

**UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TRABALHO DOCENTE: EM BUSCA DE NOVOS SENTIDOS

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Maria Odila Finger Fernandes Lima

Santa Cruz do Sul, RS, Brasil

2010

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

TRABALHO DOCENTE: EM BUSCA DE NOVOS SENTIDOS

por

Maria Odila Finger Fernandes Lima

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Educação, da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação.**

Orientador: Prof^a. Dr^a. Rosa Maria Filippozzi Martini

Santa Cruz do Sul, RS, Brasil

2010

L732t Lima, Maria Odila Finger Fernandes
Trabalho docente : em busca de novos sentidos / Maria Odila Finger Fernandes Lima. - 2010.
132 f. ; 30 cm.
Orientadora: Rosa Maria Filippozzi Martini..
Dissertação (Mestrado) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2010.
Bibliografia.

1. Professores. 2. Comunicação. 3. Análise do discurso. I. Martini, Rosa Maria Filippozzi. II. Universidade de Santa Cruz do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD: 371.1

Bibliotecária : Muriel Thurmer - CRB 10/1558

© 2009

Todos os direitos autorais reservados a Maria Odila Finger Fernandes Lima. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita com autorização por escrito do autor.

Endereço: Jerônimo Gomes, nº 128, ap.101, Bairro Nossa Senhora das Dores, Santa Maria, RS, 97050-350

Fone (0xx)55 3307 7235;

End. Eletr: modilafinger@yahoo.com.br

Maria Odila Finger Fernandes Lima

TRABALHO DOCENTE: EM BUSCA DE NOVOS SENTIDOS

Esta Dissertação foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Área de Concentração em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.



Dra. Rosa Maria Filippozzi Martini

Professora Orientadora



Dra. Graziela Macuglia Oyarzabal



Dr. Marcelo de Andrade Pereira

DEDICATÓRIA

À minha Família,

As pessoas que estiveram sempre ao meu lado, em especial ao: meu marido, Danie Martini Sanchotene, pelo carinho, apoio, dedicação e incentivo nos momentos mais difíceis durante o curso de pós-graduação; a minha mãe Sirleine Cunha Finger pelo amor, apoio e sabedoria, ao meu padrasto José Ny Cariolato Junior pelo incentivo, carinho e ensinamentos; aos meus irmãos Kim Finger Fernandes Lima e Vitória Finger Cariolato, pelo amor, apoio e convívio.

Aos Mestres,

À orientadora Rosa Maria Filippozzi Martini pelo apoio, amizade e ensinamentos durante pós-graduação.

AGRADECIMENTOS

À Deus.

À minha família em especial, pelo carinho, apoio e compreensão nesta jornada no curso de pós-graduação.

A Universidade de Santa Cruz do Sul e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pelas condições e oportunidade de desenvolver este trabalho.

A Universidade de Santa Cruz do Sul e ao Programa de Bolsas Institucionais para Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* (BIPSS) pelo apoio financeiro.

A professora Orientadora Rosa Maria Filippozzi Martini, pela amizade, sinceridade, ensinamentos e dedicação durante o curso de Pós-Graduação.

Aos professores das escolas estaduais de Santa Maria/RS, pela amizade, sinceridade e disponibilidade de condições para desenvolver parte do projeto de dissertação.

A todos os meus amigos que contribuíram direta e indiretamente com o sucesso deste trabalho, os meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade de Santa Cruz do Sul

TRABALHO DOCENTE: EM BUSCA DE NOVOS SENTIDOS

AUTORA: MARIA ODILA FINGER FERNANDES LIMA
ORIENTADORA: ROSA MARIA FILIPPOZZI MARTINI

Data e Local da Defesa: Santa Cruz do Sul, 14 de maio de 2010.

Esta pesquisa objetivou investigar os sentidos que podem emergir dos discursos de docentes acerca do seu mundo da vida, do mesmo modo proporcionar formas de pensar mais amplas acerca do trabalho do professor a partir da obra de arte; interpretar os discursos dos docentes acerca do seu mundo da vida e analisar os sentidos emancipatórios a partir das tematizações realizadas na interação/comunicação. Utilizou-se como base teórica de fundo o paradigma do mundo da vida e sistema de Habermas, bem como os pressupostos de Marcuse acerca da arte para pensar o trabalho docente e processos emancipatórios. Para a realização da pesquisa trabalhou-se com 4 (quatro) obras de arte de pintores nacionais e internacionais, na qual foram apresentadas a 5 (cinco) professoras da rede pública estadual da cidade de Santa Maria (RS), em 4 (quatro) encontros semanais. A metodologia utilizada para este projeto foi a pesquisa-ação de Thiolhent, tendo como intuito estar junto com as participantes da pesquisa nas tematizações acerca do seu mundo da vida, da mesma forma se utilizou, para a análise dos dados a análise de discurso. Portanto, a utilização da análise de discurso como instrumento metodológico corroborou com a compreensão acerca do mundo da vida das docentes, a medida em o discurso e seus diversos sentidos foram expressos através da apresentação de obras de arte que permitiram a emergência do interdiscurso e do intradiscurso oportunizando que por meio das formações discursivas formações tais como gatinho, maternagem, tempo de trabalho e lazer indiscriminados e a greve emergissem como o discurso do professor na situação contemporânea.

Palavras-chave: análise de discurso; razão comunicativa; trabalho docente.

ABSTRACT

M. S. Dissertation
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade de Santa Cruz do Sul

TEACHING JOB: IN SEARCH OF NEW DIRECTIONS

AUTHOR: MARIA ODILA FINGER FERNANDES LIMA

ADVISER: ROSA MARIA FILIPPOZZI MARTINI

Santa Cruz do Sul, May 14, 2010.

This study investigated the meanings that may emerge from the discourse of teachers about their life world, likewise provide ways of thinking about the broader work of the teacher from the work of art interpreting the discourse of teachers about their world of life and analyze the meaning of emancipation from thematizations performed in interaction / communication. It was used as the theoretical basis of the fund paradigm of the life world and system of Habermas and Marcuse's assumptions about art to think about teaching and emancipatory processes. To conduct the study worked with four (4) works of art of national and international painters, which were presented to five (5) teachers from public schools in the city of Santa Maria (RS), 4 (four) weekly meetings. The methodology used for this project was the action research Thiollent, with the intention to be together with the research participants in thematizations about his life world, similar data were used for data analysis to discourse analysis. Therefore, the use of discourse analysis as a methodological tool corroborated the understanding of the life world of teachers, the measure in the speech and its various meanings are expressed through the presentation of works of art that allowed the emergence of interdiscourse and intradiscourse providing opportunities through which discursive formations such as kitten, mothering, working time and leisure and indiscriminate strike emerge as the discourse of the teacher in the contemporary situation.

Key words: discourse analysis; communicative reason; teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Tarsila do Amaral	57
Figura 2 – Renoir	58
Figura 3 – Salvador Dalí	58
Figura 4 – Di Cavalcanti	59

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. REVISÃO DE LITERATURA	15
1.1. Trabalho docente: Trabalho Alienado	15
1.1.1. Trabalho e Trabalho Alienado: Seus significados	16
1.1.2. Notas sobre a História do Trabalho Docente no Brasil.....	21
1.1.3. Processo emancipatório a partir do trabalho docente: Uma releitura do trabalho alienado.....	29
1.2. Contribuições da teoria da ação comunicativa para a compreensão do trabalho docente	33
1.3. A arte como emancipação segundo Marcuse	45
2. METODOLOGIA	52
2.1. Procedimentos	54
2.2. Procedimentos de análise das falas das professoras	59
3. ANÁLISE DE DISCURSO COMO TEORIA E PRÁTICA	62
4. INTERPRETAÇÃO DO <i>CORPUS</i>	66
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS	80
ANEXOS	84

INTRODUÇÃO

Este estudo objetivou investigar os sentidos que podem emergir dos discursos de docentes acerca do seu mundo da vida. Esta proposta teve como base teórica de fundo o paradigma mundo da vida e sistema de Habermas, uma vez que esta teoria possibilitou formas de pensar mais amplas acerca do trabalho do professor, bem como proporcionou sentidos emancipatórios, que foram aflorados a partir da comunicação. Habermas (1989) pontua que a filosofia pode ser uma ferramenta de atualização e interpretação voltada para o mundo da vida, nas esferas cognitivo-instrumental, moral-prático e estético-expressivo.

De acordo com Habermas (1987), o mundo da vida de um indivíduo diz respeito a padrões de interpretação, que são transmitidos pela cultura e organizados linguisticamente. O mundo da vida integra a cultura, a sociedade e a personalidade. Para Habermas, a cultura é o núcleo da tradição que garante a identidade do indivíduo, ou seja, são conceitos de mundo, pressupostos da comunicação, valores fundamentais abstratos, etc. A sociedade diz respeito a princípios universais, tais como princípios jurídicos e morais. A personalidade é aquela em que se destacam as estruturas cognitivas morais e afetivas, que são resultado dos processos de socialização. O sistema para Habermas pode ser entendido como processos de racionalização que se expressam como meio de controle pelo dinheiro e o poder. O sistema, por sua vez, simplifica a comunicação entre os indivíduos, bem como, veiculados pela burocracia e o direito controla as interações do mundo da vida.

Da mesma forma, esta pesquisa, ao ter analisado os sentidos emancipatórios a partir da comunicação, visou explorar uma possível emancipação inerente às tematizações que foram realizadas com as docentes. Esta idéia de emancipação está articulada à comunicação, segundo Habermas Habermas, pois para ele a emancipação só é possível a partir da interação, mediatizada pela razão, tendo como objetivo o entendimento. A emancipação, segundo Habermas (1983) tem como significado a autonomia dos sujeitos em interação, uma vez que está

relacionada com a libertação por meio da participação e cooperação, ou seja não é o indivíduo que se liberta, mas são os homens em comunicação.

A teoria do agir comunicativo de Habermas (1987) vai ao encontro desta intersubjetividade, ou seja, do encontro entre os sujeitos para expressarem através dos atos de fala suas pretensões de validade. Este encontro tem como intuito o entendimento, sendo que para isso os indivíduos necessitam comprometer-se com a verdade, sinceridade e inteligibilidade. Habermas coloca em sua teoria da linguagem que falar é agir, assim como este pressuposto teórico é dialógico, isto é, há a necessidade de outro para desempenhar papéis flexíveis, enquanto falante, ouvinte e participante.

Para pensar o trabalho docente e processos emancipatórios trabalhou-se com a arte, pois esta foi um facilitador para imersão de tematizações do mundo da vida das professoras. Tendo como pano de fundo inspirador, a teoria do agir comunicativo de Habermas e o aporte teórico de Herbert Marcuse, a arte vai ao encontro de uma proposta transcendental. Segundo Marcuse (1999), a forma estética é uma verdade, experiência e principalmente uma revolução. Sua transcendência diz respeito a uma destruição da objetividade, que está inerte nas relações sociais estabelecidas, possibilitando o surgimento da subjetividade, uma vez que vem à tona a história dos encontros, das paixões, alegrias e tristezas.

A idéia de investir na pesquisa sobre o trabalho docente e processos emancipatórios surgiu devido a várias inquietações acerca do cotidiano do professor. Estas inquietações iniciaram a partir de meu estágio curricular do curso de graduação em psicologia no ano de 2006, realizado em uma escola pública estadual na cidade de Santa Cruz do Sul. O meu trabalho no educandário se desenvolveu em um ambiente marcado pelo retorno frustrante de uma greve de três meses da categoria, em que para os componentes do educandário o não cumprimento dos anseios dos docentes significava um descaso com a educação no Estado. Lembro-me que esta greve gerou muitos conflitos entre os professores e a equipe diretiva da instituição, a ponto de interferir no trabalho desenvolvido em sala de aula.

Da mesma forma, os docentes percebiam que desempenhavam vários papéis na escola além de darem as suas aulas, pois para eles a família não acredita mais na escola, no seu poder de transformação pelo conhecimento. Segundo os educadores, a família gostaria que a instituição escolar fosse uma extensão do seu papel social, isto é, o que ela não consegue fazer pelos seus membros, a escola e em especial os docentes deveriam desempenhar e satisfazer.

Entretanto, com a transformação da sociedade a figura do professor é colocada de modo paradoxal. De um lado, o professor é aquele que tem responsabilidade pela transmissão do conhecimento científico, ético e cultural, o que denota uma maior exigência com relação a sua prática profissional. Por outro lado, o docente também se vê em uma posição de exclusão, devido o seu lugar socialmente desvalorizado, seja pelos governantes, pela comunidade escolar, pelos alunos e até por si próprio.

Portanto, há uma necessidade de mostrar à comunidade científica que as tensões existentes no cotidiano escolar podem ser tematizadas, problematizadas e delas emergirem sentidos emancipatórios a partir da interação e comunicação. Por isso, espera-se que com os resultados desta pesquisa venha mostrar que o trabalho do professor possa ser um meio não de mazelas e dificuldades, e sim de um trabalho que transforme, que possibilite outros tipos de vivências, bem como, um trabalho que vá ao encontro de acreditar em si e no potencial de mudança que pode acontecer intersubjetivamente.

Problema de pesquisa: que sentidos podem emergir dos discursos de docentes quando tematizam o cotidiano de seu trabalho?

Objetivo Geral:

- Investigar os sentidos que podem emergir dos discursos de docentes acerca do seu mundo da vida.

Objetivos Específicos:

- Proporcionar formas de pensar mais amplas acerca do trabalho do professor a partir da obra de arte;

- Interpretar os discursos dos docentes acerca do seu mundo da vida;
- Analisar os sentidos emancipatórios a partir das tematizações realizadas na interação/comunicação.

1. REVISÃO DE LITERATURA

1.1. TRABALHO DOCENTE: TRABALHO ALIENADO?

Pensar acerca do trabalho alienado, segundo a teoria de Karl Marx, relacionando-o com o trabalho docente e com uma leitura emancipatória traduz uma reflexão necessária, se não dizer urgente nos dias atuais. Para isso, se propôs andar sobre os significados da palavra trabalho, bem como se revisitou a história do trabalho do educador na sociedade brasileira e por fim, se refletiu os possíveis processos de emancipação sobre o trabalho alienado do professor.

Para Birgin (2001), o trabalho docente é perpassado historicamente por processos sociais que regulam a sua profissão, sendo que estes dizem respeito a mecanismos que controlam, oprimem, limitam o seu fazer. Já para Fernandes (1987), se o educador não tiver presente para si a idéia de cidadania, inevitavelmente passará a ser instrumento de qualquer manipulação. Da mesma forma, Villela (2000) mostra que o educador brasileiro tornou-se um profissional passível de alienação, através da abertura das escolas normais e o processo de civilização imposto nas províncias da época. Contudo, é importante ressaltar que esta profissão abriu espaço na sociedade para as mulheres, à medida que deixaram de estar restritas ao lar para terem uma profissão digna. Pode-se lançar mão da teoria do agir comunicativo de Habermas (1987) como um pressuposto para pensar o trabalho docente enquanto um processo de emancipação, sendo que para isto é preciso refletir acerca dos conflitos em comum intersubjetivamente no cotidiano escolar.

Esta proposta objetiva pensar esta manipulação inerente ao trabalho docente, uma vez que para isso é preciso rever alguns conceitos que são significativos para uma melhor compreensão das possíveis alienações e potencialidades no trabalho do professor.

1.1.1. Trabalho e Trabalho Alienado: Seus significados

Segundo Albornoz (1997), o conceito de trabalho possui muitas significações, principalmente nas línguas de cultura européia. Para a autora, na língua grega há uma palavra que significa fabricação e outra, oposta, que diz respeito a esforço. No latim, há distinção entre *labore*, ação de *labor*, e *operare*, verbo que denomina *opus*, obra. Na língua francesa, há uma distinção entre *travailler*, trabalhar, e *ouvrier*, trabalhador, pedreiro. Por outra, existe a denominação para *ouvrer*, obra e *tâche*, tarefa. No inglês há uma distinção muito específica entre *labour* e *work*, bem como na língua alemã *arbeit* e *werk*. As palavras *work* e *werk* têm um entendimento do trabalho enquanto criação da obra, já as palavras *labour* e *arbeit* denominam esforço e cansaço.

No nosso português, há o labor e trabalho, que possuem a mesma significação, “a de realizar uma obra que te expresse, que dê reconhecimento social e permaneça além da tua vida; e a de esforço rotineiro e repetitivo, sem liberdade, de resultado consumível e incômodo inevitável” (ALBORNOZ, 1997, p. 9).

A palavra trabalho possui origem do latim *tripalium*, que tira seu significado do instrumento usado no trabalho de agricultores, que tinha a finalidade de rasgar e esfiapar espigas de milho, linho e trigo. *Tripalium* também está relacionado ao verbo do latim vulgar *tripaliare*, que vem significar torturar. Por muito tempo, usou-se esta significação de tortura para compreender o trabalho, sendo que este conceito perdurou até início do século XV, modificando assim o sentido da palavra em quase todas as línguas de origem latinas a partir deste século (ALBORNOZ, 1997).

Para falar de trabalho e seu significado na sociedade é inevitável não revisitar o sentido do construído para Marx e Engels.

Podemos distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião, por tudo o que se quiser. Mas eles começam a distinguir-se dos animais assim que começam a produzir os seus meios de vida, passo este que é condicionado pela sua organização física. Ao produzirem indiretamente a sua própria vida material (MARX; ENGELS, 1994, p. 15).

Para Marx, os homens podem ser entendidos a partir daquilo que produzem e como produzem, uma vez que dependem das condições materiais da sua produção. As relações materiais podem ser entendidas como as relações entre aquele que detém a força de trabalho, ou seja, o trabalhador, e aquele que o emprega.

Liedke (2006, p. 319) conceitua, a partir do texto de Marx, que trabalho é “atividade resultante do dispêndio de energia física e mental, direta ou indireta voltada à produção de bens e serviços [...], contribuindo, assim, para a reprodução da vida humana, individual e social”. Contudo, o trabalho docente, em especial aquele desenvolvido na escola pública, é entendido como um trabalho que não traz ao empregador lucro. A partir das idéias marxistas, pode-se pensar que o trabalho do professor é aquele denominado trabalho improdutivo, em que não é produzido nenhum tipo de retorno financeiro a quem o emprega. Entretanto, o trabalho do educador exige tanto mais esforço físico e mental do que aquele do trabalhador da indústria. Pois, o professor é aquele que, além de desenvolver seu trabalho em sala de aula, necessita ainda preparar aulas, corrigir avaliações, participar das formações continuadas, ou seja, ele geralmente estende sua jornada de trabalho para outras horas em que não está na instituição escolar.

Segundo Demo (2006), a educação é um produto a ser comercializado no sistema capitalista, sendo que para este sistema a educação faz parte do componente da produtividade. Para o autor, se está passando da mais-valia absoluta, entendida como exploração da força física, para a mais-valia relativa, em que a exploração se desenvolve no âmbito da inteligência. No capitalismo, o que se valoriza não é mais aquele trabalhador analfabeto, pois este não estaria oferecendo o lucro esperado pelo capital, mas aquele trabalhador que, ao aprender a pensar, busca uma maior produtividade e não a sua cidadania.

O autor define ainda que, ao denunciar o sistema capitalista, denunciam-se, também nos caso dos professores, as deprimentes condições de trabalho, como “baixos salários, jornadas esticadas (dar aula todo o dia), falta de carreira, contratação de substitutos para depreciar ainda mais as remunerações, condições precárias de trabalho” (DEMO, 2006, p. 17). Da mesma forma, para o autor o capitalismo é marcadamente emburrecedor, uma vez que contribui para o

desenvolvimento de forças abstratas alienantes decorrentes do mercado competitivo globalizado. Com isso, pensa-se que é neste meio da valorização da produção e do lucro que está presente o trabalho do professor, regido por políticas educacionais que visam o recebimento, das entidades externas, tais como FMI, Banco Mundial, de quantias em dinheiro que não entram em seu bolso. Este meio pode vir a corroborar ou não o desenvolvimento da criação, da transformação, da aprendizagem com prazer. É um trabalho que pode vir a tornar-se um trabalho alienado.

Marx (1967, p.93), em seu texto do Primeiro Manuscrito traz o conceito de trabalho alienado, segundo as leis da Economia Política. Para o teórico, a alienação do trabalho se constitui da seguinte maneira:

Primeiramente, ser o trabalho *externo* ao trabalhador, não fazer parte de sua natureza, e, por conseguinte, ele não se realizar em seu trabalho mas negar a si mesmo, ter um sentimento de sofrimento em vez de bem-estar, não desenvolver livremente suas energias mentais e físicas mas fisicamente exausto e mentalmente deprimido. O trabalhador, portanto, só se sente à vontade em seu tempo de folga, enquanto no trabalho se sente contrafeito. Seu trabalho não é voluntário, porém imposto, é *trabalho forçado*. Ele não é a satisfação de uma necessidade, mas apenas um *meio* para satisfazer outras necessidades. Seu caráter alienado é claramente atestado pelo fato de, logo que não haja compulsão física ou outra qualquer, ser evitado como uma praga. O trabalho exteriorizado, trabalho em que o homem se aliena a si mesmo, é um trabalho de sacrifício próprio, de mortificação. Por fim, o caráter exteriorizado do trabalho para o trabalhador é demonstrado por não ser o trabalho dele mesmo mas trabalho para outrem, por no trabalho ele não se pertencer a si mesmo mas sim outra pessoa.

Segundo a definição de Marx (1967), o trabalho alienado aliena a natureza humana, ou seja, aliena a vida física e mental humana; aliena o homem de si mesmo, alienando a sua função ativa, o seu fazer; aliena a vida-espécie do homem, em que o sentido daquilo que produz não existe mais, é um ente estranho, apenas o faz para a sua sobrevivência; e o trabalho aliena o homem por meio de outros homens, pois se evidencia a relação com os outros homens, o trabalho deles e, por conseguinte, com o objeto desse trabalho.

Partindo desta reflexão acerca do trabalho alienado definido por Marx, o trabalho docente pode vir a ser entendido a partir deste conceito, principalmente com a aspiração da sociedade de que a escola seja um marco na garantia da formação cultural, científica para a vida pessoal, profissional e cidadã (UNESCO,

2004). Da mesma forma, há uma gama de competências que os educadores necessitam desempenhar no cotidiano da instituição escolar, que muitas vezes não estão preparados para desempenhar, ou contestam estas atribuições. O professor passa a rever o sentido de educar na atualidade, a dominar uma gama maior de conhecimentos, a estar comprometido permanentemente com a construção da escola e com sua dinâmica, bem como passa a compreender o espaço onde atua, seus alunos e seus conhecimentos e expectativas.

Para Cortesão (2002), a escola almeja ter um educador que saiba desempenhar o papel do bom professor, pois, de acordo com as idéias da autora o bom professor é aquele que é competente, aquele que sabe traduzir as teorias aos alunos, em uma linguagem clara e ao mesmo tempo utilizando jargões próprios da disciplina que leciona. Este professor, por sua vez, é aquele que apresenta uma posição de “professor monocultural”, pretendendo apenas desempenhar o seu papel para um melhor funcionamento do sistema escolar, pois está disposto a reproduzir conhecimento aos alunos. Freire (2005) já falava em seu texto sobre uma “educação bancária” enquanto um instrumento de opressão, em que o educador é o depositante e o aluno o depositário. Neste tipo de educação, o docente faz “comunicados” e depósitos aos alunos, e estes recebem, memorizam e repetem o conhecimento transmitido pelos professores.

Na visão da “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 2005, p. 67).

Os autores mostram, em seus textos, um professor que desempenha um trabalho alienado, pois nas idéias de Cortesão (2002), ele apenas quer fazer o seu trabalho, sem envolver-se no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Já no conceito de educação bancária de Freire (2005), o docente preocupa-se com transmitir conhecimento, mesmo que este seja alienante aos alunos, transformando-os em sujeitos não pensantes e sem criatividade. Por isso mesmo, estes conceitos vão ao encontro do conceito de trabalho alienado proposto por Marx (1967), uma vez que o trabalho docente mostra-se um trabalho sem criação, sem transformação, alienando a si mesmo e, conseqüentemente, a seus alunos. Pode-se pensar que

este trabalho alienado não é resultado apenas do educador, mas de toda uma ideologia opressora que perpassa a escola e o trabalho docente.

Do ponto de vista de Hardt e Negri (2004, p. 311), pode-se pensar outro conceito acerca do trabalho docente, como um trabalho imaterial, ou seja, um trabalho que produz “[...] como serviço, produto cultural, conhecimento ou comunicação”. Os autores distinguem três faces do trabalho imaterial, porém atentar-se-á à denominação feita pelos mesmos acerca do trabalho imaterial ser um trabalho afetivo. Segundo os autores, esta característica do trabalho imaterial, enquanto um trabalho afetivo, diz respeito a um trabalho desenvolvido na interação, no cuidado e no contato afetivo entre os sujeitos. Para Hardt e Negri (2004), o caráter cooperativo do trabalho imaterial não é imposto como nas outras formas de trabalho, tornando-o um trabalho alienado. Uma vez que esta característica é imanente à própria atividade laboral do trabalho imaterial, bem como do trabalho do educador.

Martínez (2001, p. 219) compreende que o trabalho docente deveria ser aquele capaz de “recuperar la condición de trabajador creativo, de intelectual, de autor, de productor de conocimientos nuevos en un proceso colectivo y consciente; identificar y valorar el verdadero producto del trabajo docente¹ [...]”. De acordo com a autora, estas são algumas exigências que o sistema educativo espera que os docentes cumpram no seu serviço, pois dizem respeito à própria incapacidade do sistema em cumprir tais responsabilidades, colocando-as enquanto função dos educadores.

Como pontua Marx (1967), o professor desempenha um trabalho estranho a si próprio, ou seja, aliena-se a si mesmo, o produto do seu trabalho, a aprendizagem e o conhecimento, e aos outros homens, no caso, pode-se pensar, os seus alunos, os demais professores, a escola e a comunidade escolar. A autora, ao defender a escola pública, enfatiza a necessidade da reconstrução de uma sociedade civil em movimento, do engajamento dos educadores em uma nova proposta sindical no

¹ As seguintes notas são traduções livres feitas pela pesquisadora.

Recuperar a condição de trabalhador criativo, de intelectual, de autor, de produtor de novos conhecimentos em um processo coletivo e consciente; identificar e valorizar o verdadeiro produto do trabalho docente.

Brasil, bem como “de la constitución de alianzas y acuerdos entre docentes y organizaciones sociales en defensa de la vida y los derechos humanos; del respeto por la diferencia; y la rebelión² [...]” (MARTÍNEZ, 2001, p. 221).

As idéias da autora mostram a necessidade da revisão do significado e da atuação do trabalho docente na atualidade, bem como a de problematizar a proposta de um trabalho docente alienado e, conseqüentemente, um trabalho alienante, para um trabalho passível de emancipação.

1.1.2. Notas sobre a História do Trabalho Docente no Brasil

Villela (2000) explicita em seus pressupostos que, ao final de três séculos da colonização portuguesa, bem como com a expulsão da Companhia de Jesus, a educação no Brasil iniciou um processo de laicização do conhecimento nas colônias, em que ocorreu o envio de professores régios.

Neste período se desenvolveu uma nova “forma escolar”, totalmente diferenciada dos moldes antigos. Todavia, foi nesta época que houve a transição de uma sociedade, em que a educação era marcadamente cultural, para uma sociedade que visava um sistema de ensino estatal. Segundo a autora, por muito tempo se desenvolveu o ensino em muitas formas de conhecimento, sendo que várias instituições da época se responsabilizavam por esta função. “... à medida que os Estados nacionais, os novos “Estados docentes” foram se consolidando, passaram a absorver essas outras formas dispersas, conformando um sistema homogêneo, regulado e controlado” (VILLELA, 2000, p. 97-98).

É a partir do reinado de D. João VI, no início do século XIX, que se desenvolveu um controle efetivo do Estado e implantação de um sistema de organização da instrução primária, mudando significativamente a educação e o papel do professor no Brasil Reino Unido. Neste período de emergências do sistema estatal de ensino, ocorreram nomeações de alguns docentes para o exercício do magistério, sendo que a partir desta convocação já se estipulou algumas

²Da constituição de alianças e acordos entre docentes e organizações sociais em defesa da vida e dos direitos humanos; do respeito pela diferença e a rebelião.

normatizações, tais como, solicitações, autorizações, exigência de juramento, e um currículo mínimo do docente.

Inicialmente, no decorrer dos três séculos da época moderna, a função docente era desempenhada pelas ordens religiosas, que realizavam a definição acerca do “corpo de saberes e *savoir-faire*”, bem como do conjunto de “normas” e “valores” inerentes á atividade docente da época.

Assim, podemos perceber a manutenção das formas e dos modelos escolares elaborados sob a tutela da Igreja, aos quais se justapõe um novo “corpo de docentes”, recrutados e vigiados pelas instâncias emanadas do poder estatal. O que constitui esses docentes em corpo profissional é o controle do Estado, por outro lhes assegura um novo estatuto sócio-profissional. Dessa forma, vão aderir a esse projeto porque, ao se tornarem “funcionários”, também estão garantindo uma independência e uma autonomia, por exemplo, frente às influências locais. A “funcionalização” pode ser entendida, pois, como um projeto sustentado ao mesmo tempo pelos docentes e pelo Estado, em que aqueles anseiam por se constituir num corpo constitutivo autônomo enquanto este busca o controle da instituição escolar. (VILLELA, 2000, p. 100).

Observa-se que desde os primórdios da profissionalização da docência no Brasil havia uma necessidade de libertação e autonomia, ou seja, a profissão enquanto um processo emancipatório da sociedade vigente da época. Entretanto, constatou-se a necessidade de um controle do Estado perante aos novos educadores, em que esta vigilância pode ser entendida, segundo Marx (1967) como um meio para o desenvolvimento do trabalho alienado. Pois, o produto do trabalho docente pertence ao Estado, fazendo com que o resultado do seu trabalho seja um ente estranho a ele, e com a separação da tutela da Igreja para a tutela do Estado pode vir a ter contribuído para o desenvolvimento da docência em trabalho alienado.

Villela (2000) alega que foi somente após a Lei Geral do Ensino, do ano de 1827, durante o Primeiro Império, que ocorreu a efetiva estatização acerca da organização docente. Contudo, foi com o Ato Adicional de 1834 e com a transferência de responsabilidades às províncias perante o quadro docente que se instaurou a institucionalização da profissão docente.

Segundo a autora, a criação das escolas normais também contribuiu significativamente para a profissionalização dos docentes, uma vez que neste período houve a substituição do “velho” mestre-escola pelo “novo” professor do

ensino primário. Entretanto, as primeiras experiências com as escolas normais se desenvolveram em um período tenso e instável no país, sendo que o Brasil passava pelo período da “Ação” de 1822 a 1836, em que predominou o princípio democrático, e o período da “Reação” de 1836 a 1852. Nesta, por sua vez, predominou o princípio da autoridade e recuperação do prestígio da Coroa. Os dirigentes que assumiam o poder nas províncias estavam influenciados pelo discurso iluminista, que marcou fortemente as concepções pedagógicas da época, bem como a Europa e o novo continente. Este discurso ia ao encontro da necessidade de instrução ao povo, para que pudesse chegar ao mais alto nível de “civilização”, pois entendiam que a falta de instrução era uma das causas da distância do Brasil com demais países civilizados (VILLELA, 2000).

As escolas normais iniciaram suas atividades na década de 30 e 40 do século XIX no Brasil, com o intuito de formar professores mais qualificados para a docência. Com a Lei Geral do Ensino de 1827 e o Ato Adicional de 1834 a responsabilidade da organização e administração dos sistemas de ensino coube para cada uma das províncias. A criação das escolas normais se desenvolveu em vários pontos do país, tais como, a Província de Minas Gerais em 1835, Rio de Janeiro em 1835, Bahia em 1836, São Paulo em 1846, entre outras (VILLELA, 2000).

De acordo com Villela (2000), a primeira escola normal a começar a suas atividades foi em Niterói, capital da província fluminense em meados dos anos 30 no século XIX. Esta instituição se destaca pelo caráter de formação de professores, que corroborou para as decisões acerca da esfera educacional do Império. Esta escola tinha como objetivo a difusão dos princípios da “ordem” e “civilização”.

Os dirigentes fluminenses pretendiam difundir sua visão de mundo e para isso era necessário fazer com que cada indivíduo identificasse os objetivos dessa classe como seus. Por isso, era necessário colocar ordem no mundo da desordem – “civilizar” – para melhor conhecer e controlar o povo. É nesse contexto que reconhecem a necessidade de formar o professor como um agente capaz de reproduzir o tipo de conhecimento que desejava difundir – um conhecimento que não se destinasse a subverter as condições materiais dessa sociedade, mas que, ao contrário, a conservasse tal como se apresentava. A Escola Normal de Niterói, pelo seu potencial organizativo e civilizatório, transformava-se numa das principais instituições destinadas a consolidar e expandir a supremacia daquele segmento da classe senhorial que se encontrava no poder. (VILLELA, 2000, p. 105-106).

Observa-se que desde este período o professor deveria ser aquele que estava a serviço da reprodução do conhecimento. Freire (2005), fala de uma proposta de educação “bancária”, em que o docente reproduz uma “cultura do silêncio”, com a finalidade de anular o poder de criação e de crítica dos alunos. Entretanto, este objetivo também vai ao encontro de um resultado de trabalho alienado, pois para Marx (1967), o homem, ao ser alienado em seu trabalho é da mesma forma alienado por outros homens, bem como é um trabalho que não é do docente e sim de outros homens. Havia naquele período toda uma ideologia vigente acerca do que deveria ser o professor, ou seja, ser aquele que está desempenhando um papel mediador da ordem e da civilização para com os discentes.

Segundo Villela (2000), nas admissões à Escola Normal de Niterói enfatizavam-se principalmente as condições morais, em contraponto com a própria formação intelectual. Conforme a Coleção de Lei, Decretos e Regulamentos de 1835 (apud VILLELA, 2000, p. 106), pôde-se perceber as intenções de caráter moral ao futuro mestre da escola primária. “Art. 4º - Para ser admitido à matrícula na Escola Normal requer-se: ser cidadão brasileiro, maior de dezoito anos, com boa morigeração; e saber ler e escrever”.

Nota-se que a boa morigeração dependia do aval de um juiz de paz do local de origem do candidato, sendo que posteriormente exigiu-se um aval também do pároco. Esta exigência, por sua vez, era mais importante para a admissão à escola quanto o saber ler e escrever. Uma vez que, para a avaliação deste processo o próprio diretor do educandário o julgava apto ou não à escola. Da mesma forma, utilizava-se o método lancasteriano como proposta de trabalho na escola normal, pois os dirigentes preocupavam-se mais propriamente em ordenar, controlar e disciplinar que instruir. Sabia-se já naquela época que este método não possibilitava resultados expressivos acerca da aprendizagem, mas corroborava com o processo de disciplinar, proposto pelos dirigentes conservadores, sendo que estes estavam em busca da hierarquia e da ordem para toda a população (VILLELA, 2000).

Na visão da autora, foi em 1890 que se desenhou um modelo mais acabado de Escola Normal. Esta escola se situava em São Paulo, sob a gestão de Caetano de Campos, em que “a remodelação por que passou essa escola sintetiza bem a

força de algumas idéias que permaneceriam até as grandes reformas do século XX e influenciariam várias outras reformas de escolas normais no período” (VILLELA, 2000, p. 117-118). Villela alega que o mais significativo na concepção de Caetano de Campos era a busca por uma instituição formadora de professores, uma vez que para ele o que importava era a prática pedagógica que deveria ser ensinada para os futuros mestres. Tendo como base para a aplicação desta concepção Caetano de Campos contava com duas experientes pedagogas, Miss Brown e dona Maria Guilhermina, sendo que ambas tinham formação pedagógica nos Estados Unidos. Estas pedagogas corroboraram para a imersão dos alunos-mestres em práticas cotidianas escolares mais atualizadas.

De acordo com Villela (2000), é importante ressaltar o processo de feminização do magistério no século XIX, pois para a autora este quadro veio mudar efetivamente a educação no Brasil da época. O ser professor era até então uma profissão marcadamente masculina, entretanto, a partir da consolidação das escolas normais, em meados de 1835, até o final do século, ocorreu uma luta de quase cinco décadas para a profissão tornar-se exclusivamente feminina, uma vez que, a formação oferecida nas escolas normais veio possibilitar um novo recorte acerca da luta das mulheres pela sua emancipação, ou seja, com a entrada na escola normal as mulheres poderiam ter acesso a um trabalho digno e a uma remuneração. Segundo Villela (2000), neste século não era muito bem visto pela sociedade mulheres trabalhando, pois aquelas que desempenhavam alguma função, além de serem mães, eram mulheres consideradas preceptoras, aquelas em busca da sua independência financeira, loucas ou prostitutas.

Villela (2000, p. 120) utiliza-se da seguinte argumentação acerca da inserção da mulher no magistério.

Contrariando a vertente interpretativa que enxerga a entrada da mulher no magistério como concessão dos homens que abandonariam a carreira em busca de outras mais bem remuneradas, ou outra, que tenta associar essa feminização à queda do prestígio da profissão e a baixa remuneração, Jane S. Almeida chama a atenção para uma complexidade de fatores que não podem ser vistos isoladamente. Estudando comparativamente o fenômeno da feminização do magistério em Portugal e no Brasil observa que, em finais do século XIX, como o campo educacional expandiu-se quantitativamente, a explicação para o processo de desvalorização do magistério possivelmente transcenda a questão meramente sexual,

podendo ser explicado também pelo fato que o magistério passava, cada vez mais, a ser uma profissão que atendia à população de baixa renda, desvalorizada portanto na óptica capitalista. Nega que as mulheres tenham entrado nesse campo sem a resistência dos homens. Na verdade, a ampliação da rede escolar no Brasil e em Portugal, inclusive com a necessidade de mulheres assumirem o magistério de escolas femininas, foi dando ensejo a que se construísse uma argumentação que atribuía às mulheres o papel de regeneradoras morais da sociedade.

É significativo notar nas idéias da autora, que a trabalho docente passou a ser desvalorizado pelo não interesse dos homens daquele período pela profissão, optando por outro trabalho melhor remunerado, sendo que era um ofício que iniciou suas atividades para a população mais pobre. Estes processos, por sua vez, não corroboraram para o capitalismo da época, uma vez que elas trabalhavam para uma população, que até então não gerava lucro esperado pelo capital. O conceito marxista de salário não pode ser entendido separadamente da idéia de propriedade privada, pois para Marx (1967) ambos são resultados do trabalho alienado, ou seja, são conseqüências necessárias à alienação do trabalhador. Entretanto, observa-se primeiramente que na educação brasileira atual há 81,3% de professoras e 18,6% de professores³ (UNESCO, 2004), sendo que estes docentes estão à mercê de uma lógica

de adequar o sistema educativo nacional às leis do mercado, às transformações da economia brasileira e à globalização econômica. Isso significa que a tônica é o predomínio da explicação das diretrizes educacionais do BID e do Banco Mundial expressas no PNE e na legislação educacional vigente (NETO, 2007, p. 121-122).

A partir destas reflexões pontua-se que os docentes trabalham para uma propriedade privada, no caso os órgãos financiadores da educação, que delimitam seu trabalho e o seu salário. Apesar de toda a discussão acerca do piso salarial para os professores e a sua votação no Congresso Nacional, pode vir a não eximir o trabalho alienante que os docentes executam nas escolas brasileiras. Este trabalho pode ser pensado a partir de uma lógica de desvalorização profissional que se configurou com a abertura das escolas normais e com a ideologia dominante, isto é, no desenvolvimento da opressão e da civilização através do trabalho dos educadores.

³ Dados levantados pela UNESCO em abrangência nacional nos meses de abril e maio de 2002.

Para Souza, Corrêa, Lofrano e Turqueti (2007), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº. 9394/96, juntamente com a lei anterior LDB 4024/61, vieram marcadas por lutas, conflitos de interesses e disputas políticas acerca da educação. Na opinião de Neto (2007) a LDB 9394/96 possibilitou a educação nacional tornar-se uma mercadoria, uma vez que para ele tanto no governo de FHC, quanto no governo Lula as mudanças na educação estiveram subordinadas às mudanças econômicas.

A ação de rapina do imperialismo norte-americano tem na mira os serviços, o que tem profunda conexão com a educação na América Latina e no mundo. A OMC (Organização Mundial do Comércio) inclui a educação no setor de serviços, o que está se definindo nas reuniões do GATT (Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio), o que significa que o acesso à educação não será mais tratado como um direito social e sim como um serviço a ser comprado, negociado, em outras palavras, um serviço comercial. Enquanto serviço tem que ser oferecido ao mercado com qualidade e deve ser produtivo e competitivo. Os acordos objetivam diminuir ações dos governos na oferta dos “serviços educativos”, pondo fim no que chamam de monopólio do Estado, com o objetivo de ampliar o mercado para a iniciativa privada, inclusive a estrangeira. Como consequência, os países perdem sua capacidade de estabelecer leis e regras para a educação, pois elas poderiam contrariar o princípio da livre concorrência entre empresas nacionais e estrangeiras, o que segundo as normas da OMC pode acarretar em graves sanções comerciais (NETO, 2007, p. 119-120).

Neste sentido, entende-se que o trabalho desenvolvido pelo docente é um trabalho não para si, mas para outrem, como coloca Marx (1967) em seu texto. O trabalho passa a ser meramente uma mercadoria, que tampouco pertence ao educador, tornando-o um trabalhador alienado, em que seu produto, no caso a educação e aprendizagem dos alunos, passa a ser distante dele, estranho, sem prazer algum. Este caráter também é citado por Villela (2000), como já colocado anteriormente, em que a profissionalização docente deveria ter um cunho de salvação àqueles que não eram instruídos.

Em nível de Rio Grande do Sul, Louro (1986) caracteriza que o ensino não era muito valorizado no período colonial. A autora enfatiza que as lutas e conflitos constantes corroboraram para a não sistematização da educação no estado. Para Louro, será a partir de 1831 a efetivação da escola pública.

Ao entrar o País no período independente, pela Constituição de 1824 se estabelece o direito à educação para todos, e se determina que em nível elementar ela deva ser gratuita. Por esta época surge no Parlamento brasileiro a proposta de ser entregue o magistério primário (obrigatório para crianças de 7 a 14 anos) preferentemente às mulheres; e então no RS, em

1831, cria-se a primeira escola sob regência feminina (LOURO, 1986, p. 44).

De acordo com Louro (1986), neste período a educação das mulheres gaúchas não era tida como fundamental, pois o saber valorizado era cozinhar, cuidar da casa, ou seja, os dotes domésticos. Estes valores eram atribuídos às mulheres de classes desprivilegiadas e abastadas, em que o objetivo maior para ambas era o casamento e não as letras.

Em 5 de abril de 1869 é inaugurada a primeira Escola Normal em Porto Alegre, que segundo Louro, tinha como objetivo a formação de professores de ambos os sexos. Entretanto, buscou-se, na concretização desta instituição, um número significativo de professoras que desempenhassem o ensino das primeiras letras, uma vez que elas eram visualizadas como uma extensão das funções maternas na época.

Outro fato significativo nesta época, em especial com a abertura da Escola Normal no Rio Grande do Sul, foi o fato de moças alunas-mestras recém formadas em 1914 interessarem em apropriar-se de novos conhecimentos pedagógicos, inclusive viagens de estudos para outras cidades, em busca de novos horizontes. Estas professoras, para Louro (1986) representavam uma ruptura do conservadorismo eminente, que não via com bons olhos a profissionalização da mulher gaúcha.

Então, ainda que a formação fosse rígida quanto a padrões de comportamento e certamente muito coerente com os tradicionais papéis femininos, não podemos deixar de notar que a própria escola também oportunizava a possibilidade de negação destes papéis, abrindo horizontes profissionais e colocando as jovens em contato com outras realidades. (LOURO, 1986, p. 167).

Na visão de Louro (1986, p. 168), a ideologia dominante da época rio grandense não foi suficiente para conter as jovens professoras em busca de um trabalho não alienado. Nesta ideologia, as mulheres deveriam ser submissas aos homens, recatadas e obedientes, porém, com a inserção na Escola Normal de Porto Alegre as mulheres conseguiam ter uma profissão e, conseqüentemente, um passaporte para o saber “[...] a curiosidade, a aspiração profissional, a preocupação

com os problemas sociais, a liderança”. Parafraseando Luis Fernando Veríssimo, Louro compreende que estas alunas mestras eram as “antiprendas”, que o acesso à educação e à profissionalização fizeram das mulheres gaúchas modelos opostos aos tradicionais, no início do século XX.

Fernandes (1987) compreende que o professor deve ser comparado ao proletário de Marx, pois para o autor o educador foi objetificado e ainda continua sendo na sociedade brasileira. De acordo com Fernandes, a abertura das escolas normais corroborou para a aquisição de conhecimentos compartimentados, sendo que os professores não tinham formação para política e nem para enfrentar e entender seus papéis. O autor cita que neste período o educador deveria ser o mais inocente acerca das coisas, bem como ser acomodável e acomodado. Em contrapartida, ele acredita em uma proposta de reflexão acerca do trabalho docente, em que o educador tornar-se-á um agente de cidadania na sua prática educacional, através de um processo de transformação política da realidade.

Da mesma forma, é importante ressaltar que com a criação das escolas normais e com a entrada das mulheres no magistério permitiu-se uma pequena liberdade e a possibilidade de adquirir conhecimentos, sendo que até o momento na história isto não era permitido a elas (VILLELA, 2000). Pode-se pensar que este foi um dos momentos que deram início ao processo de emancipação feminina e também a sua inserção nas lutas pelos direitos de igualdade. Esta entrada no mundo do trabalho reconhecido ofereceu à mulheres uma profissão que ia ao encontro de uma regeneração da sociedade, em busca de um povo mais sadio, mas também um ponto de partida para a emancipação da profissão docente no momento histórico vivido na época.

1.1.3 Processo emancipatório a partir do trabalho docente: Uma releitura do trabalho alienado

Do ponto de vista de Habermas (BANNELL, 2006), o processo de emancipação pode dar-se através do agir comunicativo, sendo que este estabelece uma relação reflexiva com o mundo, em que a pretensão de validade é levantada discursivamente para o reconhecimento intersubjetivo.

Habermas (BANNELL, 2006, p. 94) conceitua ainda que “é nas potencialidades de interação mediada pela linguagem, que podemos achar a chave para a emancipação”. O educador, ao alienar-se pelo seu trabalho (MARX, 1967), aliena-se a si mesmo, à sua natureza e é alienado por outros homens, e não consegue vislumbrar, em um primeiro momento, as possibilidades de reflexão acerca da sua atividade. Mas, através da ação comunicativa, com os demais professores da mesma instituição escolar, se embasa um processo cooperativo de interpretação, em que os educadores conjuntamente se referem a aspectos do seu mundo social, mundo social e do mundo subjetivo.

De acordo com o filósofo, o conceito de mundo pode ser entendido como um conceito complementar à ação comunicativa, uma vez que é por meio do mundo da vida que os agentes comunicativos se movem pela troca estrutural da sociedade e se transformam à medida que se produz esta troca. Habermas (1987) afirma que a ação orientada para o entendimento se distingue em três relações do ator-mundo, ou seja, um falante ao executar um ato da fala está fazendo uso de uma relação pragmática.

A ação comunicativa se embasa em um processo de cooperação entre os participantes, pois estes se referem simultaneamente a algo do mundo objetivo, do mundo social e do mundo subjetivo, ou a uma manifestação de um dos três componentes. Segundo Habermas (1987, p. 171), falantes e ouvintes fazem parte de um sistema de referência que constitui os três mundos, “[...] del cual elaboran las definiciones comunes de su situación de acción⁴”. O filósofo compreende que para se desenvolver uma ação comunicativa é necessário ter um entendimento, isto é, uma congruência entre os participantes na comunicação acerca da validade da emissão; e um acordo, em que significa um reconhecimento intersubjetivo da pretensão de validade levantada pelo falante.

Para Marx (1967), a emancipação do trabalho alienado é possível através de um processo que abrange não só os trabalhadores, mas toda a humanidade, uma vez que para Marx o trabalho faz parte do humano. Segundo o autor, a servidão

⁴Do qual elaboram as definições comuns de sua situação de ação.

inerente à propriedade privada deve assumir uma forma política de emancipação dos trabalhadores. Esta servidão, enquanto conseqüência ou modificação da relação do trabalhador com a produção pode vir a ser problematizada através de um agir comunicativo e por uma participação dos envolvidos na alienação, a partir do levantamento de pretensões de validade acerca da emissão.

Os educadores, ao fazerem parte de um processo de trabalho alienado, podem vir a modificar a sua servidão por um trabalho que lhe proporcione interação e participação na execução de um plano de ação ao trabalho alienado que desempenha no cotidiano da escola. Através de grupos de discussão com demais colegas de profissão poderá propor reflexões e ações perante um sistema que aliena seu ofício e faz com que aliene os demais participantes desta execução, ou seja, uma melhor compreensão do seu mundo da vida poderá ser problematizada por pretensões de validade colocadas intersubjetivamente entre os membros envolvidos no processo de ação comunicativa. “Pero solo cuando se tornan relevantes para una situación puede este o aquel elemento, pueden determinadas autoevidencias ser movilizadas en forma de un saber sobre el que existe consenso y que a la vez es susceptible de problematización (HABERMAS, 1987, p. 176).⁵

Segundo Habermas (SIEBENEICHLER, 1994, p. 79), o homem possui interesses que orientam ao conhecimento, principalmente sobre sua atividade com relação à natureza, pois para ele o “[...] processo de apropriação da natureza por parte do homem é também social e comunicativo, necessitando da linguagem para ser realizado e bem sucedido”. A linguagem faz parte da ação comunicativa e o trabalho diz respeito à ação instrumental. Este conceito para o filósofo traduz a idéia de que o interesse está arraigado nas condições fundamentais de reprodução e auto-constituição da espécie humana, ou seja, é um conceito “quase-transcendental”. Entretanto, o homem, ao apropriar-se da natureza em sociedade com outros homens vai ao encontro do interesse intersubjetivo acerca da reprodução material e social. Este interesse, por sua vez, significa uma coação à

⁵Porque só quando se tornam relevantes para uma situação pode este ou aquele elemento, podem determinadas auto-evidências ser mobilizadas em forma de um saber sobre o que existe consenso e que ao mesmo tempo é suscetível de problematização.

produção e à reprodução de técnicas e coação à ação comunicativa, que são processos que levam à organização social.

O conceito de interesse colocado por Habermas (SIEBENEICHLER, 1994) pode ser pensado como um conceito que é inerente ao trabalho alienado (MARX, 1967), pois para o autor o interesse da espécie humana está ligado naturalmente a alguns meios de socialização, isto é, ao trabalho, linguagem e dominação. Contudo, Habermas explicita em seu texto que estes interesses são processos do mundo vital, fazendo parte de qualquer tipo de ação humana.

Da mesma forma, é importante salientar um terceiro interesse que Habermas coloca como categoria que orienta ao conhecimento, o interesse em emancipação. Esta categoria diz respeito a uma experiência e ação que é resultado de outros momentos da atividade humana.

O interesse está ligado a ações que, se bem que em uma constelação diferente, fixam as condições de todo conhecimento possível, assim como estas, por sua vez, dependem de processos cognitivos. Esclarecemos tal interdependência entre conhecimento e interesse ao examinarmos aquela categoria de “ações” que coincidem com a “atividade” da reflexão, a saber: as ações emancipatórias. Um ato de auto-reflexão que “altera a vida” é um movimento da emancipação. (HABERMAS, 1982, p. 232).

O autor enfatiza que a perspectiva de emancipação dos sujeitos pode ser alcançada a partir do paradigma da ação voltada ao entendimento intersubjetivo, ao passo que o paradigma da produção “[...] adapta-se apenas à explicação do trabalho, e não da interação, para determinar aquela formação social que provocará uma separação institucional entre a esfera técnica e a social” (HABERMAS, 2000, p. 117-118). Pois, Habermas, ao citar Markus, enfatiza que para o teórico os sujeitos, ao tornarem-se conscientes das limitações da vida, bem como determinarem coletivamente seus objetivos e valores, através de articulações e confrontações dialógicas de seus interesses, conseguirão transformar racionalmente suas vidas. Para Markus, segundo Habermas (2000) o paradigma da produção não corrobora com a idéia de tornar a razão comunicativa, isto é, proveniente das relações comunicativas entre os sujeitos capazes de linguagem e ação e, conseqüentemente, com o processo emancipatório.

No dizer de Habermas (SIEBENEICHLER, 1994), pode-se pensar acerca da importância da reflexão e da auto-reflexão para o processo de emancipação. Este processo, por sua vez, é também fundamental para entender o trabalho desenvolvido pelo educador e seu meio de alienação do mesmo. Pois, para Habermas a reflexão tem o intuito de revelar aquilo que está nas costas do homem, ou seja, mostrar o que está determinando o ser humano ideologicamente, em opiniões, preconceitos e visões de mundo. Entretanto, Habermas, ao mudar sua postura acerca da psicanálise, em que ela não é mais um mecanismo para a crítica da ideologia e sim apenas uma ilustração, entende que o interesse em emancipação se apóia na própria estrutura da linguagem, em especial nos atos da fala voltados ao entendimento. Este processo vai ao encontro de sua teoria do agir comunicativo, em que o falante e o ouvinte produzem um entendimento sobre objetos e estados-de-coisas, sendo que é através desta teoria que pode vir a problematizar processos de alienação no trabalho docente.

1.2. Contribuições da teoria da ação comunicativa para a compreensão do trabalho docente

Neste capítulo explanou-se acerca dos pressupostos da teoria do agir comunicativo e o paradigma mundo da vida e sistema de Habermas, com o intuito de refletir o trabalho docente a partir de sua teoria voltada para o entendimento mútuo das pretensões de validade levantadas intersubjetivamente. Para isso, iniciou-se através da sua leitura acerca do materialismo histórico, em que o filósofo compreende sua teoria da ação comunicativa enquanto um pressuposto estritamente vinculado a uma teoria da evolução social.

Habermas (1983) coloca em seu texto uma elaboração teórica que vai ao encontro de uma possível reconstrução do materialismo histórico. Para isso, o autor entende que a reconstrução diz respeito a uma teoria que é desmontada e recomposta, a fim de atingir o objetivo na qual se dispôs realizar. Segundo Habermas (1983, p. 12), Marx desenvolveu uma teoria crítica da sociedade, em que este, por sua vez, apontava e criticava de forma imanente os conteúdos normativos “[...] das teorias burguesas dominantes, o moderno direito natural e a economia política [...]”.

Para Habermas (1983, p. 13-14), Marx

[...] localizou os processos de aprendizagem evolutivamente relevantes (na medida em que encaminham as ondas de desenvolvimento das épocas) na dimensão do pensamento objetivante, do saber técnico e organizativo, do agir instrumental e estratégico – em suma, das *forças produtivas* –, emergiram nesse meio tempo boas razões para justificar a hipótese de que, também na dimensão da convicção moral, do saber prático, do agir comunicativo e da regulamentação consensual dos conflitos de ação, têm lugar processos de aprendizagem que se traduzem em formas cada vez mais maduras de integração social, em novas *relações de produção*, que são as únicas a tornar possível, por sua vez, o emprego de novas forças produtivas.

Habermas (1983) mostra a contribuição de sua teoria do agir, orientada para o acordo como um pressuposto para pensar acerca do materialismo histórico, a partir de Piaget e Kohlberg, em que o desenvolvimento cognitivo e moral têm início com a interação. Segundo Baumgarten (1998, p. 159) com os estudos da psicologia do desenvolvimento Habermas argumenta que os indivíduos são dotados de uma capacidade de linguagem, pois para ele é com a prática comunicativa, colocada no âmbito das sociedades como um todo e partilhada de maneira coletiva, que “[...] forma um potencial cognitivo disponível para enfrentar os desafios evolutivos ao nível das sociedades”. Estas capacidades cognitivas obedecem a fases de evolução do indivíduo, sendo que estas são determinadas pelo desenvolvimento das estruturas que dizem respeito ao mundo da vida.

Para Habermas (2003), a prática comunicativa caracteriza-se por

[...] las acciones reguladas por normas, las autopresentaciones expresivas y las manifestaciones o emisiones evaluativas vienen a completar los actos de habla constatativos para configurar una práctica comunicativa que sobre el trasfondo de un mundo de la vida tiende a la consecución, mantenimiento y renovación de un consenso que descansa sobre el reconocimiento intersubjetivo de pretensiones de validez susceptibles de crítica (HABERMAS, 2003, p. 36)⁶.

A racionalidade comunicativa para Habermas diz respeito a sujeitos, capazes de ação e linguagem, fundamentarem suas manifestações ou emissões em

⁶As ações reguladas por normas, as auto-apresentações expressivas e as manifestações ou emissões avaliativas vêm completar os atos de fala encontrados para configurar uma prática comunicativa que em segundo momento no mundo da vida tem a conquista, a manutenção e renovação de um consenso, que repousa sobre o reconhecimento intersubjetivo de pretensões de validade suscetíveis de crítica.

pretensões de validade, pois para o filósofo é a partir da argumentação que se pode tematizar algo do mundo. Habermas (2003) compreende a argumentação como um tipo de fala, em que os sujeitos tematizam suas pretensões de validade por intermédio de argumentos. Do mesmo modo, o filósofo enfatiza que as manifestações ou emissões são suscetíveis de crítica e correção, ou seja, os sujeitos podem corrigir suas falhas e identificar os erros cometidos.

Segundo Habermas (2003, p. 37), o conceito de fundamentação está intimamente relacionado com a aprendizagem, uma vez que “[...] los procesos de aprendizaje juega la argumentación un papel importante⁷.” Para refletir acerca da relação entre aprendizagem e fundamentação, Habermas caracteriza em seu texto os tipos de argumentação, conforme a teoria da argumentação de Toulmin. O discurso teórico diz respeito à forma de argumentação que se traduz em pretensões de verdade, suscetíveis de problematização. O discurso prático caracteriza-se como um argumento colocado enquanto tema, convertendo-se em pretensões de correção normativa. O discurso explicativo corresponde a uma forma de argumentação que problematiza as expressões simbólicas, isto é, se estão formadas ou corretas, uma vez que este tipo de discurso converte-se em pretensões de validez.

Da mesma forma, Habermas (2003, p. 40) caracteriza uma forma de reconhecimento intersubjetivo “que se forma en torno a los valores culturales no implica todavia en modo alguno una pretensión de aceptabilidad culturalmente general o incluso universal⁸.” Este tipo de argumentação, a crítica estética, não se caracteriza como as condições do discurso, pois diz respeito a uma forma de argumentação que corresponde à justificação de valores, ou seja, de expressões da linguagem avaliativa. Habermas pontua ainda a crítica terapêutica como um tipo de argumentação que se propõe pôr fim às ilusões sistemáticas.

Para Habermas, as argumentações podem tornar o comportamento racional, uma vez que elas estão relacionadas com a aprendizagem.

⁷Os processos de aprendizagem desempenham na argumentação um papel importante.

⁸ Que se forma em torno dos valores culturais não implica, todavia em modo algum uma pretensão de aceitabilidade geral ou até mesmo universal.

Mientras que la susceptibilidad de crítica y de fundamentación de las manifestaciones se limita a *remitir* a la posibilidad de la argumentación, los procesos de aprendizaje por los que adquirimos conocimientos teóricos y visión moral, ampliamos y renovamos nuestro lenguaje evaluativo y superamos autoengaños y dificultades de comprensión, precisam de la argumentación (HABERMAS, 2003, p. 43)⁹.

Para explicar a ação comunicativa, Habermas (1987) destaca os tipos de relações ator-mundo, caracterizado por pressupostos ontológicos da ação teleológica, ação regulada por normas e a ação dramatúrgica. A ação teleológica é aquela em que a decisão tem como objetivo a alternativa de ação, ou seja, a realização de um propósito. A ação regulada por normas diz respeito às normas que expressam um acordo entre o grupo social. O conceito central desta ação é o cumprimento de um comportamento. Já a ação dramatúrgica é aquela em que os participantes de uma interação constituem uns aos outros um público, uma vez que os participantes colocam-se a si mesmos em cena.

Segundo Freitag (2005), estas relações ator-mundo utilizam-se para confrontar apenas um ou dois dos mundos, isto é, do mundo objetivo, do mundo social e do mundo subjetivo. A autora pontua que para Habermas, estas relações ator-mundo também fazem uso da linguagem, porém de uma maneira distorcida. De um lado, a ação comunicativa utiliza-se da linguagem, enquanto uma ferramenta reguladora do comportamento e para o entendimento intersubjetivo. Por outro lado, a ação comunicativa habermasiana vai ao encontro de esclarecimentos de pontos de vista a partir do consenso, em que os sujeitos podem criticar simultaneamente os três mundos, através de uma ação cooperativa de todos os envolvidos.

Sólo el concepto de acción comunicativa presupone el lenguaje como un médio de entendimiento sin más abreviaturas, en que hablantes y oyentes se refieren, desde el horizonte preinterpretado que su mundo de la vida representa, simultáneamente a algo en el mundo objetivo, en el mundo social y en mundo subjetivo, para negociar definiciones de la situación que puedan ser compartidas por todos (HABERMAS, 2003, p. 137-138)¹⁰.

⁹ Enquanto que a suscetibilidade da crítica e da fundamentação das manifestações se limita a encaminhar a possibilidade da argumentação, os processos de aprendizagem para os quais adquirimos conhecimentos teóricos e de visão moral ampliamos e renovamos nossa linguagem de avaliação e superamos auto-enganos e dificuldades de compreensão. Tais processos precisam da argumentação.

¹⁰ Somente o conceito da ação comunicativa pressupõe a linguagem como um meio de entendimento sem mais abreviaturas, em que falantes e ouvintes se referem, desde o horizonte pré-interpretado que seu mundo da vida representa, simultaneamente a algo do mundo objetivo, do mundo social e do mundo subjetivo, para negociar definições da situação que podem ser compartilhadas por todos.

Habermas (2003) compreende que nem toda a ação mediada linguisticamente tem como intuito uma ação orientada ao entendimento. O filósofo utiliza-se da teoria dos atos de fala de Austin, para explicar sua proposta do agir comunicativo, em que os sujeitos, ao participarem de uma discussão, possam entrar num horizonte de um acordo possível. Para isso, Habermas distingue três atos de fala, segundo Austin. O primeiro ato de fala chama-se locucionário, em que o sujeito expressa estados das coisas, diz algo. O segundo chama-se ato de fala perlocucionário, em que Habermas caracteriza aquele sujeito que ao falar causa um efeito sobre aquele que o está ouvindo. O terceiro e último ato de fala é o ilocucionário. O autor caracteriza-o como aquele sujeito que realiza uma ação dizendo algo. Entretanto, Habermas salienta que a ação comunicativa é possível à medida que os sujeitos na interação buscarem fins ilocucionários, uma vez que é através desta intenção comunicativa que o falante busca em seu ato de fala uma ação voltada para o entendimento.

Do mesmo modo, Habermas (2003, p. 416) utiliza-se da classificação dos tipos de atos de fala caracterizada por Searle. Para Habermas, esta classificação resulta na constituição dos efeitos ilocucionários dos atos de fala na ação orientada ao entendimento. Habermas caracteriza, segundo os conceitos de Searle, os atos de fala constatativos, regulativos e expressivos. O falante, nos atos de fala constatativos, faz referência a algo do mundo objetivo, em que reflete acerca dos estados das coisas. O ouvinte, ao negar tal emissão, questiona a pretensão de verdade que o falante apresenta em forma de uma afirmação. Nos atos de fala regulativos, o falante refere-se a algo do mundo social em comum, pois pretende “estabelecer uma relación interpersonal que sea reconocida como legítima¹¹”. Ao negar a emissão feita pelo falante, o ouvinte questiona a sua pretensão corretiva. Nos atos de fala expressivos, o falante refere-se a algo do mundo subjetivo, em que pretende neste ato de fala expressar uma vivência própria. Entretanto, a negação de tais emissões por parte do ouvinte põe em questão a pretensão de veracidade feita pelo falante.

¹¹Estabelecer uma relação interpessoal que seja reconhecida como legítima.

O autor enfatiza que para os sujeitos chegarem a um acordo ou não acerca de algo no mundo é necessário avaliar as pretensões de validade levantadas pelo falante. Pois, para Habermas (1989, p. 167-168) em uma atitude orientada ao entendimento o falante refere-se às seguintes pretensões:

- que o enunciado é verdadeiro (ou, conforme o caso, que as pressuposições de existência de um conteúdo proposicional mencionado são acertadas);
- que o ato de fala é correto relativamente a um contexto normativo existente (ou, conforme o caso, que o contexto normativo que ele realiza, é ele próprio legítimo); e
- que a intenção manifesta do falante é visada do modo como é proferida.

Um ouvinte que contesta pretensões inteligíveis do falante corresponde a não aceitação de pelo menos um dos aspectos da verdade, da correção ou da sinceridade. De acordo com Habermas (1989, p. 168), a não aceitação por parte do ouvinte acerca da validade do enunciado diz respeito ao não preenchimento da sua função, ou seja, “[...] da representação de estados de coisas, do asseguramento de uma relação interpessoal ou da manifestação de vivência”. Segundo o autor, estas funções relacionam-se com algo do mundo, em que o falante, ao tematizar suas pretensões de validade expressa questões do mundo objetivo, do mundo social e do mundo subjetivo.

A ação orientada ao entendimento corresponde ao momento em que os sujeitos visam chegar a um acordo acerca de uma pretensão de validade, em que mutuamente negociam a situação e suas esperadas conseqüências. Da mesma forma, na estrutura teleológica a ação dos sujeitos resulta em agir de acordo com um objetivo e executar um plano de ação. Já no modelo estratégico de ação, o agir objetiva alcançar uma ação com êxito, com sucesso. Entretanto, para Habermas (1989, p. 165) é o modelo do agir orientado ao entendimento que visa um acordo alcançado intersubjetivamente, em que o “[...] Alter pode anexar suas ações às do Ego”, a partir da discussão de pretensões de validade.

Na visão de Habermas (1989), o agir orientado ao entendimento a situação de ação corresponde a uma situação de fala, em que os sujeitos, alternadamente, assumem papéis de falante, ouvinte e participante. Uma vez que, para o autor as perspectivas dos participantes dizem respeito aos papéis desempenhados pela

primeira e segunda pessoa, bem como a perspectiva do observador corresponde ao papel do observador, em que a relação eu-tu pode ser observada intersubjetivamente e, com isso ser colocada em questão.

Freitag (2005, p. 42) pontua que Habermas, ao se apropriar dos trabalhos de Mead e Durkheim, introduz uma mudança do paradigma da razão instrumental para a razão comunicativa. Mead e Durkheim, “preocuparam-se em desenvolver uma teoria da ação a partir da perspectiva “de dentro”, i. é, assumindo a posição dos atores”. Segundo Freitag (2005), Habermas desenvolve outro conceito para explicar a complexidade da sociedade moderna, em que o coloca no plano da ação comunicativa: mundo da vida e sistema.

Habermas (1987), ao enfatizar sua teoria da ação orientada ao entendimento traz para a reflexão seu conceito de mundo da vida, que, por sua vez, é um conceito complementar da ação comunicativa. De acordo com Habermas (1987), seu paradigma de trabalho mundo da vida foi desenvolvido a partir do conceito fenomenológico da forma de vida do último Husserl. Habermas, ao abandonar as categorias da filosofia da consciência, em que Husserl trabalha com a problemática do mundo da vida, entende que este conceito é um conjunto de padrões de interpretação que são transmitidos pela cultura e organizados linguisticamente, isto é, a linguagem e a cultura constituem o mundo da vida.

Freitag (2005) caracteriza que o mundo vivido, isto é, o mundo da vida de acordo com Habermas, apresenta-se de acordo com duas facetas: a primeira corresponde à continuidade, pois é a partir desta característica que se desenvolve a reprodução cultural, a integração social e a socialização; a segunda faceta diz respeito à mudança, uma vez que, caracteriza-se por um lugar onde acontecem questionamentos e reformulações das pretensões de validade acerca dos três mundos. Para a autora, é no mundo vivido que se pode contestar “[...] a verdade dos fatos, a validade das normas e a veracidade das manifestações subjetivas” (FREITAG, 2005, p. 43).

Do ponto de vista de Freitag (2005), o mundo vivido representa um “lugar transcendental”, pois é nele que se encontram os diferentes aspectos da vida social

passíveis de questionamentos e redefinições, bem como permite aos sujeitos entendimento mútuo acerca de determinado sistema de referência. Este sistema de referência corresponde ao mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo.

A partir destes conceitos Habermas (1987, p. 171) compreende que o sujeito pode relacionar-se com algo do mundo objetivo, do mundo social e do mundo subjetivo.

- con algo en el mundo objetivo (como totalidad de las entidades sobre las que son posibles enunciados verdaderos); o
- con algo en el mundo social (como totalidad de las relaciones interpersonales legítimamente reguladas); o
- con algo en el mundo subjetivo (como totalidad de las propias vivencias a las que cada cual tiene un acceso privilegiado y que el hablante puede manifestar verazmente ante un público), relación en la que los referentes del acto de habla aparecen al hablante como algo objetivo, como algo normativo o como algo subjetivo¹².

Os sujeitos, segundo Habermas (1987), podem relacionar-se acerca de uma emissão frente a esses três mundos, de forma simultânea, ou ainda, relacionar-se frente a uma tematização específica que corresponda a um dos mundos, isto é, a um fragmento do mundo da vida que seja relevante para a situação. Pois, ao definirem uma situação da ação em comum, os sujeitos determinam como pontuar as questões correspondentes à natureza externa, à sociedade e à natureza interna.

Para Habermas (1987, p. 186), a categoria mundo da vida é um lugar transcendental, onde falante e ouvinte colocam-se ao encontro da interação mediada linguisticamente, uma vez que é através desta interação que os participantes resolvem seus desentendimentos e chegam a um acordo. Da mesma forma, o falante e o ouvinte entendem-se desde e a partir do mundo da vida em comum, ou seja, do mundo objetivo, do mundo social e do mundo subjetivo ou, ainda simultaneamente dos três sistemas de referência.

¹²Com algo do mundo objetivo (como a totalidade das entidades sobre as quais são os possíveis enunciados verdadeiros); ou

Com algo do mundo social (como a totalidade das relações interpessoais legitimamente reguladas); ou

Com algo do mundo subjetivo (como a totalidade das próprias vivências, às quais cada qual tem acesso privilegiado e em que o falante pode manifestar veridicamente perante o público), relação em que os referentes do ato de fala aparecem ao falante como algo objetivo, como algo normativo ou como algo subjetivo.

El mundo de la vida constituye en relación con aquello que en una situación se dice, con aquello de que en una situación se habla, o con aquello que en una situación se discute, un contexto mediato, que ciertamente resulta accesible en principio, pero que no pertenece al ámbito de relevância temáticamente delimitado de la situación de acción. El mundo de la vida constituye una red intuitivamente presente y por tanto familiar y transparente y, sin embargo, a la vez inabarcable, de presuposiciones que han de cumplirse para que la emisión que se hace pueda tener sentido, es decir, para que pueda ser válida¹³.

O mundo da vida compõe-se dos componentes estruturais como a cultura, a sociedade e a personalidade, pois para Habermas (1987) estes componentes fazem parte da dimensão semântica dos significados do conteúdo, que diz respeito à tradição cultural, à dimensão do espaço social, correspondendo à integração social dos grupos, e à dimensão do tempo histórico, que significa a sucessão de gerações. Estes componentes, por sua vez, são dimensões que a ação comunicativa compreende. Habermas (1987) caracteriza que a cultura é o acervo do saber, em que os sujeitos participantes da interação possuem uma bagagem cultural que os possibilita interpretar e entender sobre algo do mundo. A sociedade diz respeito às ordenações legítimas, pois é através da interação que os participantes “[...] regulan sus pertenencias a grupos sociales, asegurando con ellos la solidaridad” (HABERMAS, 1987, p. 196)¹⁴. A personalidade corresponde a competências, ou seja, são processos que possibilitam aos participantes fazerem uso de ação e linguagem para fins de entendimento e afirmação com sua própria identidade.

Freitag (2005) explicita em seus pressupostos que o mundo vivido, isto é, o mundo da vida habermasiano é composto pelos subsistemas cultura, sociedade e personalidade, que, por sua vez, caracterizam em reprodução cultural, a integração das ações e a socialização. Esta característica do mundo da vida é enfatizada por Habermas, ao apropriar-se do conceito sistêmico de Parsons. Para Habermas, o sistema serve para “[...] caracterizar aquelas estruturas societárias, responsáveis pela produção material da sociedade: a economia e o estado burocrático” (FREITAG, 2005, p. 45).

¹³O mundo da vida constitui em relação com aquilo que em uma situação se diz, com aquilo que, em dada situação, se fala, ou com aquilo que, em dada situação, se discute, em um contexto imediato, que certamente resulta acessível em princípio, porque não pertence ao âmbito da relevância tematicamente delimitado da situação de ação. O mundo da vida constitui uma rede intuitivamente presente e, portanto familiar e transparente e, de pressuposições que se encontram para que a emissão que se tem possa fazer sentido, ou seja, para que possa ser válida.

¹⁴Regulam seus pertences a grupos sociais, assegurando com eles a solidariedade.

De acordo com Freitag (2005), há dois processos significativos que marcam a passagem das sociedades primitivas para as sociedades capitalistas, em que para Habermas o primeiro consiste na disjunção do mundo da vida e sistema e, o segundo diz respeito à “colonização” do mundo da vida pelo sistema. Freitag (2005, p. 47) caracteriza que a disjunção do mundo da vida e sistema desenvolveu-se a partir de mecanismos autônomos de integração e racionalização: “[...] a integração social, assegurada por pela ação comunicativa, dentro do mundo vivido, e a integração sistêmica, assegurada por mecanismos que dispensam, em princípio, a regulamentação consensual”.

Segundo Habermas (1987), o desacoplamento da integração social e da integração sistêmica caracteriza-se por uma diferenciação na coordenação da ação, sendo que esta, por sua vez, produz-se através do consenso dos participantes da ação na integração social, bem como pelos laços funcionais da ação na integração sistêmica. Na integração social, a autora enfatiza que Habermas diferencia os três subsistemas estruturais, isto é, a cultura, sociedade e a personalidade. Já a integração sistêmica diz respeito ao sistema econômico e político, em que para Habermas o dinheiro e a burocracia constituem os mecanismos atuantes (FREITAG, 2005).

Freitag (2005) afirma que o segundo processo que Habermas enfatiza a passagem para a sociedade moderna, é a “colonização” do mundo da vida pelos mecanismos atuantes na integração sistêmica. Para a autora, esta “colonização” corresponde a uma substituição gradual da ação comunicativa, ou seja, dentro da esfera do mundo da vida, pelos mecanismos dinheiro e poder. De acordo com Habermas (1987), a integração sistêmica, ao atacar a integração social, possibilita uma instrumentalização da estrutura comunicativa do mundo da vida. Esta instrumentalização é chamada por Habermas (1987) uma violência estrutural, pois corresponde a uma restrição significativa na comunicação do mundo objetivo, do mundo social e do mundo subjetivo.

Por outro lado, Habermas admite que na sociedade capitalista existam potenciais de racionalidade latentes circunscritos nas estruturas, bem como ativos nos subsistemas da sociedade. O autor enfatiza, em especial, o sistema jurídico

como um meio que comporta racionalidade comunicativa, ao passo que reconhece que esta “esfera de valor”, de acordo com Weber, está permeada muitas vezes pela razão instrumental e estratégica.

O sistema jurídico, que permeia, tanto as estruturas da Lebenswelt, quanto as dos subsistemas da economia e da política, representa uma chance para a proliferação da razão comunicativa, desde que não seja tecnicado e automatizado como já o foi o sistema produtivo e o estado. (FREITAG, 2005, p. 46-47).

De acordo com Habermas (1987), a introdução de um novo mecanismo sistêmico só é possível nas esferas do mundo da vida à medida que ele é institucionalizado, isto é, a partir do momento em que ele adquire um *status* pela autoridade referente a algum cargo ou pelo direito privado burguês. Habermas pontua que esta institucionalização acontece quando o mundo da vida apresenta-se suficientemente racionalizado. O autor esclarece que “la institucionalización de un nuevo nivel de diferenciación sistémica exige reestructuraciones en el ámbito nuclear que constituyen las instituciones encargadas de la regulación jurídico-moral, esto es, de la regulación consensual de los conflictos de acción” (HABERMAS, 1987, p. 245).¹⁵ Do mesmo modo, o autor enfatiza que o direito e a moral têm a função de garantir outro nível de consenso entre os sujeitos, pois estes podem recorrer a eles no momento em que o mecanismo de entendimento tenha fracassado na comunicação cotidiana. Habermas (1987) conceitua o direito e a moral como sendo normas de ação de segunda ordem, que por sua vez, permitem analisar as formas de integração social.

O direito é um meio de regulação dos conflitos, em que a ação orientada ao entendimento desenvolve-se através da formação discursiva individual e coletiva, tendo como intuito a negociação e a decisão consensual. No dizer de Habermas (1987, p. 524), esta ação orientada ao entendimento é aceitável nos âmbitos privados, como por exemplo, na família, em que “la educación se realiza bajo vigilancia estatal y los padres están obligados a dar cuenta”¹⁶. Entretanto, o autor salienta que, no âmbito público, em especial na escola, ocorre um processo de

¹⁵A institucionalização de um novo nível de diferenciação sistêmica exige reestruturações em âmbito nuclear que constituem as instituições encarregadas da regulamentação jurídico-moral, isto é, da regulamentação consensual dos conflitos de ação.

¹⁶A educação se realiza aquém da vigilância estatal e os pais estão obrigados a dar conta.

resistência, pois para Habermas há uma profunda exigência das políticas escolares a uma pedagogização do ensino, e da mesma forma há uma necessidade de democratização das decisões acerca da escola, que para o autor são incompatíveis com o conceito de cidadão e “[...] mucho menos con el imperativo del sistema económico de desligar la escuela del derecho fundamental a la educación y a la cultura y conectarla de forma directa y exclusiva con el sistema ocupacional” (HABERMAS, 1987, p. 525)¹⁷.

Habermas (1987) alega que a proteção jurídica de alunos e pais, ou seja, o que diz respeito às medidas pedagógicas e os atos da escola circunscreve a *justicialização* e a burocratização dos processos ensino e aprendizagem. Segundo Habermas, estes dois processos resultam na abstração dos sujeitos envolvidos, uma vez que não há uma distinção sobre quem são as pessoas afetadas, seus interesses e necessidades. Esta abstração para o filósofo representa uma significativa ameaça na liberdade pedagógica e, em especial, ao trabalho do professor.

La compulsión a un aseguramiento casi judicial de las calificaciones y la superreglamentación de los *curricula* conducen a fenómenos como la despersonalización, la inhibición de las innovaciones, la supresión de la responsabilidad, el inmovilismo, etc. (HABERMAS, 1987, p. 526)¹⁸.

Habermas (1987) explicita em seus pressupostos que *desjusticializar* e desburocratizar o processo pedagógico proporcionam aos sujeitos a liberdade de defender seus interesses, pois para o autor deve-se alterar o direito privado do Estado em um direito realmente político, e do mesmo modo transformá-lo em um procedimento de decisão e não mais como regulamentador de conflitos. O autor quer mostrar que os âmbitos sociais que são regidos por normas, valores e processos de entendimentos permanecem circunscritos nos subsistemas economia e administração, pois, para Habermas (1987, p. 527) é através do direito que “[...] esos ámbitos quedan asentados sobre un principio de socialización que les resulta disfuncional”.¹⁹

¹⁷ Muito menos com o imperativo do sistema econômico de desligar da escola o direito fundamental à educação e à cultura e conectá-la de forma direta e exclusiva com o sistema ocupacional.

¹⁸ A compulsão pela garantia quase judicial das qualificações e da super-regulamentação dos currículos conduz a fenômenos como a despersonalização, a inibição das inovações, a supressão da responsabilidade, a imobilidade, etc.

¹⁹ Esses âmbitos permanecem sobre um princípio de socialização que lhes resulta disfuncional.

Portanto, a teoria da ação comunicativa vem corroborar com a proposta deste estudo a partir da denúncia dos processos que resultam na comunicação distorcida, bem como mostrar os mecanismos geradores da colonização do mundo da vida. A proposta de Jürgen Habermas vai ao encontro de uma possível reintegração da ação comunicativa, assegurados pela cooperação e o consenso de seus participantes, com o intuito de problematizar os meios responsáveis pela razão instrumental.

A ação orientada ao entendimento foi fundo inspirador para uma problematização acerca do mundo da vida e sistema das professoras, uma vez que utilizou-se como uma ferramenta de emersão de sentidos obras de arte, tendo como reflexão teórica o pensamento de Herbert Marcuse (1999). Este teórico enfatiza a arte enquanto um processo de transcendência da determinação social e de emancipação a partir do discurso e do comportamento.

Sendo Marcuse um representante da primeira geração da Teoria Crítica, foi interessante para o presente estudo articulá-lo com o pensamento de Habermas. Conforme as sugestões de pensamento que o próprio Habermas lançou, a questão da dimensão estético-expressiva é uma das pretensões de validade presentes, no discurso, mas não a explorou suficientemente, detendo-se mais na dimensão cognitiva e normativa. Julgou-se que Marcuse pudesse oferecer elementos para completar a dimensão estético-expressiva como uma dimensão emancipadora.

1.3. Arte como emancipação segundo Marcuse

Neste capítulo se propôs fazer uma reflexão acerca da arte como um meio para emergir tematizações do mundo da vida dos professores. Para isso, utilizou-se o aporte teórico de Herbert Marcuse.

Na visão de Marcuse (1972, p. 156), o termo estética diz respeito à verdade dos sentidos, em que está intimamente relacionada com “[...] prazer, sensualidade, beleza, verdade, arte e liberdade [...]”. Entretanto, para o autor se faz necessário

evidenciar o significado do termo estética na história, em especial a partir da metade do século XVIII, nos pressupostos de Kant e Schiller.

Marcuse cita Kant, ao enfatizar que a estética é uma terceira “faculdade” mental do sujeito entre a razão prática e a razão teórica. Pois, para Kant a razão teórica oferece os princípios cognitivos, do conhecimento, Já a razão prática vem oferecer os princípios do desejo, da vontade, enquanto a terceira faculdade, o julgamento, seria uma mediação entre as demais, principalmente acerca dos sentimentos de dor e prazer. Kant enfatiza, segundo Marcuse, que no sentimento de prazer, o julgamento é estético e o seu campo de aplicação é a arte.

Da mesma forma, Marcuse cita Schiller (1972, p. 166) ao pontuar que para este autor há duas dimensões da existência humana que são antagônicas, o impulso sensual e o impulso formal. O impulso sensual caracteriza-se como passivo e receptivo, já o impulso formal é ativo e dominador. Para Schiller, segundo Marcuse (1972), a cultura é resultado da combinação e da interação destes dois impulsos.

Mas na civilização estabelecida, a sua relação tem sido antagônica; em vez de reconciliar ambos os impulsos, tornando a sensualidade racional e a razão sensual, a civilização submeteu a sensualidade à razão de modo tal que a primeira, se acaso logra de reafirmar-se, o faz através de formas destrutivas e “selvagens”, enquanto a tirania da razão empobrece e barbariza a sensualidade.

Para que haja uma reconciliação entre os impulsos, é necessária para Schiller (apud MARCUSE, 1972) a introdução de um terceiro impulso, caracterizado como o impulso lúdico. Este impulso, por sua vez, objetiva a beleza e a liberdade, uma vez que é a partir da liberdade que a imaginação emerge, possibilitando tornar o sujeito um ser liberto de coerções. Com isso, a dimensão estética schilleriana atribui ao impulso lúdico um fator de liberdade, em que a razão deve ser reconciliada com os interesses dos sentidos.

Marcuse (1999) fala em seu texto de uma proposta de ver a arte como uma verdade, uma experiência e principalmente como uma revolução. A sua crítica ao marxismo diz respeito ao tratamento dado por este à arte, ou seja, Marcuse coloca a

necessidade de um reexame crítico acerca da visão marxista da arte como ideologia e sua ênfase na questão de classe.

De acordo com Marcuse (1999, p.16), a estética marxista deriva da sua concepção de base, a superestrutura, sendo que a partir desta concepção o teórico compreende que a arte tornou-se um esquema rígido, em que “o esquema implica uma noção normativa da base material como a verdadeira realidade e uma desvalorização política de forças não materiais, particularmente da consciência individual, do subconsciente e da função social”.

Marcuse (1999) mostra em seus escritos que a subjetividade tem uma importância fundamental na arte, uma vez que ela corresponde à história pessoal do sujeito e não de uma existência social, assim como é a história dos seus encontros, paixões, alegrias e tristezas, que para Marcuse não correspondem necessariamente a uma situação de classe.

Marcuse (1999, p.19) defende a sua tese da seguinte maneira:

as qualidades radicais da arte, em particular da literatura, ou seja, a sua acusação da realidade existente e da “bela aparência” da libertação baseiam-se precisamente nas dimensões em que a arte *transcende* a sua determinação social e se emancipa a partir do universo real do discurso e do comportamento, preservando, no entanto, a sua presença esmagadora. Assim, a arte cria o mundo em que a subversão da experiência própria da arte se torna possível: o mundo formado pela arte é reconhecido como uma realidade reprimida e distorcida na realidade existente. Esta experiência culmina em situações extremas (do amor e da morte, da culpa e do fracasso, mas também da alegria, da felicidade e da realização) que explodem na realidade existente em nome de uma verdade normalmente negada ou mesmo ignorada. A lógica interna da obra de arte termina na emergência de outra razão, outra sensibilidade, que desafiam a racionalidade e a sensibilidade incorporadas nas instituições dominantes.

O autor traz o conceito de transcendência, sendo que esta destrói a objetividade que está inerte nas relações sociais já estabelecidas, possibilitando o surgimento da expressão da subjetividade. Da mesma forma Marcuse (1999) coloca que, segundo a lei da forma estética, a obra de arte permite uma *sublimação* da realidade existente, isto é, o seu conteúdo é estilizado e os seus dados são reordenados segundo as exigências da forma artística. Porém, ele acredita que na base da sublimação estética há um lugar de *dessublimação* na visão dos sujeitos,

em que suas percepções, sentimentos, bem como as normas regentes e valores dominantes transcendem a realidade, onde a arte permanece em um lugar de força de resistência.

A formação estética pode ser entendida, segundo Marcuse (1999, p. 20):

Podemos tentar definir provisoriamente a “formação estética” como o resultado da transformação de um dado conteúdo (facto actual ou histórico, pessoal ou social) num todo independente: um poema, peça, romance, etc. A obra é assim do processo constante da realidade e assume um significado e verdade próprios. A transformação estética é conseguida através de uma remodelação da linguagem, da percepção e da compreensão, de modo a revelarem a essência da realidade na sua aparência: as potencialidades reprimidas do homem e da natureza. A obra de arte representa assim a realidade, ao mesmo tempo que a denuncia.

Marcuse (1999) alega que a função crítica e colaboradora pela libertação desenvolve-se na sua forma estética. Uma vez que, para o autor a obra de arte é autêntica e verdadeira não pelo seu conteúdo ou pela sua pureza, mas pela forma que toma o seu conteúdo. Somado a isto, a arte vem a ser uma percepção do mundo que aliena os sujeitos da sua existência e atuação funcionais, pois ela está comprometida com a emancipação da sensibilidade, da imaginação e da razão. Marcuse suscita ainda que a transformação estética seja uma ferramenta de acusação e de reconhecimento das potencialidades reprimidas e distorcidas dos sujeitos.

Na visão de Marcuse (1999), em uma obra de arte é possível ultrapassar o desenvolvimento social, uma vez que é possível que nela aflore o *milieu*, ou seja, o *mundo da vida* dos protagonistas. Para o autor, há uma transcendência naquilo que está representado, pois ocorre uma colisão com o mundo da vida do sujeito, que está visualizando a obra de arte, isto é, “[...] através de acontecimentos que aparecem no contexto de condições particulares [...]” revela outras questões que não são necessariamente específicas de um determinado contexto. Marcuse (1999, p. 32) exemplifica em seu texto este pressuposto.

Humilhados e Ofendidos de Dostoievsky, *Os Miseráveis* de Victor Hugo sofrem não só a injustiça de uma determinada sociedade de classes como estão a favor da humanidade e contra a desumanidade de todos os tempos. O universal que aparece no seu destino está para lá das sociedades de classes.

De acordo com o autor, em uma sociedade estabelecida a arte mostra a inseparabilidade entre sujeito e objeto, homem e natureza, indivíduo e indivíduo. Do mesmo modo, Marcuse enfatiza que a arte recorre a uma consciência de todos os seres humanos, isto é, seres genéricos, e não especificamente a uma determinada classe. Na estética marxista, este sujeito é o proletariado, em que se caracteriza como sendo a classe universal. Já para o autor, o ser genérico é aquele que exprime uma consciência coletiva, em que emerge uma necessidade universal de libertação, independente de sua posição de classe.

Na visão do autor, quanto mais exploradas forem as classes pelos poderes existentes, mais distanciada estará a arte do povo. Marcuse cita Brecht (1999) ao pontuar que a consciência de mudança é possível à medida que arte obedece a sua própria lei, ou seja, a denúncia de uma realidade. Entretanto, para Marcuse é necessário reconhecer a práxis de mudança na arte a partir da sua práxis de futura libertação, pois ela não pode ser vista como um pressuposto que venha mudar o mundo, mas corroborar para a mudança de consciência e impulsos de homens e mulheres, que por sua vez, possam vir mudar o mundo.

Brecht citado por Marcuse (1999, p. 40) enfatiza que a arte revolucionária é aquela que fala a linguagem do povo, onde o artista deve estar sempre ao seu lado. Por outro lado, Brecht alega que “[...] nos países capitalistas avançados, esta <parte do povo>, não é <o povo>, não é a grande massa da população dependente”. Ao contrário, para Brecht o povo seria uma minoria militante. No dizer de Marcuse, a arte deve estar comprometida não apenas com a minoria, mas com o povo, o artista deve falar a sua linguagem, entretanto, para o autor ainda não é esta a linguagem da libertação.

Outra questão pontuada por Marcuse é da arte revolucionária poder tornar-se inimiga do povo, visto que, para o autor a diminuição da tensão entre a arte e a práxis radical pode vir a corroborar para a perda da dimensão de transformação da arte. Marcuse cita Brecht (1999, p. 42) ao caracterizar esta dialética, em que “o próprio título revela o que acontece quando as forças antagônicas da arte e da práxis se harmonizam.²⁰ Na visão de Marcuse, é necessária uma aliança entre o

²⁰O texto intitula-se: “A Arte de Representar o Mundo de Modo a Dominá-lo”.

povo e a arte, ou seja, entre homens e mulheres circunscritos no capitalismo cosmopolita, em que através da arte deixarão as linguagens, os conceitos e as imagens inerentes a esta administração e passarão para uma mudança qualitativa, com o intuito de emersão da interioridade e da subjetividade.

Para Marcuse (1999, p. 46), a arte faz parte daquilo que existe e só assim é capaz de falar contra o que existe. Esta contradição, para o autor “[...] é preservada e resolvida (*aufgehoben*) na forma estética, que dá ao conteúdo familiar e à experiência familiar o poder de afastamento”. De acordo com o autor, é esta contradição que determina a qualidade da obra de arte e sua verdade. Da mesma maneira, Marcuse alega que na obra de arte a forma transforma-se em conteúdo e vice-versa. Para exemplificar este pressuposto, Marcuse cita Nietzsche (1999, p. 46).

O preço de ser artista é experimentar o que os não—artistas chamam forma como conteúdo, como <a verdadeira coisa> (*die Sache selbst*). Então pertence-se de qualquer modo a um mundo invertido; porque agora o conteúdo, incluindo a nossa própria vida, tornar-se uma coisa meramente formal.

No dizer de Marcuse, o mundo da arte é um mundo irreal, isto é, diz respeito a uma realidade fictícia, entretanto, este mundo é composto de mais verdade do que a realidade de todos os dias. Para o autor, é somente neste “[...] <mundo ilusório> que as coisas parecem o que são e o que poderiam ser” (MARCUSE, 1999, p. 57). Por outro lado, a obra de arte não esconde a realidade, ela apenas a revela.

O caráter revolucionário da arte está relacionado, segundo Marcuse (1999, p. 60), devido à revolução estar relacionada à vida e não à morte. Entretanto, o autor enfatiza um elemento inevitável na arte, chamado de *hybris*, em que “[...] o mundo criado pela arte não pode ser transposto para a realidade”. Pois, para Marcuse o mundo fictício da arte permanece, ou seja, está disposto neste mundo ilusório, bem como a arte pode anteceder uma realidade. Na visão do autor, a esperança contida na arte não deve ser vista como um ideal, mas a sua realização é exterior à própria arte.

Outro caráter fundamental acerca da arte é o Belo, pois para Marcuse (1999, p. 66) ele diz respeito à linguagem libertadora, em que “[...] invoca as imagens libertadoras da sujeição da morte e da destruição, invoca a vontade de viver”. Para o

autor, este elemento pertence ao Eros, bem como representa o princípio do prazer. Marcuse (1999, p. 67) salienta ainda que o Belo opõe-se ao princípio da realidade, uma vez que “[...] no belo <momento> que suspende a dinâmica incessante e a desordem, a necessidade constante de fazer tudo o que deve ser feito para continuar vivendo”.

A arte, segundo o autor, possibilita aos sujeitos uma dimensão que não é encontrada em outra experiência. Esta dimensão vai ao encontro de uma autonomia que é negada pelo princípio da realidade, que para Marcuse é a lei dominante na sociedade. De acordo com o autor, é na arte que ocorre o encontro com as linguagens e imagens que são distanciadas pelo sujeito, pois é neste encontro que se pode perceber, ouvir e ver o que até então não era possível na via cotidiana. Marcuse (1999) enfatiza que na arte é possível refletir acerca da liberdade, pois à medida que a problematiza a arte torna-se autônoma. Do mesmo modo, ao negar o princípio da realidade ela o faz em busca de uma transcendência, em que o passado e o presente emergem à sombra de um futuro em aberto.

Portanto, a arte pôde possibilitar emersões de sentidos acerca do mundo da vida das professoras, na medida em que por meio dos pressupostos oferecidos por Marcuse puderam emergir a verdade, a correção e a sinceridade das pretensões de validade levantadas pelos falantes na interação, em que se utilizou como pensamento inspirador a teoria do agir comunicativo de Habermas.

2. METODOLOGIA

A metodologia utilizada no desenvolvimento da presente pesquisa foi a metodologia da pesquisa-ação. Esta metodologia diz respeito a

Um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1992, p. 14).

Para Thiollent (1992, p. 16), uma pesquisa só poderá ser denominada pesquisa-ação quando houver uma ação por parte das pessoas envolvidas na mesma, com o intuito de resolver ou esclarecer uma problemática da situação observada. Da mesma forma, o autor compreende que o papel do pesquisador é de suma importância, uma vez que este desempenha um papel ativo “na própria realidade dos fatos observados”. Thiollent (1992) explicita em seus pressupostos que o pesquisador não está interessado em limitar sua investigação a aspectos burocráticos e acadêmicos, pois objetiva investigar o que as pessoas implicadas na pesquisa têm a “dizer” e “fazer”.

Na visão de Thiollent (1992), a pesquisa-ação não deve ser limitada a uma forma de ação, isto é, para o autor esta postura pode ser relacionada com certo ativismo. Entretanto, o autor coloca que a pesquisa-ação proporciona ao pesquisador e às pessoas implicadas na mesma um maior conhecimento e “nível de consciência” da problemática levantada ou da situação observada, ou seja, é a partir da interação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa que resulta a prioridade e a solução da problemática sob a forma de uma ação concreta.

Esta interação, enquanto participação ou cooperação colocada por Thiollent (1992) no conceito da pesquisa-ação, para Habermas (1987) é fundamental, no sentido do entendimento da teoria da ação comunicativa. Pois, a teoria da ação comunicativa embasa-se, segundo Habermas, em um processo cooperativo de interpretação do mundo objetivo, do mundo social e do mundo subjetivo ou simultaneamente dos três mundos. De acordo com o filósofo, o sujeito na ação comunicativa desempenha um papel de falante, ouvinte e participante, uma vez que

a teoria do agir comunicativo de Habermas vai ao encontro desta intersubjetividade, isto é, o encontro entre os sujeitos para expressarem através dos atos de fala suas pretensões de validade.

Esta definição de Habermas (1987) acerca da teoria da ação comunicativa corrobora com o pressuposto desenvolvido por Thiollent (1992) na pesquisa-ação, pois para ambos os autores o envolvimento e a participação são fundamentais para o desenvolvimento e entendimento de uma situação ou problemática observada pelos sujeitos. Thiollent (1992) fundamenta que na pesquisa-ação é necessária a participação e a ação efetiva dos sujeitos envolvidos, bem como o envolvimento do próprio pesquisador. Para Habermas (1992, p. 176), é na interação que o mundo da vida pode ser tematizado.

Desde a perspectiva centrada en la situación, el mundo da vida aparece como un depósito de autoevidencias o de convicciones incuestionadas, de las que los participantes en la comunicación hacen uso en los procesos cooperativos de interpretación. Pero solo cuando se tornan relevantes para una situación puede este o aquel elemento, pueden determinadas autoevidencias ser movilizadas en forma de un saber sobre el que existe consenso y que a la vez es susceptible de problematización²¹.

Para Thiollent (1992, p. 43), estudos que têm como metodologia a pesquisa-ação visam à conscientização e a comunicação, pois “as transformações se difundem através do discurso, da denúncia, do debate ou da discussão”. Entretanto, o próprio autor esclarece o real alcance da proposta transformadora associada à pesquisa, uma vez que dependerá dos objetivos levantados no estudo, estratégias e táticas que o pesquisador, juntamente com os participantes, prioriza na pesquisa, bem como, do número de pessoas que farão parte do estudo, isto é, não se deve criar uma ilusão no sentido de modernizar ou revolucionar uma sociedade. O autor defende que a ação transformadora deve ser colocada desde o início do estudo, principalmente em termos realistas, pois, a não definição da ação corrobora para o não alcance dos objetivos propostos na situação observada pelo grupo.

²¹Desde a perspectiva centrada na situação, o mundo da vida aparece como um depósito de auto-evidências ou de convicções inquestionáveis, a partir das quais os participantes na comunicação fazem uso dos processos cooperativos de interpretação. Porque só quando se tornam relevantes para uma situação pode este ou aquele elemento, podem determinadas auto-evidências ser mobilizadas em forma de um saber sobre o qual existe consenso e que num momento é suscetível de problematização.

Thiollent (1992) afirma que a pesquisa-ação é voltada para diversas áreas de aplicação, tais como comunicação social, serviço social, organização, tecnologia, e principalmente na área da educação. O autor coloca que na educação a metodologia da pesquisa-ação não é voltada para a descrição ou a avaliação, mas para produzir idéias, definição de objetivos de ação e produzir informações e conhecimento de uso mais efetivo. Do mesmo modo, Thiollent enfatiza que a pesquisa-ação na área educacional também promove a participação dos usuários do sistema educacional ou do pesquisador e os sujeitos envolvidos no ambiente escolar, em que objetiva, através do diálogo, a criação ou planejamento de determinadas práticas e efeitos aceitos pelo grupo interessado.

Outro aspecto significativo da pesquisa-ação na área educacional é o seu caráter conscientizador e comunicativo. Thiollent (1992, p. 76) pontua em seu texto que

No contexto das práticas educacionais, vistas numa perspectiva transformadora e emancipatória, as idéias dão lugar a uma reciclagem que é diferente da formação da opinião pública, pois não se trata de promover reações emocionais e sim disposições a conhecer e agir de modo racional.

Para Thiollent (1992), a pesquisa-ação na educação, ao estar inserida em um processo comunicativo, não pressupõe uma comunicação unilateral, ou seja, emissão-transmissão-recepção. De acordo com o autor, a comunicação deve ser multidirecionada e deve desempenhar uma ampla interação entre todos os sujeitos envolvidos no estudo, uma vez que para Thiollent é a partir da comunicação interativa que é possível fortalecer tendências criadoras e construtivas.

2.1. Procedimentos

Os sujeitos da pesquisa foram 05 (cinco) professoras da rede pública estadual da cidade de Santa Maria (RS). As docentes participaram de forma voluntária no estudo, em que será selecionada “[...] uma amostra com base em informações disponíveis” (SANTOS; CANDELORO, 2006, p. 83) constituindo, portanto, uma amostra intencional. O local de encontro para a pesquisa foi uma sala de reuniões do Grupo Interdisciplinar em Pesquisa em Herbologia – GIPHE, anexo ao Prédio 16,

na Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Esta sala contém 16 (dezesesseis) cadeiras, uma mesa redonda de centro e multimídia. Utilizar-se-á como instrumento para o estudo um gravador MP4 e obras de arte de pintores internacionais e nacionais, que serão projetados em datashow. Com relação aos cuidados éticos, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido as professoras, em que constou a justificativa e os objetivos da pesquisa, a garantia do sigilo de seus nomes, bem como informações específicas que não comprometeram as participantes a situações de ridículo, generalizações, preconceitos, discriminação, ou qualquer forma de degradação do ser humano. Da mesma forma, no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido constou a aprovação ou não das docentes para o uso do gravador nos encontros. Foram 4 (quatro) encontros, uma vez por semana, com duração de 45 (quarenta e cinco) minutos a 1 (uma) hora.

O presente estudo, com caráter de pesquisa-ação, realizou-se a partir de um grupo de discussão centrado na questão do trabalho docente. Neste grupo de discussão foi promovida a fala problematizadora e argumentativa, na qual sujeitos e pesquisadora puderam interagir de maneira performativa, desenvolvendo papéis de falante, ouvinte e participante reflexivo. Entretanto, para desempenhar tais papéis foi preciso fazer algumas combinações com os sujeitos participantes acerca do levantamento das pretensões de validade. De acordo com Habermas (1989), uma atitude orientada ao entendimento intersubjetivo é viável quando o falante proferir em seu ato de fala pretensões de validade que correspondem aos aspectos da verdade, da correção e da sinceridade. Ao contrário, o filósofo entende que o ato de fala não inteligível não preenche “pelo menos uma de suas funções (da representação de estados das coisas, do asseguramento de uma relação interpessoal ou da manifestação de vivência) [...]” (HABERMAS, 1989, p. 168).

O papel desempenhado pela pesquisadora foi, como enfatiza Freire (1999) nos Círculos de Cultura, o de coordenadora de debates, em que executa um papel de diálogo e mediação acerca das situações concretas, bem como oferece os instrumentos para a comunicação horizontal. Para Freire (1999), a proposta dos Círculos de Cultura só foi possível através de um método ativo, dialogal e participante, em que o diálogo tornou-se peça fundamental para a comunicação.

Habermas (1987) enfatiza que o mundo da vida, na ação comunicativa, possui caráter de um sistema de referência, em que o falante e o ouvinte se entendem desde e a partir do mundo da vida em comum, ou seja, do mundo objetivo, do mundo social e do mundo subjetivo. Para o filósofo, o levantamento de pretensões de validade acerca do mundo da vida visa o entendimento possível de situações problemáticas decorrentes da invasão sistêmica no mundo da vida, que requerem um acordo intersubjetivo. Da mesma forma, Freire (1999) em sua proposta nos Círculos de Cultura propôs uma educação que colaborasse para a organização reflexiva do pensamento, pois o autor queria uma colaboração com o povo. Para isso, Freire (1999) produziu um método de interação que buscava criticizar situações desafiadoras e existenciais para o grupo de alunos. Este autor, por sua vez, utilizou obras de arte do pintor brasileiro Vicente de Abreu, com o intuito de fazer uma integração da educação com a arte no seu método de alfabetização de jovens e adultos.

Para o desenvolvimento desta pesquisa se propôs a utilização de obras de arte, como uma ferramenta que corrobore para as tematizações acerca do mundo da vida. Marcuse (1999, p. 19) fala que a arte pode ser vista como uma acusação da realidade existente, ou seja, para o autor a arte transcende “a sua determinação social e se emancipa a partir do universo real do discurso e do comportamento, preservando, no entanto, a sua presença esmagadora”. Do mesmo modo, Marcuse enfatiza que a arte é capaz de aparecer como a verdadeira realidade, bem como possibilitar aos sujeitos a percepção de mundo alienante da sua existência e atuação funcional na sociedade. Segundo Marcuse (1999, p. 30), a obra de arte pode ser uma ferramenta de reconhecimento, acusação e esperança. De acordo com o autor, a arte possui um valor emancipatório, à medida que exprime uma consciência de crise, “uma rebelião subterrânea contra a ordem social”.

Habermas (1987) coloca que uma das três relações ator-mundo, que faz parte do mundo da vida, diz respeito ao estético-expressivo, pois o filósofo compreende que o mundo subjetivo é algo que os outros atores atribuem ao mundo subjetivo do falante, ou seja, diz respeito às próprias vivências do sujeito, sendo que este possui um acesso privilegiado. Como caracteriza Habermas acerca das particularidades do mundo subjetivo na relação ator-mundo, Marcuse (1999) aponta que a arte pode ser

um caminho para expressar sentimentos e vivências. Da mesma forma, a dimensão estética pode ser um veículo de tematizações do mundo da vida. Pois, a partir da arte o falante pode levantar pretensões de validade, intersubjetivamente, acerca do mundo objetivo, do mundo social e do mundo subjetivo.

Foram utilizadas obras de arte como uma ferramenta que pôde proporcionar tematizações acerca do mundo da vida das professoras. Foram 4 (quatro) obras de artes, uma do expressionismo e três de arte contemporânea, onde a cada encontro tematizou-se sobre uma delas.

O primeiro encontro do grupo de reflexão partiu da apresentação da obra *Costureiras*, de Tarsila do Amaral, de 1950, óleo sobre tela, 73,3 x 100, 2 cm. O objetivo foi desencadear a fala problematizadora sobre a questão do trabalho e trabalho docente.



Figura 1 - Tarsila do Amaral.

Fonte: <http://portalsaofrancisco.com.br/alfa/tarsila-do-amaral/costureiras.php>. Acesso em: 20 nov. 2008.

No segundo encontro utilizou-se a obra de arte *Gabrielle e Jean*, de Pierre-Auguste Renoir, de 1895, óleo sobre tela, 41 x 32,5 cm. Nesta obra foi proposto ao grupo a problematização da especificidade do trabalho docente.



Figura 2 - Renoir.

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Jean_Renoir. Acesso em: 20 nov. 2008.

No terceiro encontro usou-se a obra A persistência da Memória ou Relógios Moles de Salvador Dalí, de 1931, óleo sobre tela, 24 x 33 cm. Nesta obra se propôs ao grupo que problematizasse o sentido do tempo para o trabalho docente.

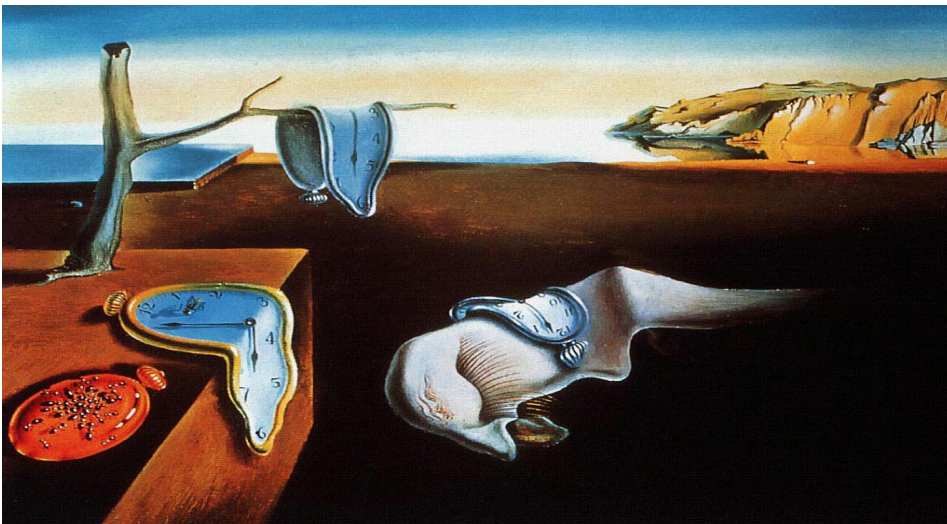


Figura 3 - Salvador Dalí.

Fonte: <http://gatoescondido.wordpress.com/2007/03/18/tempo/> . Acesso em: 20 nov. 2008.

No quarto encontro usou-se a obra de arte Mulheres Protestando, de Di Cavalcanti, de 1941, óleo sobre tela, 51 x 70 cm. Nesta obra se propôs que o grupo

alcançasse a problematização acerca do sentido da organização política da categoria de trabalhadores da educação.



Figura 4 - Di Cavalcanti.

Fonte: <http://www.dicavalcanti.com.br/dec40.htm>. Acesso em: 20 nov. 2008.

2.2. Procedimentos de análise das falas das professoras

Em um segundo momento da pesquisa, utilizou-se como procedimento de análise das falas das professoras a análise de discurso (ORLANDI, 2001). Esta proposta objetiva interpretar as marcas discursivas das docentes acerca do seu mundo da vida, pois para Habermas (1987) o discurso é possível através das tematizações, problematizações e argumentações, intersubjetivamente, sobre o mundo objetivo, o mundo social e o mundo subjetivo, sendo que estes, por sua vez, possibilitam uma emergência de sentidos do cotidiano de trabalho docente.

De acordo com Orlandi (2001, p. 15), a análise de discurso não trata especificamente da língua e da gramática, embora estes aspectos continuem sendo importantes para a autora. Esta análise diz respeito ao discurso.

E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a idéia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando. Na análise de discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história. Por este tipo de estudo se pode

conhecer melhor aquilo que faz do homem um ser especial com sua capacidade de significar e significar-se.

A autora enfatiza que a análise de discurso concebe a linguagem enquanto uma mediação necessária entre o homem e sua realidade natural e social. Do mesmo modo, esta mediação para Orlandi diz respeito a uma possibilidade de permanência e de continuidade, bem como de deslocamento e de transformação do homem com a sua realidade existente. Para a autora, o discurso constitui-se na base da produção da existência do homem.

Orlandi (2001) pontua que a análise de discurso não trabalha com a língua no seu caráter abstrato, mas a língua enquanto movimento e geradora de possibilidades aos homens de significar e criar sentidos acerca de suas vidas e da sociedade na qual estão inseridos. Já para Habermas (1987) a linguagem é ação, em que a ação comunicativa é um processo cooperativo de interpretação simultânea dos três mundos ou de apenas um deles. O filósofo compreende que é a partir do discurso, isto é, das tematizações, que se pode obter o entendimento na comunicação acerca da pretensão de validade levantada pelos sujeitos.

Segundo Orlandi (2001), o discurso pode ser uma via de entendimento acerca da ideologia. A autora cita Pêcheux (apud ORLANDI, 2001, p. 17) ao enfatizar que “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido”. Orlandi compreende que o discurso é o lugar onde se pode observar a relação entre a língua e a ideologia, bem como entender os sentidos produzidos para os/por sujeitos. Habermas (1987) entende a ideologia enquanto uma via de colonização do mundo da vida, em que a ação comunicativa corrobora para a não automatização e tecnificação das vivências cotidianas. Esta colonização diz respeito ao sistema, que, segundo Habermas (1987) pode ser entendido como uma rede abstrata relativa à burocracia e funcionamento de regras das instituições, pois possui como meio de controle o dinheiro e o poder. A ação comunicativa vem proporcionar o esclarecimento dos pontos de vista, uma vez que é através do discurso que se obtém a verdade e o consenso na cooperação dos sujeitos envolvidos.

A autora caracteriza que a interpretação do discurso vai ao encontro do dito e do não dito, do que é dito pelo sujeito em um determinado lugar e o que é dito em um lugar diferente, bem como o que é dito de um modo e não é colocado de outro. Orlandi (2001, p. 60) entende que estes dispositivos dizem respeito aos sentidos das palavras, enfatizadas ou não pelo sujeito. Da mesma forma, os sentidos e os sujeitos envolvidos “se constituem em processos em que há transferência, jogos simbólicos dos quais não temos o controle e nos quais o equívoco – o trabalho da ideologia e do inconsciente – estão largamente presentes”.

Para a análise das falas das professoras foram utilizadas etapas que, segundo Orlandi (2001), dizem respeito às propriedades do discurso e seu funcionamento. A primeira etapa consiste na Passagem da Superfície Linguística, em que se procurará no texto a sua discursividade, ou seja, objetiva a construção do objeto discursivo. Esta etapa visou à análise do que torna visíveis as famílias parafrásticas “relacionando o que foi dito com o que não dito, com o que poderia ser dito etc” (ORLANDI, 2001, p. 78).

A segunda etapa diz respeito à Passagem do Objeto Discurso, em que se pretendeu relacionar as formações discursivas, isto é, o jogo de sentidos, com a formação ideológica que delinea estas relações. É a partir da constatação da formação ideológica nas falas que se entrou na terceira etapa, o Processo Discursivo. Esta etapa, por sua vez, correspondeu à análise dos efeitos de sentidos produzidos no processo discursivo.

3. ANÁLISE DE DISCURSO COMO TEORIA E PRÁTICA

Nesta pesquisa, utilizou-se como procedimento de análise das falas das professoras a análise de discurso (ORLANDI, 2001). Essa proposta objetivou interpretar as marcas discursivas das docentes acerca do seu mundo da vida, pois para Habermas (1987) o discurso é possível através das tematizações, problematizações e argumentações, intersubjetivamente, sobre o mundo objetivo, o mundo social e o mundo subjetivo, sendo que estes, por sua vez, possibilitam uma emergência de sentidos do cotidiano de trabalho docente.

A análise de discurso segundo Pêcheux teve início nos anos 60 do século XX, tendo em vista o estudo da linguagem como materialização na ideologia, bem como a reflexão da ideologia manifesta na língua. Do mesmo modo, Orlandi (2001) enfatiza em seu texto que a análise de discurso é resultado da constituição de três disciplinas que vieram romper significativamente com o século XIX, ou seja, a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise.

Para a autora, a influência da Linguística diz respeito a não transparência da linguagem, uma vez que ela “[...] procura mostrar que a relação linguagem/pensamento/mundo não é unívoca, não é uma relação direta que se faz termo-a-termo, isto é, não se passa diretamente de um a outro” (ORLANDI, 2001, p. 19). Já com relação à influência do materialismo histórico, a autora enfatiza que o homem faz história, entretanto esta não é também transparente. Os estudos do discurso trabalham o que vem ser chamado de forma material, isto é, a língua com a história que vem a produzir sentidos. Orlandi (2001, p.19) afirma que a influência da Psicanálise corresponde ao entendimento da noção de sujeito na história e não mais como homem, pois “reunindo estrutura e acontecimento a forma material é vista como acontecimento do significante (língua) em um sujeito afetado pela história”.

A autora enfatiza em seus pressupostos que a Análise de Discurso é herdeira dessas três disciplinas acerca do conhecimento, isto é, da Psicanálise, da Linguística e do Marxismo. Contudo, Orlandi traz em seu texto que essa influência corresponde a noção e ao entendimento do discurso, uma vez que a Análise de

Discurso não deve ser vista como um simples reducionismo de ambas as disciplinas. Segundo Orlandi (2001), a análise de discurso, ao se apropriar desses campos do conhecimento, rompe fronteiras e constitui um novo recorte dessas disciplinas, ou seja, o discurso.

Orlandi (2001) pontua que a análise de discurso não trabalha com a língua no seu caráter abstrato, mas a língua enquanto movimento e geradora de possibilidades aos homens de significar e criar sentidos acerca de suas vidas e da sociedade na qual estão inseridos. Já, para Habermas (1987) a linguagem é ação. A ação comunicativa é um processo cooperativo de interpretação simultânea dos três mundos ou de apenas um deles. O filósofo compreende que é a partir do discurso, isto é, das tematizações, que se pode obter o entendimento na comunicação acerca da pretensão de validade levantada pelos sujeitos.

Segundo Orlandi (2001), o discurso pode ser uma via de entendimento acerca da ideologia. A autora cita Pêcheux (apud ORLANDI, 2001, p. 17) ao enfatizar que “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido”. Orlandi compreende que o discurso é o lugar onde se pode observar a relação entre a língua e a ideologia, bem como entender os sentidos produzidos para os/por sujeitos. Habermas (1987) entende a ideologia enquanto uma via de colonização do mundo da vida, em que a ação comunicativa corrobora para a não automatização e tecnificação das vivências cotidianas. Essa colonização diz respeito ao sistema, que, segundo Habermas (1987) pode se entendido como uma rede abstrata relativa à burocracia e funcionamento de regras das instituições, pois possui como meio de controle o dinheiro e o poder. A ação comunicativa vem proporcionar o esclarecimento dos pontos de vista, uma vez que é através do discurso que se obtém a verdade e o consenso na cooperação dos sujeitos envolvidos.

A autora caracteriza que a interpretação do discurso vai ao encontro do dito e do não dito, do que é dito pelo sujeito em um determinado lugar e o que é dito em um lugar diferente, bem como o que é dito de um modo e não é colocado de outro. Orlandi (2001, p. 60) entende que esses dispositivos dizem respeito aos sentidos das palavras, enfatizadas ou não pelo sujeito. Da mesma forma, os sentidos e os

sujeitos envolvidos “se constituem em processos em que há transferência, jogos simbólicos dos quais não temos o controle e nos quais o equívoco – o trabalho da ideologia e do inconsciente – estão largamente presentes”.

Segundo Mazière (2007), é necessário o estabelecimento do *corpus* na análise de discurso, em que se define a construção de um dispositivo de observação “[...] apto a revelar, a permitir apreender o objeto discurso que ele se dá por tarefa interpretar” (p.15). Para a autora, o analista delimita, organiza fragmentos, sejam eles mais ou menos longos, tendo em vista colocá-los em análise, pois é possível, através do discurso, uma investigação que permite estabelecer um *corpus*.

Para Pêcheux (1995, p. 160), dar *sentindo* de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição é averiguar não o significante, mas o que está determinado pelas posições ideológicas “[...] que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas)”. De acordo com o autor, as palavras, as expressões e as proposições mudam de sentido a partir das suas posições sustentadas por aqueles que a reproduzem. Com isso, Pêcheux enfatiza que a partir da posição sustentada em uma determinada conjuntura, tem-se a formação discursiva, em que se definirá o que pode e deve ser dito, seja em forma de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, etc. De acordo com Orlandi (2003), a formação discursiva permite ao analista compreender o processo de produção de sentidos, bem como possibilita averiguar a relação que se estabelece com a ideologia, ou seja, representa no discurso a formação ideológica. Do mesmo modo, é possível compreender através do funcionamento do discurso os diferentes sentidos, em que se identificam diversos sentidos em formações discursivas diferentes.

Pêcheux (1995, p. 163) enfatiza, em seus pressupostos, a necessidade de examinar as propriedades discursivas da forma-sujeito, de forma que o indivíduo é sujeito de seu discurso a partir da identificação da formação discursiva. Isso o domina, do mesmo modo devem-se levar em consideração os elementos do interdiscurso, que constituem no discurso do sujeito “[...] os traços daquilo que o *determina*, são re-inscritos no discurso do próprio sujeito”. O autor caracteriza o interdiscurso de duas formas, como “pré-construído” e “articulação”. O interdiscurso

“pré-construído” corresponde ao “sempre-já-á”, em que se apresenta como uma posição em que fornece e impõe a realidade e seu sentido de forma universal. Já o interdiscurso “articulação” refere-se ao *sujeito em sua relação com o sentido*, pois segundo o autor a articulação representa no interdiscurso a dominação da forma-sujeito.

Da mesma forma, Pêcheux traz em seu texto o discurso-transverso, em que se constitui na expressão intradiscurso, que por sua vez, corresponde “[...] o funcionamento do discurso com relação a si mesmo (o que eu digo agora, com relação ao que eu disse *antes* e ao que direi *depois*; portanto, o conjunto dos fenômenos de “co-referência” que garantem aquilo que se pode chamar o “fio do discurso”[...]” (1995, p. 166). Para o autor, o intradiscurso como “fio do discurso”corresponde ao interdiscurso sobre si mesmo, ou seja, uma “interioridade” determinada pela “exterioridade”, uma vez que o interdiscurso apresenta-se como o “já-dito” no intradiscurso, enfatizado por Pêcheux como “co-referência”.

Portanto, a utilização da análise de discurso como instrumento metodológico corroborou com a compreensão acerca do mundo da vida das docentes, a medida em o discurso e seus diversos sentidos foram expressos através da apresentação de obras de arte. Dessa forma, elas permitiram a emergência do interdiscurso e do intradiscurso oportunizando que por meio das formações discursivas formações tais como gatinho, maternagem, tempo de trabalho e lazer indiscriminados e a greve emergissem como o discurso do professor na situação contemporânea. Com isso, a análise de discurso é um processo que se podem encontrar novas formações discursivas e diferentes sentidos, uma vez que as palavras mudam de sentido, de acordo com aqueles que as empregam.

4. INTERPRETAÇÃO DO *CORPUS*

Esta pesquisa foi desenvolvida na cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul, em que teve a participação voluntária de 5 (cinco) professoras da rede pública estadual. O local escolhido para a realização do estudo foi o Grupo Interdisciplinar em Pesquisa em Herbologia, anexo ao prédio 16, na Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Foram realizados 4 (quatro) encontros, uma vez por semana, com duração de 60 (sessenta) minutos, gravados em aparelhos MP4 com a permissão das participantes e transcritos posteriormente a cada encontro.

O presente estudo teve como proposta realizar um grupo de reflexão centrado na questão do trabalho docente, em que a cada encontro foi promovida a fala problematizadora e argumentativa, na qual docentes e pesquisadora interagiram de maneira performativa, desenvolvendo papéis de falante, ouvinte e participante reflexivo. Do mesmo modo, a cada encontro foi apresentado uma obra de arte de artistas nacionais e internacionais, tendo o intuito de proporcionar tematizações acerca do mundo da vida das professoras. Para o desenvolvimento desta pesquisa foram consideradas todas as falas transcritas dos 4 (quatro) encontros, em que foi feito a relação obra de arte e trabalho docente.

O primeiro encontro do grupo de discussão contou com a apresentação da obra *Costureiras*, de Tarsila do Amaral, em que se objetivou desencadear a fala problematizadora sobre a questão do trabalho e trabalho docente. Neste encontro, a marca lingüística observada no texto se mostrou da seguinte forma: D²². *O professor está igual ao gatinho*. Por meio desta marca lingüística, verificou-se que os efeitos de sentido remetem a uma não participação efetiva na profissão, a falta de investimento na profissão e de uma memória da Educação, desqualificação social, sensação de abandono e pobreza cultural.

De acordo com Marcuse (1999), a obra de arte pode deixar emergir o mundo da vida dos protagonistas, pois para o teórico ocorre uma transcendência entre o que está representado na obra e o cotidiano dos sujeitos envolvidos. Com isso,

²² A letra D é referência dos discursos das docentes.

evidenciou-se que ao mostrar uma obra da pintora brasileira Tarsila do Amaral, em que se intitula *Costureiras*, as professoras colocam a relação entre o trabalho de costureiras e a sua profissão. Tendo em vista que a obra trata de um grupo de mulheres costurando uma peça de roupa, as professoras enfatizaram que o trabalho docente necessitaria de um trabalho em grupo. Destacaram a importância da coletividade, por isso a atenção dada por elas ao único animal pintado na obra, ou seja, um gato colocado a esquerda do grupo de costureiras, em que ele está apenas as observando. A figura do gato desenhada pela artista em sua obra chamou a atenção das docentes em comparação com as demais figuras expostas na tela, pois para as elas, o professor atualmente está como o felino na obra, sendo apenas um mero expectador. Os sentimentos de abandono e solidão foram os mais citados pelas professoras ao depararem com a figura do gatinho.

Por outro lado, Marcuse (1972) associa a arte com a sensualidade, que por sua vez é entendida como faculdade mental cognitiva, isto é libertação dos sentidos. A partir da ideia do autor, pensa-se que, ao mostrar o quadro de Tarsila do Amaral às professoras, emergissem tematizações acerca dos reais sentimentos sobre a docência, do mesmo modo a obra retrata e desafia a razão dominante e a repressão na profissão docente. Segundo o discurso das participantes, uma vez que elas sentem-se mais identificadas com o gatinho que com as demais mulheres retratadas na obra.

Segundo Freitag (2005), o mundo vivido, isto é, o mundo da vida habermasiano é um “lugar transcendental”, em que este, por sua vez, encontram-se os aspectos da vida social passíveis de questionamentos, bem como permite os sujeitos o entendimento mútuo acerca do mundo objetivo, do mundo social e mundo subjetivo. Para Habermas (1987), o mundo da vida que diz respeito a uma rede de pressuposições que corresponde à natureza externa, a sociedade e a natureza interna. As participantes do estudo ao relatarem acerca do seu trabalho, tendo a obra de arte como um meio de emersão de sentidos, colocaram, através do discurso, as manifestações de problematização e crítica do seu mundo da vida, ou seja, de tematizarem suas pretensões de validade através de argumentos.

Para Habermas (1987), o sujeito pode relacionar-se com algo do mundo objetivo, do mundo social e do mundo subjetivo, e ainda relacionar-se com algo dos três mundos. Com isso, percebeu-se que com a apresentação da obra *As Costureiras de Tarsila do Amaral*, as participantes do estudo tematizaram questões relacionadas aos três mundos habermasiano. Referiram-se ao mundo objetivo ao colocarem questões acerca das afirmações verdadeiras perante o que estavam vendo no quadro proposto; ao mundo social relataram questões referentes a uma cena em que o gato está posto como um objeto, expressando o lugar do professor atualmente na sociedade; e por fim ao mundo subjetivo enfatizaram as experiências e sentimentos comuns entre elas acerca do papel do trabalho docente.

O trabalho docente enquanto um trabalho meramente acessório, da mesma forma o sentimento de isolamento, traz à discussão a questão da desvalorização da profissão professor, segundo os discursos das participantes. De acordo com a pesquisa desenvolvida por Duarte, Oliveira, Augusto e Melo (2008) em uma escola estadual do interior do Estado de Minas Gerais, observaram-se as semelhantes manifestações acerca da falta de investimento na formação e precariedade do trabalho docente. As autoras em seu trabalho objetivaram investigar o trabalho docente e suas configurações, natureza e sentidos. No primeiro encontro, as pesquisadoras tinham como intuito refletir a complexidade do trabalho na escola, tendo como proposta a utilização denominada Portal. Nessa técnica, os docentes precisaram representar seus sentimentos por meio de colagens, ao entrarem e saírem do local de trabalho. Segundo as emersões oriundas da atividade com os professores, as autoras enfatizam:

Os professores revelaram preocupação com a qualidade da educação, com o reconhecimento da intensificação do trabalho docente e da precariedade financeira, manifestação ainda da inquietação com as consequências desses aspectos sobre o processo de trabalho e com a própria formação continuada. (DUARTE, OLIVEIRA, AUGUSTO E MELO, 2008, p. 225).

Da mesma forma que as pesquisadoras trazem as manifestações de descontentamento com o trabalho segundo os docentes, as professoras participantes dessa pesquisa se colocam como acessório e efeito no seu fazer na escola. Para elas, o trabalho do professor deixou de ser importante para a sociedade, intensificando o sentimento de abandono e desqualificação profissional.

Para Demo (2006), as docentes ao denunciarem seus descontentamentos acerca da sua profissão estão denunciando todo o sistema capitalista, uma vez que para este sistema desenvolve forças abstratas alienantes decorrentes do mercado competitivo globalizado. Segundo os pressupostos do autor, a denúncia do sistema capitalista é necessária, entretanto, quando se fala em educação “[...] é facilmente vista como investimento, não, porém, na cidadania do trabalhador, mas na dinâmica produtiva e, mais especificamente, na condição de vantagem competitiva” (DEMO, 2006, p. 17). A ideia do autor corrobora com as emersões de sentido feitas pelas docentes, em que se sentem como meros objetos, bem como há o sentimento de abandono e isolamento acerca do seu trabalho na escola. Do mesmo modo, esses sentimentos decorrem não só da escola em si, mas de toda uma sociedade, em o professor não é mais aquele sujeito importante para a qualidade da educação.

Segundo Sampaio e Marin (2004), a partir da década de 70 do século XX a precarização do trabalho escolar, em especial o trabalho docente, é resultado do agravamento das condições econômicas e da deteriorização do sistema público de ensino, que, por sua vez, acaba repercutindo em todo o funcionamento escolar. Dessa maneira, a presença dos organismos internacionais decidindo acerca dos rumos da escolarização brasileira, bem como “[...] definem modelos curriculares atrelando financiamentos à adesão as suas orientações e abordagens em educação”, mostra uma postura que corroborou para a precariedade da educação e do trabalho docente. Já para Oliveira (2004), as reformas educacionais resultam em mudanças significativas para os trabalhadores docentes, uma vez que elas repercutem na organização escolar como um todo e no próprio trabalho pedagógico.

No segundo encontro com as participantes do estudo, objetivou-se despertar o grupo para a problematização da especificidade do trabalho docente. Neste encontro foi utilizado como a obra de arte de Pierre-Auguste Renoir, intitulado *Gabrielle e Jean*. A marca lingüística observada nesta segunda proposta foi identificada de acordo com o seguinte discurso: D. *O quadro do carinho, da maternagem, da proteção, do conforto*. Os efeitos de sentido, acerca dessa marca lingüística, referem-se a uma extensão da mãe, em que a profissão é basicamente constituída de mulheres, pois para as docentes o trabalho de professora é desempenhado na base da afetividade e da sensibilidade.

De acordo com a pesquisa desenvolvida por Oliveira (2006, p. 35) acerca do “mal-estar” docente, a feminização da profissão professor está inteiramente relacionada com a proletarização do magistério, pois a autora ao citar Apple enfatiza que “Está bastante claro (...) que tão logo um trabalho torna-se feminino, seu prestígio diminui. Há tentativas de proletarizá-lo, de tirá-lo do controle das pessoas que o fazem e de racionalizá-lo...”. Ao aproximar a profissão professor à classe proletariado, ou seja, identificar que o trabalho docente é desqualificado, empobrecimento por baixos salários, entre outros, a pesquisadora traz em seus pressupostos que o trabalho docente ao ser um trabalho realizado por mulheres é fadado à desvalorização social.

Por outro lado, as professoras, ao se depararem com o quadro de Renoir mostrando uma imagem de afeto e zelo da mulher para com a criança, emergindo apenas a face maternal do trabalho docente, em nenhum momento, enfatizaram uma face de desvalorização e desprezo pela profissão pelo fato de ser desempenhada por maioria feminina. Entretanto, é significativo salientar que para as docentes essa face de sensibilidade é uma característica da mulher, isto é, da professora. Para elas, está foi uma das pretensões de validade levantadas para explicar o fenômeno de feminização do trabalho docente. Por este fato, não é bem visto homens ocupando o lugar de docente, em especial na educação infantil e nas séries iniciais. De acordo com o discurso das professoras e seu efeito de sentido, o homem ao ocupar um lugar de professor o faz e é aceitável que esteja em uma instituição religiosa de ensino e não em uma instituição laica. Para melhor exemplificar o discurso das participantes acerca da feminização do trabalho docente, foi extraído o seguinte recorte:

D.4. Por isso que eu digo... em sala de aula, pra séries iniciais até onde eu sei não tem homem. E acho que até as mães e pais não gostariam... eu acho que se tivesse não gostariam.

D.1. A X (escola) tem um seminarista na 2ª série... seminarista. É professor, fez pedagogia... e agora está fazendo teologia.

Lelis (2001) ao pesquisar histórias de vida de professoras da rede pública de ensino da cidade do Rio de Janeiro, enfatiza que o gênero deve ser levado em conta para a compreensão do trabalho docente, entretanto, se faz necessário articulá-lo com a classe social, etnia e a geração. Para a autora, as construções acerca do

gênero feminino no magistério dizem respeito “[...] na forma como as professoras entraram, permaneceram e têm atuado na profissão” (LELIS, 2001, p. 45). Em sua pesquisa, Lelis (2001) identificou a questão da socialização familiar como um dispositivo importante ao ingresso no magistério, em que é expressa em práticas culturais, redes sociais e também em constrangimentos econômicos.

Historicamente a profissão docente não era uma profissão feminina, pois até o século XIX o magistério apresentava-se como sendo uma profissão marcadamente masculina. Entretanto, a partir da consolidação das escolas normais, em meados de 1835, começou-se a vigorar a presença em massa de mulheres na docência (VILLELA, 2000). Assim como no discurso das docentes acerca do lado maternal e afetivo da profissão, Villela (2000) enfatiza que a inserção da mulher no magistério tinha um caráter de regeneradora moral da sociedade da época, visto que esta característica estava intimamente relacionada com a expansão do papel da mãe.

Werle (2005) relata em seu artigo que no Rio Grande do sul, em meados do XIX, a inicialização das Escolas Normais foi presidida por um padre, uma vez que o mesmo desempenhou um papel fundamental na formação de professoras no Estado. Contudo, havia um discurso estratégico e de convencimento para que moças se candidatassem aos bancos das Escolas Normais.

O poder público da época adotava estratégias discursivas e de convencimento, reafirmando a importância de recorrer às “professoras habilitadas pela Escola Normal”, para suprir as cadeiras do sexo masculino vagas por falta de professores homens. A sociedade da época deveria ser convencida das vantagens de mulheres, e não de homens, ensinarem as primeiras letras aos meninos. Pela argumentação de agentes do governo, a representação da mulher-professora se fazia pela infantilização e “maternagem” associadas à dedicação, amor, carinho e doação. (WERLE, 2005, p.616).

Para Werle (2005), a feminização do trabalho está diretamente relacionada à questão do convencimento dos órgãos competentes da época às moças, tendo em vista que elas melhor desempenhariam o papel de professor devido ao aspecto da maternagem e do carinho implícitos no papel de mulher reforçados socialmente. As participantes da pesquisa enfatizaram os aspectos colocados pela autora, uma vez que para as professoras o trabalho docente é aquele relacionado com afetividade,

com o carinho e com proteção, pois são características, segundo elas, relacionadas também a uma extensão ao papel de mãe.

Neste encontro, ficou evidente a tematização acerca das características da professora sobre o mundo subjetivo de Habermas (1987). As participantes trouxeram muitas experiências em sala de aula, bem como sentimentos que são expressos na relação professor-aluno. Por outro lado, a apresentação da obra de Renoir possibilitou expressão real das suas experiências, pois como coloca Marcuse (1999) é na obra de arte que é possível ultrapassar o desenvolvimento social, isto é, aflorar o *mundo da vida* dos protagonistas.

O terceiro encontro da pesquisa teve como emersão de sentidos a obra *A persistência da Memória* ou *Relógios Moles* de Salvador Dalí. Este encontro objetivou problematizar o sentido do tempo para ao trabalho docente, em que o grupo de discussão trouxe como marca lingüística o seguinte discurso: *D. Às vezes eu não gosto nem de olhar para o relógio... não gosto... nem uso relógio mais.* Os efeitos de sentidos identificados nessa marca lingüística, diz respeito a uma não separação entre o tempo do trabalho e o tempo do lazer, que por sua vez, acaba pesando para as docentes. Por outro lado, mostra que elas estão envolvidas sempre com o seu trabalho, mesmo quando não estão na instituição escolar.

Pode-se pensar que o tempo para as professoras é fruto de uma proposta de trabalho alienado, pois para Marx o sujeito ao alienar-se mental e fisicamente, aliena o seu fazer e o produto do seu trabalho, fazendo-o apenas para sua sobrevivência. Ao se comparar o trabalho docente com tais características propostas pelo teórico, reflete-se que o trabalho desempenhado pelas professoras em seus discursos é resultado de um ofício que não apresenta ser agradável, bem como não se conseguem explorar alternativas de lazer para recompensar esta dura jornada.

Para Habermas (2000, p.117-118), o paradigma da produção “[...] adapta-se apenas à explicação do trabalho, e não da interação, para determinar aquela formação social que provocará uma separação institucional entre a esfera técnica e a social”. Com isso, as docentes ao colocarem que não há tempo para lazer na sua rotina escolar explicitam o paradigma da produção, pois não há espaço para outras

leviandades, e sim, apenas para o trabalho. De acordo com as idéias do autor, só haverá um processo emancipatório do trabalho docente a partir do paradigma da ação voltada ao entendimento, através das relações comunicativas, em que possibilite confrontações dialógicas de seus interesses para mudar racionalmente suas vidas.

Segundo o estudo de Fontana (2000), o professor em cinco meses de trabalho sente-se como alguém que carrega um mundo nos ombros, em que o árduo processo do tempo traz significativas consequências.

Eu não estou bem. Não vejo a hora de que o semestre acabe. O médico disse que é um quadro de estresse. Olha as minhas mãos. Estão sempre assim, frias e trêmulas. Eu sinto um cansaço tão grande! Parece até que estou a carregar o mundo nos meus ombros. (FONTANA, 2000, p. 116).

Para a autora, o trabalho do professor é permeado por uma organização e hierarquização da atividade docente, que resulta de uma aniquilação dos desejos e projetos acerca deste trabalho, que por sua vez, acaba sendo substituído por um anseio de outrem, isto é, do sistema educacional (FONTANA, 2000). As professoras, ao relatarem a impossibilidade de separar o tempo de lazer com o tempo do trabalho, mostram que estão tão envolvidas em suas jornadas que é impossível ter um lazer em que não pensem como vão desenvolver a aula seguinte.

Habermas (1987) enfatiza em seus pressupostos que a “colonização” do mundo da vida se dá através de mecanismos atuantes na integração sistêmica, em que ocorre uma substituição gradual da ação comunicativa pelos mecanismos dinheiro e poder. Com isso, pensa-se que o poder da norma materializado nas relações e condições de trabalho docente colocado por Fontana (2000), acaba por substituir a busca de um possível consenso entre os participantes da ação, pois o tempo árduo de trabalho corrobora com a integração sistêmica habermasiana.

De acordo com a pesquisa desenvolvida sobre trabalho docente por Duarte, Oliveira, Augusto e Melo (2008, p. 225), os professores participantes enfatizaram o quanto estão se tornando máquinas humanas na educação, ou seja, “estamos nos transformando em máquinas, que educação é essa? [...] O tempo não dá pra fazer tantas coisas que precisam ser feitas. [...] Precisava de um avião ou de uma moto

bem potente...”. Para as autoras, os participantes de sua pesquisa demonstraram uma grande preocupação com a qualidade da educação, bem como, com a falta de reconhecimento da intensificação do trabalho desempenhado e com a própria formação continuada.

Em outra proposta feita pelo grupo de pesquisadoras, houve o questionamento acerca do tempo dedicado ao trabalho e a carência referente ao tempo dedicado ao lazer e a família. Segundo o discurso de um dos docentes: “O horário de trabalho é que organiza os outros horários de nossa vida...”(DUARTE, OLIVEIRA, AUGUSTO E MELO, p. 226, 2008). Para as autoras, mesmo fora da escola os professores desempenham tarefas referentes à docência, não havendo um momento para atividades de lazer e estudo.

Mesmo fora da escola, os professores desempenham tarefas concretas relacionadas à docência, além de se preocuparem com os alunos. A preparação das aulas, por exemplo, acontece na maioria das vezes à noite, juntamente com outras atividades, como assistir a TV, ou mesmo orientar as tarefas escolares, uma vez que parcela significativa de professores trabalha em dois turnos ou mais (na mesma escola ou em escolas diferentes). Há também a presença marcante do trabalho doméstico entre as professoras, que representa uma carga de trabalho agregada. Com isso, o tempo de descanso e de lazer e o espaço para a criação eram comprometidos, reforçando a ideia de homem-máquina com uma rotina alienante. (DUARTE, OLIVEIRA, AUGUSTO E MELO, p. 226-227, p. 2008).

Já, as professoras desta pesquisa, não conseguiram colocar uma forma de lazer ou estudo fora do ambiente de trabalho, entretanto, enfatizaram o quanto seria benéfico a elas, uma vez que possibilitaria deixar a rotina um pouco mais leve. D: *“Ultimamente eu tenho deitado... e aí podia... surge alguma coisa e aí eu anoto... eu posso esquecer, aí eu anoto... a gente não desliga...”*.

A proposta apresentada no quarto encontro foi à obra de arte Mulheres Protestando de Di Cavalcanti, em que teve como objetivo propor ao grupo de discussão a problematização acerca do sentido da organização política da categoria de trabalhadores da educação. A marca lingüística destaca-se no referido discurso: D. *Eu acho que perdeu muito... com a greve perdeu tudo... eu acredito que perdeu bastante... que perdeu tudo que poderíamos ter conquistado... perdeu a força*. Nesta marca lingüística, observa-se que apesar de sentirem-se deslegitimadas, gostariam de manter a qualidade. Entretanto, as docentes não sabem como proceder para

melhorar a qualidade da educação, resultando em professoras que estão sempre protestando. Para o grupo, o coletivo é de extrema importância quando se pensa acerca da organização política, contudo, enfatizam que os docentes enquanto categoria profissional é uma entidade que não existe uma identidade política que vislumbre os reais interesses dos professores.

De acordo com Habermas (1987), a introdução de um mecanismo sistêmico no mundo da vida só é possível à medida que ele é institucionalizado, ou seja, quando o mundo da vida apresenta-se suficientemente racionalizado. A partir das idéias do autor, os efeitos de sentidos percebidos nos discursos das participantes, fazem pensar de uma possível instrumentalização do mundo da vida, isto é, uma introdução sistêmica na esfera do trabalho docente, em que demonstra através do discurso o domínio do poder nas decisões de cunho político da profissão docente.

Do mesmo modo, Habermas (1987) enfatiza em seus pressupostos que a ação orientada ao entendimento desenvolve-se através da formação discursiva individual e coletiva, em que objetiva-se alcançar a negociação e a decisão consensual. Em contrapartida, as participantes do estudo enfatizaram que a organização política dos professores não valoriza o coletivo e suas decisões, e sim apenas seus próprios interesses políticos. Com isso, pensa-se que não há uma ação orientada ao entendimento, pois mostra ser um espaço para poucos sujeitos, bem como há interesses maiores cerceando a educação.

Para Habermas (1987), no âmbito público, em especial na escola pública, está ocorrendo uma pedagogização do ensino, uma vez que há uma profunda exigência das políticas escolares a uma não democratização das decisões acerca da escola, que o autor acredita ser incompatível com o conceito de cidadão. Do mesmo modo, o teórico destaca a necessidade de *desjusticializar* e desburocratizar o processo pedagógico, uma vez que será dessa forma que os sujeitos terão a liberdade de defender seus interesses, isto é, através da alteração do direito privado do Estado em um direito realmente político. Assim, será transformado em um procedimento de decisão e não mais de regulamentador de conflitos.

Com isso, ao colocar as instituições de representação da categoria de trabalhadores da educação como agentes que deveriam representar os interesses dos professores acabam por explorar outras vias de acesso para dialogar com sociedade, como exemplo a greve. Para as participantes da pesquisa, a greve foi um divisor de águas na profissão, uma vez que para elas as paralisações acabaram estragando a carreira docente em decorrência da falta de diálogo entre professores e Estado.

De acordo com Weber (2003), a categoria de professores foi em meados da década de 80 uns dos grandes agentes de mudanças no país, principalmente acerca da qualidade do ensino e da democratização da sociedade brasileira. Para o autor, o CPERS/Sindicato no fim da década de 70 contribuiu para reforçar a necessidade de formação de professores, pois almejava ver a classe trabalhadora da educação equiparada como pessoal de nível superior, mesmo contrariando a proposta do governo do Estado da época.

A natureza remuneratória dessa preocupação fica, aliás, patente no debate encetado pelo CPERS para obter o enquadramento do professorado como pessoal de nível superior onde é encontrada uma sistematização consistente das tarefas docentes. A sua posição é exposta no seu Boletim, em momento de conflito com o governo do estado quanto à aplicação da Lei n. 6.672/1974, que, segundo a entidade, “na sua sabedoria assegurou ao professor um lugar no conjunto das profissões. Queremos ver resguardada nossa formação e titulação. Queremos o Magistério equiparado com o pessoal de nível superior”. Para o CPERS, essa luta constitui “uma retomada do Magistério gaúcho, na sua caminhada pelo reconhecimento objetivo e concreto de sua função social e do valor da própria educação, como processo prioritário e essencial na formação e preparo do indivíduo para a vida comunitária e cultural”. (WEBER, 2003, p. 1143-1144).

O autor enfatiza que o Cpers/Sindicato, enquanto entidade defensora da profissão e dos direitos dos trabalhadores da educação do Estado do Rio Grande do Sul, foi um órgão importante para a o trabalho docente. Entretanto, o discurso das participantes do estudo diz respeito a uma virada de interesses acerca da instituição sindical no Estado. Para as docentes, o sindicato promovia lutas e apoiava reais interesses dos trabalhadores da educação, porém a partir da sua inserção à CUT (Central Única dos Trabalhadores) passou a vigorar a luta por interesses pessoais por cargos políticos e entre outros que não condizem com as necessidades da categoria de professores, como coloca o discurso da docente: D. *Eu acho que*

rebaixou tudo no magistério... uma classe que perdeu a dignidade... que se colocou por baixo. Mas, eu acho que foi quando se aliou a partidos políticos... porque antes era unido... eu lembro que eram 3,4 meses de greve e ninguém parava... ninguém voltava... quando se aliou a CUT é que começou.

Do mesmo modo, as professoras trouxeram a preocupação com a inserção da meritocracia na escola pública, pois para elas pagar mais para a aquele docente que aprova mais não seria uma estratégia viável, bem como implementar essa proposta sem que haja uma discussão clara e coesa sobre os interesses dos professores acerca dessa questão. Para Dambiski ao citar Enguita (2009, p.5) enfatiza que com a inserção da meritocracia nas escolas haverá uma “regulação” do ensino e uma especificação acerca do programa docente.

O professor perde progressivamente a capacidade de decidir qual há de ser o resultado de seu trabalho, pois este lhe é previamente – assegurando a sua alienação e estranhamento – estabelecido em forma de horários, programas, normas de rendimento, etc. Isto ocorre direta e indiretamente por meio de exames públicos (avaliações de desempenho, exames de certificação). O controle que recai sobre o docente não concerne apenas ao que ensinar, mas também ao como ensinar, às formas de organizar as classes, aos procedimentos de avaliação, aos critérios de disciplina para os alunos [...].

Do mesmo modo, paralelamente surgiram outros sentidos acerca do trabalho docente, que por sua vez, merecem ser expressos nesta pesquisa: a formação discursiva do trabalho docente ser como uma costura/integração, não deve ser a primeira escolha profissional dos filhos. O trabalho docente só é valorizado se o professor já tem experiência de classe, o trabalho docente ser um trabalho desqualificado pela sociedade e primeiramente pelas próprias docentes.

Através desta pesquisa, podem-se identificar através da formação discursiva os diversos sentidos dados pelas professoras participantes da proposta de estudo. Do mesmo modo, a utilização de obras de arte possibilitou a emersões de sentidos acerca do mundo da vida das docentes. Por outro lado, pôde-se perceber o quanto as docentes necessitam de um espaço para serem falantes e ouvintes, principalmente acerca do trabalho.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta proposta de estudo ousou pensar acerca de novos sentidos do trabalho docente a partir da teoria da ação comunicativa de Habermas, bem como utilizar obras de arte como meio de emergência de sentidos ao mundo da vida das professoras participantes. Da mesma forma, a ousadia da pesquisa não se restringiu ao pensamento teórico-metodológico, mas principalmente pelo fato da pesquisadora ter formação na área da saúde, ou seja, psicologia, propor um estudo em que a filosofia, mais precisamente a teoria crítica, seria o fundo inspirador desta dissertação. Por outro lado, também se pode entender um ato de ousadia a pesquisadora ter também desempenhado o papel de participante do grupo de discussão acerca do trabalho docente, pois conseguir separar a formação inicial de psicóloga com os objetivos da pesquisa foi algo muito desafiador, mas ao mesmo tempo gratificante em poder interagir dos discursos e dos sentidos do mundo da vida de cada docente.

Nesta pesquisa, foi necessária a desconstrução acerca de minha formação, pois ao ir a campo não deveria dar margem às questões emocionais e disfuncionais do trabalho docente, mas com o foco nos objetivos propostos no estudo. Acredita-se que o comprometimento e do interesse expressos pelas participantes do estudo auxiliaram nesta desconstrução, uma vez que sem a compreensão das mesmas não teria condições de realizar esta pesquisa.

Do mesmo modo, a utilização da análise de discurso como proposta metodológica corrobora com a teoria habermasiana, na medida em que esta teoria não enfatiza apenas o trabalho, mas a interação e a comunicação. Converte também com a linha de pesquisa na qual este estudo se insere, Educação, Trabalho e Emancipação, pois ela vem contribuir com a interface filosófica e sociológica, no contexto da teoria crítica, que a linha se propõe estudar. Com isso, pensa-se que os sentidos emergidos através das obras de arte, tendo como Marcuse o teórico inspirador, possam ser estudados em outra pesquisa, em que se pudessem investigar outros docentes de outras instituições em outras cidades. Uma pesquisa, em nível de doutorado poderia auxiliar com o entendimento dos novos sentidos que

potencialmente emergiram neste estudo, bem como investigar novas possibilidades acerca deste trabalho, que ora é tão mágico e tão sofrido, tal como se apresenta o trabalho docente, especialmente nesta pesquisa. Desta forma fica clara a necessidade de dar continuidade a essa forma de estudo que leve os próprios trabalhadores da educação problematizarem seu trabalho, assumindo uma autêntica posição de trabalhadores e de reflexão crítica sobre seu trabalho.

6. REFERÊNCIAS

ALBORNOZ, Suzana. *O que é trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 1997.

BANNELL, Ralph Ings. *Habermas e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BIRGIN, Alejandra. La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. *A Cidadania Negada*. Políticas de exclusão na educação e no trabalho. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 223-242.

CORTESÃO, Luiza. *Ser professor: um ofício em risco de extinção?* São Paulo: Cortez, 2002.

DAMBISKI, Kátia Cristina. Trabalho e formação docentes: tendências no plano das políticas da literatura especializada. ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 29ª Reunião Anual da ANPED. Disponível em : <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/29portal.htm>. Acesso em 05 set. 2009.

DEMO, Pedro. *A aposta no professor*. Cuidar de viver e de trabalhar com dignidade. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

DI CAVALCANTI. Disponível em: <http://www.dicavalcanti.com.br/dec40.htm>. Acesso em: 20 nov. 2008.

DUARTE, Adriana; OLIVEIRA, Dalila Andrade; AUGUSTO, Maria Helena; MELO, Savana. Um envolvimento docente na interpretação do seu trabalho: uma estratégia metodológica. *Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas*, São Paulo, n. 133, p. 221-236, jan./abr. 2008.

FERNANDES, Florestan. A formação política e o trabalho do professor. In: CATANI, Denice Bárbara et al. (orgs) *Universidade, escola e formação de professores*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 13-38.

FONTANA, Roseli Cação. Trabalho e subjetividade. Nos rituais de iniciação, a constituição do ser professora. *Cadernos CEDES*, n. 50, p. 103-119, abr. 2000.

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAG, Barbara. *Dialogando com Jürgen Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2005.

HABERMAS, Jürgen. *Conhecimento e Interesse*. Tradução de José N. Heck. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

_____. *Para a reconstrução do materialismo histórico*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. *Teoría de la Acción Comunicativa*. Tomo II. Crítica de la razón funcionalista. Tradução de Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Taurus, 1987.

_____. *Consciência Moral e Agir Comunicativo*. Tradução de Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

_____. *O Discurso Filosófico da Modernidade*. Tradução de Luiz Sérgio Repa e Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. *Teoría de la acción comunicativa*, I. Racionalidad de la acción y racionalización social. Tradução de Manuel Jiménez Redondo. 4. ed. Madrid: Taurus, 2003.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. *Império*. Tradução de Berilo Vargas. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

LELIS, Isabel. Profissão docente: uma rede de histórias. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 17, p. 40-49, mai./ago. 2001.

LIEDKE, Elida Rubini. Trabalho. In: CATTANI, Antonio David; HOLZMANN, Lorena. *Dicionário de Trabalho e Tecnologia*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. *Prendas e Antiprendas*. Uma história da educação feminina no Rio Grande do Sul. 1986. 273 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1986.

MARCUSE, Herbert. *Eros e Civilização*. Uma Interpretação Filosófica do Pensamento de Freud. Tradução de Álvaro Cabral. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.

_____. *A Dimensão Estética*. Arte e comunicação. Tradução de Maria Elisabete Costa. Lisboa: Edições 70, 1999.

MARTÍNEZ, Deolidia. La batalla del conocimiento o la apropiación del producto del proceso de trabajo docente. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. *A Cidadania Negada*. Políticas de exclusão na educação e no trabalho. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 215-222.

MARX, Karl. Manuscritos Econômicos Filosóficos. In: FROMM, Erich; _____. *Conceito Marxista do Homem*. Tradução de Octavio Alves Velho. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

_____; ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*: teses sobre Feuerbach. São Paulo: Moraes, 1994.

MAZIÈRE, Francine. *A análise do Discurso*. História e Práticas. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

NETO, Edgard Fernandes. LDB – Lei nº. 9394/96 e EC nº. 14/96: Uma Legislação Neoliberal. In: RESCIA, Ana Paula Oliveira et al. (Orgs.). *Dez anos de LDB. Contribuições para a discussão das políticas públicas em educação no Brasil*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007, p. 111-128.

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de. O “mal-estar docente” como fenômeno da modernidade: os professores no país das maravilhas. *Ciências e Cognição*, Rio de Janeiro, v.7, p. 27-41, mar/ 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

ORLANDI, Eni P. *Análise de Discurso. Princípios e Procedimentos*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2001.

_____. *A Linguagem e seu Funcionamento. As formas do discurso*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2003.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e Discurso. Uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi, Lourenço Chacon Jurado Filho, Manoel Luiz Gonçalves Corrêa e Silvana Mabel Serrani. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

RENOIR. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Jean_Renoir. Acesso em: 20 nov. 2008.

SALVADOR DALÍ. Disponível em: <http://gatoescondido.wordpress.com/2007/03/18/tempo/>. Acesso em: 20 nov. 2008.

SAMPAIO, Maria das Mêrces Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004.

SANTOS, Vanice dos; CANDELORO, Rosana J. *Trabalhos acadêmicos. Uma orientação para a pesquisa e normas técnicas*. Porto Alegre: AGE, 2006.

SIEBENEICHLER, Flávio Beno. *Jürgen Habermas. Razão Comunicativa e Emancipação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

SOUZA, Cláudio Benedito Gomide de. et al. A normatização da educação no Brasil e a nova LDB. In: RESCIA, Ana Paula Oliveira et al. (Orgs.). *Dez anos de LDB. Contribuições para a discussão das políticas públicas em educação no Brasil*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007, p. 13-68.

TARSILA DO AMARAL. Disponível em: <http://portalsaofrancisco.com.br/alfa/tarsila-do-amaral/costureiras.php>. Acesso em: 20 nov. 2008.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. 5. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Pesquisa Nacional UNESCO. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. São Paulo: Moderna, 2004.

VILLELA, Heloisa de S. O. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes Faria; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). *500 anos de Educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 95-134.

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, n. 85, p. 1125-1154, dez. 2003.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Práticas de gestão e feminização do magistério. *Cadernos de Pesquisa*, n. 125, p. 609-634, set./dez. 2005.

ANEXOS

PRIMEIRO ENCONTRO

Pesquisadora – esse é um quadro da Tarsila do Amaral, não sei se algumas de vocês conhecem que se chama as costureiras, e desse quadro eu gostaria de discutir com vocês hoje sobre a questão do trabalho geral, ou seja, o trabalho de todas as profissões que vocês conhecem e o trabalho do professor. Eu gostaria de levantar uma questão para nós começarmos a discutir: vocês olhando este quadro, que similaridades vocês encontram entre o trabalho destas costureiras com o trabalho do professor? Em um primeiro olhar, o que vocês identificam?

D – A dedicação e a atenção ao trabalho.

D- Eles estão buscando alguma coisa, atentos e buscando. É gradativo... tem outro prestando a atenção.

D – É gradativo (trabalho), cada pontinho... pra nós cada aula, cada lição, vai sendo sempre aos poucos o trabalho.

P – E tu professoras D irias falar uma coisa?

D – A coletividade, o sentido da coletividade.

D – O carinho com que elas olham para o trabalho.

D – Tu estás sempre buscando no todo, nunca pensa no individual, num trabalho tu não consegues.

D – E o gato?

P – O que poderíamos pensar o gato? A imagem do gato.

D – Fora do lugar ali.

P – Dentro da proposta do quadro...

D – É um ambiente familiar, ele não está sendo extinto dali, ele faz parte da paisagem.

P – E isto que vocês falaram agora, vocês acham que dá para transpor a realidade do dia-a-dia do trabalho do professor? Dá para ter este amor, esta coletividade, sentimento do coletivo no dia-a-dia?

D – Primeira coisa que tu propõe um trabalho, tem aquela coisa não dá, não tem jeito, eu não posso fazer, eu não tenho carga horária. A primeira visão que tu tens se fosse assim de ir à busca de uma mesma coisa dentro do ambiente escolar, todo mundo tentando alinhar. Tu até consegues, mas em pequenos grupos. Em um grupo grande é complicado.

D – E aí tá o interesse, o interesse individual. Tu notas que ele está no coletivo, mas o interesse pelo que ele passa é que está querendo assimilar. Eles estão mais preocupados em assimilar do que repassar, pois tem poucas pessoas ali fazendo, mas muitas observando, muitas atentas. Mesmo em um quadro coletivo, está um trabalho profundo de individualidade. Ele está interessado, é posterior a uma apresentação, posterior ao interesse, a primeira amostra, que ali está na segunda quando ele vai tentar olhar para ver se pode também produzir.

D – A análise de cada uma delas representa também querendo trabalhar com aluno individualmente... não consigo esquecer o gatinho ali fora do quadro.

D – Ele está assim oh... e eu?

D – Vocês viram que tem uma só máquina de costura e muita gente? Ela vai passando e muitas vão complementando.

D – Os detalhes.

D – Ele está sem ambiente, olha a carinha dele.

D – Vocês escutaram a reportagem daquele adolescente de 17 anos que voltou pra escola e matou. Hoje estava mostrando a reportagem ao meio dia e que ele se sentia rejeitado na escola, que os professores não olhavam para ele como aluno, que ele sempre se sentiu como um peixinho fora d'água na sala de aula. E o gatinho está ali.

P – Daria para nós questionarmos com isso que tu estás trazendo, será que o professor também não está se sentindo assim? Pois, se vocês perceberem a mídia, o que a mídia coloca para todos, para se ter uma educação de qualidade é necessário olhar a questão do aluno, o aluno tem que ir bem, na Provinha Brasil ir bem e o professor? O que a mídia como sobre o professor? O professor é o castigado.

D – O professor está igual ao gatinho.

P – E aí tu chegaste a um ponto que eu iria questionar. Será que a imagem, o trabalho do professor está sendo criada a partir da mídia e da sociedade geral como o gatinho, como está sendo mostradas ali.

D – Sim, mostra que tem algo mais interessante, a mídia traz. O aluno tem uma diversidade de conhecimento e o professor está pobre neste ambiente, muito pobre. Eu sinto o professor paupérrimo lá dentro, não por falta de instrumentalização, eu sinto ele pobre por falta de cultura mesmo.

D – De incentivo.

D – De leitura. Hoje em dia tu não tens tanto tempo, não tem mais condições, tu tens que dar aula.

D – Como ter esta dedicação. São poucos que tem condições de fazer este apanhado todo, em senti integrado com o aluno.

D – E até com os colegas.

D – É verdade.

P – Se vocês forem perceber, é um trabalho que está mostrando coletivo, porque é uma confecção de uma roupa, e para ela ser confeccionada uma só pessoa, pela imagem, é impossível, ela precisa de todo este coletivo. E aí, se a gente fosse ver o trabalho do professor, ele é um trabalho muito solitário, assim para ele dar certo, para ele dizer que seu trabalho está sendo feito com qualidade ele precisa do coletivo? Este coletivo eu digo como um todo, a própria direção estando ao seu lado como parceira, os demais colegas.

D – Precisa.

D – A gente pode pensar a família.

D – Em um colégio pequeno, eu noto que todo mundo trabalha junto, todo mundo dá opinião, os pais são mais presentes na escola, sabe... eles vão mais. A própria direção está mais integrada, não é aquela coisa desintegrada que tu vês numa escola grande. Tu dá uma opinião, todo mundo faz as coisas assim,... mais harmônico.

P – Tu já tiveste experiência em escola maior?

D – Sim, já tive e lá eu vejo esta diferença. Muito diferente.

D – Na minha não. O padre só aparece na reunião para saber como estão as coisas, mas ele não tem este contato assim, esta abertura.

D – E lá a gente cobra assim até nos pais natalinos. É pais natalinos, só no final do ano. Mas, lá a gente cobra presença e eles vão. Mas, é uma comunidade pequena, é uma outra realidade.

D – Mas na maioria das escola de ensino média a gente não vê a presença dos pais, mesmo agora a obrigação dos pais fazerem a matrícula, olha... eles vão ali... assinam e nem sabe o que estão assinando às vezes. Tem gente que nem leu e diz que deu um pacote de 500 folhas para a escola. Eles largam toda a obrigação na escola. É como se o professor tivesse a obrigação de deixar perfeito. Os pais já estão perdendo esta força que tinham com os filhos e transferindo para a escola.

D – É a responsabilidade.

D – Transferindo. Lá aconteceu na matrícula mesmo, a professora fazendo entrevista com o primeirinho, o que esperava da escola, aí uma mãe diz assim ... eu espero que eduque o meu filho e eu não consigo educar em casa. Então, está transferindo, é uma responsabilidade que os pais teriam para a escola.

P – O que será que ela pensa que é educação? Pra ela não é educação de sala de aula, de construção de conhecimento, é aquele papel.

D – Os alunos ali não tem limite, tem muito isso aí... a criança chega lá e grita e faz o que bem entender. Quer fazer aquilo o que ela faz em casa, de gritar, sapatear.

P – O que vocês fazem lá na escola quando isso acontece?

D – Eu sei que a professora conversa, ela chama...

P – Chama os pais?

D – Chama. O primeirinho eles estão ali e conversa.

P – É uma disparidade bem grande, os pais da 1ª série e os pais do ensino médio. Tem uma disparidade bem grande em termos de preocupação de participação na vida escolar do filho. Na 1ª série eles estão mais preocupados ele aprenda a ler e escrever, ele está ali em cima, no ensino médio não vê a hora que passe no vestibular.

D – Eles vem muito questionar com a gente, porque ele está com nota baixa, porque o meu filho ficou com nota baixa, porque o meu filho não passou.

D – Não vem questionar se ele estudou ou se interessou.

D – E quando tu questionas assim, que disciplina o teu filho está, quando horas ele estuda, se tu ajudas ele. Eles ficam te devendo, porque eles não sabem.

D – Que não ajude. Eu mandei pro teu filho e ele tem que fazer o que eu instruí, e se ele não souber que faça errado, que o erro é o acerto. Não é proibido fazer errado, mas não se metam no caderno do filho, mesmo que saiba aquilo que o filho pergunte. Quem tem criança é inventar uma choradeira, e dizer que não sou capaz, mas aí depois ele ganha.

D – Na 5ª série eles choram?

D – Choram muito.

D – Eu achei que não.

D – Eles choram antes de acontecer.

D – No ensino médio eles choram.

D – Eu tive um caso de uma aluno que veio de uma escola X , repetiu o primeiro ano nesta escola, daí fez recuperação e quando soube da nota jogou o celular, mas a

vontade dela era jogar o celular em mim. Mas ela não jogou, jogou no quadro. Eu fui lá e registrei.

P – Como que ficou a situação?

D – Foi chamado os pais, foi bem complicado. A guria assinou, os pais assinaram o termo.

P – Não te desqualificaram, no sentido de darem razão à ela.

D – Isso aí não.

D – Mas acho que isso aí já estão mudando a idéia. Numa época que o professor era até chamado atenção.

D – Neste sentido eu acho que a nossa postura está mudando. Quando tu te impõe perante a uma situação do trabalho... eu sei o que to fazendo.

D – Uma das professoras foi filmada em sala de aula e foi colocada no Youtube, aí... né...

D – Que série?

D – 6ª série. Aí a professora queria ir para a justiça e coisa e tal...foi passado para nós que a professora não tinha controle sobre a turma e aquela coisa toda, aí ela foi chamada e aconselhada a se retirar da escola. Saiu e inclusive ficaram as aulas sem dar. E a outra professora, ela colocou uma temática que ela não tinha previsto em plano de estudo, mas isto aí tem que ser livre para mudar. Aí o pais da criança não gostou... não gostou. Aí, esta professora foi chamada, o pai esperneou, ameaçou... ameaçou que ia pegar a filha dela. Esperou lá fora, fez horrores com a professora. Foi chamado um juiz, e o juiz ao invés de propor uma coisa diferente que o Conselho Tutelar, ele propôs um atendimento a professora e pediu que a professora... foi colocado para todos professores em reunião que quando surgisse uma temática colocasse em uma folha e mandassem para os pais, para que eles assinassem e ficassem de acordo com aquilo. Eu nunca vou fazer uma coisa dessas, quem tem que entender do meu trabalho sou eu. Esta professora foi convidada a ter sessões periódicas de assistencialismo, sendo assistida por psicólogos... invés de tratar o aluno, o pais do aluno caso o pai do aluno, a professora estaria sendo chamada para prestar conta daquilo ali.

P – Como se a errada fosse ela.

D – Como se a errada fosse ela.

D – Ela aproveitou uma temática que estava bem ... bem em voga assim na televisão e ficou ... e o pais não gostou.

D – Aí ele perde a autonomia.

D – Ela acabou saindo.

D – Mas, ela está bem perdida na escola. Pegou ensino médio, saiu do fundamental e pegou o médio.

P – Tu falaste em autonomia, eu fiquei pensando saiu um tempo atrás, logo ... em fevereiro se eu não me engano, na Zero Hora Dominical, uma reportagem sobre o X da Educação.

D – Que continua saindo ainda.

P – Me chamou a atenção vários especialista falando sobre o assunto, sobre educação, sobre professor, sobre aluno, sobre as provinhas, e o que me chamou a atenção é que a maioria não era da educação. Era economista tal falando sobre educação, outros também. Conversando com outras pessoas que também são da área, amigas minhas, questionam esta autonomia. Todo mundo pode falar sobre como fazer educação menos o professor.

D – É, somos nós que estamos em sala de aula. Pessoas que pisaram em uma sala de aula. Realidade de escola mesmo.

P – Como vocês se sentem lendo uma reportagem desta de pessoas que não estão muitas vezes dentro de uma sala de aula?

D – Tem um que escreveu sobre as notas das professoras paulistas. 1.500 tiraram zero na prova.

D – Na prova de seleção para professor?

D – Sindicato entrou na justiça. Eles não responderam a prova.

D – Eu acho também, não responderam a prova.

D – Impossível ter tirado esta nota.

D – Aí eles perguntam, como vão ensinar... está na Veja. É um boicote, mas eles não interpretam assim. Aí, ele entrou na educação, o que os professores estão ensinando. Mas, não é um questionamento para ele. Todo mundo quer... acho que pode sugerir... sugestão pode...mas não pode...

D – Falar em nome da educação.

P – Dizer o que o professor tem que fazer em sala de aula.

D – Agora é esperar os planos que virão da SEC. Vão mandar para nós.

D- Vão unificar.

P – E isto o professor perde a autonomia.

D – Eles vão engessando. Na 1ª série eles já mandaram o ano passado três métodos de alfabetização, para escolher um. Agora, o que o professor tem de saber. Eu peguei os métodos de alfabetização e vendo um só não contempla o que a gente quer. Quando a gente pega uma gramática, uma contempla uma coisa, outro outra. Então, eu acho que os três métodos eles se completam... então não tem que escolher um... eu tenho que conhecer e daí aplicar aquele que te convém. Então, o professor tem que ter mais conhecimento teórico, que não escapa do teórico.

D – Estudar Wygotski de 1930, mas pra que isso...eu acho um atraso...

D – Piaget...

D – Paulo Freire... eu acho um atraso...enterro junto com a criatura e deu. Idéias novas.

D – Eles já eram bons, mas o que aconteceu hoje tudo o que vem aqui tu busca lá... o pessoal não criou, apenas adaptou... então, por exemplo Paulo Freire, tem algumas coisas, aliás, muitas coisas, mas tem que estudar a realidade....

D – Adaptar sim.

D – Mas, não deixar de conhecer.

D – Pra ver o já aconteceu antes. Na escola que fui agora, tem uma disciplina muito rígida... quando o professor coloca o pé na sala todos tem que bater continência, pedir licença, sim senhor professor... é uma realidade... e eles estão gostando. 60 adolescentes e eles estão gostando. Sabe nós tivemos reunião com os pais e uns deles disseram assim....

D – Que gostam de limite.

D – Cansaram de não fazer nada, eles gostam de ordem. Mas, claro que eles vão contrariar, pra ver até...

D – É a natureza desafiadora deles.

D – Mas, como eles sabem que são expulsos da escola por qualquer coisa... são duas chamadas e a terceira expulsão. Faz um mês que eles estão em adaptação... tem mais de 200 esperando... uma lista esperando vaga... aqueles 60 que estão ali estão se cuidando, mas ao mesmo tempo que eles se cuidam eles estão gostando, senão... entrou um de brinquinho, cabeludo e a mãe faz questão de contar pra todo mundo que ele conseguiu cortar o cabelo, tirasse os brincos e entrou em forma. Todos os dias, as 7 e 15, hino nacional, hino do RS e hino da brigada.

P – Todos fazem isso?

D – Todos fazem. Todos os dias de manhã e de tarde.

D – Ali na escola X, tem gente que desmaia.

D – Teve um ali que desmaiou estes dias. É das 7 às 7 e 30 em forma.

P – Muito puxado.

D – E saem as 5 da tarde. Das 7 às 5 da tarde.

D – Os pais estão achando uma maravilha. Numa reunião estavam os 60 pais. Não faltou nenhum e é escola estadual. Por que nas outras não fazem isso?

D – A minha no caso é particular, é conveniada... mas claro que a gente não tem a estrutura de disciplina, mas tem 10 minutos de oração todos os dias. Mesmo o aluno não senso praticante da nossa religião, no caso lá católica, eles tem que respeitar aquele momento e coisa e tal. Tu entrou na sala... fica li fazendo oração, fica em silêncio. Eles participam tranquilamente... a gente coloca desde o início... é uma opção, mas tem que respeitar. Esta questão da disciplina é sim senhora e sim senhor. É outra realidade.

D – Outra coisa que nós estávamos comentando é que em reunião de pais, os pais que comparecem são pais dos melhores alunos, aqueles que a gente não tem problema... quem tem problema não vai.

D – Ensino médio eles não vão... a responsabilidade é da escola.

P – Há uma questão antagônica, a escola X é escola estadual, os pais não pagam nada para os filhos estarem ali...

D – R\$25,00

P – Bom... mas, é uma diferença tão gritante com relação as outras escolas estaduais, aí fico me questionando como que fica o professor... no caso de ti D que nem deve ouvir a respiração dos alunos?

D – A gente até ouve... eles não podem falar todos ao mesmo tempo, mas são bastante participativos, tem que respeitar uma hierarquia, o professor é superior, eles tem esta idéia... sim senhor professor, eles não podem nos chamar de tu.

P – Nesta escola ele te chama sim senhor professor e naquela outra é a professora tal...

D – Professora pode vir aqui um pouquinho... é uma diferença...

P – Como que foi pra ti isso?

D – Eu contei pra eles e eles riram esses dias.

P – Eles nem acreditam!

D – Eu cheguei e eles perguntaram se eu tinha outros terceiros... eles queriam saber como que era a roupa dos meninos e das meninas no X. Se era verdade que era de

uniforme, se era verdade que tinham que cantar o hino e eu tenho que cobrar a postura e a entonação. Que eu disse pra eles que o hino não é gritado, sabe... não se grita hino... o coronel cobra cantar com o coração e eles queriam saber o que era cantar com o coração. Lá eles dizem esta palavra, cantem com o coração. Aí, eu disse pra eles que é o olhar, a expressão, a entonação de voz.

P – Mas, é uma outra realidade...

D – Totalmente... vamos ver as avaliações agora. A filosofia deles é disciplina implica em melhor conhecimento. Os alunos entraram lá e eles dizem todos os dias vocês serão os melhores... vocês serão os melhores... eles repetem isso.

P – Quase como um mantra...

D – Eles repetem... vocês devem ser os melhores do PEIES... vocês devem superar todos os outros alunos. Eles passaram por 4 testes de seleção... E tudo o que a gente eles perguntam, professora isto pode cair na prova do PEIES? Isto é do vestibular? A nova ortografia um deles me disse assim, eu li no jornal que a gente não é obrigado escrever ainda, eu disse vamos fazer a conta, em 2012 vocês estarão fazendo vestibular, como que eu não vou cobrar agora quem é que vai dar a nova ortografia para vocês? Segundo ano é outro conteúdo, terceiro é outro. Nós vamos cobrar tudo normal.

P – Esta disciplina que tem lá nesta escola vocês acham assim que a disciplina tem que vir mesmo do professor, vocês concordam com isto? Sem pensar a questão da filosofia da escola X que é uma exceção em Santa Maria. Tu falaste que a disciplina tem haver com a base, a base é a família, que o professor não está ali para desempenhar este papel. Mas, ao mesmo tempo tem que tentar ter o respeito e este respeito pode ser entendido como uma certa disciplina? Que este aluno tem que trazer consigo questões morais, de responsabilidade... que este trabalho possa ser desempenhado de uma maneira melhor.

D – Eu acho que a escola vai dar esta formação para este aluno, mas ele tem que ter em casa... tem que ter disciplina também em casa... hoje em dia os filhos gritam com os pais, berram, sapateiam... criança pequena. Se não tiver disciplina também em casa...

D – Amanhã parece que vai ter um debate sobre o rapaz da novela das 8... vai ter uma discussão sobre psicólogos e professores. Não lembro que canal.

D – Mas, eu acho que isso aí vai depender de toda a escola... olha eu sou professor... do professor tomar as rédeas sobre a sua profissão... eu sinto muito

isso... o pai vai delegando e vai deixando os outros tomarem conta. Não quero me incomodar com pai, então não compro briga... pra que se eu ganho pouco, pra que?

D – Esta é a idéia de uma maioria.

D – Numa reunião eu não levanto mais o dedo, eu sou voto vencido, vocês não querem trabalhar, vocês não querem se incomodar... vocês que alguém proporcione um bem-estar que não custe nada... o professor não quer lutar por aquilo... ele ignora o seu próprio plano de carreira... não sabe nada... não vale mais a pena... o incômodo não vale a pena... só que se ele investir no incômodo que passa mais rápido, que começa colher os benefícios ele investiria. Se eu deixar em uma aula os meus alunos aprontarem, deixar de me incomodar, não são os meus filhos..

D- Eu lembrei agora... manda pro corredor...

D – Isso... manda lá pra não sei o que...

D – Manda pra orientação...

D – Eu já deleguei poderes que na sala de aula eu deveria ter. O que eu faço, eu mesmo pego e levo lá fora, converso lá, pergunto o que eu não estou agradando... o que eu estou fazendo que tu não gostas... entrar em um acordo... volta pra sala, pois nós temos que nos acertarmos até o final do ano... não é o vice que vai estar lá... sou eu que vou estar na tua frente e tu na minha, vai ser um encontro terrível todos os dias se a gente não se acertar... então, eu faço este trabalho, muitas vezes a vice vem e pergunta o que aconteceu... nada contigo... o problema foi comigo, tenho que resolver comigo...

D – Procurar resolver na sala de aula.

D – Qualquer coisa eu ligo pro pai... ligo lá da minha casa... a vice disse que tinha que trazer o bilhete assinado... não trouxe... eu ligo pro pai...e faço isso... todo mundo ri da minha cara.

D – É que não querem se envolver.

D – Mas, é assim que eu consigo trabalhar alguma coisa, consigo ter prazer naquilo que faço... porque eu quero resolver.

D – Porque eles ficam comprometidos no momento em que ela liga pro pai e ele sabe.

D – Eu fico triste se eu estou diante do meu aluno e não consigo resolver... eu preciso encontrar a solução. Eu tenho uma menina com uma síndrome (d). Eu quero saber qual a seqüência que esta criança teve. Fazer contato com a classe especial da UFSM, pois a gente precisa dessa informação. Porque eu chego ali e

estou preparando aula e a menininha tem que ser algo individualizado. Ontem ela chegou com o caderno bonitinho, uma perfeição, mas todo atrapalhado... aí eu disse deixa eu ver... coloquei um desenho ali, que eu gostei que está bonitinho... aí ela queria atenção toda a hora... aí agora não, a professora vai atender os outros... tu fica quietinha, faz isso aqui que depois a professora vem te atender... Hoje, eu não tinha aula e ela disse vem pra mim... eu disse que quando não tem aula de português não precisaria trazer o caderno... eu sinto que os outros... também é uma aula para os outros... eles até ficam desassistidos da minha presença, mas eles respeitam...

D – Isso que eu ia te perguntar...

D – Eles respeitam... pela primeira vez eles respeitam... porque o ano passado não respeitavam... ela leva os brinquedos... e aí eu digo, agora não e ela guarda... tu te deparas com uma situação que tu não sabes lidar.

D – Não está preparado para lidar.

D – Perguntei pra mãe, a tua filha lê, o que ela faz em casa, tu ajudas ela? Só ajudas se ela te pedir, que ela faça pra eu ver até onde ela vai.

D – A deficiência dela assim é como?

D – Ela é tudo deficiente... é mental... é tudo.

P – Se ela é muito comprometida... eu entendi a tua pergunta porque tem algumas pessoas que aprendem, tem condições.

D – Ela pode aprender... a alfabetização dela foi errada... método antigo... alfabetizou primeiro a letra e não a palavra.

D – Por isso que a gente critica a inclusão em escolas normais.

P – E quer o professor dê conta. Na lei ela está linda, mas na prática...

D – Eu o ano passado eu me descabelei... tem uma menina na escola que tem problema de coração, tem pouco tempo de vida...já determinado....mas, ela está lá na escola... só que a mãe dela já disse que ela uso este problema dela pra ter certos benefícios e os colegas aos poucos foram percebendo estas coisas dela... ela tem namoradinho e faz outras coisas e eles não conseguem entender... o ano passado foi triste porque tu estavas dando aula... é ensino médio... tu tens que correr e tu mesmo acelera... eu disse em reunião aberta que eu não estava preparada, vocês vão ter que me ensinar porque não sei o que fazer. Tu estás trabalhando e ela começa no meio da aula e tu tens que parar para atender ela, porque ela sempre te diz eu não entendi nada... aí tu vais senta e explica e deixa atividade pra todos os

outros... mas a turma em si não aceitou... em novembro ela teve que parar de ir na aula... ela chamou uns meninos de maconheiro e eles levantaram e foram fazer reclamação porque eles não tinham como agüentar isso.

P – Ela uso isso para benefício próprio.

D – O pior é que foi uma pessoa na sala de aula e saber como que estava a turma e ela abertamente se queixou que os professores não davam atenção... a turma se revoltou mais ainda... pois a turma sabia que cada professor tinha um tempinho pra sentar só com ela... e que eles se sentiam abandonados... foi um cúmulo o que ela fez... isso marcou... no outro dia eu coloquei o pé na porta e eles X, porque eles não me chamam de prof., foi um pedido meu, não precisa, pode me chamar pelo nome... eles estavam na porta... eu disse que vocês tem que entender, tem que aceitar que é a defesa dela... mas, eles não aceitam... nós avançamos ela, porque é aquela história que te falei, a gente acaba avançando porque a gente não sabe como lidar...

D – Tem que ter um paracer.

D – Lá ela teve, mas ela não era nada especial. O ano passado foi uma professora de educação especial atender, mas eles pioraram muito. Ela não tinha uma visão... ela deixava a criança sentir que iria ir menos e menos. Na minha aula eu tinha um hiperativo e era ansioso... tinha que ver o caderno... eu dizia senta lá... não estou dando aula apenas pra ti, quietinho... e ele prestava atenção... os outros prestavam a atenção e ele fazia as malandragem e depois ele ia atrás dos colegas... o que ela disse, o que ela disse? Eu ficava depois da aula com o guri... ele não me deixava ir embora se eu não dissesse para ele e isto ele tinha de bom... ele ia comigo e eu dizia não precisa me acompanhar mais... tinha que ser dura com ele... um dia eu tirei pra conversar e ele achou que ia pra levar pra direção e chorava... eu disse pára, não me meleca toda... se eu quisesse eu iria, mas não quero te levar... um dia eu dei umas pérolas daquelas que tu só colocas no quadro e não pede no caderno... e eu perguntei sobre isso e ninguém sabia... que representação eu vou ter o ano que vem... não digam que foram meus alunos, façam este favor... e ele ficou ansioso... levantou e eu disse fala... e ele falou... e chamam ele de bobo... vocês perderam para o X... que bonito X... ele ficou numa felicidade.

D – A auto-estima ficou...

D – Não são de nada... ficaram vários alunos e ele passou. Ele passou porque sabia... então, até que ponto vai a deficiência, até que ponto estas crianças fossem atendidas por profissionais que pudessem atender, até que altura eles alcançariam...

esse guri se tratarem ele como especial ele fica porcaria... se tratarem como normal ele vai. Se exigir ele vai.

P – Como aluno normal.

D – É isso que eles pensam da inclusão... que com a inclusão vai melhorar... muitos profissionais não sabem... não tem idéia.

D – Além de delegarem a educação dos filhos, agora querem que a gente resolva todos os problemas.

P – O Down ainda é leve, se dá pra dizer assim, pois há outras deficiências como o autismo que é bastante comprometido, e aí como lidar com estas questões?

D – Eu tenho um autista com tiques migratórios. Eu não sei o que é mais, um dia ele vai piscar no outro vai fazer outras coisas. Pelo menos não vai cansar a gente. Na reunião leram as deficiências do X e vi que era o aluno X o meu aluno.

P – Fico imaginando a cena tu sentada na reunião e estão lendo as deficiências do aluno e parece que estás lá como enfermeira em um plantão, lendo o prontuário do aluno e tu tens que lá atender... parece ser mais ou menos assim..

D – Os conselhos de classe já estão ficando assim.

P – Estão dando delegações para cada um.

D – Nós não temos orientadora educacional.

D- E ela faz falta numa escola... as escolas não estão tendo.

D – A nossa também está sem. 17 turmas de primeiro ano sem orientadora educacional.

D – Isso aí tem que ter.

P – Esta pessoa acaba sendo uma mediadora nestas questões entre vocês.

D – É que misturam as coisas, a vice começa a fazer este trabalho e ela tem outra delegação.

D – Agente acaba sendo psicóloga... não tem conhecimento para aquilo ali... impossível.

D – Tenho curiosidade de entrar na aula da X.

D – Todas as turmas tem... só que deveria estar com 25, estão com 40... e todo o dia chega algum novo... hoje chegou um que devo ter 9 aninhos. Agora, pensa bem... solta um estagiário ali dentro...

D – Meus Deus...

D – Não tem condições.

D – Eu faz 36 anos que estou mais ou menos por ali... agora solta uma estagiária... eu não quero uma estagiária...

D – Eu tenho pensa, porque os estagiários não estão sendo mais aceitos pelas escolas...

P – De todas as licenciaturas?

D – Sim.

D – É apenas uma turma, é um número limitado.

D – Na época da escola de X eu tive, mas nunca mais... os alunos se queixam... é muito crua... é uma diferença do professor que já tem alguns anos...eu já tenho alguns anos e é errando e acertando todos os dias... agora vem um estagiário cru da faculdade e tu larga ali... naquela loucura... minha nossa é de dar dó!

D – Um ano antes de observação pra depois fazer.

D – Tem alguns cursos que estão tendo.

D – Tive na minha aula alguns que fizeram observação. Eu atendo duas turmas ao mesmo tempo... dou uma atividade aqui e outra ali... falta de professor... eu disse pra moça que estava observando... olha vou na outra turma dá a atividade e tu fica aqui, segura, está tudo encaminhado, tu só tens que se caso ele te chamarem...quando eu voltei... eu vi que ela fechou a porta... e era aquela ahhhhhhh que se escutava do outro... eu deixei ela sofrer um pouco, o tempo dela...eu bati na porta...quem diz que eles e nem ela escutassem... eu escutava assim por favor... pelo amor Deus... quando eu entrei eles ficaram quietos... o que aconteceu aqui?... daí ela começou a chorar... e um medonho começou... professora acredita que ela prometeu chiclete pra gente ficar quieto.

D – E estas que vão pro Ensino Médio no segundo semestre.

D – Aí ela chorou...

D – Na frente dos alunos?

D – Sim.

D – Já arrasou o início da carreira dela.

D – Eu perguntei pra ela como que ela avalia a maneira como eu trato os alunos... e ela disse eu não sei como a senhora faz, não chama atenção e chega perto deles e fala com eles... e como que a gente vai falar com toda esta turma de uma vez só... pois é, tu tinhas que ter pego o primeiro que fez... chama a atenção pesado com aquele que fez primeiro... e assim eu vou indo. Se ele é sem-vergonha tu chama a atenção alto e pronto.

D – Daí ele consegue chamar a atenção de todo mundo.

D – Essa menina se deu mal. Agora tem os especiais... tinha sempre os especiais, mas não com tanta ênfase quanto este ano... está muito pesado.

D – Ano passado meu estagiário de literatura, um dia que ele ficou sozinho na turma... ele me perguntou professora quando anos a senhora tem de magistério... eu disse vou fazer 30... e ele quanta pranchetas a senhora quebrou... eu falei porque?... o professor de literatura ficou bravo com a gente e quebrou a prancheta... ninguém estava conversando muito alto... ele não estava sabendo explicar a linha do tempo da literatura... eles não tem mais este jeito de misturar história com literatura...o guri ficou bravo e quebrou a prancheta. Não voltou mais para a escola X.

D – Tem que dominar a disciplina.

D – Tem que conhecer da tua e mais um pouquinho das outras. Os alunos tudo querem saber. Isto é pra te testar... ainda mais ensino médio.

D – Eu incentivo eles fazerem isso.

D – Eles trazem as apostilhas de cursinho e questionam o que está ali. Eu proibi isto aqui... me trazem livros... tudo o que é livros que vocês acharem. Estes resumos e macetes não servem para nada, vocês não estão aprendendo apenas decorando. Isto já está mudando, mas tem uns persistentes. Eles acham quem sabem mesmo é o professor de cursinho, que está lá para ajudarem a passar no vestibular e não o professor.

P – E o professor?

D – Ele é aquele probrezinho que está lá pra fazer ele passar de ano... e só.

SEGUNDO ENCONTRO

P – Hoje eu quis trazer este quadro, é do pintor Pierre Auguste Renoir, ele é um pintor francês, o nome dessa obra se chama Gabrielle e Jean. Um pouco sobre a história dessa obra, ela retrata a mulher e o filho dele, em outras obras ele também retrata a família. E eu o trouxe para tentarmos discutir... olhando para ele agora o que vocês percebem que tem de semelhante com a especificidade do trabalho do professor? Vocês se identificam com este quadro ou ele está muito distante da realidade de vocês?

D - Hoje, ontem e anteontem... eu estou auxiliando o vice-diretor... e sempre desce um dodói, que muitas vezes quer colinho e eu que tenho essa coisa de dar antes que me peçam... já vou fazendo um chá, já vou colocando no sofá... a gente liga o ar... liga a TV... é uma festa. A pessoa deita, dá uma descansadinha e sai feliz da vida. Então, o que que é isso... se não o lado maternal e afetivo da mulher... aquela coisa.... isso é do magistério direto... tanto é que no município... na nossa escola que é do município só tem mulher...

D – Não tem professor homem?

D- Não tem... e no município que a gente faz as formações eu diria que 90% são mulheres...

D – Lá no X só tem um homem.

P – Seria de que, no caso?

D- No turno da tarde, de artes.

D – Quem é?

D – O X.

D – Ele é mais ou menos gay ou ele é homem?

D – É mais ou menos isso... ele é muito inteligente... muito inteligente... é um que dá para conversar... bem culto... bem bom... ótimo professor.

D – Olha o magistério é isso aí... eu não me importo se me chamam de tia, desde que tratem com respeito...

D – Eu já ia falar isso... geralmente chamam os professores de tia... e o quadro é a imagem de tia.

D – O quadro do carinho, da maternagem, da proteção, do conforto.

P – A própria história do trabalho docente começou pelo fato de ser a extensão da mãe. Elas poderiam trabalhar e ser bem vistas aos olhos da sociedade, uma vez que não seriam consideradas loucas ou prostitutas, que eram aquelas mulheres que trabalhavam na época. Querendo ou não , hoje no século XXI a idéia da professora... a questão do gênero é muito forte ainda. Até que ponto o trabalho do professor deve continuar ser visto desta maneira... como uma extensão da mãe. O que vocês acham disso... pois acredito que tudo o que já se escreveu sobre educação ainda há uma certa confusão com os papéis delegadas ao professor.

D - As séries iniciais são mais... que eles transferem muito...

D – Eu não deixo e não passo isso...

P – Tu achas que depende do professor, há alguns deixam?

D – Tem professoras que são mais amorosas... eu sou mais profissional... sabe... acho que sou menos afetiva...

D – Com as crianças?

D – Com qualquer um...

D – No ensino médio eles também procuram o lado maternal...

D – Tu até és menos maternal, mas mesmo assim eles não se desligam... eles te esperam no portão...

D – Isso... imagina se eu fosse!

D – Tu és uma fera indomável!

D – Outra coisa... já que a X começou com este assunto... hoje... quer dizer... no momento que o Estado propôs os monitores de corredor... aqueles que cuidam... eu acho que escapou um pouquinho esta idéia...

P – Tu achas que está se desmistificando esta idéia?

D – Eu acho... vocês não acham?

D – Bom... nós não temos monitores.

D – Vocês não tem?

D – Lá não tem... lá é pequeno.

D – Na escola a gente.

P – Nas tuas duas escolas?

D – No X e X.

P – Que profissional é esse? São formados em licenciatura?

D – Não são professores! São funcionários que cuidam da disciplina nos corredores. Só que geralmente... quando tu pega o aluno que está meio ruim... não estou bem,

estou com dor de cabeça... eles precisam de carinho e a maioria é verdade... um chazinho... e hoje quem faz esse trabalho são os monitores do colégio... e hoje eles nem reclamam mais... não deixa eu sair professora... aqui no X tem uns dizem estou só com dor de cabeça... que só quer ficar quieto num canto... porque os monitores não tem esse lado maternal... a nossa monitora não tinha... era bem estúpida ... e no X é um rapaz... o X se dá muito com alguns... mas pela posição deles, né eles tem que ser rudes... gritar... e eles procuram este carinho ainda... não sei tanto as crianças... vocês aí?

D – As crianças... nas séries iniciais... não sei a comunidade... parece assim que a gente tão importante para eles...

D – A aluna da X disse que ela parecia a mãe!

D – É que lá é escola pequena...

P – Tu acabas conhecendo todo mundo.

D – Isso acontece quando a escola é pequena... eu estava comentando com as gurias... toda escola pequena tem seu lado positivo e seu lado negativo... tu acabas te envolvendo com a história dos alunos, com os problemas dos alunos, com o problema das famílias dos alunos... porque eles acabam levando tudo para o colégio... quando tu vês tu estás tão envolvida... sabe... que chega um ponto que tu não consegues te desencilhar... e tu não consegue mais separar.

P – No fundo tu gostarias de separar isso ou tu te gratificas em ter essa relação com os alunos?

D – Eu gostaria de separar, sinceramente... eu estou tentando fazer... porque eu acho assim... não sei se é o certo, mas na minha visão o certo é tu separar... tem que ter o teu lado profissional, pra ti poder fazer um trabalho mais direcionado dentro daquilo que tu queres, é um objetivo... e quando tu botas assim para o lado mais tia, mais irmãzinha ou coisa assim... as coisas já vão mudando... tu não é mais objetiva como que queres... então já fica diferente.

P – Tu achas que isto mexe com a tua autoridade em sala de aula?

D – Totalmente... totalmente... hoje eu tenho alunos mesmo assim... tem um menino no segundo ano que ele já fica me esperando na porta da sala e aí X... e não sei o que... a atitude dele é diferente dos alunos que não me conhecem, que chegaram na escola este ano... não que ele falte de respeito comigo, não... o jeito que ele age, na sala... é diferente... e os outros ficam assim... claro que é cobrado uma postura, cobrado uma atitude... eu no caso dou esta liberdade para eles... eu não digo eu sou

a senhora professora... lá a coordenadora cobra... é a senhora professora... então eles tem toda uma linha de limite...

P – Que é da escola, da instituição?

D – É... dentro da sala eles tem essa liberdade... de me tratar por tu... e os outros ficam às vezes olhando isso aí... claro ele já me conhece a 1 ano... a família dele me conhece... fora da escola... então tem uma diferença.

P- Mas isto não quer dizer que és, digamos, desqualificada em sala de aula?

D – Como a minha disciplina é uma disciplina exata isto dificulta um pouco para eles... às vezes eles dizem assim... o problema não é contigo, mas com a tua disciplina... eu até gosto de ti, mas não gosto da matéria que tu das... não sei porque tu escolheste isso... mas diversas vezes... e os pais também falam... o problema não é contigo professora...

D – Esta semana uma aluna me disse que era aluna da X (que está presente no encontro)... ela estava parecida com a minha mãe... e ela nos ensinou bastante coisa... eu só não fiz o tapete....

D – Ah... a 8ª tem liberdade de escolher...

D – Que tudo o que X ensinasse era como uma mãe ensinasse... a X ensinava artes... ensinava a bordar... viu como elas gostam? Hoje em dia ninguém mais dá artes deste jeito... e a X pegou esse jeito.

D – Eu não dou aquela coisa a arte pela arte... eu dou aquela coisa mais para a vida deles, para aprenderem uma coisa de artesanato para a vida depois.... senão continuarem estudando pelo menos aprenderam alguma coisa...

D – E ela tomou isso como uma mãe deveria fazer... certo ela não sabia... ela tão meiga...

D – Ela é um amor... o ano passado ensinei aqueles tapetinhos de amarrar, só de amarrar para a 7ª série para o dia das mães... só uma que não fez... só uma... até o guri fez... o guri fez outra coisa... não precisou fazer o tapete, mas eu ensinei outra coisa... aí este ano a 8ª série disse que vai fazer um tapete para a rifa, para a turma... que eles querem viajar no final do ano... então eles vão fazer o tapete... então está servindo para alguma coisa o que tu ensinaste.

D – É bem a tua imagem... o que tu estás ensinando ali (no quadro)...

P – Eu questiono... até que ponto a imagem da mãe é benéfica ou prejudicial... por isso que eu te perguntei a tua autoridade em sala de aula, a relação que tu chegaste a estabelecer com os alunos se isso te prejudicou ou não.

D – Eles perguntam muito assim... quando eles começam a te conhecer... tu és casada... tem filho... eles não sabem muito a tua vida... não tem aliança, não te vejo chegar com ninguém... coisa e tal... aí eles perguntam... qual é a tua idade... quando anos tu trabalhas... então tudo eles querem saber... esse ano eles estão muito quietinhos... mas eles tem este interesse... que às vezes eu sento do lado, sento junto, apaga, vamos fazer de novo... mesmo eu sem ter filho... até tem um jeitinho.

D – É da mulher... é da própria história.

P – Com a abertura das escolas normais ocorreu um boom... principalmente com a inserção da mulher nesta profissão.

D – Os pais de família queriam que suas filhas se tornassem professoras.

D – Nas séries iniciais a gente não vê homem... não tem professor que é homem.

D – No X. No curso normal, é só mulher?

D – Só mulher.

P – Na formação de vocês recordam de ter só mulheres?

D – Só.

P – É a partir da 5ª série em diante que a gente começa a ver a inserção de homens na sala de aula.

D – No ensino médio, na parte da tarde tem mais homens que mulheres.

P – Todas as disciplinas?

D – Quase todas. Ainda de português e literatura tem homem.

D – Tem homem?

D – O X. Tem na matemática, física e química.

D – Na minha escola é pequena... tem 1 homem só de história... o outro que tem lá é secretário...

P – Basicamente são mulheres.

D – Exato.

D – Com relação a aprendizagem... tu tinhas feito a pergunta... eu lembrei hoje pela manhã diz a X... aí que turma aquela que tu terminaste com ela... eu era conselheira, fui madrinha de duas alunas... madrinha de debut... eles vinham aqui em casa jantar, almoçar, fazer churrasco... a gente saía... comia pizza várias vezes... eu era bem mãezona... uma um dia me contou que achava que estava grávida... o que que ela ia fazer... eu mandei ela falar para a mãe dela tudo... a melhor turma no PEIES... só 1 que errou uma questão... todas acertaram as questões... então às vezes não é tão assim não... mesmo eu sendo uma mãezona para eles, que era a

turma que eu adorava... excelente, eram 30... 27 acertaram todas as questões do PEIES... e hoje ela me disse que aquela turma é ótima... hoje de manhã ela saiu e me disse aí X aquela turma é ótima né... todo mundo perguntando sempre... sabe... às vezes não atrapalha... pode ser que em alguns alunos meio desleixados atrapalhe este papel de aluno...

D – Eles gostam...

D – Não sei as turmas da X de 4ª e 5ª série como que é?

D – Eles gostam... só que eu me sinto assim... eu acho que não interfere... é bom... ajuda... eu ajudo assim, mas... ajudo profissionalmente... sabe... e eles... é lógico que eles querem, eles ficam na saída... e me pegam... eu afasto e eles vem... eu afasto e eles vem... e eu fico lá e eles levam coisas e dividem coisas... levam bala e me dividem coisas... sei lá...

D – Já é um pouco do papel.

D – Eles vem de tarde pra me dar um abraço... me chamam pra dar aula... ontem... vem professora dar aula... mas, vocês já tem professor... tem, uma vaca lá!... e eu... fica quieta... é só a senhora que sabe ouvir... é uma bondosa.

D – Sabe, eu já ouvi isso dos alunos... aí professora a senhora fala com tanto carinho que a gente entende... hoje um me disse... como eu gosto das suas aulas de redação, a senhora tem que dar só redação... eu disse não hoje vamos pra gramática... sabe.. eu entrei nos padrões frasais e eles não gostaram né... tinha que ser só redação... que a gente conversa bastante... trabalha.

D – Toda conversa... eu acho que todo professor tem que ter uma hora de conversa... eu gosto de ler mensagem pra eles...

D – Pras crianças tu fazes isso?

D – Sempre. Levo sempre uma mensagem.

D – Eu não sabia.

D – Eu leio todos dias uma mensagem... eles ficam bem quietinhos... eles também levam mensagem pra mim... até eu dei uma mensagem... daquele rapaz que disse que o coração dele era muito lindo... o rapaz todo ele era lindo... e ele como era bem saudável tudo... e que ele tinha um coração bem lindo... aí todo mundo estava em volta do rapaz... vocês conhecem aquele gurias?

D – Não (todas).

D – Aí chegou um velho... uma pessoa idosa... daí disse pra ele... que.. o coração dele não era mais bonito... que ele possuía... mas como?... tu já estás velho, já está

aparecendo por fora, imagina por dentro... exatamente... meu coração não é como o teu... o meu coração é remendado... teve que remendar... porque houve cortes, né... as pessoas já me traíram... e eu tive que consertar... já me deixaram eu sentir muita saudades, então tem furos... tem lugares ausentes lá... o meu coração é cheio de remendo... mas, remendo eu consegui juntar e tudo o que eu tenho nele me deixou recordação, então é um coração muito rico... um coração que conta história e o teu não tem nenhum... o teu não tem nada pra contar... não tem nenhuma lesão... nada pra lembrar... e o cara disse, realmente... desceu do posto... pode subir o seu é mais bonito que o meu... aí ele trocou... aí eu disse para os alunos... agora em casa, quer quiser faça o seu próprio coração e depois me conta... o que vocês guardam, o que vocês tem pra mostrar do coração de vocês... o coração de vocês tem alguma coisa pra mostrar?... daí uma guriazinha trouxe e tinha remendo o coraçãozinho dela... tinha remendo, tinha costura, tinha não sei o que... daí tinha uma coisinha bem no canto todo enfeitadinho... aí ela disse assim, aqui professora foi uma amiga, bem amiga que ficou com um guri que eu gostava... eu disse é cortou... aqui é a minha prima que foi embora... deixou um buraco... e aquilo ali, cheio de top e de enfeite... aquele ali és tu!... aquele ali és tu!

D – Viu, de alguma forma tu tocaste.

D – E vários coraçãozinho que vieram me mostrar tinha um lugarzinho que eles me colocaram... que não ia sair daquele lugarzinho... me encheram de coração sabe...

P – Agora que tu falaste isto eu fiquei pensando como tem professores... e isto eu me apego na época de escola... como tem professores que marcam a gente... se cada uma de nós fizermos o coraçãozinho, colocarmos os buracos e os topezinhos... e quais seriam os buracos e os topezinhos da nossa vida escolar, lembrando dos nossos professores. Lembro da minha professora da 1ª série e como ela me marcou... lembro dela sempre extremamente brava em sala de aula. Eu tinha uma idéia que as professoras de 1ª a 4ª série acabam sendo um pouco a extensão da mãe, é uma projeção que a criança faz e conseqüentemente elas introjetam este papel...

D – Elas ficam quantas horas contigo.

P – E elas recebem as crianças hoje com 6 anos, e querendo ou não...

D – A gente está com uns lá que nem completaram ainda...

D – Mais cedo ainda...

P – Exato...

D – Uma professora que chegou agora no colégio pra 1ª série... e eu tenho uma aluna que está com a irmãzinha ali... me contando que elas estão procurando os direitos legais de tirar a professora... eu digo as mães... que ia contar pra diretora que a professora é muito estúpida com as crianças... e todos os dias tem uma que chora assim de desespero e não quer mais vir pra aula... que ela não tem o carinho para ensinar... ela não vai na classe... diz que ela não vai, que não caminha na sala... e diz a menininha assim, primeiro ano do ensino médio... professora eu deixo a minha irmãzinha ali e fico todo tempo na aula pensando como que ela está, será que ela está chorando?... ela deixa a menininha aqui na escola e vai para o X.

D – Pra lidar com criança tem que gostar...

D – Tem que ter este carinho...

D – Tem que ter... e não pode... e tem professor que não tem isso aí.

D – Por isso que eu acho que o número maior são de mulheres.

P – Ainda mais a formação de pedagogia.

D – Isso.

P – Pra trabalhar com a 1ª a 4ª série... nas outras licenciaturas, como tu falaste tem a ala masculina.

D – Principalmente a área das exatas.

P – Se tem homens é mal visto... aquele ali é questionável...

D – Por isso que eu digo... em sala de aula, pra séries iniciais até onde eu sei não tem homem...

D – Eu também...

D – E acho que até as mães e os pais não gostariam... eu acho que se tivesse não gostariam...

D – O X tem um seminarista na 2ª série... seminarista...

P – Mas é seminarista... não é professor?

D – É professor, fez pedagogia... agora está fazendo teologia...

D – De certo ele meio bichona também!

D – Ai meu Deus!

D – Não duvido!

D – Esta é a sessão maldade do encontro!

P – Vocês deixariam o filho de vocês com um professor nas primeiras séries?

D – Não deixaria (todas).

D – Acho muito rude... não teria o carinho de pegar da mãozinha, de fazer os traçados...

D – Não faz mais isso X!

D – Mas, na pré-escola sim!

D – Mas, tem que fazer.

D – Eu, se não sabem pegar bem... eu pego a mãozinha e ajudo.

D – O primeiro ano agora do nono ano é do pré... a pré-escola... por isso que eles entram com 6.

D – Eu sou assim... atendo com precisa... sabe?... eu vou se está precisando... adoro poder ajudar... mas, no geral quem precisa mesmo... poder ajudar quem está necessitando... adoro aquelas crianças, eu gosto muito deles... mas, ao mesmo tempo eu exijo uma postura já mais adulta.

D – Eu trabalhei 2 anos com a hora do conto... aí tu entra e eles vem com os bilhetinhos cheios de coração... agora tu falaste em coração... eles adoram... eles vinham com os coraçãozinhos desenhados... ah, professora é pra ti... aquela florzinha, sem o talinho, sem nada...

D – E trazem meleca!

D – E beijos...

D – A minha filha foi o ano passado fazer palestra na semana do dentista... ela é dentista... e por acaso foi no dia do meu aniversário... eles estavam tudo quietos, porque não pode mais fazer comemoração... mas, já estavam com a sala mudada, toda esculhambada... e tinham arranjado festa pra mim... teve a palestra... e só palestra não teve tempo de dar aula... e lá no meio da festa eles me abraçavam e beijavam... a minha depois disse mãe tu não podes... tem que chegar em casa e tirar toda a roupa e direto ir para o tanque... porque aquelas criança se rolam contigo... tu vens imunda, porque tu beijas aquelas crianças e vem ... e se encostam... claro que se encostam... mãe tu dá muita confiança pra essas crianças... eu disse não é menina!... é que ela estranhou sabe... não sei se ela sentiu ciúmes das crianças... aquelas menininha coisa mais adorada ali... e sempre junto da gente e ela lá do outro lado... aí sim, ainda sentindo ciúmes... tinha que tirar a roupa lá da entrada por causa das crianças.

D – Quando ela ia no colégio?

D – Disse que eu dava muita confiança pras cria!

D – É só ela e o mano, vai no colégio e vê aquele monte de criança... tem que dividir com o criaredo!

D – É só elogiar um aluno e ela já odeia aquela... uma marmanja!

D – Mas ela ainda é o teu bebê...

D – Ela o X... ele diz... deixa aquelas tua cria! Tu não vai mais na escola! Momento de ciúmes.

D – Eu quando tinha a hora do conto, eu leva e trocava aqueles tickets... aqueles adesivos... e trocava com as gurias...até isso!

D – Eu coleí uma bonequinha no caderno e a X disse assim... que personagem é essa?... eu disse eu não sei... e ela, que coisa feia carregando um desenho da Pucca... tu tem que saber mãe, já que tu quer... aí um me dá e eu colo na frente e outro atrás e o próximo vou colar na ponta do nariz! Na minha caixa tem um monte... um gurizinho... tira essa meleca daqui... não gosto de coisa lambuzada... ai fica tão lindo... mas, onde se viu isso!... eles são assim...

P – Tu achas que eles são abusados?

D – Não é abusado, mas eles não escutam quando lhe convém... e depois... gruda, depois eu desgrudo...

D – Pegar a tua caixinha de giz com os corretivos... colocar nome... até coração eles botam...

D – Os meu é beijo... da entrada até o último andar... uns marmanjos... terceiro ano...

D – A minha caixinha está cheia de beijo... cada beijo é de um...

P – Como que é isso?

D – Cada boca é de alguém com o seu nome. Os guris não tem a boca... o que eles fizeram estes dias... o X que foi meu aluno o ano passado e é agora do terceiro ano... disseram... oh X... colocou a tua boca aqui também e ele que homem também tem boca pra beijar... que era pra mandar beijo mesmo... e eles me perguntaram se eu tinha caixinha... é uma forma de carinho...

D – Eles querem um lugar mais privilegiado para tu possas enxergar melhor... eles disputam muito isso... a tua atenção... até na caixinha de giz.

D – Eu faço no dias dos namorados, dias das mães alguma coisa.

D – Até eu faço.

D – Eu faço diplominha... o meu colega diz... tu só deve fazer isso em casa... porque sempre é tu que dá cartãozinho e coisinha... claro eu faço diplominha, coloco uma fitinha, e dou... e o melhor ganha aquilo ali... eu vou incentivando de alguma forma...

P – Todos ganham?

D – Não... só alguns.

P – Como que tu notas o coleguinha do lado?

D – Eles ficam assim... sabendo se esforçando... então... não faltou ganhar diplominha... fez o tema todos os dias também...

D – Isso tu faz o que com a 5ª série?

D – Isso eu sempre fiz com todo mundo... faço até com marmanjo... um dia chegou o dia dos professores e... ensino médio... e eles... escuta cadê meu parabéns, cadê o meu cartão?... vocês ganham e eu não ganho nada?... e eles ficaram... mas, a senhora quer?... se eu estou pedindo, claro que eu quero!... aí sei que se reunirem ali... era noturno... juntaram dinheiro... outro dia veio cartão para todo mundo com um bombom... e eu... agora sim, é uma coisa... que já é alguma sabe... pra lembrar... eu estou dando... eu lembro dia da criança, dia daquilo...

D – Sabe, a gente lá na escola recebe tele-mensagem...

D – Elas são lindas... uma mais bonita que a outra.

D – Lembro de um dia... uma chuvarada... e foi a tele-mensagem lá ... os alunos enlouqueceram.... todo mundo com guarda-chuva lá na frente...

D – E sempre com caixa de bombom.

D – E assim os alunos... as mães levam flores.. rosa pra cada uma...

D – Tu não és conselheira este ano X?

D – Não... eu disse que não queria mais.

D – Eu também não quero mais... falei pra direção.

D – Eu sou de 3 turmas.

P – O que faz a conselheira?

D – Ela ouve os mais... tem que ter um espaço... os outros professores reclamam pra ti...

D – Eu odeio isso... porque tu vais falar e fica aquela coisa... fofoca sabe...

D – É, às vezes isso... ali no colégio a gente fez assim... não falar do professor... falar do problema dos alunos só... o X tentou fazer o ano passado, mas não deu muito certo.

D – Tu fica mal, tu sabe que tu ficas ali a serviço do nada... quando tem que falar eu já digo direto.

P – Não tem nas escolas alguém que fique responsável para trabalhar com os professores, digo sobre alguma questão desagradável?

D – O orientador e o supervisor, mas não fazem mais... pois, não tem mais quase nas escolas... só na da X, que tem 4 ou 5.

P – A direção não acaba fazendo isso?

D – Não. A direção se esquia... pra nós ela se esquia.

D – Na nossa tem supervisão e orientação e eles chamam... caso não adiante, o padre mesmo chama.

TERCEIRO ENCONTRO

P – Bom... este quadro de hoje é do Salvador Dalí... chama-se Relógios Moles... e eu o trouxe para discutimos a questão do tempo no trabalho docente... este tempo é o tempo do lazer, o tempo do estudo, para a preparação das aulas de vocês... o tempo da discussão que vocês estavam falando anteriormente sobre muitas vezes tem que preparar a avaliação 30 dias antes da aplicação, tendo que passar por uma supervisão da coordenação da escola (no caso da docente que é professora no colégio militar de Santa Maria)... e que tu mesma falaste que acabas esquecendo como ela vai ser...

D – Eu acho que tudo tem uns senões... quando a gente está preparando o plano de estudo... que é aberto... é flexível... que é isso é aquilo, mas não é... se tu não terminas até o final tu és cobrado...

D – Agora eu acho que... ele deve ser uma coisa que possa modificar... que tenha que ser cumprido eu concordo... porque daí a sequencia ela fica... o professor que pego do outro ano... eu estou estranhando agora, porque sempre acostumava pegar no final do ano o meu plano... colocar como que fiz ou não fiz para a outra professora ter uma sequencia... olha quem pega os meus alunos agora... que tipo de conteúdo... então com a greve a gente pegou e não ficou bem... eu venci o conteúdo, mas não senti firmeza... não senti o tempo de fazer como eu queria... a fixação não ficou boa... então eu gostaria de ter passado para a outra professora... gostaria de ter dito para ela o que os meus alunos gostam mais de fazer... o que eles fizeram mais, o que eles se empenharam mais... ninguém me perguntou e ninguém me entregou plano... então eu não tive...

D – Nem tu sabes o que a outra fez...

D – E nem eu sei o que a outra fez... então eu peguei alunos da 4ª série... que costumes os alunos tinha, como que eu iria trabalhar... faz falta esta opção do professor deixar para o próximo professor pra ele dar uma sequencia... não que ela tenha que continuar igual, mas para ele ter de saber o que precisa para mais um pouquinho, o que ele pode seguir tranquilo...

P – No sentido... para um seguimento de um bom trabalho?

D – Para um bom trabalho eu acho.

D – Mas, outra coisa que eu acho que caiu, que muito tempo atrás era um tempo que todo o professor deveria fazer... de diagnóstico da turma no início do ano, mas agora não tem mais...

D – Eu vi o erro que eu cometi quando eu peguei pela primeira vez a 5ª série... eu só ria da cara deles... o que eu estou fazendo aqui... e eles me olhavam com a cara mais pasmada ainda...

D – Assustados?

D – Assustados... como eu continuei com a mesma turma, eu continuei com a 6ª série... eu vi o que eu fiz na 5ª... eu observei a 4ª série, eu visitei aquela aula... e vi como eles eram cuidados, bem cuidadinhos... tudo bonitinho, disciplinado... e chegam ali e o professor nem diz para o que veio... aí eu fiz... peguei exercícios da 4ª série... e eles que fácil professora... e é para ser fácil, para continuar fácil... recém eu comecei a entrar no conteúdo...

D – É porque até a 4ª é um único professor...

D – É a figura principal...

P – Da pré-escola a 4ª série...

D – São bem cuidadinhos na 4ª série e na 5ª aí... coisa mais querida... as meninas... são uns doces aquelas crianças... aí misturou com os reprovados da 5ª série... tem quatro que são tinhosos... sabe... assim bateu e elas vem no final e dão beijo pra ir embora e os outros ficam rindo... ficam gozando... e elas vão perder isso aí... vão acabar perdendo... esta meiguice, esta doçura...

D – Por isso, eu sou de acordo que repetente tinha que ser separado... tem outra linguagem...

D – Tem outra idade...

D – Eles colocam para favorecer o trabalho do professor... eles ficam envergonhados... aqueles enormes homens ali no meio das criancinhas... tudo pequenininhos...

D – É nove, dez anos só tem na 5ª série...

D – Aparece com 16...

D – Tu não pensaste também no tempo... no tempo assim... tempo idade?

P – É o tempo que vocês irão me dizer...

D – É o tempo que ela falou... já passou o tempo... de estar em uma 6ª série... 18 anos...

D – Pra mim 3 anos na mesma série, 4 anos...

D – Eu encontrei alunos meus que foram na 5ª... terceiro ano que eles estão na 5ª... como que a escola não arrumou uma maneira de...

D – Mas tem uma lei que a escola não pode ficar mais de 3 anos com o aluno na série... aqui no X não pode mais... 3 anos e deu...

D – Também olha a deficiência de uma escola ficar 3 anos...

D – O pior não é o aluno ficar 3 anos... pior é quando eu acho é que no segundo grau... o aluno reprovou no 1º ano em física e matemática... aí no outro ano ele tinha reprovado em português... ele desaprendeu o que tinha aprendido... aqui acontece seguido...

D – Eu entendo que ele nem desaprende porque ele nem aprendeu... é aquela aprendizagem imediata... é pouco para passar... ele não alicerçou, não teve sequencia e é muito fácil... aí eu já passei e não olho mais... e ele não sabia e acaba ficando... invertendo os papéis... acontece bastante isso comigo... aí eles questionam... vocês esqueceram o que foi falado na reunião passada... e querem que o aluno lembre...

P – Bom... vocês estão trazendo mais a questão do tempo do aluno... e o tempo do professor? Existe um tempo daquele professor... na escola é admissível ter um colega que seja professor de ensino fundamental com 70 anos, com uma idade mais avançada... é possível?

D – Agora foi um professor lá para a escola com 60 anos...

D – Lá na minha também... tem um com 60 e poucos anos...

D – Eu acho que dependo do professor... do seu prazo de validade...

D – Eu acho que a escola prefere um professor mais maduro...

P – Mais velho, mais experiente?

D – A diretora lá tem 55 anos, eu acho e tem 6, 7 anos de magistério... ela vai chegar aos 70! Ela fez concurso a pouco tempo...

D – O que ela fez antes?

D – Nada... ela criou os filhos... e não quis... fez a faculdade depois dos filhos...

D – É esquisito né?!

D – É... então quer dizer... ela vai chegar aos 70 anos na sala de aula...

P – Com poucos anos de exercício da profissão...

D – Exato... com 6, 7 anos por aí...

D – Ela goza... minha irmã diz que tem 6 anos para se aposentar... e eu tenho 6 anos...

D – A valorização do professor é pela experiência... e a idade entra na experiência...

D – Agora para se aposentar tem que somar o tempo... mais idade e fecha lá um coeficiente... 70 né?... então ela capaz de se aposentar...

D – 75 para a mulher...

D – 60 para mulher e 70 para o homem...

D – A soma dos teus 25 anos de serviço mais os 50 anos de aposentadoria... eles estão fazendo um coeficiente agora...

D – Se tu quiseses se aposentar... tu recebe bem menos...

D – É proporcional?

D – Não é proporcional... tu perde 70% daquilo que tu ganhavas antes... eles te tiram lá... aí tu questionas... quem é que fez este cálculo... com 25 anos ele tem condições de se aposentar? Por isso, que o tempo é questionável... hoje o tempo não está só na educação... o tempo é diário... alguém fez um cálculo... quando tempo o professor tem que estar com o aluno para o aluno aprender alguma coisa... quanto mais aula nós damos mais aula, menos tempo a gente tem para se preparar para aquele aluno... e isso acarreta diminuição da qualidade... maior estresse do professor... porque a gente tem que ter um tempo de preparação fora da sala de aula...

D – Mas, tem muitos governos que prometem o tempo pra gente estudar...

D – Agora estão justificando que ela deu o tempo e que estão faltando os professores (a governadora)... mas, o que aconteceu é que o professor não tinha essa carga dentro da sala de aula...

D – Hoje uma me disse ali no colégio... porque vocês reclamam tanto naquele colégio... vocês tem pouco tempo de sala de aula... eu tenho 10 e eles não me cobram pra ficar mais... vocês preparam a aula tudo lá... vocês tem tempo de fazer todo o trabalho lá... vocês preparam aula, vocês corrigem, fazem tudo lá... mas, o major quer que a gente faça isso... 20, 40 horas...

P – Na escola, fazer na escola?

D – Na escola... ele quer que preparem tudo na escola... que a gente não traga nada para a casa...

P – Isso é um lado bom pra ti ou não?

D – Claro, é ótimo (todas)...

D – É que a gente não está acostumada com isso...

D – Lá no militar eles tem uma sala com tudo ali... a X fica todos os dias até as 16 horas na escola... e este final de semana ela ficou sexta, sábado e domingo... só vindo de noite para casa... tinha uma festividade atrás da outra... é tudo ali... as 16 horas ela termina e ela é coordenadora... tem a sala ali... fica as 16 horas e depois vai para casa...

D – É isso que o major quer que a gente faça... é isso que ele está justificando pra mim...

D – Lá só se trabalha de manhã, de tarde não tem aula... é para os alunos voltarem para reforço... daí é só reforço... o aluno ficou com dúvida de manhã, ele se inscreve para a aula de reforço... se tem professor disponível... ele pode pedir outro professor e ele vai pro outro... e é interessante... pois, tu podes estar ensinado de uma maneira que eu não estou aprendendo e ir para outro que me ensina de outra maneira...

D – O reforço é com outro professor?

D – Não, pode ser o mesmo... é o aluno que escolhe... eles ficam disponíveis para dar aulas aos alunos...

D – Eu não sei, mas a educação está se encaminhando para isso...

D – O aluno é estudante, mas ele é... a escola por um determinado momento vira as costas e ele se torna uma criança de rua...

D – Um carregador de livro... e pesado ainda...

D – Eu disse hoje... os gêmeos que tem na minha turma... eu até mudei, mas eles querem ficar juntos... eu disse... vocês são unidos assim na conversa, são unidos para não fazer nada... o que vocês acham sair no dia de hoje e vir aqui, ficar o tempo inteiro me cuidando para vocês fazerem outra coisa... o que passa na cabeça de vocês?... e eu olhei no caderno... e ainda copia errado... e falo bem alto, porque aí ele dão uma sacudida, sabe?... eu dou uma folhinha que fiz com maior capricho e vocês cortam com os dentes... já dou cortadinha e não é para cortar... eu fico sábado e domingo preparando as maravilhas para vocês... eu acho maravilhoso...

D – Sim, a gente tem que valorizar...

D – Chego lá... dou para eles... escreve isso... mas, não é assim... aí eles ficam bem preocupados...

D – Pega o tempo que tu gastas pra fazer e divide pelo número de alunos que tu tens... faz este cálculo... é uma matemática...

D – Vai ver o tempo que cada aluno teve de aula... e precisava ter?... é aquela coisa... hoje eles chegaram que eu achei que tinham tomado um banho de... não era chuva que estava caindo, era alguma coisa contaminada... que eles entraram assim desatinados, todos molhados... entravam assim e falavam, falavam... e eu só fechei a porta e fiquei observando... e eles falavam, falavam... e eu fui falar e fiquei sabendo de toda a fofoca... que uma tinha atirado uma casca de banana e a outra cuspiu no papel e atirou a alvo... e queriam me contar... cada um queria... tudo querem contar...

D – Tudo ao mesmo tempo...

D – Tudo ao mesmo tempo... todo mundo sentado!... aí tem que... mas... não quero saber... aí começa tudo de novo... não adianta... não atira isso... não é assim... ela tem cara de lixo, tem?... não tem, mas ela me jogou uma casca de banana... não quero ouvir...

D – Mas, a vezes a gente briga...

D – Mas, tu falando com a criatura e ele pra lá, pra lá... tu gostas tento dele assim, tu gostas mesmo?... eu não gosto, eu odeio ele!... imagina se gostasse, levava ele pra casa, cara!... até o meio do ano, cara, tu vais estar olhando pra frente... daí peguei ele coloquei do lado da minha mesa... a gente gosta de aluno que... eu digo falem baixo, parece que tem uma agulha naquela fala... que dói o ouvido... aí na outra turma já é diferente... a briga de se virar a classe... eu entro eles tem que virar a classe... é uma briga na escola... o outro professor da manhã vira para o outro lado... aquele impasse... mas, como eles sabem que o turno da tarde querem que eu vire para cá... e eles colocam cartazes assim... a gente tira tudo dali e coloca na outra... eu entrei ontem e a turma super cheia... outras crianças ali... e eles já sabem... eu entrei e foi automático aquilo... todo mundo já se virou... e um disse assim... professora o grandão não veio... ele carrega a mesa sozinho... um gigante... eu disse... bom, mas 3 pequenos valem um grandão... eles fizeram e sentaram bem ligeiro... bem quietinhos... escrevi no quadro parabéns... que bonito... eles ficam assim... e tu entras naquela outra... aí tu vais ver o perfil da professora da 4ª série... e eles carregam o perfil da professora... de cada uma... aquelas crianças são tranqüilas... tu brincas com elas... eu pego a frase e trago pra frente... eu trouxe tirinha e perguntei quem é que ser a mulher da tirinha e quem quer ser o homem da tirinha... aí eles vem e brincam... eles fazem isso tudo e fazem aprendendo... daí tu chegas na outra turma e aí não tem nada...

P – Será que é o tempo que a turma precisa pra entrar no teu ritmo ou é o tempo que tu precisas para tentar entrar no ritmo deles?

D – Os dois...

P – O que tu achas que deveria mudar? O teu perfil, no caso projetando neles ou eles, enquanto alunos?

D – Eu tenho impressão que eles enquanto alunos não estão com a base que eles deveriam ter... pois, foi tão fácil... eu tirei de um lugar e coloquei em outro pra eles notarem a diferença (exercício de português)... só que eles não tem a concentração necessária pra chegar ali... tu olhas pra eles e eles não se sentem concentrados... não estão concentrados... eu tentei num trabalho onde tinham que fazer um texto e ler em voz alta para escolher depois... eles nem escreveram algo engraçado... um lei e eu perguntei, o que desse texto é bonito... e ele diz não sei, não estava ouvindo...

D – É por causa da bagunça, da agitação deles...

D – Eu acho que falta tempo tanto para o professor, a gente trabalha demais... o aluno tem que ficar das 7 e 30 ao meio-dia, da 13 às 18 da tarde... todos os dias... imagina se mudasse esse perfil de sala de aula... o aluno ficasse na escola... o professor teria que ter mais tempo de trabalho... mas, para o aluno também falta tempo... o aluno sai do colégio, almoça em casa, sai ao meio-dia... e aí as 14 tem educação-física... saiu da educação-física uns tem inglês... carregar livro até o inglês... porque a mãe ou o pai pedem... aí tem que ir na natação ou alguma coisa assim... chega em casa as 19 horas, cansado... com certeza, fez exercício todo dia... aí ele tem que entrar no MSN, na Internet... e aí?... ele vai carregar livro... nem arruma os livros para o outro dia de manhã...

D – A mãe arruma...

D – Nem tem tempo de ver o horário do outro dia...

D – Um levou o outro... um hoje levou todos os livros... esse que eu tive que tirar do meio dos outros e colocar do meu ladinho... levou todos, todos... ele não tinha horário... e pior é o seguinte... carregou todo este peso pra fazer nada aqui dentro?

D – E o tempo que tu gastaste para dar aula para esta turma... já pensaste nisso?

D – É... é... eu estava explicando uma coisa e perguntei pro fundo se estavam entendendo... eles disseram que não... aí eu disse que tinha uma parede invisível na turma... pedi licença e fui para o fundo explicar... todo mundo me olhado com umas caras... se olhando uns para os outros... e eu entenderam?... eles sim

entendemos... então agora vocês são da 5^a série... sabe, eu tento mexer com a turma... eu viro para cá... eu faço escrever...

D – Tem alunos repetentes juntos?

D – Tem...

D – Tudo junto misturado...

D – Eles misturam...

D – E o tempo de lazer também deve ser contado...

D – A professora de português pediu para eles fazerem frases afirmativas... lessem a frase afirmativa que eles tinham escrito no caderno... aí um danado lá... a professora pediu que eles lessem oralmente... e ele disse assim... eu sou gay... bem sério... aí a aula toda caiu as risadas... aí a professora foi lá ver o que tinha no caderno e não era o que estava escrito... mas, aí ele tumultuou... só para tumultuar a aula... quer dizer tu perdes tempo também... por causa de uma bobagem, de uma brincadeira... eles quis aparecer...

D – Tu perdes muito mais tempo que tu possas imaginar... aquele tempo que tu ficaste ouvindo esta bobagem... perdeu tempo que tu poderias estar dando aula... perdeu tempo até tu voltares a concentração...

D – Interrompe... tu começa tudo de novo...

D – Aí tu vais atrasando... porque tu atrasaste aquele conteúdo... entra o planejamento inicial... se perdeu totalmente.. daí aquele tempo que tu tinha de 30 dias, vais precisar de 35 dias...

D – Em 50 minutos não dá para dar tudo...

D – Quando tempo tu perdes para organizar tudo...

D – Ontem na reunião foi pedido para fazer a chamada... porque aconteceu de uma professora não fez a chamada e a menina não voltou para casa... então... a mãe foi na escola...

D – No militar não tem chamada...

D – Tu vais pegar 45 minutos de aula... tu aproveitas 20...

D – É... realmente é isso aí...

D – Depois do recreio como tu perdes tempo com aquilo ali... até se acalmarem...

D – E eu acho que segundo grau também acontece a mesma coisa...

D – Acontece...

D – Ali no X a gente perde mais tempo ainda porque no primeiro período e quarto período, depois do recreio tu recibes um caderno da vice-direção... então tu fazes a

chamada no teu caderno e os alunos faltosos tu pões no caderninho... é um controle porque dá muito problema de fugas de alunos... dava, agora não dá mais... eles fugiam no X...

D – Eles atiravam a basta...

D – E os pais ligavam... então a vice-direção tem caderninho... o aluno tal estava no primeiro, mas não estava no quarto período... fugiu no recreio... e diz que um menino no ano passado foi absolvido num... coisa com droga... porque levaram o caderninho do X... vieram buscar os pais... no julgamento...

D – No X foi ao contrário... ele roubou do noturno... e o professor tinha duas horas-aula e ele só fez a chamada antes do recreio... e ele não estava depois... ele roubou...

P – E dava para nós pensarmos que o trabalho do professor é um trabalho que tu não desliga nunca... tu vens para casa e tu ficas pensando...

D – Eu acho que é defeito meu, de fábrica... porque tem uns que são tranquilos...

D – Eu acho que nem médico não faz isso...

D – Eu estou sempre atendida para captar alguma coisa diferente... sempre uma coisa diferente... uma coisa que eu possa encaixar dentro da minha aula sabe... eu não desligo...

D – Mas eu já convivi com pessoas... que eu chegar e querer comentar com a pessoa ou ligar... não morreu... eu não estou mais no colégio sabe?... e não querer discutir nada, nada...

D – Tu consegues te desligar X?

D – Eu estou sempre pensando... de noite até sonho...

D – Eu levanto... se eu levanto pra ir ao banheiro... e tudo ali na minha cabeça...

D – Ultimamente eu tenho deitado... e aí penso eu podia... surge alguma coisa e aí eu anoto... eu posso esquecer, aí eu anoto... a gente não desliga...

D – Mas, tem gente que desliga... essas pessoas assim que entram na escola triste, saem piores... são aquelas que dizem... quando que vai terminar...

D – Às vezes eu não gosto nem de olhar para o relógio... não gosto... nem uso relógio mais...

D – Tem que trabalhar querendo, não adianta... hoje não quero nem saber, amanhã eu pego e pega mesmo... e eu já convivi com pessoas assim que não queriam nem comentar... não era hora de trabalho...

D – A maioria não consegue...

D – É que tu lidas muito com pessoas....

QUARTO ENCONTRO

P – Bom meninas... eu trouxe hoje para encerrarmos esse quadro que é do Di Cavalcanti... chama-se Mulheres Protestando... eu o trouxe com o intuito de discutirmos um pouco sobre com é para vocês a questão da participação, em termos políticos que tem a categoria do professor... vocês acham, olhando para o quadro... conseguem remeter a categoria o próprio sindicato... vocês acreditam que há esta cooperação hoje, com tudo o que está aparecendo na mídia? Vocês conseguem se ver como mulheres protestando?

D – Eu me enxergo assim sempre, protestando...

D – O Cpers um tempo atrás era muito mais unido... quando ele começou entrar para a política mesmo... defender um partido... aí ele começou... sei lá...

D – Eu me desassociei...

P – Tu eras associada?

D – Sim...

D – Quando eu entrei... o máximo era aquilo ali... era a união, a força... tinha muita força... ganhou muita coisa... hoje não tem mais...

D – Todo mundo já pensa assim... ah... vai ganhar como presidente para ser vereador...

D – E é o caminho... (todas)

D – Eles saem de lá e viram secretário da educação, da saúde... das piores, porque elas conhecem todo o chão que elas pisam...

D – E fazem aqueles acordos debaixo dos panos... fazendo acordos...

D – Eles conhecem o pensamento... eles todos... até o outro que foi... que era assim de sentar no chão, de lutar com a gente... ficou aquela coisa diferente...

D – Eu acho que perdeu muito... com a greve perdeu tudo... eu acredito que perdeu bastante... que perdeu tudo que poderíamos ter conquistado... perdeu força...

D – O Cpers perdeu a força...

D – Ele perdeu... e eu acho que só temos a perder a cada greve... nós não ganhamos mais nada...

D – Nós não ganhamos, mas eu acho assim... a única greve que foi... que se tivesse força, que levado a respeitabilidade foi esta última... de não ter voltado, de não ter voltado para terminar o ano letivo... de ter ficado com a história de que eles podiam

até decretar um ano letivo... passar por decreto um ano letivo, mas que a gente não tinha que ter frouxado... já tinha perdido dinheiro... já tinha perdido os dias... tinha que ter entrado, mas o pessoal não agüenta... não tem como sobreviver...

D – A pressão é muito grande...

D – E a sobrevivência... aí as pessoas começam voltando, cada um explicando a sua história...

D – Este jornal escreveu sobre isso... marido da X... ele escreveu sobre essa última greve... que foram recuperados os dias... e não foram pagos...

D – Estragou a carreira do professor... profissional... eu mesma não vou poder pedir aposentadoria porque perdi a minha licença prêmio... então vou ter que pagar mais... mas, eu sabia que iria perder... eu quando eu entro não espero que me perdoem depois... eu entro com a possibilidade de perder... e perdi... tudo bem... agora, dentro do próprio magistério as pessoas ficam assim... algumas levando vantagem... nas mesma escola... a diretora abonando falta de algumas pessoas... a metade ali da nossa foi abonado falta... e eles ficaram em greve...

D – Eu fui numa manifestação... no Gigantinho em 2006... eu estava de licença... mas, foi em 2007... ai eu não sei... quem mais vai são os outros funcionários... hoje em dia não é mais o professor que está ali... são mais os funcionários que estão mais unidos... do que o professor... olha tem briga lá no Gigantinho... briga de professores se soqueando, se tapeando lá no meio que foi um horror...

D – Eu acho que rebaixou tudo no magistério... uma classe que perdeu a dignidade... que se colocou por baixo...

D – Mas, eu acho que foi quando se aliou a partidos políticos... porque antes era unido... eu lembro que eram 3, 4 meses de greve e ninguém parava... ninguém voltava...

D – Quando se aliou a CUT é que começou...

D – Na época da ditadura... o que era aquilo... eu morava em apartamento... a polícia ficava na porta do meu apartamento... ela ficava na porta, ela me acompanhava até a escola a polícia federal... queriam que eu assinasse um monte de coisas, eu não assinei nada... então escoltada...

D – Por causa da greve?

D – Por causa da greve... eu cheguei a pegar um ônibus para os meus colegas irem a Porto Alegre... eu ia pra lá e ficava 7 dias sentada nas calçadas, sabe?... lutando mesmo... aquilo era luta... e as pessoas que estavam ali lutavam...

D – Tinham panela... era a sineta, era a panela...

D – Acreditavam mesmo...

D – Eu estou vivendo uma realidade bem menor... eu convive com bem menos pessoas que vocês em escolas maiores... as minhas colegas são bem mais velhas do que eu... devem regular com vocês em tempo de serviço... eu vejo elas reclamarem, reclamarem e reclamarem... mas, nenhuma delas faz uma palha para fazer frente... nenhuma delas... tudo bem que nós estamos em uma escola em que a gente é cedido... mas, nenhuma delas... e em uma reunião eu não vi nenhuma delas... em uma viagem para uma manifestação... e quando tu tocas no assunto, mesmo dentro da escola... tem uma supervisora que tem 40 horas e cumpre só 20 dentro da escola...

D – É... tem que primeiro fazer...

D – Todo mundo reclama... ninguém fala nada, nada... ninguém chega e assume, sabe? Sua posição, sua postura... e quando chega outra pessoa e fala... por que vocês não assumem o desgosto e falam... todo mundo quietinho... então... é a mesma coisa... tu te acomodas, tu vais deixando porque? Tem outras pessoas que fazem por ti... tem outras pessoas que dão a cara a tapa... por medo eu acredito... porque é uma classe facelada...

D – Agora não é pensando no magistério, mas pensando no dinheiro para sobreviver...

D – Olha o que a gente fazia no São Luis... os 100 dias a gente ficou... nós fomos para a praça e montamos barraca... e faziam sonho para vender... o melhor sonho que eu já comi na vida foi feito pelo magistério... olha sustentava todo mundo... todo mundo vendia o que tinha, tricotava... blusa a gente fazia em um dia... saia uma carreira de cada coisa, cada um tinha um jeito de fazer... o ponto, passava por várias mãos... todo mundo... tu estavas precisando de dinheiro, o outro te emprestava... se agüentando... tu agüentava porque tinha que agüentar...

D – Eu acho que isso a 15 anos atrás era muito bonito...

D – Era bonito porque tinha pelo o que lutar... a gente olhava para a classe...

D – E não para si próprio...

D – Não para si próprio...

D – Não para o seu próprio benefício...

D – Hoje já não acontece... não tinha ninguém com fome, ninguém com medo... quando a gente andava junto a gente não tinha medo... a gente se reunia de manhã,

de tarde e de noite... hoje o que acontece... vão viajar... tiram aquelas férias porque já sabem... é o mesmo... trabalham de novo sem o mínimo de incentivo...

D – Tinha reunião nos clubes, reunião em Porto Alegre... lotavam um ônibus... todos iam...

D – Eu me desassociei... porque na última quando eu fui... como chamam aquilo... um congresso no Rio de Janeiro... eu vi toda a sujeirada do sindicato... e quase que apanhei... e daí de tudo o que falei, lá eu vi... eles passeavam... na praia os carros do Cpers com os familiares deles utilizando tudo para veraneio... todos eles usufruindo dos melhores hotéis e nós paramos num colégio lá perto da Rocinha... em uma faculdade com pedaço de colchonete, não era um colchonete inteiro, era só para as costas...

D – Que horror!

D – Os outros estavam no bem-bom... em hotel 5 estrelas...

D – Estavam bem acomodados...

D – E nós ali... fome a gente passou... não tinha onde comer... a gente tinha medo de sair e de comer... tinha que andar todo mundo junto... comia quando achava comia... eu comi 2 vezes... eu voltei que era um fiapo... a primeira coisa que eu fiz era chorar porque queria voltar...

D – Vocês foram de excursão?

D – Nós fomos... fizemos uma autorização do governo para poder sair do estado...

D – Quando tu foste?

D – Foi quando a minha filha tinha 3 anos... faz muito tempo... faz mais de 20... lá... quando eu comecei a falar e ver toda a sujeira... desde o ônibus eu comecei a falar sobre aquilo e que não estava certo... e eles começaram a me chamar para partido político... o PT querendo... eles queriam que eu me afiliasse nisso e naquele outro partido, e o Cpers me convidando para eu ir para POA... eu disse porque isso... ao contrário, eu vou sair do Cpers... não quero assumir a sujeirada lá em cima... eu vou sair... e saí mesmo... tanto que quando veio a X aqui, que ela veio daí eu falei pra ela... e quando me candidatei a direção, eles quiseram usar isso... que não era nem filiada... eu digo... olha vai ficar na escolha de vocês... eu não sou filiada, mas respeito o sindicato... acho que fiz mal, porque quando a gente não gosta tem que ficar, fazer o que a gente acha que está correto e eu fiz muito mal... saí de uma de desgosto... não fiz bem... mas, respeito o sindicato... só que se vocês puxarem estes

assunto eu vou dizer porque eu saí... e o sindicato não vai gostar de mim... aí ninguém comentou mais... mas, respeito o sindicato sim... acho que tem que ter...

P – Mesmo com tudo isso?

D – Com tudo isso...

P – Assim como tu sabes... tu achas que os outros professores sabem?

D – Tem que ter uma representação...

P – Digo... dessa sujeira que tem por trás?

D – Sabem, mas é aquela coisa... eu fui assim... eu sei que existe, eu sei que as pessoas até convivem, mas eu não sei conviver... realmente eu não sei conviver... esse tipo de adaptação me falta pra ficar perto e tentar endireitar... eu fiz completamente errado... eu não falo pra ninguém que eu sou um desassociado... pra ninguém... pelo contrário... vou as reuniões tudo, mas não pude mais ir a assembléia...

D – Fez greve...

D – Fiz greve e continuo fazendo... mas, estou com aquela dorzinha de ter feito bastante coisa e seguido outra direção... virou calma, virou descontentamento, virou isso aqui agora... caso de polícia já a escola...

D – Tu conheces o X?

D – Conheço...

D – A menina é minha aluna... ele foi lá na brigada na reunião dos pais, e o major explicou todas as normas da escola... e a primeira norma que ele falou assim... que o professor assumiu quando entrou lá é não fazer greve... eles estão indignado até hoje... ele não foi mais nas reuniões dos pais... está indignado...

D – É um altão... que sempre está falando e discutindo (pai de uma aluna)...

D – Ele disse que o magistério sempre foi uma classe unida... tiraram professores do Estado para trabalhar na brigada... porque foram proibir greve... que tem que dar o direito... nós temos 2 bem políticas lá, bem grevistas...

D – Eu acho que é um direito de escolha... acontece que eles lá no colégio militar eles podem dizer isso, porque o professor de lá tem para trabalhar e ganha bem para trabalhar... então eu posso exigir... agora um professor que ganha miséria e dizer pra ele ficar sem greve...

D – É a mesma coisa que nós... somos todos cedidos... mas, eles não admitem que tu faças greve de jeito nenhum...

D – Lá no militar chamam o professor pra fazer a provinha de seleção... ganha R\$3.000,00 pra fazer... é burro se não... eu não preciso fazer greve no colégio militar, né... eu ganho R\$4.000,00... eu digo assim... eu estou te empregando... tens que seguir a minha filosofia e ponto... agora... tirar de uma pessoa que não teve benefício nenhum... e dizer pra ela pensar diferente...

D – Ele vai escrever pro jornal... ele não vai ficar quieto...

D – Ah vai...

D – Ele está com medo que dê alguma coisa com a menina... ela é apaixonada por aquilo...

D – Mas, eu acho que ele deve... eu acho ele bem inteligente e eu espero que as pessoas sejam inteligentes pra perceber que o pai possa ter uma ideologia...

D – É difícil... as pessoas não se tocam...

D – Mas, tem que separar... pobre das crianças... aquelas tem cura ainda...

D – É verdade...

D – Eu espero que dê salvação...

D – Ainda mais criança...

D – Mas, vamos voltar para o quadro... aquele ali era o tempo... a 20 anos atrás no Cpers... todo mundo unido...

P – E esse daria para pensarmos que seria o almejado... o ideal de hoje? Se pergutarem para vocês, o que vocês almejariam enquanto categoria?

D – Eu acho que a sociedade acreditava mais nos professores...

D – Pra voltar o respeito... respeitar mais...

D – Mas, isso aí é a partir da gente... a gente não se respeita... é porque tudo está bom... falta qualidade, falta o incentivo, falta o amor por aquilo ali... eu vou defender uma coisa que eu não gosto?

D – Já não é tanto mais por profissão...

D – Quando eu tenho uma colega que eu preciso ajudar, o que acontece muitas vezes... se criticam... não há... o próprio professor prepara porcaria nenhuma... pouca

D – Antes a gente entrava para o magistério por doação, por amor e hoje não...

D – Por dinheiro também não... eu ganhava antes 20 salários mínimos... eu achei que era para sempre... quando eu entrei no magistério eu entrei ganhando isso no primeiro...

D – Mas, antes tu escolhias ser professor por vocação...

D – Claro... por vocação e... dinheirinho também...

D – Óbvio...

D – Eu não separo isso... não separo...

D – Ninguém iria dar aula sem gostar de ser professor...

D – Fora esse amor... se eu fosse bem mais jovem eu não entraria no magistério mesmo gostando... não entraria de jeito nenhum...

D – Isso hoje?

D – Isso hoje... eu não entraria...eu não entraria mesmo... é tanto que eu disse para a minha filha... eu gosto de criança... não gosta nada... não pode ouvir grito... eu quero ser professora de criança pequena... então escolhe outra profissão e depois vai ser professora... porque eu quero aliviar esse carma... eu não vou estar viva para sempre... até ela estes dias na profissão dela faz isso que está direcionado... ela chorou... e disse que todos os pais queriam que os filhos estivessem no lugar dela... porque ela foi uma das duas escolhidas na faculdade, que melhor fazia periodontia... ela não quer mais ver criança nem na escola... a vocação dela era porque... sei lá... hoje ela não quer mais nem entrar numa escola...

D – Ela se espelhava um pouco...

D – É inevitável...

D – Ela foi dar uma palestra lá e saiu arrepiada... eu disse pra ela... se tu não tiveres este retorno, o gosto vai se afastando... tu vais ter que ter muita força de vontade... tu que gostas de ser dondoca, vais querer teu dinheirinho... eu não vou te sustentar... sabe, a questão do retorno a pessoa trabalha muito melhor... a X, ela sempre foi dedicada, meu Deus... o financeiro ajuda e muito... não só, mas tem que unir isso aí... tem que gostares... se tu tiveres um retorno... não precisa ser grande...

D – A satisfação...

D – Em primeiro lugar... pra que serviu essa vocação nossa... pra apesar da miséria manter a qualidade...

D – Isso é...

D – Não perder o amor por dar uma aula... enxergar na criança assim... um cliente teu que precisa ser bem atendido... eu enxergo... eu procuro enxergar assim... meus patrõeszinhos... se eu não trabalhar com este marketing, eu não me animo... aquele é meu patrão, eu tenho que mostrar serviço pra ele... então eu trabalho desse jeito... mas, que o retorno faz falta faz...

D – Mas, a primeira coisa que faz falta pra educação é a remuneração, a falta de respeito... eles já põe a remuneração...

D – Imagina o professor entrando na sala de aula... que ele ganha bem... ele ia dar um monte coisa pra melhorar a aula... melhorava a disciplina...

D – Eu acho que esta proposta de pagar a mais para o professor e que aprova mais, acho só veio pra deixar mais rebeldes ainda, tu não achas?

D – É... aprovação não precisa... eles podem desistir... ta no início do ano e estarem aprovados... mas, o interesse...

P – E como que fica isso? É a chamada meritocracia... ela já foi implementada ou ela está no processo ainda?

D – Já... mas, ainda não terminaram...

D – Está em processo ainda...

D – Eu acho que até o final do ano entra...

D – Com tudo o que esta mulher já fez (Marisa Abreu) eu acredito que sim... o que ela quiser vai ser aprovado...

D – Ela vai implementando... ninguém vai sentir... ela vai somar aquilo ali e como se tu tivesses falando... e vai fazendo...

D – Tu vais aceitando aos pouquinhos...

D – Alguns vão tendo benefício e outras não e deu... se fosse uma boa... greve eu... a palavra greve eu sou contra... eu sei do juízo e tudo... não tem outro jeito... prejuízo é só saber o que foi o ano passado... quanta coisa eu tinha pra ensinar e eu não fiz... é um prejuízo horrível... é uma lacuna na vida que não apaga...

D – Os pais são contra...

P – Os pais são os primeiros...

D – É porque e mídia coloca os pais contra os professores...

D – Isso é verdade...

D – Às vezes eles nem sabem o porque... o objetivo... a idéia...

D – O fato de existir greve é porque os professores querem folga...

D – Se eles estão mais por dentro da greve, eles aceitam mais...

D – Até os alunos entendem bem mais a situação da greve do que os próprios pais...

D – O ano passado foi assim... o primeiro ano que eu não fiz greve eu acho que não... que o aluno perdeu com o professor que não fez greve... olha, a gente dava aula no lugar de todo mundo que estava grevista... o que que ele aprendeu o

probrezinho... depois eu pensei... sabe, tinha dias que eu dava 4 ou 5 períodos de português seguidos...

D – Que horror!

D – Pra depois os outros virem e darem no meu lugar... não teve vontade...

D – E nem deve... o pior são aqueles que tiveram aulas com proveito nenhum... pra manter o que, nada... perderam tudo...

D – Os que ficaram garantiram o ano letivo... garantiram o ano... garantiram carga horária...

D – Mas, tinha tempo em janeiro, só que a gente saiu antes... e eu entrei bem abobada... eu vou dar todas as minhas aulas... não me deixaram... eu queria ter dado as minhas aulas em janeiro...

D – Por isso, que ela não pagou... porque não trabalharam nas férias... e aí ela se amparou numa lei...

P – Muito esperta...

D – Claro...

D – Tinha carga horária, horas tinha...

D – Quem completou garantiu...

D – É... garantiu... cumpriu-se os dias... porque nós somos pagos pra trabalhar até aquele dia e pronto, até o dia 15 de janeiro... por isso que eu queria ter ido até o dia 15... eu fiz tudo para comprometer... e se passasse o dia 15 de janeiro, fizesse mais dois dias... aí encerrava, terminava com o calendário... mas, as pessoas não entendem isso, elas tinham que ter aquecido mais dois dias... mais dois dias já termina com o ano dela... e não tinha como fechar ali... ela não tinha como fazer conta, pagar separado, acertar dos dias...

D – Mas, aí os pais iam reagir, porque os alunos não iam terminar...

D – Mas eu ia terminar... eu ia fechar... mas, aí eu ia ganhar os dias que ela descontou... ela não pode mais me prender... estou de férias...

D – Mesmo quem trabalhou, nós não fechamos antes dos outros voltarem... então, quer dizer... ia comprometer o ano...

D – Não ia comprometer só ia se prolongar...

D – Sim... até o dia 15 de janeiro ela não tem que pagar mais pra ninguém... ela não tem obrigação... e ali... os 200 dias é o mínimo... eu estava dentro do mínimo... eu queria quebrar o mínimo...

P – Assim... tu querias, mas não tinha um conjunto de pessoas que te apoiassem...

D – Eles se negam a pensar, sabe...

D – É bom pegar pronto e aceitar sem que tenha que raciocinar...

D – Eu quando queria que as coisas fossem aceitas... eu levava pronto... era uma maravilha...

D – Como tudo na vida... se não questiona...

D – Não tem que trabalhar... está pronto...

D – Acomodação.

P – Acho que tu falaste anteriormente X... mas, o professor hoje está muito mais voltado para si, para o seu bem-estar, da sua proteção... do que olhar em quanto categoria...

D – Por isso que o quadro é a categoria protestando, pois hoje também já tem homens... mas, era a realidade de um tempo atrás... Cpers antes... a 20 anos atrás era só mulheres... a gente fechava um clube e era só mulheres... só nós dentro...

D – Hoje tu não tens isso nem numa reunião... nem em um conselho de classe... cada um olhando pra si, pra sua disciplina, pro seu benefício... tu não consegues mais um trabalho em conjunto.

D – Discutir a classe enquanto conjunto.

**UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TRABALHO DOCENTE: EM BUSCA DE NOVOS SENTIDOS

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Maria Odila Finger Fernandes Lima

Santa Cruz do Sul, RS, Brasil

2010

TRABALHO DOCENTE: EM BUSCA DE NOVOS SENTIDOS

por

Maria Odila Finger Fernandes Lima

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Educação, da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação.**

Orientador: Prof^a. Dr^a. Rosa Maria Filippozzi Martini

Santa Cruz do Sul, RS, Brasil

2010

L732t Lima, Maria Odila Finger Fernandes
Trabalho docente : em busca de novos sentidos / Maria Odila Finger Fernandes Lima. - 2010.
132 f. ; 30 cm.
Orientadora: Rosa Maria Filippozzi Martini..
Dissertação (Mestrado) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2010.
Bibliografia.

1. Professores. 2. Comunicação. 3. Análise do discurso. I. Martini, Rosa Maria Filippozzi. II. Universidade de Santa Cruz do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD: 371.1

Bibliotecária : Muriel Thurmer - CRB 10/1558

© 2009

Todos os direitos autorais reservados a Maria Odila Finger Fernandes Lima. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita com autorização por escrito do autor.

Endereço: Jerônimo Gomes, nº 128, ap.101, Bairro Nossa Senhora das Dores, Santa Maria, RS, 97050-350

Fone (0xx)55 3307 7235;

End. Eletr: modilafinger@yahoo.com.br

Maria Odila Finger Fernandes Lima

TRABALHO DOCENTE: EM BUSCA DE NOVOS SENTIDOS

Esta Dissertação foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Área de Concentração em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.



Dra. Rosa Maria Filippozzi Martini

Professora Orientadora



Dra. Graziela Macuglia Oyarzabal



Dr. Marcelo de Andrade Pereira

DEDICATÓRIA

À minha Família,

As pessoas que estiveram sempre ao meu lado, em especial ao: meu marido, Danie Martini Sanchotene, pelo carinho, apoio, dedicação e incentivo nos momentos mais difíceis durante o curso de pós-graduação; a minha mãe Sirleine Cunha Finger pelo amor, apoio e sabedoria, ao meu padrasto José Ny Cariolato Junior pelo incentivo, carinho e ensinamentos; aos meus irmãos Kim Finger Fernandes Lima e Vitória Finger Cariolato, pelo amor, apoio e convívio.

Aos Mestres,

À orientadora Rosa Maria Filippozzi Martini pelo apoio, amizade e ensinamentos durante pós-graduação.

AGRADECIMENTOS

À Deus.

À minha família em especial, pelo carinho, apoio e compreensão nesta jornada no curso de pós-graduação.

A Universidade de Santa Cruz do Sul e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pelas condições e oportunidade de desenvolver este trabalho.

A Universidade de Santa Cruz do Sul e ao Programa de Bolsas Institucionais para Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* (BIPSS) pelo apoio financeiro.

A professora Orientadora Rosa Maria Filippozzi Martini, pela amizade, sinceridade, ensinamentos e dedicação durante o curso de Pós-Graduação.

Aos professores das escolas estaduais de Santa Maria/RS, pela amizade, sinceridade e disponibilidade de condições para desenvolver parte do projeto de dissertação.

A todos os meus amigos que contribuíram direta e indiretamente com o sucesso deste trabalho, os meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade de Santa Cruz do Sul

TRABALHO DOCENTE: EM BUSCA DE NOVOS SENTIDOS

AUTORA: MARIA ODILA FINGER FERNANDES LIMA
ORIENTADORA: ROSA MARIA FILIPPOZZI MARTINI

Data e Local da Defesa: Santa Cruz do Sul, 14 de maio de 2010.

Esta pesquisa objetivou investigar os sentidos que podem emergir dos discursos de docentes acerca do seu mundo da vida, do mesmo modo proporcionar formas de pensar mais amplas acerca do trabalho do professor a partir da obra de arte; interpretar os discursos dos docentes acerca do seu mundo da vida e analisar os sentidos emancipatórios a partir das tematizações realizadas na interação/comunicação. Utilizou-se como base teórica de fundo o paradigma do mundo da vida e sistema de Habermas, bem como os pressupostos de Marcuse acerca da arte para pensar o trabalho docente e processos emancipatórios. Para a realização da pesquisa trabalhou-se com 4 (quatro) obras de arte de pintores nacionais e internacionais, na qual foram apresentadas a 5 (cinco) professoras da rede pública estadual da cidade de Santa Maria (RS), em 4 (quatro) encontros semanais. A metodologia utilizada para este projeto foi a pesquisa-ação de Thiolhent, tendo como intuito estar junto com as participantes da pesquisa nas tematizações acerca do seu mundo da vida, da mesma forma se utilizou, para a análise dos dados a análise de discurso. Portanto, a utilização da análise de discurso como instrumento metodológico corroborou com a compreensão acerca do mundo da vida das docentes, a medida em o discurso e seus diversos sentidos foram expressos através da apresentação de obras de arte que permitiram a emergência do interdiscurso e do intradiscurso oportunizando que por meio das formações discursivas formações tais como gatinho, maternagem, tempo de trabalho e lazer indiscriminados e a greve emergissem como o discurso do professor na situação contemporânea.

Palavras-chave: análise de discurso; razão comunicativa; trabalho docente.

ABSTRACT

M. S. Dissertation
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade de Santa Cruz do Sul

TEACHING JOB: IN SEARCH OF NEW DIRECTIONS

AUTHOR: MARIA ODILA FINGER FERNANDES LIMA

ADVISER: ROSA MARIA FILIPPOZZI MARTINI

Santa Cruz do Sul, May 14, 2010.

This study investigated the meanings that may emerge from the discourse of teachers about their life world, likewise provide ways of thinking about the broader work of the teacher from the work of art interpreting the discourse of teachers about their world of life and analyze the meaning of emancipation from thematizations performed in interaction / communication. It was used as the theoretical basis of the fund paradigm of the life world and system of Habermas and Marcuse's assumptions about art to think about teaching and emancipatory processes. To conduct the study worked with four (4) works of art of national and international painters, which were presented to five (5) teachers from public schools in the city of Santa Maria (RS), 4 (four) weekly meetings. The methodology used for this project was the action research Thiollent, with the intention to be together with the research participants in thematizations about his life world, similar data were used for data analysis to discourse analysis. Therefore, the use of discourse analysis as a methodological tool corroborated the understanding of the life world of teachers, the measure in the speech and its various meanings are expressed through the presentation of works of art that allowed the emergence of interdiscourse and intradiscourse providing opportunities through which discursive formations such as kitten, mothering, working time and leisure and indiscriminate strike emerge as the discourse of the teacher in the contemporary situation.

Key words: discourse analysis; communicative reason; teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Tarsila do Amaral	57
Figura 2 – Renoir	58
Figura 3 – Salvador Dalí	58
Figura 4 – Di Cavalcanti	59

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. REVISÃO DE LITERATURA	15
1.1. Trabalho docente: Trabalho Alienado	15
1.1.1. Trabalho e Trabalho Alienado: Seus significados	16
1.1.2. Notas sobre a História do Trabalho Docente no Brasil.....	21
1.1.3. Processo emancipatório a partir do trabalho docente: Uma releitura do trabalho alienado.....	29
1.2. Contribuições da teoria da ação comunicativa para a compreensão do trabalho docente	33
1.3. A arte como emancipação segundo Marcuse	45
2. METODOLOGIA	52
2.1. Procedimentos	54
2.2. Procedimentos de análise das falas das professoras	59
3. ANÁLISE DE DISCURSO COMO TEORIA E PRÁTICA	62
4. INTERPRETAÇÃO DO <i>CORPUS</i>	66
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS	80
ANEXOS	84

INTRODUÇÃO

Este estudo objetivou investigar os sentidos que podem emergir dos discursos de docentes acerca do seu mundo da vida. Esta proposta teve como base teórica de fundo o paradigma mundo da vida e sistema de Habermas, uma vez que esta teoria possibilitou formas de pensar mais amplas acerca do trabalho do professor, bem como proporcionou sentidos emancipatórios, que foram aflorados a partir da comunicação. Habermas (1989) pontua que a filosofia pode ser uma ferramenta de atualização e interpretação voltada para o mundo da vida, nas esferas cognitivo-instrumental, moral-prático e estético-expressivo.

De acordo com Habermas (1987), o mundo da vida de um indivíduo diz respeito a padrões de interpretação, que são transmitidos pela cultura e organizados linguisticamente. O mundo da vida integra a cultura, a sociedade e a personalidade. Para Habermas, a cultura é o núcleo da tradição que garante a identidade do indivíduo, ou seja, são conceitos de mundo, pressupostos da comunicação, valores fundamentais abstratos, etc. A sociedade diz respeito a princípios universais, tais como princípios jurídicos e morais. A personalidade é aquela em que se destacam as estruturas cognitivas morais e afetivas, que são resultado dos processos de socialização. O sistema para Habermas pode ser entendido como processos de racionalização que se expressam como meio de controle pelo dinheiro e o poder. O sistema, por sua vez, simplifica a comunicação entre os indivíduos, bem como, veiculados pela burocracia e o direito controla as interações do mundo da vida.

Da mesma forma, esta pesquisa, ao ter analisado os sentidos emancipatórios a partir da comunicação, visou explorar uma possível emancipação inerente às tematizações que foram realizadas com as docentes. Esta idéia de emancipação está articulada à comunicação, segundo Habermas Habermas, pois para ele a emancipação só é possível a partir da interação, mediatizada pela razão, tendo como objetivo o entendimento. A emancipação, segundo Habermas (1983) tem como significado a autonomia dos sujeitos em interação, uma vez que está

relacionada com a libertação por meio da participação e cooperação, ou seja não é o indivíduo que se liberta, mas são os homens em comunicação.

A teoria do agir comunicativo de Habermas (1987) vai ao encontro desta intersubjetividade, ou seja, do encontro entre os sujeitos para expressarem através dos atos de fala suas pretensões de validade. Este encontro tem como intuito o entendimento, sendo que para isso os indivíduos necessitam comprometer-se com a verdade, sinceridade e inteligibilidade. Habermas coloca em sua teoria da linguagem que falar é agir, assim como este pressuposto teórico é dialógico, isto é, há a necessidade de outro para desempenhar papéis flexíveis, enquanto falante, ouvinte e participante.

Para pensar o trabalho docente e processos emancipatórios trabalhou-se com a arte, pois esta foi um facilitador para imersão de tematizações do mundo da vida das professoras. Tendo como pano de fundo inspirador, a teoria do agir comunicativo de Habermas e o aporte teórico de Herbert Marcuse, a arte vai ao encontro de uma proposta transcendental. Segundo Marcuse (1999), a forma estética é uma verdade, experiência e principalmente uma revolução. Sua transcendência diz respeito a uma destruição da objetividade, que está inerte nas relações sociais estabelecidas, possibilitando o surgimento da subjetividade, uma vez que vem à tona a história dos encontros, das paixões, alegrias e tristezas.

A idéia de investir na pesquisa sobre o trabalho docente e processos emancipatórios surgiu devido a várias inquietações acerca do cotidiano do professor. Estas inquietações iniciaram a partir de meu estágio curricular do curso de graduação em psicologia no ano de 2006, realizado em uma escola pública estadual na cidade de Santa Cruz do Sul. O meu trabalho no educandário se desenvolveu em um ambiente marcado pelo retorno frustrante de uma greve de três meses da categoria, em que para os componentes do educandário o não cumprimento dos anseios dos docentes significava um descaso com a educação no Estado. Lembro-me que esta greve gerou muitos conflitos entre os professores e a equipe diretiva da instituição, a ponto de interferir no trabalho desenvolvido em sala de aula.

Da mesma forma, os docentes percebiam que desempenhavam vários papéis na escola além de darem as suas aulas, pois para eles a família não acredita mais na escola, no seu poder de transformação pelo conhecimento. Segundo os educadores, a família gostaria que a instituição escolar fosse uma extensão do seu papel social, isto é, o que ela não consegue fazer pelos seus membros, a escola e em especial os docentes deveriam desempenhar e satisfazer.

Entretanto, com a transformação da sociedade a figura do professor é colocada de modo paradoxal. De um lado, o professor é aquele que tem responsabilidade pela transmissão do conhecimento científico, ético e cultural, o que denota uma maior exigência com relação a sua prática profissional. Por outro lado, o docente também se vê em uma posição de exclusão, devido o seu lugar socialmente desvalorizado, seja pelos governantes, pela comunidade escolar, pelos alunos e até por si próprio.

Portanto, há uma necessidade de mostrar à comunidade científica que as tensões existentes no cotidiano escolar podem ser tematizadas, problematizadas e delas emergirem sentidos emancipatórios a partir da interação e comunicação. Por isso, espera-se que com os resultados desta pesquisa venha mostrar que o trabalho do professor possa ser um meio não de mazelas e dificuldades, e sim de um trabalho que transforme, que possibilite outros tipos de vivências, bem como, um trabalho que vá ao encontro de acreditar em si e no potencial de mudança que pode acontecer intersubjetivamente.

Problema de pesquisa: que sentidos podem emergir dos discursos de docentes quando tematizam o cotidiano de seu trabalho?

Objetivo Geral:

- Investigar os sentidos que podem emergir dos discursos de docentes acerca do seu mundo da vida.

Objetivos Específicos:

- Proporcionar formas de pensar mais amplas acerca do trabalho do professor a partir da obra de arte;

- Interpretar os discursos dos docentes acerca do seu mundo da vida;
- Analisar os sentidos emancipatórios a partir das tematizações realizadas na interação/comunicação.

1. REVISÃO DE LITERATURA

1.1. TRABALHO DOCENTE: TRABALHO ALIENADO?

Pensar acerca do trabalho alienado, segundo a teoria de Karl Marx, relacionando-o com o trabalho docente e com uma leitura emancipatória traduz uma reflexão necessária, se não dizer urgente nos dias atuais. Para isso, se propôs andar sobre os significados da palavra trabalho, bem como se revisitou a história do trabalho do educador na sociedade brasileira e por fim, se refletiu os possíveis processos de emancipação sobre o trabalho alienado do professor.

Para Birgin (2001), o trabalho docente é perpassado historicamente por processos sociais que regulam a sua profissão, sendo que estes dizem respeito a mecanismos que controlam, oprimem, limitam o seu fazer. Já para Fernandes (1987), se o educador não tiver presente para si a idéia de cidadania, inevitavelmente passará a ser instrumento de qualquer manipulação. Da mesma forma, Villela (2000) mostra que o educador brasileiro tornou-se um profissional passível de alienação, através da abertura das escolas normais e o processo de civilização imposto nas províncias da época. Contudo, é importante ressaltar que esta profissão abriu espaço na sociedade para as mulheres, à medida que deixaram de estar restritas ao lar para terem uma profissão digna. Pode-se lançar mão da teoria do agir comunicativo de Habermas (1987) como um pressuposto para pensar o trabalho docente enquanto um processo de emancipação, sendo que para isto é preciso refletir acerca dos conflitos em comum intersubjetivamente no cotidiano escolar.

Esta proposta objetiva pensar esta manipulação inerente ao trabalho docente, uma vez que para isso é preciso rever alguns conceitos que são significativos para uma melhor compreensão das possíveis alienações e potencialidades no trabalho do professor.

1.1.1. Trabalho e Trabalho Alienado: Seus significados

Segundo Albornoz (1997), o conceito de trabalho possui muitas significações, principalmente nas línguas de cultura européia. Para a autora, na língua grega há uma palavra que significa fabricação e outra, oposta, que diz respeito a esforço. No latim, há distinção entre *labore*, ação de *labor*, e *operare*, verbo que denomina *opus*, obra. Na língua francesa, há uma distinção entre *travailler*, trabalhar, e *ouvrier*, trabalhador, pedreiro. Por outra, existe a denominação para *ouvrer*, obra e *tâche*, tarefa. No inglês há uma distinção muito específica entre *labour* e *work*, bem como na língua alemã *arbeit* e *werk*. As palavras *work* e *werk* têm um entendimento do trabalho enquanto criação da obra, já as palavras *labour* e *arbeit* denominam esforço e cansaço.

No nosso português, há o labor e trabalho, que possuem a mesma significação, “a de realizar uma obra que te expresse, que dê reconhecimento social e permaneça além da tua vida; e a de esforço rotineiro e repetitivo, sem liberdade, de resultado consumível e incômodo inevitável” (ALBORNOZ, 1997, p. 9).

A palavra trabalho possui origem do latim *tripalium*, que tira seu significado do instrumento usado no trabalho de agricultores, que tinha a finalidade de rasgar e esfiapar espigas de milho, linho e trigo. *Tripalium* também está relacionado ao verbo do latim vulgar *tripaliare*, que vem significar torturar. Por muito tempo, usou-se esta significação de tortura para compreender o trabalho, sendo que este conceito perdurou até início do século XV, modificando assim o sentido da palavra em quase todas as línguas de origem latinas a partir deste século (ALBORNOZ, 1997).

Para falar de trabalho e seu significado na sociedade é inevitável não revisitar o sentido do construído para Marx e Engels.

Podemos distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião, por tudo o que se quiser. Mas eles começam a distinguir-se dos animais assim que começam a produzir os seus meios de vida, passo este que é condicionado pela sua organização física. Ao produzirem indiretamente a sua própria vida material (MARX; ENGELS, 1994, p. 15).

Para Marx, os homens podem ser entendidos a partir daquilo que produzem e como produzem, uma vez que dependem das condições materiais da sua produção. As relações materiais podem ser entendidas como as relações entre aquele que detém a força de trabalho, ou seja, o trabalhador, e aquele que o emprega.

Liedke (2006, p. 319) conceitua, a partir do texto de Marx, que trabalho é “atividade resultante do dispêndio de energia física e mental, direta ou indireta voltada à produção de bens e serviços [...], contribuindo, assim, para a reprodução da vida humana, individual e social”. Contudo, o trabalho docente, em especial aquele desenvolvido na escola pública, é entendido como um trabalho que não traz ao empregador lucro. A partir das idéias marxistas, pode-se pensar que o trabalho do professor é aquele denominado trabalho improdutivo, em que não é produzido nenhum tipo de retorno financeiro a quem o emprega. Entretanto, o trabalho do educador exige tanto mais esforço físico e mental do que aquele do trabalhador da indústria. Pois, o professor é aquele que, além de desenvolver seu trabalho em sala de aula, necessita ainda preparar aulas, corrigir avaliações, participar das formações continuadas, ou seja, ele geralmente estende sua jornada de trabalho para outras horas em que não está na instituição escolar.

Segundo Demo (2006), a educação é um produto a ser comercializado no sistema capitalista, sendo que para este sistema a educação faz parte do componente da produtividade. Para o autor, se está passando da mais-valia absoluta, entendida como exploração da força física, para a mais-valia relativa, em que a exploração se desenvolve no âmbito da inteligência. No capitalismo, o que se valoriza não é mais aquele trabalhador analfabeto, pois este não estaria oferecendo o lucro esperado pelo capital, mas aquele trabalhador que, ao aprender a pensar, busca uma maior produtividade e não a sua cidadania.

O autor define ainda que, ao denunciar o sistema capitalista, denunciam-se, também nos caso dos professores, as deprimentes condições de trabalho, como “baixos salários, jornadas esticadas (dar aula todo o dia), falta de carreira, contratação de substitutos para depreciar ainda mais as remunerações, condições precárias de trabalho” (DEMO, 2006, p. 17). Da mesma forma, para o autor o capitalismo é marcadamente emburrecedor, uma vez que contribui para o

desenvolvimento de forças abstratas alienantes decorrentes do mercado competitivo globalizado. Com isso, pensa-se que é neste meio da valorização da produção e do lucro que está presente o trabalho do professor, regido por políticas educacionais que visam o recebimento, das entidades externas, tais como FMI, Banco Mundial, de quantias em dinheiro que não entram em seu bolso. Este meio pode vir a corroborar ou não o desenvolvimento da criação, da transformação, da aprendizagem com prazer. É um trabalho que pode vir a tornar-se um trabalho alienado.

Marx (1967, p.93), em seu texto do Primeiro Manuscrito traz o conceito de trabalho alienado, segundo as leis da Economia Política. Para o teórico, a alienação do trabalho se constitui da seguinte maneira:

Primeiramente, ser o trabalho *externo* ao trabalhador, não fazer parte de sua natureza, e, por conseguinte, ele não se realizar em seu trabalho mas negar a si mesmo, ter um sentimento de sofrimento em vez de bem-estar, não desenvolver livremente suas energias mentais e físicas mas fisicamente exausto e mentalmente deprimido. O trabalhador, portanto, só se sente à vontade em seu tempo de folga, enquanto no trabalho se sente contrafeito. Seu trabalho não é voluntário, porém imposto, é *trabalho forçado*. Ele não é a satisfação de uma necessidade, mas apenas um *meio* para satisfazer outras necessidades. Seu caráter alienado é claramente atestado pelo fato de, logo que não haja compulsão física ou outra qualquer, ser evitado como uma praga. O trabalho exteriorizado, trabalho em que o homem se aliena a si mesmo, é um trabalho de sacrifício próprio, de mortificação. Por fim, o caráter exteriorizado do trabalho para o trabalhador é demonstrado por não ser o trabalho dele mesmo mas trabalho para outrem, por no trabalho ele não se pertencer a si mesmo mas sim outra pessoa.

Segundo a definição de Marx (1967), o trabalho alienado aliena a natureza humana, ou seja, aliena a vida física e mental humana; aliena o homem de si mesmo, alienando a sua função ativa, o seu fazer; aliena a vida-espécie do homem, em que o sentido daquilo que produz não existe mais, é um ente estranho, apenas o faz para a sua sobrevivência; e o trabalho aliena o homem por meio de outros homens, pois se evidencia a relação com os outros homens, o trabalho deles e, por conseguinte, com o objeto desse trabalho.

Partindo desta reflexão acerca do trabalho alienado definido por Marx, o trabalho docente pode vir a ser entendido a partir deste conceito, principalmente com a aspiração da sociedade de que a escola seja um marco na garantia da formação cultural, científica para a vida pessoal, profissional e cidadã (UNESCO,

2004). Da mesma forma, há uma gama de competências que os educadores necessitam desempenhar no cotidiano da instituição escolar, que muitas vezes não estão preparados para desempenhar, ou contestam estas atribuições. O professor passa a rever o sentido de educar na atualidade, a dominar uma gama maior de conhecimentos, a estar comprometido permanentemente com a construção da escola e com sua dinâmica, bem como passa a compreender o espaço onde atua, seus alunos e seus conhecimentos e expectativas.

Para Cortesão (2002), a escola almeja ter um educador que saiba desempenhar o papel do bom professor, pois, de acordo com as idéias da autora o bom professor é aquele que é competente, aquele que sabe traduzir as teorias aos alunos, em uma linguagem clara e ao mesmo tempo utilizando jargões próprios da disciplina que leciona. Este professor, por sua vez, é aquele que apresenta uma posição de “professor monocultural”, pretendendo apenas desempenhar o seu papel para um melhor funcionamento do sistema escolar, pois está disposto a reproduzir conhecimento aos alunos. Freire (2005) já falava em seu texto sobre uma “educação bancária” enquanto um instrumento de opressão, em que o educador é o depositante e o aluno o depositário. Neste tipo de educação, o docente faz “comunicados” e depósitos aos alunos, e estes recebem, memorizam e repetem o conhecimento transmitido pelos professores.

Na visão da “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 2005, p. 67).

Os autores mostram, em seus textos, um professor que desempenha um trabalho alienado, pois nas idéias de Cortesão (2002), ele apenas quer fazer o seu trabalho, sem envolver-se no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Já no conceito de educação bancária de Freire (2005), o docente preocupa-se com transmitir conhecimento, mesmo que este seja alienante aos alunos, transformando-os em sujeitos não pensantes e sem criatividade. Por isso mesmo, estes conceitos vão ao encontro do conceito de trabalho alienado proposto por Marx (1967), uma vez que o trabalho docente mostra-se um trabalho sem criação, sem transformação, alienando a si mesmo e, conseqüentemente, a seus alunos. Pode-se pensar que

este trabalho alienado não é resultado apenas do educador, mas de toda uma ideologia opressora que perpassa a escola e o trabalho docente.

Do ponto de vista de Hardt e Negri (2004, p. 311), pode-se pensar outro conceito acerca do trabalho docente, como um trabalho imaterial, ou seja, um trabalho que produz “[...] como serviço, produto cultural, conhecimento ou comunicação”. Os autores distinguem três faces do trabalho imaterial, porém atentar-se-á à denominação feita pelos mesmos acerca do trabalho imaterial ser um trabalho afetivo. Segundo os autores, esta característica do trabalho imaterial, enquanto um trabalho afetivo, diz respeito a um trabalho desenvolvido na interação, no cuidado e no contato afetivo entre os sujeitos. Para Hardt e Negri (2004), o caráter cooperativo do trabalho imaterial não é imposto como nas outras formas de trabalho, tornando-o um trabalho alienado. Uma vez que esta característica é imanente à própria atividade laboral do trabalho imaterial, bem como do trabalho do educador.

Martínez (2001, p. 219) compreende que o trabalho docente deveria ser aquele capaz de “recuperar la condición de trabajador creativo, de intelectual, de autor, de productor de conocimientos nuevos en un proceso colectivo y consciente; identificar y valorar el verdadero producto del trabajo docente¹ [...]”. De acordo com a autora, estas são algumas exigências que o sistema educativo espera que os docentes cumpram no seu serviço, pois dizem respeito à própria incapacidade do sistema em cumprir tais responsabilidades, colocando-as enquanto função dos educadores.

Como pontua Marx (1967), o professor desempenha um trabalho estranho a si próprio, ou seja, aliena-se a si mesmo, o produto do seu trabalho, a aprendizagem e o conhecimento, e aos outros homens, no caso, pode-se pensar, os seus alunos, os demais professores, a escola e a comunidade escolar. A autora, ao defender a escola pública, enfatiza a necessidade da reconstrução de uma sociedade civil em movimento, do engajamento dos educadores em uma nova proposta sindical no

¹ As seguintes notas são traduções livres feitas pela pesquisadora.

Recuperar a condição de trabalhador criativo, de intelectual, de autor, de produtor de novos conhecimentos em um processo coletivo e consciente; identificar e valorizar o verdadeiro produto do trabalho docente.

Brasil, bem como “de la constitución de alianzas y acuerdos entre docentes y organizaciones sociales en defensa de la vida y los derechos humanos; del respeto por la diferencia; y la rebelión² [...]” (MARTÍNEZ, 2001, p. 221).

As idéias da autora mostram a necessidade da revisão do significado e da atuação do trabalho docente na atualidade, bem como a de problematizar a proposta de um trabalho docente alienado e, conseqüentemente, um trabalho alienante, para um trabalho passível de emancipação.

1.1.2. Notas sobre a História do Trabalho Docente no Brasil

Villela (2000) explicita em seus pressupostos que, ao final de três séculos da colonização portuguesa, bem como com a expulsão da Companhia de Jesus, a educação no Brasil iniciou um processo de laicização do conhecimento nas colônias, em que ocorreu o envio de professores régios.

Neste período se desenvolveu uma nova “forma escolar”, totalmente diferenciada dos moldes antigos. Todavia, foi nesta época que houve a transição de uma sociedade, em que a educação era marcadamente cultural, para uma sociedade que visava um sistema de ensino estatal. Segundo a autora, por muito tempo se desenvolveu o ensino em muitas formas de conhecimento, sendo que várias instituições da época se responsabilizavam por esta função. “... à medida que os Estados nacionais, os novos “Estados docentes” foram se consolidando, passaram a absorver essas outras formas dispersas, conformando um sistema homogêneo, regulado e controlado” (VILLELA, 2000, p. 97-98).

É a partir do reinado de D. João VI, no início do século XIX, que se desenvolveu um controle efetivo do Estado e implantação de um sistema de organização da instrução primária, mudando significativamente a educação e o papel do professor no Brasil Reino Unido. Neste período de emergências do sistema estatal de ensino, ocorreram nomeações de alguns docentes para o exercício do magistério, sendo que a partir desta convocação já se estipulou algumas

²Da constituição de alianças e acordos entre docentes e organizações sociais em defesa da vida e dos direitos humanos; do respeito pela diferença e a rebelião.

normatizações, tais como, solicitações, autorizações, exigência de juramento, e um currículo mínimo do docente.

Inicialmente, no decorrer dos três séculos da época moderna, a função docente era desempenhada pelas ordens religiosas, que realizavam a definição acerca do “corpo de saberes e *savoir-faire*”, bem como do conjunto de “normas” e “valores” inerentes á atividade docente da época.

Assim, podemos perceber a manutenção das formas e dos modelos escolares elaborados sob a tutela da Igreja, aos quais se justapõe um novo “corpo de docentes”, recrutados e vigiados pelas instâncias emanadas do poder estatal. O que constitui esses docentes em corpo profissional é o controle do Estado, por outro lhes assegura um novo estatuto sócio-profissional. Dessa forma, vão aderir a esse projeto porque, ao se tornarem “funcionários”, também estão garantindo uma independência e uma autonomia, por exemplo, frente às influências locais. A “funcionalização” pode ser entendida, pois, como um projeto sustentado ao mesmo tempo pelos docentes e pelo Estado, em que aqueles anseiam por se constituir num corpo constitutivo autônomo enquanto este busca o controle da instituição escolar. (VILLELA, 2000, p. 100).

Observa-se que desde os primórdios da profissionalização da docência no Brasil havia uma necessidade de libertação e autonomia, ou seja, a profissão enquanto um processo emancipatório da sociedade vigente da época. Entretanto, constatou-se a necessidade de um controle do Estado perante aos novos educadores, em que esta vigilância pode ser entendida, segundo Marx (1967) como um meio para o desenvolvimento do trabalho alienado. Pois, o produto do trabalho docente pertence ao Estado, fazendo com que o resultado do seu trabalho seja um ente estranho a ele, e com a separação da tutela da Igreja para a tutela do Estado pode vir a ter contribuído para o desenvolvimento da docência em trabalho alienado.

Villela (2000) alega que foi somente após a Lei Geral do Ensino, do ano de 1827, durante o Primeiro Império, que ocorreu a efetiva estatização acerca da organização docente. Contudo, foi com o Ato Adicional de 1834 e com a transferência de responsabilidades às províncias perante o quadro docente que se instaurou a institucionalização da profissão docente.

Segundo a autora, a criação das escolas normais também contribuiu significativamente para a profissionalização dos docentes, uma vez que neste período houve a substituição do “velho” mestre-escola pelo “novo” professor do

ensino primário. Entretanto, as primeiras experiências com as escolas normais se desenvolveram em um período tenso e instável no país, sendo que o Brasil passava pelo período da “Ação” de 1822 a 1836, em que predominou o princípio democrático, e o período da “Reação” de 1836 a 1852. Nesta, por sua vez, predominou o princípio da autoridade e recuperação do prestígio da Coroa. Os dirigentes que assumiam o poder nas províncias estavam influenciados pelo discurso iluminista, que marcou fortemente as concepções pedagógicas da época, bem como a Europa e o novo continente. Este discurso ia ao encontro da necessidade de instrução ao povo, para que pudesse chegar ao mais alto nível de “civilização”, pois entendiam que a falta de instrução era uma das causas da distância do Brasil com demais países civilizados (VILLELA, 2000).

As escolas normais iniciaram suas atividades na década de 30 e 40 do século XIX no Brasil, com o intuito de formar professores mais qualificados para a docência. Com a Lei Geral do Ensino de 1827 e o Ato Adicional de 1834 a responsabilidade da organização e administração dos sistemas de ensino coube para cada uma das províncias. A criação das escolas normais se desenvolveu em vários pontos do país, tais como, a Província de Minas Gerais em 1835, Rio de Janeiro em 1835, Bahia em 1836, São Paulo em 1846, entre outras (VILLELA, 2000).

De acordo com Villela (2000), a primeira escola normal a começar a suas atividades foi em Niterói, capital da província fluminense em meados dos anos 30 no século XIX. Esta instituição se destaca pelo caráter de formação de professores, que corroborou para as decisões acerca da esfera educacional do Império. Esta escola tinha como objetivo a difusão dos princípios da “ordem” e “civilização”.

Os dirigentes fluminenses pretendiam difundir sua visão de mundo e para isso era necessário fazer com que cada indivíduo identificasse os objetivos dessa classe como seus. Por isso, era necessário colocar ordem no mundo da desordem – “civilizar” – para melhor conhecer e controlar o povo. É nesse contexto que reconhecem a necessidade de formar o professor como um agente capaz de reproduzir o tipo de conhecimento que desejava difundir – um conhecimento que não se destinasse a subverter as condições materiais dessa sociedade, mas que, ao contrário, a conservasse tal como se apresentava. A Escola Normal de Niterói, pelo seu potencial organizativo e civilizatório, transformava-se numa das principais instituições destinadas a consolidar e expandir a supremacia daquele segmento da classe senhorial que se encontrava no poder. (VILLELA, 2000, p. 105-106).

Observa-se que desde este período o professor deveria ser aquele que estava a serviço da reprodução do conhecimento. Freire (2005), fala de uma proposta de educação “bancária”, em que o docente reproduz uma “cultura do silêncio”, com a finalidade de anular o poder de criação e de crítica dos alunos. Entretanto, este objetivo também vai ao encontro de um resultado de trabalho alienado, pois para Marx (1967), o homem, ao ser alienado em seu trabalho é da mesma forma alienado por outros homens, bem como é um trabalho que não é do docente e sim de outros homens. Havia naquele período toda uma ideologia vigente acerca do que deveria ser o professor, ou seja, ser aquele que está desempenhando um papel mediador da ordem e da civilização para com os discentes.

Segundo Villela (2000), nas admissões à Escola Normal de Niterói enfatizavam-se principalmente as condições morais, em contraponto com a própria formação intelectual. Conforme a Coleção de Lei, Decretos e Regulamentos de 1835 (apud VILLELA, 2000, p. 106), pôde-se perceber as intenções de caráter moral ao futuro mestre da escola primária. “Art. 4º - Para ser admitido à matrícula na Escola Normal requer-se: ser cidadão brasileiro, maior de dezoito anos, com boa morigeração; e saber ler e escrever”.

Nota-se que a boa morigeração dependia do aval de um juiz de paz do local de origem do candidato, sendo que posteriormente exigiu-se um aval também do pároco. Esta exigência, por sua vez, era mais importante para a admissão à escola quanto o saber ler e escrever. Uma vez que, para a avaliação deste processo o próprio diretor do educandário o julgava apto ou não à escola. Da mesma forma, utilizava-se o método lancasteriano como proposta de trabalho na escola normal, pois os dirigentes preocupavam-se mais propriamente em ordenar, controlar e disciplinar que instruir. Sabia-se já naquela época que este método não possibilitava resultados expressivos acerca da aprendizagem, mas corroborava com o processo de disciplinar, proposto pelos dirigentes conservadores, sendo que estes estavam em busca da hierarquia e da ordem para toda a população (VILLELA, 2000).

Na visão da autora, foi em 1890 que se desenhou um modelo mais acabado de Escola Normal. Esta escola se situava em São Paulo, sob a gestão de Caetano de Campos, em que “a remodelação por que passou essa escola sintetiza bem a

força de algumas idéias que permaneceriam até as grandes reformas do século XX e influenciariam várias outras reformas de escolas normais no período” (VILLELA, 2000, p. 117-118). Villela alega que o mais significativo na concepção de Caetano de Campos era a busca por uma instituição formadora de professores, uma vez que para ele o que importava era a prática pedagógica que deveria ser ensinada para os futuros mestres. Tendo como base para a aplicação desta concepção Caetano de Campos contava com duas experientes pedagogas, Miss Brown e dona Maria Guilhermina, sendo que ambas tinham formação pedagógica nos Estados Unidos. Estas pedagogas corroboraram para a imersão dos alunos-mestres em práticas cotidianas escolares mais atualizadas.

De acordo com Villela (2000), é importante ressaltar o processo de feminização do magistério no século XIX, pois para a autora este quadro veio mudar efetivamente a educação no Brasil da época. O ser professor era até então uma profissão marcadamente masculina, entretanto, a partir da consolidação das escolas normais, em meados de 1835, até o final do século, ocorreu uma luta de quase cinco décadas para a profissão tornar-se exclusivamente feminina, uma vez que, a formação oferecida nas escolas normais veio possibilitar um novo recorte acerca da luta das mulheres pela sua emancipação, ou seja, com a entrada na escola normal as mulheres poderiam ter acesso a um trabalho digno e a uma remuneração. Segundo Villela (2000), neste século não era muito bem visto pela sociedade mulheres trabalhando, pois aquelas que desempenhavam alguma função, além de serem mães, eram mulheres consideradas preceptoras, aquelas em busca da sua independência financeira, loucas ou prostitutas.

Villela (2000, p. 120) utiliza-se da seguinte argumentação acerca da inserção da mulher no magistério.

Contrariando a vertente interpretativa que enxerga a entrada da mulher no magistério como concessão dos homens que abandonariam a carreira em busca de outras mais bem remuneradas, ou outra, que tenta associar essa feminização à queda do prestígio da profissão e a baixa remuneração, Jane S. Almeida chama a atenção para uma complexidade de fatores que não podem ser vistos isoladamente. Estudando comparativamente o fenômeno da feminização do magistério em Portugal e no Brasil observa que, em finais do século XIX, como o campo educacional expandiu-se quantitativamente, a explicação para o processo de desvalorização do magistério possivelmente transcenda a questão meramente sexual,

podendo ser explicado também pelo fato que o magistério passava, cada vez mais, a ser uma profissão que atendia à população de baixa renda, desvalorizada portanto na óptica capitalista. Nega que as mulheres tenham entrado nesse campo sem a resistência dos homens. Na verdade, a ampliação da rede escolar no Brasil e em Portugal, inclusive com a necessidade de mulheres assumirem o magistério de escolas femininas, foi dando ensejo a que se construísse uma argumentação que atribuía às mulheres o papel de regeneradoras morais da sociedade.

É significativo notar nas idéias da autora, que a trabalho docente passou a ser desvalorizado pelo não interesse dos homens daquele período pela profissão, optando por outro trabalho melhor remunerado, sendo que era um ofício que iniciou suas atividades para a população mais pobre. Estes processos, por sua vez, não corroboraram para o capitalismo da época, uma vez que elas trabalhavam para uma população, que até então não gerava lucro esperado pelo capital. O conceito marxista de salário não pode ser entendido separadamente da idéia de propriedade privada, pois para Marx (1967) ambos são resultados do trabalho alienado, ou seja, são conseqüências necessárias à alienação do trabalhador. Entretanto, observa-se primeiramente que na educação brasileira atual há 81,3% de professoras e 18,6% de professores³ (UNESCO, 2004), sendo que estes docentes estão à mercê de uma lógica

de adequar o sistema educativo nacional às leis do mercado, às transformações da economia brasileira e à globalização econômica. Isso significa que a tônica é o predomínio da explicação das diretrizes educacionais do BID e do Banco Mundial expressas no PNE e na legislação educacional vigente (NETO, 2007, p. 121-122).

A partir destas reflexões pontua-se que os docentes trabalham para uma propriedade privada, no caso os órgãos financiadores da educação, que delimitam seu trabalho e o seu salário. Apesar de toda a discussão acerca do piso salarial para os professores e a sua votação no Congresso Nacional, pode vir a não eximir o trabalho alienante que os docentes executam nas escolas brasileiras. Este trabalho pode ser pensado a partir de uma lógica de desvalorização profissional que se configurou com a abertura das escolas normais e com a ideologia dominante, isto é, no desenvolvimento da opressão e da civilização através do trabalho dos educadores.

³ Dados levantados pela UNESCO em abrangência nacional nos meses de abril e maio de 2002.

Para Souza, Corrêa, Lofrano e Turqueti (2007), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº. 9394/96, juntamente com a lei anterior LDB 4024/61, vieram marcadas por lutas, conflitos de interesses e disputas políticas acerca da educação. Na opinião de Neto (2007) a LDB 9394/96 possibilitou a educação nacional tornar-se uma mercadoria, uma vez que para ele tanto no governo de FHC, quanto no governo Lula as mudanças na educação estiveram subordinadas às mudanças econômicas.

A ação de rapina do imperialismo norte-americano tem na mira os serviços, o que tem profunda conexão com a educação na América Latina e no mundo. A OMC (Organização Mundial do Comércio) inclui a educação no setor de serviços, o que está se definindo nas reuniões do GATT (Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio), o que significa que o acesso à educação não será mais tratado como um direito social e sim como um serviço a ser comprado, negociado, em outras palavras, um serviço comercial. Enquanto serviço tem que ser oferecido ao mercado com qualidade e deve ser produtivo e competitivo. Os acordos objetivam diminuir ações dos governos na oferta dos “serviços educativos”, pondo fim no que chamam de monopólio do Estado, com o objetivo de ampliar o mercado para a iniciativa privada, inclusive a estrangeira. Como consequência, os países perdem sua capacidade de estabelecer leis e regras para a educação, pois elas poderiam contrariar o princípio da livre concorrência entre empresas nacionais e estrangeiras, o que segundo as normas da OMC pode acarretar em graves sanções comerciais (NETO, 2007, p. 119-120).

Neste sentido, entende-se que o trabalho desenvolvido pelo docente é um trabalho não para si, mas para outrem, como coloca Marx (1967) em seu texto. O trabalho passa a ser meramente uma mercadoria, que tampouco pertence ao educador, tornando-o um trabalhador alienado, em que seu produto, no caso a educação e aprendizagem dos alunos, passa a ser distante dele, estranho, sem prazer algum. Este caráter também é citado por Villela (2000), como já colocado anteriormente, em que a profissionalização docente deveria ter um cunho de salvação àqueles que não eram instruídos.

Em nível de Rio Grande do Sul, Louro (1986) caracteriza que o ensino não era muito valorizado no período colonial. A autora enfatiza que as lutas e conflitos constantes corroboraram para a não sistematização da educação no estado. Para Louro, será a partir de 1831 a efetivação da escola pública.

Ao entrar o País no período independente, pela Constituição de 1824 se estabelece o direito à educação para todos, e se determina que em nível elementar ela deva ser gratuita. Por esta época surge no Parlamento brasileiro a proposta de ser entregue o magistério primário (obrigatório para crianças de 7 a 14 anos) preferentemente às mulheres; e então no RS, em

1831, cria-se a primeira escola sob regência feminina (LOURO, 1986, p. 44).

De acordo com Louro (1986), neste período a educação das mulheres gaúchas não era tida como fundamental, pois o saber valorizado era cozinhar, cuidar da casa, ou seja, os dotes domésticos. Estes valores eram atribuídos às mulheres de classes desprivilegiadas e abastadas, em que o objetivo maior para ambas era o casamento e não as letras.

Em 5 de abril de 1869 é inaugurada a primeira Escola Normal em Porto Alegre, que segundo Louro, tinha como objetivo a formação de professores de ambos os sexos. Entretanto, buscou-se, na concretização desta instituição, um número significativo de professoras que desempenhassem o ensino das primeiras letras, uma vez que elas eram visualizadas como uma extensão das funções maternas na época.

Outro fato significativo nesta época, em especial com a abertura da Escola Normal no Rio Grande do Sul, foi o fato de moças alunas-mestras recém formadas em 1914 interessarem em apropriar-se de novos conhecimentos pedagógicos, inclusive viagens de estudos para outras cidades, em busca de novos horizontes. Estas professoras, para Louro (1986) representavam uma ruptura do conservadorismo eminente, que não via com bons olhos a profissionalização da mulher gaúcha.

Então, ainda que a formação fosse rígida quanto a padrões de comportamento e certamente muito coerente com os tradicionais papéis femininos, não podemos deixar de notar que a própria escola também oportunizava a possibilidade de negação destes papéis, abrindo horizontes profissionais e colocando as jovens em contato com outras realidades. (LOURO, 1986, p. 167).

Na visão de Louro (1986, p. 168), a ideologia dominante da época rio grandense não foi suficiente para conter as jovens professoras em busca de um trabalho não alienado. Nesta ideologia, as mulheres deveriam ser submissas aos homens, recatadas e obedientes, porém, com a inserção na Escola Normal de Porto Alegre as mulheres conseguiam ter uma profissão e, conseqüentemente, um passaporte para o saber “[...] a curiosidade, a aspiração profissional, a preocupação

com os problemas sociais, a liderança”. Parafraseando Luis Fernando Veríssimo, Louro compreende que estas alunas mestras eram as “antiprendas”, que o acesso à educação e à profissionalização fizeram das mulheres gaúchas modelos opostos aos tradicionais, no início do século XX.

Fernandes (1987) compreende que o professor deve ser comparado ao proletário de Marx, pois para o autor o educador foi objetificado e ainda continua sendo na sociedade brasileira. De acordo com Fernandes, a abertura das escolas normais corroborou para a aquisição de conhecimentos compartimentados, sendo que os professores não tinham formação para política e nem para enfrentar e entender seus papéis. O autor cita que neste período o educador deveria ser o mais inocente acerca das coisas, bem como ser acomodável e acomodado. Em contrapartida, ele acredita em uma proposta de reflexão acerca do trabalho docente, em que o educador tornar-se-á um agente de cidadania na sua prática educacional, através de um processo de transformação política da realidade.

Da mesma forma, é importante ressaltar que com a criação das escolas normais e com a entrada das mulheres no magistério permitiu-se uma pequena liberdade e a possibilidade de adquirir conhecimentos, sendo que até o momento na história isto não era permitido a elas (VILLELA, 2000). Pode-se pensar que este foi um dos momentos que deram início ao processo de emancipação feminina e também a sua inserção nas lutas pelos direitos de igualdade. Esta entrada no mundo do trabalho reconhecido ofereceu à mulheres uma profissão que ia ao encontro de uma regeneração da sociedade, em busca de um povo mais sadio, mas também um ponto de partida para a emancipação da profissão docente no momento histórico vivido na época.

1.1.3 Processo emancipatório a partir do trabalho docente: Uma releitura do trabalho alienado

Do ponto de vista de Habermas (BANNELL, 2006), o processo de emancipação pode dar-se através do agir comunicativo, sendo que este estabelece uma relação reflexiva com o mundo, em que a pretensão de validade é levantada discursivamente para o reconhecimento intersubjetivo.

Habermas (BANNELL, 2006, p. 94) conceitua ainda que “é nas potencialidades de interação mediada pela linguagem, que podemos achar a chave para a emancipação”. O educador, ao alienar-se pelo seu trabalho (MARX, 1967), aliena-se a si mesmo, à sua natureza e é alienado por outros homens, e não consegue vislumbrar, em um primeiro momento, as possibilidades de reflexão acerca da sua atividade. Mas, através da ação comunicativa, com os demais professores da mesma instituição escolar, se embasa um processo cooperativo de interpretação, em que os educadores conjuntamente se referem a aspectos do seu mundo social, mundo social e do mundo subjetivo.

De acordo com o filósofo, o conceito de mundo pode ser entendido como um conceito complementar à ação comunicativa, uma vez que é por meio do mundo da vida que os agentes comunicativos se movem pela troca estrutural da sociedade e se transformam à medida que se produz esta troca. Habermas (1987) afirma que a ação orientada para o entendimento se distingue em três relações do ator-mundo, ou seja, um falante ao executar um ato da fala está fazendo uso de uma relação pragmática.

A ação comunicativa se embasa em um processo de cooperação entre os participantes, pois estes se referem simultaneamente a algo do mundo objetivo, do mundo social e do mundo subjetivo, ou a uma manifestação de um dos três componentes. Segundo Habermas (1987, p. 171), falantes e ouvintes fazem parte de um sistema de referência que constitui os três mundos, “[...] del cual elaboran las definiciones comunes de su situación de acción⁴”. O filósofo compreende que para se desenvolver uma ação comunicativa é necessário ter um entendimento, isto é, uma congruência entre os participantes na comunicação acerca da validade da emissão; e um acordo, em que significa um reconhecimento intersubjetivo da pretensão de validade levantada pelo falante.

Para Marx (1967), a emancipação do trabalho alienado é possível através de um processo que abrange não só os trabalhadores, mas toda a humanidade, uma vez que para Marx o trabalho faz parte do humano. Segundo o autor, a servidão

⁴Do qual elaboram as definições comuns de sua situação de ação.

inerente à propriedade privada deve assumir uma forma política de emancipação dos trabalhadores. Esta servidão, enquanto conseqüência ou modificação da relação do trabalhador com a produção pode vir a ser problematizada através de um agir comunicativo e por uma participação dos envolvidos na alienação, a partir do levantamento de pretensões de validade acerca da emissão.

Os educadores, ao fazerem parte de um processo de trabalho alienado, podem vir a modificar a sua servidão por um trabalho que lhe proporcione interação e participação na execução de um plano de ação ao trabalho alienado que desempenha no cotidiano da escola. Através de grupos de discussão com demais colegas de profissão poderá propor reflexões e ações perante um sistema que aliena seu ofício e faz com que aliene os demais participantes desta execução, ou seja, uma melhor compreensão do seu mundo da vida poderá ser problematizada por pretensões de validade colocadas intersubjetivamente entre os membros envolvidos no processo de ação comunicativa. “Pero solo cuando se tornan relevantes para una situación puede este o aquel elemento, pueden determinadas autoevidencias ser movilizadas en forma de un saber sobre el que existe consenso y que a la vez es susceptible de problematización (HABERMAS, 1987, p. 176).⁵

Segundo Habermas (SIEBENEICHLER, 1994, p. 79), o homem possui interesses que orientam ao conhecimento, principalmente sobre sua atividade com relação à natureza, pois para ele o “[...] processo de apropriação da natureza por parte do homem é também social e comunicativo, necessitando da linguagem para ser realizado e bem sucedido”. A linguagem faz parte da ação comunicativa e o trabalho diz respeito à ação instrumental. Este conceito para o filósofo traduz a idéia de que o interesse está arraigado nas condições fundamentais de reprodução e auto-constituição da espécie humana, ou seja, é um conceito “quase-transcendental”. Entretanto, o homem, ao apropriar-se da natureza em sociedade com outros homens vai ao encontro do interesse intersubjetivo acerca da reprodução material e social. Este interesse, por sua vez, significa uma coação à

⁵Porque só quando se tornam relevantes para uma situação pode este ou aquele elemento, podem determinadas auto-evidências ser mobilizadas em forma de um saber sobre o que existe consenso e que ao mesmo tempo é suscetível de problematização.

produção e à reprodução de técnicas e coação à ação comunicativa, que são processos que levam à organização social.

O conceito de interesse colocado por Habermas (SIEBENEICHLER, 1994) pode ser pensado como um conceito que é inerente ao trabalho alienado (MARX, 1967), pois para o autor o interesse da espécie humana está ligado naturalmente a alguns meios de socialização, isto é, ao trabalho, linguagem e dominação. Contudo, Habermas explicita em seu texto que estes interesses são processos do mundo vital, fazendo parte de qualquer tipo de ação humana.

Da mesma forma, é importante salientar um terceiro interesse que Habermas coloca como categoria que orienta ao conhecimento, o interesse em emancipação. Esta categoria diz respeito a uma experiência e ação que é resultado de outros momentos da atividade humana.

O interesse está ligado a ações que, se bem que em uma constelação diferente, fixam as condições de todo conhecimento possível, assim como estas, por sua vez, dependem de processos cognitivos. Esclarecemos tal interdependência entre conhecimento e interesse ao examinarmos aquela categoria de “ações” que coincidem com a “atividade” da reflexão, a saber: as ações emancipatórias. Um ato de auto-reflexão que “altera a vida” é um movimento da emancipação. (HABERMAS, 1982, p. 232).

O autor enfatiza que a perspectiva de emancipação dos sujeitos pode ser alcançada a partir do paradigma da ação voltada ao entendimento intersubjetivo, ao passo que o paradigma da produção “[...] adapta-se apenas à explicação do trabalho, e não da interação, para determinar aquela formação social que provocará uma separação institucional entre a esfera técnica e a social” (HABERMAS, 2000, p. 117-118). Pois, Habermas, ao citar Markus, enfatiza que para o teórico os sujeitos, ao tornarem-se conscientes das limitações da vida, bem como determinarem coletivamente seus objetivos e valores, através de articulações e confrontações dialógicas de seus interesses, conseguirão transformar racionalmente suas vidas. Para Markus, segundo Habermas (2000) o paradigma da produção não corrobora com a idéia de tornar a razão comunicativa, isto é, proveniente das relações comunicativas entre os sujeitos capazes de linguagem e ação e, conseqüentemente, com o processo emancipatório.

No dizer de Habermas (SIEBENEICHLER, 1994), pode-se pensar acerca da importância da reflexão e da auto-reflexão para o processo de emancipação. Este processo, por sua vez, é também fundamental para entender o trabalho desenvolvido pelo educador e seu meio de alienação do mesmo. Pois, para Habermas a reflexão tem o intuito de revelar aquilo que está nas costas do homem, ou seja, mostrar o que está determinando o ser humano ideologicamente, em opiniões, preconceitos e visões de mundo. Entretanto, Habermas, ao mudar sua postura acerca da psicanálise, em que ela não é mais um mecanismo para a crítica da ideologia e sim apenas uma ilustração, entende que o interesse em emancipação se apóia na própria estrutura da linguagem, em especial nos atos da fala voltados ao entendimento. Este processo vai ao encontro de sua teoria do agir comunicativo, em que o falante e o ouvinte produzem um entendimento sobre objetos e estados-de-coisas, sendo que é através desta teoria que pode vir a problematizar processos de alienação no trabalho docente.

1.2. Contribuições da teoria da ação comunicativa para a compreensão do trabalho docente

Neste capítulo explanou-se acerca dos pressupostos da teoria do agir comunicativo e o paradigma mundo da vida e sistema de Habermas, com o intuito de refletir o trabalho docente a partir de sua teoria voltada para o entendimento mútuo das pretensões de validade levantadas intersubjetivamente. Para isso, iniciou-se através da sua leitura acerca do materialismo histórico, em que o filósofo compreende sua teoria da ação comunicativa enquanto um pressuposto estritamente vinculado a uma teoria da evolução social.

Habermas (1983) coloca em seu texto uma elaboração teórica que vai ao encontro de uma possível reconstrução do materialismo histórico. Para isso, o autor entende que a reconstrução diz respeito a uma teoria que é desmontada e recomposta, a fim de atingir o objetivo na qual se dispôs realizar. Segundo Habermas (1983, p. 12), Marx desenvolveu uma teoria crítica da sociedade, em que este, por sua vez, apontava e criticava de forma imanente os conteúdos normativos “[...] das teorias burguesas dominantes, o moderno direito natural e a economia política [...]”.

Para Habermas (1983, p. 13-14), Marx

[...] localizou os processos de aprendizagem evolutivamente relevantes (na medida em que encaminham as ondas de desenvolvimento das épocas) na dimensão do pensamento objetivante, do saber técnico e organizativo, do agir instrumental e estratégico – em suma, das *forças produtivas* –, emergiram nesse meio tempo boas razões para justificar a hipótese de que, também na dimensão da convicção moral, do saber prático, do agir comunicativo e da regulamentação consensual dos conflitos de ação, têm lugar processos de aprendizagem que se traduzem em formas cada vez mais maduras de integração social, em novas *relações de produção*, que são as únicas a tornar possível, por sua vez, o emprego de novas forças produtivas.

Habermas (1983) mostra a contribuição de sua teoria do agir, orientada para o acordo como um pressuposto para pensar acerca do materialismo histórico, a partir de Piaget e Kohlberg, em que o desenvolvimento cognitivo e moral têm início com a interação. Segundo Baumgarten (1998, p. 159) com os estudos da psicologia do desenvolvimento Habermas argumenta que os indivíduos são dotados de uma capacidade de linguagem, pois para ele é com a prática comunicativa, colocada no âmbito das sociedades como um todo e partilhada de maneira coletiva, que “[...] forma um potencial cognitivo disponível para enfrentar os desafios evolutivos ao nível das sociedades”. Estas capacidades cognitivas obedecem a fases de evolução do indivíduo, sendo que estas são determinadas pelo desenvolvimento das estruturas que dizem respeito ao mundo da vida.

Para Habermas (2003), a prática comunicativa caracteriza-se por

[...] las acciones reguladas por normas, las autopresentaciones expresivas y las manifestaciones o emisiones evaluativas vienen a completar los actos de habla constatativos para configurar una práctica comunicativa que sobre el trasfondo de un mundo de la vida tiende a la consecución, mantenimiento y renovación de un consenso que descansa sobre el reconocimiento intersubjetivo de pretensiones de validez susceptibles de crítica (HABERMAS, 2003, p. 36)⁶.

A racionalidade comunicativa para Habermas diz respeito a sujeitos, capazes de ação e linguagem, fundamentarem suas manifestações ou emissões em

⁶As ações reguladas por normas, as auto-apresentações expressivas e as manifestações ou emissões avaliativas vêm completar os atos de fala encontrados para configurar uma prática comunicativa que em segundo momento no mundo da vida tem a conquista, a manutenção e renovação de um consenso, que repousa sobre o reconhecimento intersubjetivo de pretensões de validade suscetíveis de crítica.

pretensões de validade, pois para o filósofo é a partir da argumentação que se pode tematizar algo do mundo. Habermas (2003) compreende a argumentação como um tipo de fala, em que os sujeitos tematizam suas pretensões de validade por intermédio de argumentos. Do mesmo modo, o filósofo enfatiza que as manifestações ou emissões são suscetíveis de crítica e correção, ou seja, os sujeitos podem corrigir suas falhas e identificar os erros cometidos.

Segundo Habermas (2003, p. 37), o conceito de fundamentação está intimamente relacionado com a aprendizagem, uma vez que “[...] los procesos de aprendizaje juega la argumentación un papel importante⁷.” Para refletir acerca da relação entre aprendizagem e fundamentação, Habermas caracteriza em seu texto os tipos de argumentação, conforme a teoria da argumentação de Toulmin. O discurso teórico diz respeito à forma de argumentação que se traduz em pretensões de verdade, suscetíveis de problematização. O discurso prático caracteriza-se como um argumento colocado enquanto tema, convertendo-se em pretensões de correção normativa. O discurso explicativo corresponde a uma forma de argumentação que problematiza as expressões simbólicas, isto é, se estão formadas ou corretas, uma vez que este tipo de discurso converte-se em pretensões de validez.

Da mesma forma, Habermas (2003, p. 40) caracteriza uma forma de reconhecimento intersubjetivo “que se forma en torno a los valores culturales no implica todavía en modo alguno una pretensión de aceptabilidad culturalmente general o incluso universal⁸.” Este tipo de argumentação, a crítica estética, não se caracteriza como as condições do discurso, pois diz respeito a uma forma de argumentação que corresponde à justificação de valores, ou seja, de expressões da linguagem avaliativa. Habermas pontua ainda a crítica terapêutica como um tipo de argumentação que se propõe pôr fim às ilusões sistemáticas.

Para Habermas, as argumentações podem tornar o comportamento racional, uma vez que elas estão relacionadas com a aprendizagem.

⁷Os processos de aprendizagem desempenham na argumentação um papel importante.

⁸ Que se forma em torno dos valores culturais não implica, todavia em modo algum uma pretensão de aceitabilidade geral ou até mesmo universal.

Mientras que la susceptibilidad de crítica y de fundamentación de las manifestaciones se limita a *remitir* a la posibilidad de la argumentación, los procesos de aprendizaje por los que adquirimos conocimientos teóricos y visión moral, ampliamos y renovamos nuestro lenguaje evaluativo y superamos autoengaños y dificultades de comprensión, precisam de la argumentación (HABERMAS, 2003, p. 43)⁹.

Para explicar a ação comunicativa, Habermas (1987) destaca os tipos de relações ator-mundo, caracterizado por pressupostos ontológicos da ação teleológica, ação regulada por normas e a ação dramatúrgica. A ação teleológica é aquela em que a decisão tem como objetivo a alternativa de ação, ou seja, a realização de um propósito. A ação regulada por normas diz respeito às normas que expressam um acordo entre o grupo social. O conceito central desta ação é o cumprimento de um comportamento. Já a ação dramatúrgica é aquela em que os participantes de uma interação constituem uns aos outros um público, uma vez que os participantes colocam-se a si mesmos em cena.

Segundo Freitag (2005), estas relações ator-mundo utilizam-se para confrontar apenas um ou dois dos mundos, isto é, do mundo objetivo, do mundo social e do mundo subjetivo. A autora pontua que para Habermas, estas relações ator-mundo também fazem uso da linguagem, porém de uma maneira distorcida. De um lado, a ação comunicativa utiliza-se da linguagem, enquanto uma ferramenta reguladora do comportamento e para o entendimento intersubjetivo. Por outro lado, a ação comunicativa habermasiana vai ao encontro de esclarecimentos de pontos de vista a partir do consenso, em que os sujeitos podem criticar simultaneamente os três mundos, através de uma ação cooperativa de todos os envolvidos.

Sólo el concepto de acción comunicativa presupone el lenguaje como un médio de entendimiento sin más abreviaturas, en que hablantes y oyentes se refieren, desde el horizonte preinterpretado que su mundo de la vida representa, simultáneamente a algo en el mundo objetivo, en el mundo social y en mundo subjetivo, para negociar definiciones de la situación que puedan ser compartidas por todos (HABERMAS, 2003, p. 137-138)¹⁰.

⁹ Enquanto que a suscetibilidade da crítica e da fundamentação das manifestações se limita a encaminhar a possibilidade da argumentação, os processos de aprendizagem para os quais adquirimos conhecimentos teóricos e de visão moral ampliamos e renovamos nossa linguagem de avaliação e superamos auto-enganos e dificuldades de compreensão. Tais processos precisam da argumentação.

¹⁰ Somente o conceito da ação comunicativa pressupõe a linguagem como um meio de entendimento sem mais abreviaturas, em que falantes e ouvintes se referem, desde o horizonte pré-interpretado que seu mundo da vida representa, simultaneamente a algo do mundo objetivo, do mundo social e do mundo subjetivo, para negociar definições da situação que podem ser compartilhadas por todos.

Habermas (2003) compreende que nem toda a ação mediada linguisticamente tem como intuito uma ação orientada ao entendimento. O filósofo utiliza-se da teoria dos atos de fala de Austin, para explicar sua proposta do agir comunicativo, em que os sujeitos, ao participarem de uma discussão, possam entrar num horizonte de um acordo possível. Para isso, Habermas distingue três atos de fala, segundo Austin. O primeiro ato de fala chama-se locucionário, em que o sujeito expressa estados das coisas, diz algo. O segundo chama-se ato de fala perlocucionário, em que Habermas caracteriza aquele sujeito que ao falar causa um efeito sobre aquele que o está ouvindo. O terceiro e último ato de fala é o ilocucionário. O autor caracteriza-o como aquele sujeito que realiza uma ação dizendo algo. Entretanto, Habermas salienta que a ação comunicativa é possível à medida que os sujeitos na interação buscarem fins ilocucionários, uma vez que é através desta intenção comunicativa que o falante busca em seu ato de fala uma ação voltada para o entendimento.

Do mesmo modo, Habermas (2003, p. 416) utiliza-se da classificação dos tipos de atos de fala caracterizada por Searle. Para Habermas, esta classificação resulta na constituição dos efeitos ilocucionários dos atos de fala na ação orientada ao entendimento. Habermas caracteriza, segundo os conceitos de Searle, os atos de fala constataivos, regulativos e expressivos. O falante, nos atos de fala constataivos, faz referência a algo do mundo objetivo, em que reflete acerca dos estados das coisas. O ouvinte, ao negar tal emissão, questiona a pretensão de verdade que o falante apresenta em forma de uma afirmação. Nos atos de fala regulativos, o falante refere-se a algo do mundo social em comum, pois pretende “estabelecer uma relación interpersonal que sea reconocida como legítima¹¹”. Ao negar a emissão feita pelo falante, o ouvinte questiona a sua pretensão corretiva. Nos atos de fala expressivos, o falante refere-se a algo do mundo subjetivo, em que pretende neste ato de fala expressar uma vivência própria. Entretanto, a negação de tais emissões por parte do ouvinte põe em questão a pretensão de veracidade feita pelo falante.

¹¹Estabelecer uma relação interpessoal que seja reconhecida como legítima.

O autor enfatiza que para os sujeitos chegarem a um acordo ou não acerca de algo no mundo é necessário avaliar as pretensões de validade levantadas pelo falante. Pois, para Habermas (1989, p. 167-168) em uma atitude orientada ao entendimento o falante refere-se às seguintes pretensões:

- que o enunciado é verdadeiro (ou, conforme o caso, que as pressuposições de existência de um conteúdo proposicional mencionado são acertadas);
- que o ato de fala é correto relativamente a um contexto normativo existente (ou, conforme o caso, que o contexto normativo que ele realiza, é ele próprio legítimo); e
- que a intenção manifesta do falante é visada do modo como é proferida.

Um ouvinte que contesta pretensões inteligíveis do falante corresponde a não aceitação de pelo menos um dos aspectos da verdade, da correção ou da sinceridade. De acordo com Habermas (1989, p. 168), a não aceitação por parte do ouvinte acerca da validade do enunciado diz respeito ao não preenchimento da sua função, ou seja, “[...] da representação de estados de coisas, do asseguramento de uma relação interpessoal ou da manifestação de vivência”. Segundo o autor, estas funções relacionam-se com algo do mundo, em que o falante, ao tematizar suas pretensões de validade expressa questões do mundo objetivo, do mundo social e do mundo subjetivo.

A ação orientada ao entendimento corresponde ao momento em que os sujeitos visam chegar a um acordo acerca de uma pretensão de validade, em que mutuamente negociam a situação e suas esperadas conseqüências. Da mesma forma, na estrutura teleológica a ação dos sujeitos resulta em agir de acordo com um objetivo e executar um plano de ação. Já no modelo estratégico de ação, o agir objetiva alcançar uma ação com êxito, com sucesso. Entretanto, para Habermas (1989, p. 165) é o modelo do agir orientado ao entendimento que visa um acordo alcançado intersubjetivamente, em que o “[...] Alter pode anexar suas ações às do Ego”, a partir da discussão de pretensões de validade.

Na visão de Habermas (1989), o agir orientado ao entendimento a situação de ação corresponde a uma situação de fala, em que os sujeitos, alternadamente, assumem papéis de falante, ouvinte e participante. Uma vez que, para o autor as perspectivas dos participantes dizem respeito aos papéis desempenhados pela

primeira e segunda pessoa, bem como a perspectiva do observador corresponde ao papel do observador, em que a relação eu-tu pode ser observada intersubjetivamente e, com isso ser colocada em questão.

Freitag (2005, p. 42) pontua que Habermas, ao se apropriar dos trabalhos de Mead e Durkheim, introduz uma mudança do paradigma da razão instrumental para a razão comunicativa. Mead e Durkheim, “preocuparam-se em desenvolver uma teoria da ação a partir da perspectiva “de dentro”, i. é, assumindo a posição dos atores”. Segundo Freitag (2005), Habermas desenvolve outro conceito para explicar a complexidade da sociedade moderna, em que o coloca no plano da ação comunicativa: mundo da vida e sistema.

Habermas (1987), ao enfatizar sua teoria da ação orientada ao entendimento traz para a reflexão seu conceito de mundo da vida, que, por sua vez, é um conceito complementar da ação comunicativa. De acordo com Habermas (1987), seu paradigma de trabalho mundo da vida foi desenvolvido a partir do conceito fenomenológico da forma de vida do último Husserl. Habermas, ao abandonar as categorias da filosofia da consciência, em que Husserl trabalha com a problemática do mundo da vida, entende que este conceito é um conjunto de padrões de interpretação que são transmitidos pela cultura e organizados linguisticamente, isto é, a linguagem e a cultura constituem o mundo da vida.

Freitag (2005) caracteriza que o mundo vivido, isto é, o mundo da vida de acordo com Habermas, apresenta-se de acordo com duas facetas: a primeira corresponde à continuidade, pois é a partir desta característica que se desenvolve a reprodução cultural, a integração social e a socialização; a segunda faceta diz respeito à mudança, uma vez que, caracteriza-se por um lugar onde acontecem questionamentos e reformulações das pretensões de validade acerca dos três mundos. Para a autora, é no mundo vivido que se pode contestar “[...] a verdade dos fatos, a validade das normas e a veracidade das manifestações subjetivas” (FREITAG, 2005, p. 43).

Do ponto de vista de Freitag (2005), o mundo vivido representa um “lugar transcendental”, pois é nele que se encontram os diferentes aspectos da vida social

passíveis de questionamentos e redefinições, bem como permite aos sujeitos entendimento mútuo acerca de determinado sistema de referência. Este sistema de referência corresponde ao mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo.

A partir destes conceitos Habermas (1987, p. 171) compreende que o sujeito pode relacionar-se com algo do mundo objetivo, do mundo social e do mundo subjetivo.

- con algo en el mundo objetivo (como totalidad de las entidades sobre las que son posibles enunciados verdaderos); o
- con algo en el mundo social (como totalidad de las relaciones interpersonales legítimamente reguladas); o
- con algo en el mundo subjetivo (como totalidad de las propias vivencias a las que cada cual tiene un acceso privilegiado y que el hablante puede manifestar verazmente ante un público), relación en la que los referentes del acto de habla aparecen al hablante como algo objetivo, como algo normativo o como algo subjetivo¹².

Os sujeitos, segundo Habermas (1987), podem relacionar-se acerca de uma emissão frente a esses três mundos, de forma simultânea, ou ainda, relacionar-se frente a uma tematização específica que corresponda a um dos mundos, isto é, a um fragmento do mundo da vida que seja relevante para a situação. Pois, ao definirem uma situação da ação em comum, os sujeitos determinam como pontuar as questões correspondentes à natureza externa, à sociedade e à natureza interna.

Para Habermas (1987, p. 186), a categoria mundo da vida é um lugar transcendental, onde falante e ouvinte colocam-se ao encontro da interação mediada linguisticamente, uma vez que é através desta interação que os participantes resolvem seus desentendimentos e chegam a um acordo. Da mesma forma, o falante e o ouvinte entendem-se desde e a partir do mundo da vida em comum, ou seja, do mundo objetivo, do mundo social e do mundo subjetivo ou, ainda simultaneamente dos três sistemas de referência.

¹²Com algo do mundo objetivo (como a totalidade das entidades sobre as quais são os possíveis enunciados verdadeiros); ou

Com algo do mundo social (como a totalidade das relações interpessoais legitimamente reguladas); ou

Com algo do mundo subjetivo (como a totalidade das próprias vivências, às quais cada qual tem acesso privilegiado e em que o falante pode manifestar veridicamente perante o público), relação em que os referentes do ato de fala aparecem ao falante como algo objetivo, como algo normativo ou como algo subjetivo.

El mundo de la vida constituye en relación con aquello que en una situación se dice, con aquello de que en una situación se habla, o con aquello que en una situación se discute, un contexto mediato, que ciertamente resulta accesible en principio, pero que no pertenece al ámbito de relevância temáticamente delimitado de la situación de acción. El mundo de la vida constituye una red intuitivamente presente y por tanto familiar y transparente y, sin embargo, a la vez inabarcable, de presuposiciones que han de cumplirse para que la emisión que se hace pueda tener sentido, es decir, para que pueda ser válida¹³.

O mundo da vida compõe-se dos componentes estruturais como a cultura, a sociedade e a personalidade, pois para Habermas (1987) estes componentes fazem parte da dimensão semântica dos significados do conteúdo, que diz respeito à tradição cultural, à dimensão do espaço social, correspondendo à integração social dos grupos, e à dimensão do tempo histórico, que significa a sucessão de gerações. Estes componentes, por sua vez, são dimensões que a ação comunicativa compreende. Habermas (1987) caracteriza que a cultura é o acervo do saber, em que os sujeitos participantes da interação possuem uma bagagem cultural que os possibilita interpretar e entender sobre algo do mundo. A sociedade diz respeito às ordenações legítimas, pois é através da interação que os participantes “[...] regulan sus pertenencias a grupos sociales, asegurando con ellos la solidaridad” (HABERMAS, 1987, p. 196)¹⁴. A personalidade corresponde a competências, ou seja, são processos que possibilitam aos participantes fazerem uso de ação e linguagem para fins de entendimento e afirmação com sua própria identidade.

Freitag (2005) explicita em seus pressupostos que o mundo vivido, isto é, o mundo da vida habermasiano é composto pelos subsistemas cultura, sociedade e personalidade, que, por sua vez, caracterizam em reprodução cultural, a integração das ações e a socialização. Esta característica do mundo da vida é enfatizada por Habermas, ao apropriar-se do conceito sistêmico de Parsons. Para Habermas, o sistema serve para “[...] caracterizar aquelas estruturas societárias, responsáveis pela produção material da sociedade: a economia e o estado burocrático” (FREITAG, 2005, p. 45).

¹³O mundo da vida constitui em relação com aquilo que em uma situação se diz, com aquilo que, em dada situação, se fala, ou com aquilo que, em dada situação, se discute, em um contexto imediato, que certamente resulta acessível em princípio, porque não pertence ao âmbito da relevância tematicamente delimitado da situação de ação. O mundo da vida constitui uma rede intuitivamente presente e, portanto familiar e transparente e, de pressuposições que se encontram para que a emissão que se tem possa fazer sentido, ou seja, para que possa ser válida.

¹⁴Regulam seus pertences a grupos sociais, assegurando com eles a solidariedade.

De acordo com Freitag (2005), há dois processos significativos que marcam a passagem das sociedades primitivas para as sociedades capitalistas, em que para Habermas o primeiro consiste na disjunção do mundo da vida e sistema e, o segundo diz respeito à “colonização” do mundo da vida pelo sistema. Freitag (2005, p. 47) caracteriza que a disjunção do mundo da vida e sistema desenvolveu-se a partir de mecanismos autônomos de integração e racionalização: “[...] a integração social, assegurada por pela ação comunicativa, dentro do mundo vivido, e a integração sistêmica, assegurada por mecanismos que dispensam, em princípio, a regulamentação consensual”.

Segundo Habermas (1987), o desacoplamento da integração social e da integração sistêmica caracteriza-se por uma diferenciação na coordenação da ação, sendo que esta, por sua vez, produz-se através do consenso dos participantes da ação na integração social, bem como pelos laços funcionais da ação na integração sistêmica. Na integração social, a autora enfatiza que Habermas diferencia os três subsistemas estruturais, isto é, a cultura, sociedade e a personalidade. Já a integração sistêmica diz respeito ao sistema econômico e político, em que para Habermas o dinheiro e a burocracia constituem os mecanismos atuantes (FREITAG, 2005).

Freitag (2005) afirma que o segundo processo que Habermas enfatiza a passagem para a sociedade moderna, é a “colonização” do mundo da vida pelos mecanismos atuantes na integração sistêmica. Para a autora, esta “colonização” corresponde a uma substituição gradual da ação comunicativa, ou seja, dentro da esfera do mundo da vida, pelos mecanismos dinheiro e poder. De acordo com Habermas (1987), a integração sistêmica, ao atacar a integração social, possibilita uma instrumentalização da estrutura comunicativa do mundo da vida. Esta instrumentalização é chamada por Habermas (1987) uma violência estrutural, pois corresponde a uma restrição significativa na comunicação do mundo objetivo, do mundo social e do mundo subjetivo.

Por outro lado, Habermas admite que na sociedade capitalista existam potenciais de racionalidade latentes circunscritos nas estruturas, bem como ativos nos subsistemas da sociedade. O autor enfatiza, em especial, o sistema jurídico

como um meio que comporta racionalidade comunicativa, ao passo que reconhece que esta “esfera de valor”, de acordo com Weber, está permeada muitas vezes pela razão instrumental e estratégica.

O sistema jurídico, que permeia, tanto as estruturas da Lebenswelt, quanto as dos subsistemas da economia e da política, representa uma chance para a proliferação da razão comunicativa, desde que não seja tecnicizado e automatizado como já o foi o sistema produtivo e o estado. (FREITAG, 2005, p. 46-47).

De acordo com Habermas (1987), a introdução de um novo mecanismo sistêmico só é possível nas esferas do mundo da vida à medida que ele é institucionalizado, isto é, a partir do momento em que ele adquire um *status* pela autoridade referente a algum cargo ou pelo direito privado burguês. Habermas pontua que esta institucionalização acontece quando o mundo da vida apresenta-se suficientemente racionalizado. O autor esclarece que “la institucionalización de un nuevo nivel de diferenciación sistémica exige reestructuraciones en el ámbito nuclear que constituyen las instituciones encargadas de la regulación jurídico-moral, esto es, de la regulación consensual de los conflictos de acción” (HABERMAS, 1987, p. 245).¹⁵ Do mesmo modo, o autor enfatiza que o direito e a moral têm a função de garantir outro nível de consenso entre os sujeitos, pois estes podem recorrer a eles no momento em que o mecanismo de entendimento tenha fracassado na comunicação cotidiana. Habermas (1987) conceitua o direito e a moral como sendo normas de ação de segunda ordem, que por sua vez, permitem analisar as formas de integração social.

O direito é um meio de regulação dos conflitos, em que a ação orientada ao entendimento desenvolve-se através da formação discursiva individual e coletiva, tendo como intuito a negociação e a decisão consensual. No dizer de Habermas (1987, p. 524), esta ação orientada ao entendimento é aceitável nos âmbitos privados, como por exemplo, na família, em que “la educación se realiza bajo vigilancia estatal y los padres están obligados a dar cuenta”¹⁶. Entretanto, o autor salienta que, no âmbito público, em especial na escola, ocorre um processo de

¹⁵A institucionalização de um novo nível de diferenciação sistêmica exige reestruturações em âmbito nuclear que constituem as instituições encarregadas da regulamentação jurídico-moral, isto é, da regulamentação consensual dos conflitos de ação.

¹⁶A educação se realiza aquém da vigilância estatal e os pais estão obrigados a dar conta.

resistência, pois para Habermas há uma profunda exigência das políticas escolares a uma pedagogização do ensino, e da mesma forma há uma necessidade de democratização das decisões acerca da escola, que para o autor são incompatíveis com o conceito de cidadão e “[...] mucho menos con el imperativo del sistema económico de desligar la escuela del derecho fundamental a la educación y a la cultura y conectarla de forma directa y exclusiva con el sistema ocupacional” (HABERMAS, 1987, p. 525)¹⁷.

Habermas (1987) alega que a proteção jurídica de alunos e pais, ou seja, o que diz respeito às medidas pedagógicas e os atos da escola circunscreve a *justicialização* e a burocratização dos processos ensino e aprendizagem. Segundo Habermas, estes dois processos resultam na abstração dos sujeitos envolvidos, uma vez que não há uma distinção sobre quem são as pessoas afetadas, seus interesses e necessidades. Esta abstração para o filósofo representa uma significativa ameaça na liberdade pedagógica e, em especial, ao trabalho do professor.

La compulsión a un aseguramiento casi judicial de las calificaciones y la superreglamentación de los *curricula* conducen a fenómenos como la despersonalización, la inhibición de las innovaciones, la supresión de la responsabilidad, el inmovilismo, etc. (HABERMAS, 1987, p. 526)¹⁸.

Habermas (1987) explicita em seus pressupostos que *desjusticializar* e desburocratizar o processo pedagógico proporcionam aos sujeitos a liberdade de defender seus interesses, pois para o autor deve-se alterar o direito privado do Estado em um direito realmente político, e do mesmo modo transformá-lo em um procedimento de decisão e não mais como regulamentador de conflitos. O autor quer mostrar que os âmbitos sociais que são regidos por normas, valores e processos de entendimentos permanecem circunscritos nos subsistemas economia e administração, pois, para Habermas (1987, p. 527) é através do direito que “[...] esos ámbitos quedan asentados sobre un principio de socialización que les resulta disfuncional”.¹⁹

¹⁷ Muito menos com o imperativo do sistema econômico de desligar da escola o direito fundamental à educação e à cultura e conectá-la de forma direta e exclusiva com o sistema ocupacional.

¹⁸ A compulsão pela garantia quase judicial das qualificações e da super-regulamentação dos currículos conduz a fenômenos como a despersonalização, a inibição das inovações, a supressão da responsabilidade, a imobilidade, etc.

¹⁹ Esses âmbitos permanecem sobre um princípio de socialização que lhes resulta disfuncional.

Portanto, a teoria da ação comunicativa vem corroborar com a proposta deste estudo a partir da denúncia dos processos que resultam na comunicação distorcida, bem como mostrar os mecanismos geradores da colonização do mundo da vida. A proposta de Jürgen Habermas vai ao encontro de uma possível reintegração da ação comunicativa, assegurados pela cooperação e o consenso de seus participantes, com o intuito de problematizar os meios responsáveis pela razão instrumental.

A ação orientada ao entendimento foi fundo inspirador para uma problematização acerca do mundo da vida e sistema das professoras, uma vez que utilizou-se como uma ferramenta de emersão de sentidos obras de arte, tendo como reflexão teórica o pensamento de Herbert Marcuse (1999). Este teórico enfatiza a arte enquanto um processo de transcendência da determinação social e de emancipação a partir do discurso e do comportamento.

Sendo Marcuse um representante da primeira geração da Teoria Crítica, foi interessante para o presente estudo articulá-lo com o pensamento de Habermas. Conforme as sugestões de pensamento que o próprio Habermas lançou, a questão da dimensão estético-expressiva é uma das pretensões de validade presentes, no discurso, mas não a explorou suficientemente, detendo-se mais na dimensão cognitiva e normativa. Julgou-se que Marcuse pudesse oferecer elementos para completar a dimensão estético-expressiva como uma dimensão emancipadora.

1.3. Arte como emancipação segundo Marcuse

Neste capítulo se propôs fazer uma reflexão acerca da arte como um meio para emergir tematizações do mundo da vida dos professores. Para isso, utilizou-se o aporte teórico de Herbert Marcuse.

Na visão de Marcuse (1972, p. 156), o termo estética diz respeito à verdade dos sentidos, em que está intimamente relacionada com “[...] prazer, sensualidade, beleza, verdade, arte e liberdade [...]”. Entretanto, para o autor se faz necessário

evidenciar o significado do termo estética na história, em especial a partir da metade do século XVIII, nos pressupostos de Kant e Schiller.

Marcuse cita Kant, ao enfatizar que a estética é uma terceira “faculdade” mental do sujeito entre a razão prática e a razão teórica. Pois, para Kant a razão teórica oferece os princípios cognitivos, do conhecimento, Já a razão prática vem oferecer os princípios do desejo, da vontade, enquanto a terceira faculdade, o julgamento, seria uma mediação entre as demais, principalmente acerca dos sentimentos de dor e prazer. Kant enfatiza, segundo Marcuse, que no sentimento de prazer, o julgamento é estético e o seu campo de aplicação é a arte.

Da mesma forma, Marcuse cita Schiller (1972, p. 166) ao pontuar que para este autor há duas dimensões da existência humana que são antagônicas, o impulso sensual e o impulso formal. O impulso sensual caracteriza-se como passivo e receptivo, já o impulso formal é ativo e dominador. Para Schiller, segundo Marcuse (1972), a cultura é resultado da combinação e da interação destes dois impulsos.

Mas na civilização estabelecida, a sua relação tem sido antagônica; em vez de reconciliar ambos os impulsos, tornando a sensualidade racional e a razão sensual, a civilização submeteu a sensualidade à razão de modo tal que a primeira, se acaso logra de reafirmar-se, o faz através de formas destrutivas e “selvagens”, enquanto a tirania da razão empobrece e barbariza a sensualidade.

Para que haja uma reconciliação entre os impulsos, é necessária para Schiller (apud MARCUSE, 1972) a introdução de um terceiro impulso, caracterizado como o impulso lúdico. Este impulso, por sua vez, objetiva a beleza e a liberdade, uma vez que é a partir da liberdade que a imaginação emerge, possibilitando tornar o sujeito um ser liberto de coerções. Com isso, a dimensão estética schilleriana atribui ao impulso lúdico um fator de liberdade, em que a razão deve ser reconciliada com os interesses dos sentidos.

Marcuse (1999) fala em seu texto de uma proposta de ver a arte como uma verdade, uma experiência e principalmente como uma revolução. A sua crítica ao marxismo diz respeito ao tratamento dado por este à arte, ou seja, Marcuse coloca a

necessidade de um reexame crítico acerca da visão marxista da arte como ideologia e sua ênfase na questão de classe.

De acordo com Marcuse (1999, p.16), a estética marxista deriva da sua concepção de base, a superestrutura, sendo que a partir desta concepção o teórico compreende que a arte tornou-se um esquema rígido, em que “o esquema implica uma noção normativa da base material como a verdadeira realidade e uma desvalorização política de forças não materiais, particularmente da consciência individual, do subconsciente e da função social”.

Marcuse (1999) mostra em seus escritos que a subjetividade tem uma importância fundamental na arte, uma vez que ela corresponde à história pessoal do sujeito e não de uma existência social, assim como é a história dos seus encontros, paixões, alegrias e tristezas, que para Marcuse não correspondem necessariamente a uma situação de classe.

Marcuse (1999, p.19) defende a sua tese da seguinte maneira:

as qualidades radicais da arte, em particular da literatura, ou seja, a sua acusação da realidade existente e da “bela aparência” da libertação baseiam-se precisamente nas dimensões em que a arte *transcende* a sua determinação social e se emancipa a partir do universo real do discurso e do comportamento, preservando, no entanto, a sua presença esmagadora. Assim, a arte cria o mundo em que a subversão da experiência própria da arte se torna possível: o mundo formado pela arte é reconhecido como uma realidade reprimida e distorcida na realidade existente. Esta experiência culmina em situações extremas (do amor e da morte, da culpa e do fracasso, mas também da alegria, da felicidade e da realização) que explodem na realidade existente em nome de uma verdade normalmente negada ou mesmo ignorada. A lógica interna da obra de arte termina na emergência de outra razão, outra sensibilidade, que desafiam a racionalidade e a sensibilidade incorporadas nas instituições dominantes.

O autor traz o conceito de transcendência, sendo que esta destrói a objetividade que está inerte nas relações sociais já estabelecidas, possibilitando o surgimento da expressão da subjetividade. Da mesma forma Marcuse (1999) coloca que, segundo a lei da forma estética, a obra de arte permite uma *sublimação* da realidade existente, isto é, o seu conteúdo é estilizado e os seus dados são reordenados segundo as exigências da forma artística. Porém, ele acredita que na base da sublimação estética há um lugar de *dessublimação* na visão dos sujeitos,

em que suas percepções, sentimentos, bem como as normas regentes e valores dominantes transcendem a realidade, onde a arte permanece em um lugar de força de resistência.

A formação estética pode ser entendida, segundo Marcuse (1999, p. 20):

Podemos tentar definir provisoriamente a “formação estética” como o resultado da transformação de um dado conteúdo (facto actual ou histórico, pessoal ou social) num todo independente: um poema, peça, romance, etc. A obra é assim do processo constante da realidade e assume um significado e verdade próprios. A transformação estética é conseguida através de uma remodelação da linguagem, da percepção e da compreensão, de modo a revelarem a essência da realidade na sua aparência: as potencialidades reprimidas do homem e da natureza. A obra de arte representa assim a realidade, ao mesmo tempo que a denuncia.

Marcuse (1999) alega que a função crítica e colaboradora pela libertação desenvolve-se na sua forma estética. Uma vez que, para o autor a obra de arte é autêntica e verdadeira não pelo seu conteúdo ou pela sua pureza, mas pela forma que toma o seu conteúdo. Somado a isto, a arte vem a ser uma percepção do mundo que aliena os sujeitos da sua existência e atuação funcionais, pois ela está comprometida com a emancipação da sensibilidade, da imaginação e da razão. Marcuse suscita ainda que a transformação estética seja uma ferramenta de acusação e de reconhecimento das potencialidades reprimidas e distorcidas dos sujeitos.

Na visão de Marcuse (1999), em uma obra de arte é possível ultrapassar o desenvolvimento social, uma vez que é possível que nela aflore o *milieu*, ou seja, o *mundo da vida* dos protagonistas. Para o autor, há uma transcendência naquilo que está representado, pois ocorre uma colisão com o mundo da vida do sujeito, que está visualizando a obra de arte, isto é, “[...] através de acontecimentos que aparecem no contexto de condições particulares [...]” revela outras questões que não são necessariamente específicas de um determinado contexto. Marcuse (1999, p. 32) exemplifica em seu texto este pressuposto.

Humilhados e Ofendidos de Dostoievsky, *Os Miseráveis* de Victor Hugo sofrem não só a injustiça de uma determinada sociedade de classes como estão a favor da humanidade e contra a desumanidade de todos os tempos. O universal que aparece no seu destino está para lá das sociedades de classes.

De acordo com o autor, em uma sociedade estabelecida a arte mostra a inseparabilidade entre sujeito e objeto, homem e natureza, indivíduo e indivíduo. Do mesmo modo, Marcuse enfatiza que a arte recorre a uma consciência de todos os seres humanos, isto é, seres genéricos, e não especificamente a uma determinada classe. Na estética marxista, este sujeito é o proletariado, em que se caracteriza como sendo a classe universal. Já para o autor, o ser genérico é aquele que exprime uma consciência coletiva, em que emerge uma necessidade universal de libertação, independente de sua posição de classe.

Na visão do autor, quanto mais exploradas forem as classes pelos poderes existentes, mais distanciada estará a arte do povo. Marcuse cita Brecht (1999) ao pontuar que a consciência de mudança é possível à medida que arte obedece a sua própria lei, ou seja, a denúncia de uma realidade. Entretanto, para Marcuse é necessário reconhecer a práxis de mudança na arte a partir da sua práxis de futura libertação, pois ela não pode ser vista como um pressuposto que venha mudar o mundo, mas corroborar para a mudança de consciência e impulsos de homens e mulheres, que por sua vez, possam vir mudar o mundo.

Brecht citado por Marcuse (1999, p. 40) enfatiza que a arte revolucionária é aquela que fala a linguagem do povo, onde o artista deve estar sempre ao seu lado. Por outro lado, Brecht alega que “[...] nos países capitalistas avançados, esta <parte do povo>, não é <o povo>, não é a grande massa da população dependente”. Ao contrário, para Brecht o povo seria uma minoria militante. No dizer de Marcuse, a arte deve estar comprometida não apenas com a minoria, mas com o povo, o artista deve falar a sua linguagem, entretanto, para o autor ainda não é esta a linguagem da libertação.

Outra questão pontuada por Marcuse é da arte revolucionária poder tornar-se inimiga do povo, visto que, para o autor a diminuição da tensão entre a arte e a práxis radical pode vir a corroborar para a perda da dimensão de transformação da arte. Marcuse cita Brecht (1999, p. 42) ao caracterizar esta dialética, em que “o próprio título revela o que acontece quando as forças antagônicas da arte e da práxis se harmonizam.²⁰ Na visão de Marcuse, é necessária uma aliança entre o

²⁰O texto intitula-se: “A Arte de Representar o Mundo de Modo a Dominá-lo”.

povo e a arte, ou seja, entre homens e mulheres circunscritos no capitalismo cosmopolita, em que através da arte deixarão as linguagens, os conceitos e as imagens inerentes a esta administração e passarão para uma mudança qualitativa, com o intuito de emersão da interioridade e da subjetividade.

Para Marcuse (1999, p. 46), a arte faz parte daquilo que existe e só assim é capaz de falar contra o que existe. Esta contradição, para o autor “[...] é preservada e resolvida (*aufgehoben*) na forma estética, que dá ao conteúdo familiar e à experiência familiar o poder de afastamento”. De acordo com o autor, é esta contradição que determina a qualidade da obra de arte e sua verdade. Da mesma maneira, Marcuse alega que na obra de arte a forma transforma-se em conteúdo e vice-versa. Para exemplificar este pressuposto, Marcuse cita Nietzsche (1999, p. 46).

O preço de ser artista é experimentar o que os não—artistas chamam forma como conteúdo, como <a verdadeira coisa> (*die Sache selbst*). Então pertence-se de qualquer modo a um mundo invertido; porque agora o conteúdo, incluindo a nossa própria vida, tornar-se uma coisa meramente formal.

No dizer de Marcuse, o mundo da arte é um mundo irreal, isto é, diz respeito a uma realidade fictícia, entretanto, este mundo é composto de mais verdade do que a realidade de todos os dias. Para o autor, é somente neste “[...] <mundo ilusório> que as coisas parecem o que são e o que poderiam ser” (MARCUSE, 1999, p. 57). Por outro lado, a obra de arte não esconde a realidade, ela apenas a revela.

O caráter revolucionário da arte está relacionado, segundo Marcuse (1999, p. 60), devido à revolução estar relacionada à vida e não à morte. Entretanto, o autor enfatiza um elemento inevitável na arte, chamado de *hybris*, em que “[...] o mundo criado pela arte não pode ser transposto para a realidade”. Pois, para Marcuse o mundo fictício da arte permanece, ou seja, está disposto neste mundo ilusório, bem como a arte pode anteceder uma realidade. Na visão do autor, a esperança contida na arte não deve ser vista como um ideal, mas a sua realização é exterior à própria arte.

Outro caráter fundamental acerca da arte é o Belo, pois para Marcuse (1999, p. 66) ele diz respeito à linguagem libertadora, em que “[...] invoca as imagens libertadoras da sujeição da morte e da destruição, invoca a vontade de viver”. Para o

autor, este elemento pertence ao Eros, bem como representa o princípio do prazer. Marcuse (1999, p. 67) salienta ainda que o Belo opõe-se ao princípio da realidade, uma vez que “[...] no belo <momento> que suspende a dinâmica incessante e a desordem, a necessidade constante de fazer tudo o que deve ser feito para continuar vivendo”.

A arte, segundo o autor, possibilita aos sujeitos uma dimensão que não é encontrada em outra experiência. Esta dimensão vai ao encontro de uma autonomia que é negada pelo princípio da realidade, que para Marcuse é a lei dominante na sociedade. De acordo com o autor, é na arte que ocorre o encontro com as linguagens e imagens que são distanciadas pelo sujeito, pois é neste encontro que se pode perceber, ouvir e ver o que até então não era possível na via cotidiana. Marcuse (1999) enfatiza que na arte é possível refletir acerca da liberdade, pois à medida que a problematiza a arte torna-se autônoma. Do mesmo modo, ao negar o princípio da realidade ela o faz em busca de uma transcendência, em que o passado e o presente emergem à sombra de um futuro em aberto.

Portanto, a arte pôde possibilitar emersões de sentidos acerca do mundo da vida das professoras, na medida em que por meio dos pressupostos oferecidos por Marcuse puderam emergir a verdade, a correção e a sinceridade das pretensões de validade levantadas pelos falantes na interação, em que se utilizou como pensamento inspirador a teoria do agir comunicativo de Habermas.

2. METODOLOGIA

A metodologia utilizada no desenvolvimento da presente pesquisa foi a metodologia da pesquisa-ação. Esta metodologia diz respeito a

Um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1992, p. 14).

Para Thiollent (1992, p. 16), uma pesquisa só poderá ser denominada pesquisa-ação quando houver uma ação por parte das pessoas envolvidas na mesma, com o intuito de resolver ou esclarecer uma problemática da situação observada. Da mesma forma, o autor compreende que o papel do pesquisador é de suma importância, uma vez que este desempenha um papel ativo “na própria realidade dos fatos observados”. Thiollent (1992) explicita em seus pressupostos que o pesquisador não está interessado em limitar sua investigação a aspectos burocráticos e acadêmicos, pois objetiva investigar o que as pessoas implicadas na pesquisa têm a “dizer” e “fazer”.

Na visão de Thiollent (1992), a pesquisa-ação não deve ser limitada a uma forma de ação, isto é, para o autor esta postura pode ser relacionada com certo ativismo. Entretanto, o autor coloca que a pesquisa-ação proporciona ao pesquisador e às pessoas implicadas na mesma um maior conhecimento e “nível de consciência” da problemática levantada ou da situação observada, ou seja, é a partir da interação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa que resulta a prioridade e a solução da problemática sob a forma de uma ação concreta.

Esta interação, enquanto participação ou cooperação colocada por Thiollent (1992) no conceito da pesquisa-ação, para Habermas (1987) é fundamental, no sentido do entendimento da teoria da ação comunicativa. Pois, a teoria da ação comunicativa embasa-se, segundo Habermas, em um processo cooperativo de interpretação do mundo objetivo, do mundo social e do mundo subjetivo ou simultaneamente dos três mundos. De acordo com o filósofo, o sujeito na ação comunicativa desempenha um papel de falante, ouvinte e participante, uma vez que

a teoria do agir comunicativo de Habermas vai ao encontro desta intersubjetividade, isto é, o encontro entre os sujeitos para expressarem através dos atos de fala suas pretensões de validade.

Esta definição de Habermas (1987) acerca da teoria da ação comunicativa corrobora com o pressuposto desenvolvido por Thiollent (1992) na pesquisa-ação, pois para ambos os autores o envolvimento e a participação são fundamentais para o desenvolvimento e entendimento de uma situação ou problemática observada pelos sujeitos. Thiollent (1992) fundamenta que na pesquisa-ação é necessária a participação e a ação efetiva dos sujeitos envolvidos, bem como o envolvimento do próprio pesquisador. Para Habermas (1992, p. 176), é na interação que o mundo da vida pode ser tematizado.

Desde a perspectiva centrada en la situación, el mundo da vida aparece como un depósito de autoevidencias o de convicciones incuestionadas, de las que los participantes en la comunicación hacen uso en los procesos cooperativos de interpretación. Pero solo cuando se tornan relevantes para una situación puede este o aquel elemento, pueden determinadas autoevidencias ser movilizadas en forma de un saber sobre el que existe consenso y que a la vez es susceptible de problematización²¹.

Para Thiollent (1992, p. 43), estudos que têm como metodologia a pesquisa-ação visam à conscientização e a comunicação, pois “as transformações se difundem através do discurso, da denúncia, do debate ou da discussão”. Entretanto, o próprio autor esclarece o real alcance da proposta transformadora associada à pesquisa, uma vez que dependerá dos objetivos levantados no estudo, estratégias e táticas que o pesquisador, juntamente com os participantes, prioriza na pesquisa, bem como, do número de pessoas que farão parte do estudo, isto é, não se deve criar uma ilusão no sentido de modernizar ou revolucionar uma sociedade. O autor defende que a ação transformadora deve ser colocada desde o início do estudo, principalmente em termos realistas, pois, a não definição da ação corrobora para o não alcance dos objetivos propostos na situação observada pelo grupo.

²¹Desde a perspectiva centrada na situação, o mundo da vida aparece como um depósito de auto-evidências ou de convicções inquestionáveis, a partir das quais os participantes na comunicação fazem uso dos processos cooperativos de interpretação. Porque só quando se tornam relevantes para uma situação pode este ou aquele elemento, podem determinadas auto-evidências ser mobilizadas em forma de um saber sobre o qual existe consenso e que num momento é suscetível de problematização.

Thiollent (1992) afirma que a pesquisa-ação é voltada para diversas áreas de aplicação, tais como comunicação social, serviço social, organização, tecnologia, e principalmente na área da educação. O autor coloca que na educação a metodologia da pesquisa-ação não é voltada para a descrição ou a avaliação, mas para produzir idéias, definição de objetivos de ação e produzir informações e conhecimento de uso mais efetivo. Do mesmo modo, Thiollent enfatiza que a pesquisa-ação na área educacional também promove a participação dos usuários do sistema educacional ou do pesquisador e os sujeitos envolvidos no ambiente escolar, em que objetiva, através do diálogo, a criação ou planejamento de determinadas práticas e efeitos aceitos pelo grupo interessado.

Outro aspecto significativo da pesquisa-ação na área educacional é o seu caráter conscientizador e comunicativo. Thiollent (1992, p. 76) pontua em seu texto que

No contexto das práticas educacionais, vistas numa perspectiva transformadora e emancipatória, as idéias dão lugar a uma reciclagem que é diferente da formação da opinião pública, pois não se trata de promover reações emocionais e sim disposições a conhecer e agir de modo racional.

Para Thiollent (1992), a pesquisa-ação na educação, ao estar inserida em um processo comunicativo, não pressupõe uma comunicação unilateral, ou seja, emissão-transmissão-recepção. De acordo com o autor, a comunicação deve ser multidirecionada e deve desempenhar uma ampla interação entre todos os sujeitos envolvidos no estudo, uma vez que para Thiollent é a partir da comunicação interativa que é possível fortalecer tendências criadoras e construtivas.

2.1. Procedimentos

Os sujeitos da pesquisa foram 05 (cinco) professoras da rede pública estadual da cidade de Santa Maria (RS). As docentes participaram de forma voluntária no estudo, em que será selecionada “[...] uma amostra com base em informações disponíveis” (SANTOS; CANDELORO, 2006, p. 83) constituindo, portanto, uma amostra intencional. O local de encontro para a pesquisa foi uma sala de reuniões do Grupo Interdisciplinar em Pesquisa em Herbologia – GIPHE, anexo ao Prédio 16,

na Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Esta sala contém 16 (dezesesseis) cadeiras, uma mesa redonda de centro e multimídia. Utilizar-se-á como instrumento para o estudo um gravador MP4 e obras de arte de pintores internacionais e nacionais, que serão projetados em datashow. Com relação aos cuidados éticos, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido as professoras, em que constou a justificativa e os objetivos da pesquisa, a garantia do sigilo de seus nomes, bem como informações específicas que não comprometeram as participantes a situações de ridículo, generalizações, preconceitos, discriminação, ou qualquer forma de degradação do ser humano. Da mesma forma, no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido constou a aprovação ou não das docentes para o uso do gravador nos encontros. Foram 4 (quatro) encontros, uma vez por semana, com duração de 45 (quarenta e cinco) minutos a 1 (uma) hora.

O presente estudo, com caráter de pesquisa-ação, realizou-se a partir de um grupo de discussão centrado na questão do trabalho docente. Neste grupo de discussão foi promovida a fala problematizadora e argumentativa, na qual sujeitos e pesquisadora puderam interagir de maneira performativa, desenvolvendo papéis de falante, ouvinte e participante reflexivo. Entretanto, para desempenhar tais papéis foi preciso fazer algumas combinações com os sujeitos participantes acerca do levantamento das pretensões de validade. De acordo com Habermas (1989), uma atitude orientada ao entendimento intersubjetivo é viável quando o falante proferir em seu ato de fala pretensões de validade que correspondem aos aspectos da verdade, da correção e da sinceridade. Ao contrário, o filósofo entende que o ato de fala não inteligível não preenche “pelo menos uma de suas funções (da representação de estados das coisas, do asseguramento de uma relação interpessoal ou da manifestação de vivência) [...]” (HABERMAS, 1989, p. 168).

O papel desempenhado pela pesquisadora foi, como enfatiza Freire (1999) nos Círculos de Cultura, o de coordenadora de debates, em que executa um papel de diálogo e mediação acerca das situações concretas, bem como oferece os instrumentos para a comunicação horizontal. Para Freire (1999), a proposta dos Círculos de Cultura só foi possível através de um método ativo, dialogal e participante, em que o diálogo tornou-se peça fundamental para a comunicação.

Habermas (1987) enfatiza que o mundo da vida, na ação comunicativa, possui caráter de um sistema de referência, em que o falante e o ouvinte se entendem desde e a partir do mundo da vida em comum, ou seja, do mundo objetivo, do mundo social e do mundo subjetivo. Para o filósofo, o levantamento de pretensões de validade acerca do mundo da vida visa o entendimento possível de situações problemáticas decorrentes da invasão sistêmica no mundo da vida, que requerem um acordo intersubjetivo. Da mesma forma, Freire (1999) em sua proposta nos Círculos de Cultura propôs uma educação que colaborasse para a organização reflexiva do pensamento, pois o autor queria uma colaboração com o povo. Para isso, Freire (1999) produziu um método de interação que buscava criticizar situações desafiadoras e existenciais para o grupo de alunos. Este autor, por sua vez, utilizou obras de arte do pintor brasileiro Vicente de Abreu, com o intuito de fazer uma integração da educação com a arte no seu método de alfabetização de jovens e adultos.

Para o desenvolvimento desta pesquisa se propôs a utilização de obras de arte, como uma ferramenta que corrobore para as tematizações acerca do mundo da vida. Marcuse (1999, p. 19) fala que a arte pode ser vista como uma acusação da realidade existente, ou seja, para o autor a arte transcende “a sua determinação social e se emancipa a partir do universo real do discurso e do comportamento, preservando, no entanto, a sua presença esmagadora”. Do mesmo modo, Marcuse enfatiza que a arte é capaz de aparecer como a verdadeira realidade, bem como possibilitar aos sujeitos a percepção de mundo alienante da sua existência e atuação funcional na sociedade. Segundo Marcuse (1999, p. 30), a obra de arte pode ser uma ferramenta de reconhecimento, acusação e esperança. De acordo com o autor, a arte possui um valor emancipatório, à medida que exprime uma consciência de crise, “uma rebelião subterrânea contra a ordem social”.

Habermas (1987) coloca que uma das três relações ator-mundo, que faz parte do mundo da vida, diz respeito ao estético-expressivo, pois o filósofo compreende que o mundo subjetivo é algo que os outros atores atribuem ao mundo subjetivo do falante, ou seja, diz respeito às próprias vivências do sujeito, sendo que este possui um acesso privilegiado. Como caracteriza Habermas acerca das particularidades do mundo subjetivo na relação ator-mundo, Marcuse (1999) aponta que a arte pode ser

um caminho para expressar sentimentos e vivências. Da mesma forma, a dimensão estética pode ser um veículo de tematizações do mundo da vida. Pois, a partir da arte o falante pode levantar pretensões de validade, intersubjetivamente, acerca do mundo objetivo, do mundo social e do mundo subjetivo.

Foram utilizadas obras de arte como uma ferramenta que pôde proporcionar tematizações acerca do mundo da vida das professoras. Foram 4 (quatro) obras de artes, uma do expressionismo e três de arte contemporânea, onde a cada encontro tematizou-se sobre uma delas.

O primeiro encontro do grupo de reflexão partiu da apresentação da obra *Costureiras*, de Tarsila do Amaral, de 1950, óleo sobre tela, 73,3 x 100, 2 cm. O objetivo foi desencadear a fala problematizadora sobre a questão do trabalho e trabalho docente.



Figura 1 - Tarsila do Amaral.

Fonte: <http://portalsaofrancisco.com.br/alfa/tarsila-do-amaral/costureiras.php>. Acesso em: 20 nov. 2008.

No segundo encontro utilizou-se a obra de arte *Gabrielle e Jean*, de Pierre-Auguste Renoir, de 1895, óleo sobre tela, 41 x 32,5 cm. Nesta obra foi proposto ao grupo a problematização da especificidade do trabalho docente.



Figura 2 - Renoir.

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Jean_Renoir. Acesso em: 20 nov. 2008.

No terceiro encontro usou-se a obra A persistência da Memória ou Relógios Moles de Salvador Dalí, de 1931, óleo sobre tela, 24 x 33 cm. Nesta obra se propôs ao grupo que problematizasse o sentido do tempo para o trabalho docente.

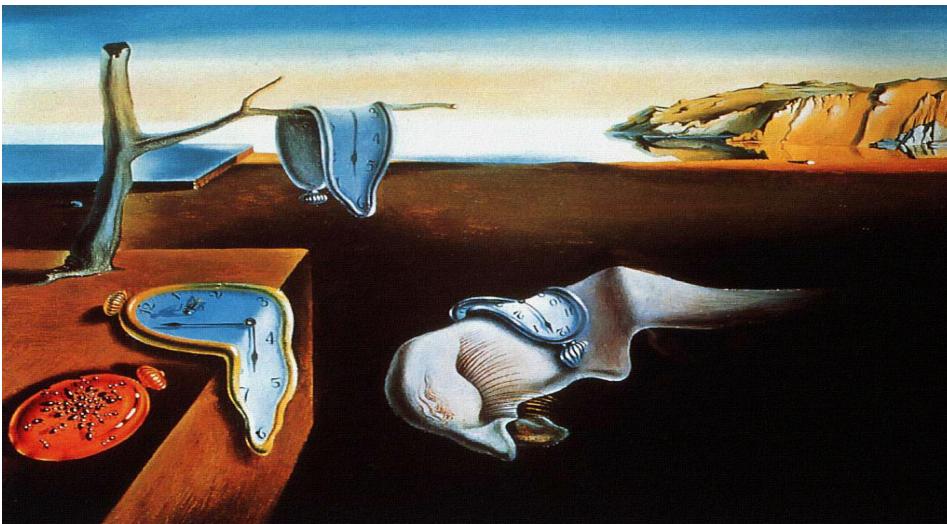


Figura 3 - Salvador Dalí.

Fonte: <http://gatoescondido.wordpress.com/2007/03/18/tempo/> . Acesso em: 20 nov. 2008.

No quarto encontro usou-se a obra de arte Mulheres Protestando, de Di Cavalcanti, de 1941, óleo sobre tela, 51 x 70 cm. Nesta obra se propôs que o grupo

alcançasse a problematização acerca do sentido da organização política da categoria de trabalhadores da educação.



Figura 4 - Di Cavalcanti.

Fonte: <http://www.dicavalcanti.com.br/dec40.htm>. Acesso em: 20 nov. 2008.

2.2. Procedimentos de análise das falas das professoras

Em um segundo momento da pesquisa, utilizou-se como procedimento de análise das falas das professoras a análise de discurso (ORLANDI, 2001). Esta proposta objetiva interpretar as marcas discursivas das docentes acerca do seu mundo da vida, pois para Habermas (1987) o discurso é possível através das tematizações, problematizações e argumentações, intersubjetivamente, sobre o mundo objetivo, o mundo social e o mundo subjetivo, sendo que estes, por sua vez, possibilitam uma emergência de sentidos do cotidiano de trabalho docente.

De acordo com Orlandi (2001, p. 15), a análise de discurso não trata especificamente da língua e da gramática, embora estes aspectos continuem sendo importantes para a autora. Esta análise diz respeito ao discurso.

E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a idéia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando. Na análise de discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história. Por este tipo de estudo se pode

conhecer melhor aquilo que faz do homem um ser especial com sua capacidade de significar e significar-se.

A autora enfatiza que a análise de discurso concebe a linguagem enquanto uma mediação necessária entre o homem e sua realidade natural e social. Do mesmo modo, esta mediação para Orlandi diz respeito a uma possibilidade de permanência e de continuidade, bem como de deslocamento e de transformação do homem com a sua realidade existente. Para a autora, o discurso constitui-se na base da produção da existência do homem.

Orlandi (2001) pontua que a análise de discurso não trabalha com a língua no seu caráter abstrato, mas a língua enquanto movimento e geradora de possibilidades aos homens de significar e criar sentidos acerca de suas vidas e da sociedade na qual estão inseridos. Já para Habermas (1987) a linguagem é ação, em que a ação comunicativa é um processo cooperativo de interpretação simultânea dos três mundos ou de apenas um deles. O filósofo compreende que é a partir do discurso, isto é, das tematizações, que se pode obter o entendimento na comunicação acerca da pretensão de validade levantada pelos sujeitos.

Segundo Orlandi (2001), o discurso pode ser uma via de entendimento acerca da ideologia. A autora cita Pêcheux (apud ORLANDI, 2001, p. 17) ao enfatizar que “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido”. Orlandi compreende que o discurso é o lugar onde se pode observar a relação entre a língua e a ideologia, bem como entender os sentidos produzidos para os/por sujeitos. Habermas (1987) entende a ideologia enquanto uma via de colonização do mundo da vida, em que a ação comunicativa corrobora para a não automatização e tecnificação das vivências cotidianas. Esta colonização diz respeito ao sistema, que, segundo Habermas (1987) pode se entendido como uma rede abstrata relativa à burocracia e funcionamento de regras das instituições, pois possui como meio de controle o dinheiro e o poder. A ação comunicativa vem proporcionar o esclarecimento dos pontos de vista, uma vez que é através do discurso que se obtém a verdade e o consenso na cooperação dos sujeitos envolvidos.

A autora caracteriza que a interpretação do discurso vai ao encontro do dito e do não dito, do que é dito pelo sujeito em um determinado lugar e o que é dito em um lugar diferente, bem como o que é dito de um modo e não é colocado de outro. Orlandi (2001, p. 60) entende que estes dispositivos dizem respeito aos sentidos das palavras, enfatizadas ou não pelo sujeito. Da mesma forma, os sentidos e os sujeitos envolvidos “se constituem em processos em que há transferência, jogos simbólicos dos quais não temos o controle e nos quais o equívoco – o trabalho da ideologia e do inconsciente – estão largamente presentes”.

Para a análise das falas das professoras foram utilizadas etapas que, segundo Orlandi (2001), dizem respeito às propriedades do discurso e seu funcionamento. A primeira etapa consiste na Passagem da Superfície Linguística, em que se procurará no texto a sua discursividade, ou seja, objetiva a construção do objeto discursivo. Esta etapa visou à análise do que torna visíveis as famílias parafrásticas “relacionando o que foi dito com o que não dito, com o que poderia ser dito etc” (ORLANDI, 2001, p. 78).

A segunda etapa diz respeito à Passagem do Objeto Discurso, em que se pretendeu relacionar as formações discursivas, isto é, o jogo de sentidos, com a formação ideológica que delinea estas relações. É a partir da constatação da formação ideológica nas falas que se entrou na terceira etapa, o Processo Discursivo. Esta etapa, por sua vez, correspondeu à análise dos efeitos de sentidos produzidos no processo discursivo.

3. ANÁLISE DE DISCURSO COMO TEORIA E PRÁTICA

Nesta pesquisa, utilizou-se como procedimento de análise das falas das professoras a análise de discurso (ORLANDI, 2001). Essa proposta objetivou interpretar as marcas discursivas das docentes acerca do seu mundo da vida, pois para Habermas (1987) o discurso é possível através das tematizações, problematizações e argumentações, intersubjetivamente, sobre o mundo objetivo, o mundo social e o mundo subjetivo, sendo que estes, por sua vez, possibilitam uma emergência de sentidos do cotidiano de trabalho docente.

A análise de discurso segundo Pêcheux teve início nos anos 60 do século XX, tendo em vista o estudo da linguagem como materialização na ideologia, bem como a reflexão da ideologia manifesta na língua. Do mesmo modo, Orlandi (2001) enfatiza em seu texto que a análise de discurso é resultado da constituição de três disciplinas que vieram romper significativamente com o século XIX, ou seja, a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise.

Para a autora, a influência da Linguística diz respeito a não transparência da linguagem, uma vez que ela “[...] procura mostrar que a relação linguagem/pensamento/mundo não é unívoca, não é uma relação direta que se faz termo-a-termo, isto é, não se passa diretamente de um a outro” (ORLANDI, 2001, p. 19). Já com relação à influência do materialismo histórico, a autora enfatiza que o homem faz história, entretanto esta não é também transparente. Os estudos do discurso trabalham o que vem ser chamado de forma material, isto é, a língua com a história que vem a produzir sentidos. Orlandi (2001, p.19) afirma que a influência da Psicanálise corresponde ao entendimento da noção de sujeito na história e não mais como homem, pois “reunindo estrutura e acontecimento a forma material é vista como acontecimento do significante (língua) em um sujeito afetado pela história”.

A autora enfatiza em seus pressupostos que a Análise de Discurso é herdeira dessas três disciplinas acerca do conhecimento, isto é, da Psicanálise, da Linguística e do Marxismo. Contudo, Orlandi traz em seu texto que essa influência corresponde a noção e ao entendimento do discurso, uma vez que a Análise de

Discurso não deve ser vista como um simples reducionismo de ambas as disciplinas. Segundo Orlandi (2001), a análise de discurso, ao se apropriar desses campos do conhecimento, rompe fronteiras e constitui um novo recorte dessas disciplinas, ou seja, o discurso.

Orlandi (2001) pontua que a análise de discurso não trabalha com a língua no seu caráter abstrato, mas a língua enquanto movimento e geradora de possibilidades aos homens de significar e criar sentidos acerca de suas vidas e da sociedade na qual estão inseridos. Já, para Habermas (1987) a linguagem é ação. A ação comunicativa é um processo cooperativo de interpretação simultânea dos três mundos ou de apenas um deles. O filósofo compreende que é a partir do discurso, isto é, das tematizações, que se pode obter o entendimento na comunicação acerca da pretensão de validade levantada pelos sujeitos.

Segundo Orlandi (2001), o discurso pode ser uma via de entendimento acerca da ideologia. A autora cita Pêcheux (apud ORLANDI, 2001, p. 17) ao enfatizar que “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido”. Orlandi compreende que o discurso é o lugar onde se pode observar a relação entre a língua e a ideologia, bem como entender os sentidos produzidos para os/por sujeitos. Habermas (1987) entende a ideologia enquanto uma via de colonização do mundo da vida, em que a ação comunicativa corrobora para a não automatização e tecnificação das vivências cotidianas. Essa colonização diz respeito ao sistema, que, segundo Habermas (1987) pode se entendido como uma rede abstrata relativa à burocracia e funcionamento de regras das instituições, pois possui como meio de controle o dinheiro e o poder. A ação comunicativa vem proporcionar o esclarecimento dos pontos de vista, uma vez que é através do discurso que se obtém a verdade e o consenso na cooperação dos sujeitos envolvidos.

A autora caracteriza que a interpretação do discurso vai ao encontro do dito e do não dito, do que é dito pelo sujeito em um determinado lugar e o que é dito em um lugar diferente, bem como o que é dito de um modo e não é colocado de outro. Orlandi (2001, p. 60) entende que esses dispositivos dizem respeito aos sentidos das palavras, enfatizadas ou não pelo sujeito. Da mesma forma, os sentidos e os

sujeitos envolvidos “se constituem em processos em que há transferência, jogos simbólicos dos quais não temos o controle e nos quais o equívoco – o trabalho da ideologia e do inconsciente – estão largamente presentes”.

Segundo Mazière (2007), é necessário o estabelecimento do *corpus* na análise de discurso, em que se define a construção de um dispositivo de observação “[...] apto a revelar, a permitir apreender o objeto discurso que ele se dá por tarefa interpretar” (p.15). Para a autora, o analista delimita, organiza fragmentos, sejam eles mais ou menos longos, tendo em vista colocá-los em análise, pois é possível, através do discurso, uma investigação que permite estabelecer um *corpus*.

Para Pêcheux (1995, p. 160), dar *sentindo* de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição é averiguar não o significante, mas o que está determinado pelas posições ideológicas “[...] que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas)”. De acordo com o autor, as palavras, as expressões e as proposições mudam de sentido a partir das suas posições sustentadas por aqueles que a reproduzem. Com isso, Pêcheux enfatiza que a partir da posição sustentada em uma determinada conjuntura, tem-se a formação discursiva, em que se definirá o que pode e deve ser dito, seja em forma de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, etc. De acordo com Orlandi (2003), a formação discursiva permite ao analista compreender o processo de produção de sentidos, bem como possibilita averiguar a relação que se estabelece com a ideologia, ou seja, representa no discurso a formação ideológica. Do mesmo modo, é possível compreender através do funcionamento do discurso os diferentes sentidos, em que se identificam diversos sentidos em formações discursivas diferentes.

Pêcheux (1995, p. 163) enfatiza, em seus pressupostos, a necessidade de examinar as propriedades discursivas da forma-sujeito, de forma que o indivíduo é sujeito de seu discurso a partir da identificação da formação discursiva. Isso o domina, do mesmo modo devem-se levar em consideração os elementos do interdiscurso, que constituem no discurso do sujeito “[...] os traços daquilo que o determina, são re-inscritos no discurso do próprio sujeito”. O autor caracteriza o interdiscurso de duas formas, como “pré-construído” e “articulação”. O interdiscurso

“pré-construído” corresponde ao “sempre-já-á”, em que se apresenta como uma posição em que fornece e impõe a realidade e seu sentido de forma universal. Já o interdiscurso “articulação” refere-se ao *sujeito em sua relação com o sentido*, pois segundo o autor a articulação representa no interdiscurso a dominação da forma-sujeito.

Da mesma forma, Pêcheux traz em seu texto o discurso-transverso, em que se constitui na expressão intradiscurso, que por sua vez, corresponde “[...] o funcionamento do discurso com relação a si mesmo (o que eu digo agora, com relação ao que eu disse *antes* e ao que direi *depois*; portanto, o conjunto dos fenômenos de “co-referência” que garantem aquilo que se pode chamar o “fio do discurso”[...]” (1995, p. 166). Para o autor, o intradiscurso como “fio do discurso”corresponde ao interdiscurso sobre si mesmo, ou seja, uma “interioridade” determinada pela “exterioridade”, uma vez que o interdiscurso apresenta-se como o “já-dito” no intradiscurso, enfatizado por Pêcheux como “co-referência”.

Portanto, a utilização da análise de discurso como instrumento metodológico corroborou com a compreensão acerca do mundo da vida das docentes, a medida em o discurso e seus diversos sentidos foram expressos através da apresentação de obras de arte. Dessa forma, elas permitiram a emergência do interdiscurso e do intradiscurso oportunizando que por meio das formações discursivas formações tais como gatinho, maternagem, tempo de trabalho e lazer indiscriminados e a greve emergissem como o discurso do professor na situação contemporânea. Com isso, a análise de discurso é um processo que se podem encontrar novas formações discursivas e diferentes sentidos, uma vez que as palavras mudam de sentido, de acordo com aqueles que as empregam.

4. INTERPRETAÇÃO DO *CORPUS*

Esta pesquisa foi desenvolvida na cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul, em que teve a participação voluntária de 5 (cinco) professoras da rede pública estadual. O local escolhido para a realização do estudo foi o Grupo Interdisciplinar em Pesquisa em Herbologia, anexo ao prédio 16, na Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Foram realizados 4 (quatro) encontros, uma vez por semana, com duração de 60 (sessenta) minutos, gravados em aparelhos MP4 com a permissão das participantes e transcritos posteriormente a cada encontro.

O presente estudo teve como proposta realizar um grupo de reflexão centrado na questão do trabalho docente, em que a cada encontro foi promovida a fala problematizadora e argumentativa, na qual docentes e pesquisadora interagiram de maneira performativa, desenvolvendo papéis de falante, ouvinte e participante reflexivo. Do mesmo modo, a cada encontro foi apresentado uma obra de arte de artistas nacionais e internacionais, tendo o intuito de proporcionar tematizações acerca do mundo da vida das professoras. Para o desenvolvimento desta pesquisa foram consideradas todas as falas transcritas dos 4 (quatro) encontros, em que foi feito a relação obra de arte e trabalho docente.

O primeiro encontro do grupo de discussão contou com a apresentação da obra *Costureiras*, de Tarsila do Amaral, em que se objetivou desencadear a fala problematizadora sobre a questão do trabalho e trabalho docente. Neste encontro, a marca lingüística observada no texto se mostrou da seguinte forma: D²². *O professor está igual ao gatinho*. Por meio desta marca lingüística, verificou-se que os efeitos de sentido remetem a uma não participação efetiva na profissão, a falta de investimento na profissão e de uma memória da Educação, desqualificação social, sensação de abandono e pobreza cultural.

De acordo com Marcuse (1999), a obra de arte pode deixar emergir o mundo da vida dos protagonistas, pois para o teórico ocorre uma transcendência entre o que está representado na obra e o cotidiano dos sujeitos envolvidos. Com isso,

²² A letra D é referência dos discursos das docentes.

evidenciou-se que ao mostrar uma obra da pintora brasileira Tarsila do Amaral, em que se intitula *Costureiras*, as professoras colocam a relação entre o trabalho de costureiras e a sua profissão. Tendo em vista que a obra trata de um grupo de mulheres costurando uma peça de roupa, as professoras enfatizaram que o trabalho docente necessitaria de um trabalho em grupo. Destacaram a importância da coletividade, por isso a atenção dada por elas ao único animal pintado na obra, ou seja, um gato colocado a esquerda do grupo de costureiras, em que ele está apenas as observando. A figura do gato desenhada pela artista em sua obra chamou a atenção das docentes em comparação com as demais figuras expostas na tela, pois para as elas, o professor atualmente está como o felino na obra, sendo apenas um mero expectador. Os sentimentos de abandono e solidão foram os mais citados pelas professoras ao depararem com a figura do gatinho.

Por outro lado, Marcuse (1972) associa a arte com a sensualidade, que por sua vez é entendida como faculdade mental cognitiva, isto é libertação dos sentidos. A partir da ideia do autor, pensa-se que, ao mostrar o quadro de Tarsila do Amaral às professoras, emergissem tematizações acerca dos reais sentimentos sobre a docência, do mesmo modo a obra retrata e desafia a razão dominante e a repressão na profissão docente. Segundo o discurso das participantes, uma vez que elas sentem-se mais identificadas com o gatinho que com as demais mulheres retratadas na obra.

Segundo Freitag (2005), o mundo vivido, isto é, o mundo da vida habermasiano é um “lugar transcendental”, em que este, por sua vez, encontram-se os aspectos da vida social passíveis de questionamentos, bem como permite os sujeitos o entendimento mútuo acerca do mundo objetivo, do mundo social e mundo subjetivo. Para Habermas (1987), o mundo da vida que diz respeito a uma rede de pressuposições que corresponde à natureza externa, a sociedade e a natureza interna. As participantes do estudo ao relatarem acerca do seu trabalho, tendo a obra de arte como um meio de emersão de sentidos, colocaram, através do discurso, as manifestações de problematização e crítica do seu mundo da vida, ou seja, de tematizarem suas pretensões de validade através de argumentos.

Para Habermas (1987), o sujeito pode relacionar-se com algo do mundo objetivo, do mundo social e do mundo subjetivo, e ainda relacionar-se com algo dos três mundos. Com isso, percebeu-se que com a apresentação da obra *As Costureiras de Tarsila do Amaral*, as participantes do estudo tematizaram questões relacionadas aos três mundos habermasiano. Referiram-se ao mundo objetivo ao colocarem questões acerca das afirmações verdadeiras perante o que estavam vendo no quadro proposto; ao mundo social relataram questões referentes a uma cena em que o gato está posto como um objeto, expressando o lugar do professor atualmente na sociedade; e por fim ao mundo subjetivo enfatizaram as experiências e sentimentos comuns entre elas acerca do papel do trabalho docente.

O trabalho docente enquanto um trabalho meramente acessório, da mesma forma o sentimento de isolamento, traz à discussão a questão da desvalorização da profissão professor, segundo os discursos das participantes. De acordo com a pesquisa desenvolvida por Duarte, Oliveira, Augusto e Melo (2008) em uma escola estadual do interior do Estado de Minas Gerais, observaram-se as semelhantes manifestações acerca da falta de investimento na formação e precariedade do trabalho docente. As autoras em seu trabalho objetivaram investigar o trabalho docente e suas configurações, natureza e sentidos. No primeiro encontro, as pesquisadoras tinham como intuito refletir a complexidade do trabalho na escola, tendo como proposta a utilização denominada Portal. Nessa técnica, os docentes precisaram representar seus sentimentos por meio de colagens, ao entrarem e saírem do local de trabalho. Segundo as emersões oriundas da atividade com os professores, as autoras enfatizam:

Os professores revelaram preocupação com a qualidade da educação, com o reconhecimento da intensificação do trabalho docente e da precariedade financeira, manifestação ainda da inquietação com as consequências desses aspectos sobre o processo de trabalho e com a própria formação continuada. (DUARTE, OLIVEIRA, AUGUSTO E MELO, 2008, p. 225).

Da mesma forma que as pesquisadoras trazem as manifestações de descontentamento com o trabalho segundo os docentes, as professoras participantes dessa pesquisa se colocam como acessório e efeito no seu fazer na escola. Para elas, o trabalho do professor deixou de ser importante para a sociedade, intensificando o sentimento de abandono e desqualificação profissional.

Para Demo (2006), as docentes ao denunciarem seus descontentamentos acerca da sua profissão estão denunciando todo o sistema capitalista, uma vez que para este sistema desenvolve forças abstratas alienantes decorrentes do mercado competitivo globalizado. Segundo os pressupostos do autor, a denúncia do sistema capitalista é necessária, entretanto, quando se fala em educação “[...] é facilmente vista como investimento, não, porém, na cidadania do trabalhador, mas na dinâmica produtiva e, mais especificamente, na condição de vantagem competitiva” (DEMO, 2006, p. 17). A ideia do autor corrobora com as emersões de sentido feitas pelas docentes, em que se sentem como meros objetos, bem como há o sentimento de abandono e isolamento acerca do seu trabalho na escola. Do mesmo modo, esses sentimentos decorrem não só da escola em si, mas de toda uma sociedade, em o professor não é mais aquele sujeito importante para a qualidade da educação.

Segundo Sampaio e Marin (2004), a partir da década de 70 do século XX a precarização do trabalho escolar, em especial o trabalho docente, é resultado do agravamento das condições econômicas e da deteriorização do sistema público de ensino, que, por sua vez, acaba repercutindo em todo o funcionamento escolar. Dessa maneira, a presença dos organismos internacionais decidindo acerca dos rumos da escolarização brasileira, bem como “[...] definem modelos curriculares atrelando financiamentos à adesão as suas orientações e abordagens em educação”, mostra uma postura que corroborou para a precariedade da educação e do trabalho docente. Já para Oliveira (2004), as reformas educacionais resultam em mudanças significativas para os trabalhadores docentes, uma vez que elas repercutem na organização escolar como um todo e no próprio trabalho pedagógico.

No segundo encontro com as participantes do estudo, objetivou-se despertar o grupo para a problematização da especificidade do trabalho docente. Neste encontro foi utilizado como a obra de arte de Pierre-Auguste Renoir, intitulado *Gabrielle e Jean*. A marca lingüística observada nesta segunda proposta foi identificada de acordo com o seguinte discurso: D. *O quadro do carinho, da maternagem, da proteção, do conforto*. Os efeitos de sentido, acerca dessa marca lingüística, referem-se a uma extensão da mãe, em que a profissão é basicamente constituída de mulheres, pois para as docentes o trabalho de professora é desempenhado na base da afetividade e da sensibilidade.

De acordo com a pesquisa desenvolvida por Oliveira (2006, p. 35) acerca do “mal-estar” docente, a feminização da profissão professor está inteiramente relacionada com a proletarização do magistério, pois a autora ao citar Apple enfatiza que “Está bastante claro (...) que tão logo um trabalho torna-se feminino, seu prestígio diminui. Há tentativas de proletarizá-lo, de tirá-lo do controle das pessoas que o fazem e de racionalizá-lo...”. Ao aproximar a profissão professor à classe proletariado, ou seja, identificar que o trabalho docente é desqualificado, empobrecimento por baixos salários, entre outros, a pesquisadora traz em seus pressupostos que o trabalho docente ao ser um trabalho realizado por mulheres é fadado à desvalorização social.

Por outro lado, as professoras, ao se depararem com o quadro de Renoir mostrando uma imagem de afeto e zelo da mulher para com a criança, emergindo apenas a face maternal do trabalho docente, em nenhum momento, enfatizaram uma face de desvalorização e desprezo pela profissão pelo fato de ser desempenhada por maioria feminina. Entretanto, é significativo salientar que para as docentes essa face de sensibilidade é uma característica da mulher, isto é, da professora. Para elas, está foi uma das pretensões de validade levantadas para explicar o fenômeno de feminização do trabalho docente. Por este fato, não é bem visto homens ocupando o lugar de docente, em especial na educação infantil e nas séries iniciais. De acordo com o discurso das professoras e seu efeito de sentido, o homem ao ocupar um lugar de professor o faz e é aceitável que esteja em uma instituição religiosa de ensino e não em uma instituição laica. Para melhor exemplificar o discurso das participantes acerca da feminização do trabalho docente, foi extraído o seguinte recorte:

D.4. Por isso que eu digo... em sala de aula, pra séries iniciais até onde eu sei não tem homem. E acho que até as mães e pais não gostariam... eu acho que se tivesse não gostariam.

D.1. A X (escola) tem um seminarista na 2ª série... seminarista. É professor, fez pedagogia... e agora está fazendo teologia.

Lelis (2001) ao pesquisar histórias de vida de professoras da rede pública de ensino da cidade do Rio de Janeiro, enfatiza que o gênero deve ser levado em conta para a compreensão do trabalho docente, entretanto, se faz necessário articulá-lo com a classe social, etnia e a geração. Para a autora, as construções acerca do

gênero feminino no magistério dizem respeito “[...] na forma como as professoras entraram, permaneceram e têm atuado na profissão” (LELIS, 2001, p. 45). Em sua pesquisa, Lelis (2001) identificou a questão da socialização familiar como um dispositivo importante ao ingresso no magistério, em que é expressa em práticas culturais, redes sociais e também em constrangimentos econômicos.

Historicamente a profissão docente não era uma profissão feminina, pois até o século XIX o magistério apresentava-se como sendo uma profissão marcadamente masculina. Entretanto, a partir da consolidação das escolas normais, em meados de 1835, começou-se a vigorar a presença em massa de mulheres na docência (VILLELA, 2000). Assim como no discurso das docentes acerca do lado maternal e afetivo da profissão, Villela (2000) enfatiza que a inserção da mulher no magistério tinha um caráter de regeneradora moral da sociedade da época, visto que esta característica estava intimamente relacionada com a expansão do papel da mãe.

Werle (2005) relata em seu artigo que no Rio Grande do sul, em meados do XIX, a inicialização das Escolas Normais foi presidida por um padre, uma vez que o mesmo desempenhou um papel fundamental na formação de professoras no Estado. Contudo, havia um discurso estratégico e de convencimento para que moças se candidatassem aos bancos das Escolas Normais.

O poder público da época adotava estratégias discursivas e de convencimento, reafirmando a importância de recorrer às “professoras habilitadas pela Escola Normal”, para suprir as cadeiras do sexo masculino vagas por falta de professores homens. A sociedade da época deveria ser convencida das vantagens de mulheres, e não de homens, ensinarem as primeiras letras aos meninos. Pela argumentação de agentes do governo, a representação da mulher-professora se fazia pela infantilização e “maternagem” associadas à dedicação, amor, carinho e doação. (WERLE, 2005, p.616).

Para Werle (2005), a feminização do trabalho está diretamente relacionada à questão do convencimento dos órgãos competentes da época às moças, tendo em vista que elas melhor desempenhariam o papel de professor devido ao aspecto da maternagem e do carinho implícitos no papel de mulher reforçados socialmente. As participantes da pesquisa enfatizaram os aspectos colocados pela autora, uma vez que para as professoras o trabalho docente é aquele relacionado com afetividade,

com o carinho e com proteção, pois são características, segundo elas, relacionadas também a uma extensão ao papel de mãe.

Neste encontro, ficou evidente a tematização acerca das características da professora sobre o mundo subjetivo de Habermas (1987). As participantes trouxeram muitas experiências em sala de aula, bem como sentimentos que são expressos na relação professor-aluno. Por outro lado, a apresentação da obra de Renoir possibilitou expressão real das suas experiências, pois como coloca Marcuse (1999) é na obra de arte que é possível ultrapassar o desenvolvimento social, isto é, aflorar o *mundo da vida* dos protagonistas.

O terceiro encontro da pesquisa teve como emersão de sentidos a obra *A persistência da Memória* ou *Relógios Moles* de Salvador Dalí. Este encontro objetivou problematizar o sentido do tempo para ao trabalho docente, em que o grupo de discussão trouxe como marca lingüística o seguinte discurso: *D. Às vezes eu não gosto nem de olhar para o relógio... não gosto... nem uso relógio mais.* Os efeitos de sentidos identificados nessa marca lingüística, diz respeito a uma não separação entre o tempo do trabalho e o tempo do lazer, que por sua vez, acaba pesando para as docentes. Por outro lado, mostra que elas estão envolvidas sempre com o seu trabalho, mesmo quando não estão na instituição escolar.

Pode-se pensar que o tempo para as professoras é fruto de uma proposta de trabalho alienado, pois para Marx o sujeito ao alienar-se mental e fisicamente, aliena o seu fazer e o produto do seu trabalho, fazendo-o apenas para sua sobrevivência. Ao se comparar o trabalho docente com tais características propostas pelo teórico, reflete-se que o trabalho desempenhado pelas professoras em seus discursos é resultado de um ofício que não apresenta ser agradável, bem como não se conseguem explorar alternativas de lazer para recompensar esta dura jornada.

Para Habermas (2000, p.117-118), o paradigma da produção “[...] adapta-se apenas à explicação do trabalho, e não da interação, para determinar aquela formação social que provocará uma separação institucional entre a esfera técnica e a social”. Com isso, as docentes ao colocarem que não há tempo para lazer na sua rotina escolar explicitam o paradigma da produção, pois não há espaço para outras

leviandades, e sim, apenas para o trabalho. De acordo com as idéias do autor, só haverá um processo emancipatório do trabalho docente a partir do paradigma da ação voltada ao entendimento, através das relações comunicativas, em que possibilite confrontações dialógicas de seus interesses para mudar racionalmente suas vidas.

Segundo o estudo de Fontana (2000), o professor em cinco meses de trabalho sente-se como alguém que carrega um mundo nos ombros, em que o árduo processo do tempo traz significativas consequências.

Eu não estou bem. Não vejo a hora de que o semestre acabe. O médico disse que é um quadro de estresse. Olha as minhas mãos. Estão sempre assim, frias e trêmulas. Eu sinto um cansaço tão grande! Parece até que estou a carregar o mundo nos meus ombros. (FONTANA, 2000, p. 116).

Para a autora, o trabalho do professor é permeado por uma organização e hierarquização da atividade docente, que resulta de uma aniquilação dos desejos e projetos acerca deste trabalho, que por sua vez, acaba sendo substituído por um anseio de outrem, isto é, do sistema educacional (FONTANA, 2000). As professoras, ao relatarem a impossibilidade de separar o tempo de lazer com o tempo do trabalho, mostram que estão tão envolvidas em suas jornadas que é impossível ter um lazer em que não pensem como vão desenvolver a aula seguinte.

Habermas (1987) enfatiza em seus pressupostos que a “colonização” do mundo da vida se dá através de mecanismos atuantes na integração sistêmica, em que ocorre uma substituição gradual da ação comunicativa pelos mecanismos dinheiro e poder. Com isso, pensa-se que o poder da norma materializado nas relações e condições de trabalho docente colocado por Fontana (2000), acaba por substituir a busca de um possível consenso entre os participantes da ação, pois o tempo árduo de trabalho corrobora com a integração sistêmica habermasiana.

De acordo com a pesquisa desenvolvida sobre trabalho docente por Duarte, Oliveira, Augusto e Melo (2008, p. 225), os professores participantes enfatizaram o quanto estão se tornando máquinas humanas na educação, ou seja, “estamos nos transformando em máquinas, que educação é essa? [...] O tempo não dá pra fazer tantas coisas que precisam ser feitas. [...] Precisava de um avião ou de uma moto

bem potente...”. Para as autoras, os participantes de sua pesquisa demonstraram uma grande preocupação com a qualidade da educação, bem como, com a falta de reconhecimento da intensificação do trabalho desempenhado e com a própria formação continuada.

Em outra proposta feita pelo grupo de pesquisadoras, houve o questionamento acerca do tempo dedicado ao trabalho e a carência referente ao tempo dedicado ao lazer e a família. Segundo o discurso de um dos docentes: “O horário de trabalho é que organiza os outros horários de nossa vida...”(DUARTE, OLIVEIRA, AUGUSTO E MELO, p. 226, 2008). Para as autoras, mesmo fora da escola os professores desempenham tarefas referentes à docência, não havendo um momento para atividades de lazer e estudo.

Mesmo fora da escola, os professores desempenham tarefas concretas relacionadas à docência, além de se preocuparem com os alunos. A preparação das aulas, por exemplo, acontece na maioria das vezes à noite, juntamente com outras atividades, como assistir a TV, ou mesmo orientar as tarefas escolares, uma vez que parcela significativa de professores trabalha em dois turnos ou mais (na mesma escola ou em escolas diferentes). Há também a presença marcante do trabalho doméstico entre as professoras, que representa uma carga de trabalho agregada. Com isso, o tempo de descanso e de lazer e o espaço para a criação eram comprometidos, reforçando a ideia de homem-máquina com uma rotina alienante. (DUARTE, OLIVEIRA, AUGUSTO E MELO, p. 226-227, p. 2008).

Já, as professoras desta pesquisa, não conseguiram colocar uma forma de lazer ou estudo fora do ambiente de trabalho, entretanto, enfatizaram o quanto seria benéfico a elas, uma vez que possibilitaria deixar a rotina um pouco mais leve. D: *“Ultimamente eu tenho deitado... e aí podia... surge alguma coisa e aí eu anoto... eu posso esquecer, aí eu anoto... a gente não desliga...”*.

A proposta apresentada no quarto encontro foi à obra de arte Mulheres Protestando de Di Cavalcanti, em que teve como objetivo propor ao grupo de discussão a problematização acerca do sentido da organização política da categoria de trabalhadores da educação. A marca lingüística destaca-se no referido discurso: D. *Eu acho que perdeu muito... com a greve perdeu tudo... eu acredito que perdeu bastante... que perdeu tudo que poderíamos ter conquistado... perdeu a força*. Nesta marca lingüística, observa-se que apesar de sentirem-se deslegitimadas, gostariam de manter a qualidade. Entretanto, as docentes não sabem como proceder para

melhorar a qualidade da educação, resultando em professoras que estão sempre protestando. Para o grupo, o coletivo é de extrema importância quando se pensa acerca da organização política, contudo, enfatizam que os docentes enquanto categoria profissional é uma entidade que não existe uma identidade política que vislumbre os reais interesses dos professores.

De acordo com Habermas (1987), a introdução de um mecanismo sistêmico no mundo da vida só é possível à medida que ele é institucionalizado, ou seja, quando o mundo da vida apresenta-se suficientemente racionalizado. A partir das idéias do autor, os efeitos de sentidos percebidos nos discursos das participantes, fazem pensar de uma possível instrumentalização do mundo da vida, isto é, uma introdução sistêmica na esfera do trabalho docente, em que demonstra através do discurso o domínio do poder nas decisões de cunho político da profissão docente.

Do mesmo modo, Habermas (1987) enfatiza em seus pressupostos que a ação orientada ao entendimento desenvolve-se através da formação discursiva individual e coletiva, em que objetiva-se alcançar a negociação e a decisão consensual. Em contrapartida, as participantes do estudo enfatizaram que a organização política dos professores não valoriza o coletivo e suas decisões, e sim apenas seus próprios interesses políticos. Com isso, pensa-se que não há uma ação orientada ao entendimento, pois mostra ser um espaço para poucos sujeitos, bem como há interesses maiores cerceando a educação.

Para Habermas (1987), no âmbito público, em especial na escola pública, está ocorrendo uma pedagogização do ensino, uma vez que há uma profunda exigência das políticas escolares a uma não democratização das decisões acerca da escola, que o autor acredita ser incompatível com o conceito de cidadão. Do mesmo modo, o teórico destaca a necessidade de *desjusticializar* e desburocratizar o processo pedagógico, uma vez que será dessa forma que os sujeitos terão a liberdade de defender seus interesses, isto é, através da alteração do direito privado do Estado em um direito realmente político. Assim, será transformado em um procedimento de decisão e não mais de regulamentador de conflitos.

Com isso, ao colocar as instituições de representação da categoria de trabalhadores da educação como agentes que deveriam representar os interesses dos professores acabam por explorar outras vias de acesso para dialogar com sociedade, como exemplo a greve. Para as participantes da pesquisa, a greve foi um divisor de águas na profissão, uma vez que para elas as paralisações acabaram estragando a carreira docente em decorrência da falta de diálogo entre professores e Estado.

De acordo com Weber (2003), a categoria de professores foi em meados da década de 80 uns dos grandes agentes de mudanças no país, principalmente acerca da qualidade do ensino e da democratização da sociedade brasileira. Para o autor, o CPERS/Sindicato no fim da década de 70 contribuiu para reforçar a necessidade de formação de professores, pois almejava ver a classe trabalhadora da educação equiparada como pessoal de nível superior, mesmo contrariando a proposta do governo do Estado da época.

A natureza remuneratória dessa preocupação fica, aliás, patente no debate encetado pelo CPERS para obter o enquadramento do professorado como pessoal de nível superior onde é encontrada uma sistematização consistente das tarefas docentes. A sua posição é exposta no seu Boletim, em momento de conflito com o governo do estado quanto à aplicação da Lei n. 6.672/1974, que, segundo a entidade, “na sua sabedoria assegurou ao professor um lugar no conjunto das profissões. Queremos ver resguardada nossa formação e titulação. Queremos o Magistério equiparado com o pessoal de nível superior”. Para o CPERS, essa luta constitui “uma retomada do Magistério gaúcho, na sua caminhada pelo reconhecimento objetivo e concreto de sua função social e do valor da própria educação, como processo prioritário e essencial na formação e preparo do indivíduo para a vida comunitária e cultural”. (WEBER, 2003, p. 1143-1144).

O autor enfatiza que o Cpers/Sindicato, enquanto entidade defensora da profissão e dos direitos dos trabalhadores da educação do Estado do Rio Grande do Sul, foi um órgão importante para a o trabalho docente. Entretanto, o discurso das participantes do estudo diz respeito a uma virada de interesses acerca da instituição sindical no Estado. Para as docentes, o sindicato promovia lutas e apoiava reais interesses dos trabalhadores da educação, porém a partir da sua inserção à CUT (Central Única dos Trabalhadores) passou a vigorar a luta por interesses pessoais por cargos políticos e entre outros que não condizem com as necessidades da categoria de professores, como coloca o discurso da docente: D. *Eu acho que*

rebaixou tudo no magistério... uma classe que perdeu a dignidade... que se colocou por baixo. Mas, eu acho que foi quando se aliou a partidos políticos... porque antes era unido... eu lembro que eram 3,4 meses de greve e ninguém parava... ninguém voltava... quando se aliou a CUT é que começou.

Do mesmo modo, as professoras trouxeram a preocupação com a inserção da meritocracia na escola pública, pois para elas pagar mais para a aquele docente que aprova mais não seria uma estratégia viável, bem como implementar essa proposta sem que haja uma discussão clara e coesa sobre os interesses dos professores acerca dessa questão. Para Dambiski ao citar Enguita (2009, p.5) enfatiza que com a inserção da meritocracia nas escolas haverá uma “regulação” do ensino e uma especificação acerca do programa docente.

O professor perde progressivamente a capacidade de decidir qual há de ser o resultado de seu trabalho, pois este lhe é previamente – assegurando a sua alienação e estranhamento – estabelecido em forma de horários, programas, normas de rendimento, etc. Isto ocorre direta e indiretamente por meio de exames públicos (avaliações de desempenho, exames de certificação). O controle que recai sobre o docente não concerne apenas ao que ensinar, mas também ao como ensinar, às formas de organizar as classes, aos procedimentos de avaliação, aos critérios de disciplina para os alunos [...].

Do mesmo modo, paralelamente surgiram outros sentidos acerca do trabalho docente, que por sua vez, merecem ser expressos nesta pesquisa: a formação discursiva do trabalho docente ser como uma costura/integração, não deve ser a primeira escolha profissional dos filhos. O trabalho docente só é valorizado se o professor já tem experiência de classe, o trabalho docente ser um trabalho desqualificado pela sociedade e primeiramente pelas próprias docentes.

Através desta pesquisa, podem-se identificar através da formação discursiva os diversos sentidos dados pelas professoras participantes da proposta de estudo. Do mesmo modo, a utilização de obras de arte possibilitou a emersões de sentidos acerca do mundo da vida das docentes. Por outro lado, pôde-se perceber o quanto as docentes necessitam de um espaço para serem falantes e ouvintes, principalmente acerca do trabalho.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta proposta de estudo ousou pensar acerca de novos sentidos do trabalho docente a partir da teoria da ação comunicativa de Habermas, bem como utilizar obras de arte como meio de emersão de sentidos ao mundo da vida das professoras participantes. Da mesma forma, a ousadia da pesquisa não se restringiu ao pensamento teórico-metodológico, mas principalmente pelo fato da pesquisadora ter formação na área da saúde, ou seja, psicologia, propor um estudo em que a filosofia, mais precisamente a teoria crítica, seria o fundo inspirador desta dissertação. Por outro lado, também se pode entender um ato de ousadia a pesquisadora ter também desempenhado o papel de participante do grupo de discussão acerca do trabalho docente, pois conseguir separar a formação inicial de psicóloga com os objetivos da pesquisa foi algo muito desafiador, mas ao mesmo tempo gratificante em poder interagir dos discursos e dos sentidos do mundo da vida de cada docente.

Nesta pesquisa, foi necessária a desconstrução acerca de minha formação, pois ao ir a campo não deveria dar margem às questões emocionais e disfuncionais do trabalho docente, mas com o foco nos objetivos propostos no estudo. Acredita-se que o comprometimento e do interesse expressos pelas participantes do estudo auxiliaram nesta desconstrução, uma vez que sem a compreensão das mesmas não teria condições de realizar esta pesquisa.

Do mesmo modo, a utilização da análise de discurso como proposta metodológica corrobora com a teoria habermasiana, na medida em que esta teoria não enfatiza apenas o trabalho, mas a interação e a comunicação. Converte também com a linha de pesquisa na qual este estudo se insere, Educação, Trabalho e Emancipação, pois ela vem contribuir com a interface filosófica e sociológica, no contexto da teoria crítica, que a linha se propõe estudar. Com isso, pensa-se que os sentidos emergidos através das obras de arte, tendo como Marcuse o teórico inspirador, possam ser estudados em outra pesquisa, em que se pudessem investigar outros docentes de outras instituições em outras cidades. Uma pesquisa, em nível de doutorado poderia auxiliar com o entendimento dos novos sentidos que

potencialmente emergiram neste estudo, bem como investigar novas possibilidades acerca deste trabalho, que ora é tão mágico e tão sofrido, tal como se apresenta o trabalho docente, especialmente nesta pesquisa. Desta forma fica clara a necessidade de dar continuidade a essa forma de estudo que leve os próprios trabalhadores da educação problematizarem seu trabalho, assumindo uma autêntica posição de trabalhadores e de reflexão crítica sobre seu trabalho.

6. REFERÊNCIAS

ALBORNOZ, Suzana. *O que é trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 1997.

BANNELL, Ralph Ings. *Habermas e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BIRGIN, Alejandra. La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. *A Cidadania Negada*. Políticas de exclusão na educação e no trabalho. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 223-242.

CORTESÃO, Luiza. *Ser professor: um ofício em risco de extinção?* São Paulo: Cortez, 2002.

DAMBISKI, Kátia Cristina. Trabalho e formação docentes: tendências no plano das políticas da literatura especializada. ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 29ª Reunião Anual da ANPED. Disponível em : <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/29portal.htm>. Acesso em 05 set. 2009.

DEMO, Pedro. *A aposta no professor*. Cuidar de viver e de trabalhar com dignidade. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

DI CAVALCANTI. Disponível em: <http://www.dicavalcanti.com.br/dec40.htm>. Acesso em: 20 nov. 2008.

DUARTE, Adriana; OLIVEIRA, Dalila Andrade; AUGUSTO, Maria Helena; MELO, Savana. Um envolvimento docente na interpretação do seu trabalho: uma estratégia metodológica. *Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas*, São Paulo, n. 133, p. 221-236, jan./abr. 2008.

FERNANDES, Florestan. A formação política e o trabalho do professor. In: CATANI, Denice Bárbara et al. (orgs) *Universidade, escola e formação de professores*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 13-38.

FONTANA, Roseli Cação. Trabalho e subjetividade. Nos rituais de iniciação, a constituição do ser professora. *Cadernos CEDES*, n. 50, p. 103-119, abr. 2000.

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAG, Barbara. *Dialogando com Jürgen Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2005.

HABERMAS, Jürgen. *Conhecimento e Interesse*. Tradução de José N. Heck. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

_____. *Para a reconstrução do materialismo histórico*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. *Teoría de la Acción Comunicativa*. Tomo II. Crítica de la razón funcionalista. Tradução de Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Taurus, 1987.

_____. *Consciência Moral e Agir Comunicativo*. Tradução de Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

_____. *O Discurso Filosófico da Modernidade*. Tradução de Luiz Sérgio Repa e Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. *Teoría de la acción comunicativa*, I. Racionalidad de la acción y racionalización social. Tradução de Manuel Jiménez Redondo. 4. ed. Madrid: Taurus, 2003.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. *Império*. Tradução de Berilo Vargas. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

LELIS, Isabel. Profissão docente: uma rede de histórias. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 17, p. 40-49, mai./ago. 2001.

LIEDKE, Elida Rubini. Trabalho. In: CATTANI, Antonio David; HOLZMANN, Lorena. *Dicionário de Trabalho e Tecnologia*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. *Prendas e Antiprendas*. Uma história da educação feminina no Rio Grande do Sul. 1986. 273 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1986.

MARCUSE, Herbert. *Eros e Civilização*. Uma Interpretação Filosófica do Pensamento de Freud. Tradução de Álvaro Cabral. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.

_____. *A Dimensão Estética*. Arte e comunicação. Tradução de Maria Elisabete Costa. Lisboa: Edições 70, 1999.

MARTÍNEZ, Deolidia. La batalla del conocimiento o la apropiación del producto del proceso de trabajo docente. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. *A Cidadania Negada*. Políticas de exclusão na educação e no trabalho. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 215-222.

MARX, Karl. Manuscritos Econômicos Filosóficos. In: FROMM, Erich; _____. *Conceito Marxista do Homem*. Tradução de Octavio Alves Velho. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

_____; ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*: teses sobre Feuerbach. São Paulo: Moraes, 1994.

MAZIÈRE, Francine. *A análise do Discurso*. História e Práticas. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

NETO, Edgard Fernandes. LDB – Lei nº. 9394/96 e EC nº. 14/96: Uma Legislação Neoliberal. In: RESCIA, Ana Paula Oliveira et al. (Orgs.). *Dez anos de LDB. Contribuições para a discussão das políticas públicas em educação no Brasil*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007, p. 111-128.

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de. O “mal-estar docente” como fenômeno da modernidade: os professores no país das maravilhas. *Ciências e Cognição*, Rio de Janeiro, v.7, p. 27-41, mar/ 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

ORLANDI, Eni P. *Análise de Discurso. Princípios e Procedimentos*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2001.

_____. *A Linguagem e seu Funcionamento. As formas do discurso*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2003.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e Discurso. Uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi, Lourenço Chacon Jurado Filho, Manoel Luiz Gonçalves Corrêa e Silvana Mabel Serrani. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

RENOIR. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Jean_Renoir. Acesso em: 20 nov. 2008.

SALVADOR DALÍ. Disponível em: <http://gatoescondido.wordpress.com/2007/03/18/tempo/>. Acesso em: 20 nov. 2008.

SAMPAIO, Maria das Mêrces Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004.

SANTOS, Vanice dos; CANDELORO, Rosana J. *Trabalhos acadêmicos. Uma orientação para a pesquisa e normas técnicas*. Porto Alegre: AGE, 2006.

SIEBENEICHLER, Flávio Beno. *Jürgen Habermas. Razão Comunicativa e Emancipação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

SOUZA, Cláudio Benedito Gomide de. et al. A normatização da educação no Brasil e a nova LDB. In: RESCIA, Ana Paula Oliveira et al. (Orgs.). *Dez anos de LDB. Contribuições para a discussão das políticas públicas em educação no Brasil*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007, p. 13-68.

TARSILA DO AMARAL. Disponível em: <http://portalsaofrancisco.com.br/alfa/tarsila-do-amaral/costureiras.php>. Acesso em: 20 nov. 2008.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. 5. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Pesquisa Nacional UNESCO. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. São Paulo: Moderna, 2004.

VILLELA, Heloisa de S. O. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes Faria; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). *500 anos de Educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 95-134.

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, n. 85, p. 1125-1154, dez. 2003.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Práticas de gestão e feminização do magistério. *Cadernos de Pesquisa*, n. 125, p. 609-634, set./dez. 2005.

ANEXOS

PRIMEIRO ENCONTRO

Pesquisadora – esse é um quadro da Tarsila do Amaral, não sei se algumas de vocês conhecem que se chama as costureiras, e desse quadro eu gostaria de discutir com vocês hoje sobre a questão do trabalho geral, ou seja, o trabalho de todas as profissões que vocês conhecem e o trabalho do professor. Eu gostaria de levantar uma questão para nós começarmos a discutir: vocês olhando este quadro, que similaridades vocês encontram entre o trabalho destas costureiras com o trabalho do professor? Em um primeiro olhar, o que vocês identificam?

D – A dedicação e a atenção ao trabalho.

D- Eles estão buscando alguma coisa, atentos e buscando. É gradativo... tem outro prestando a atenção.

D – É gradativo (trabalho), cada pontinho... pra nós cada aula, cada lição, vai sendo sempre aos poucos o trabalho.

P – E tu professoras D irias falar uma coisa?

D – A coletividade, o sentido da coletividade.

D – O carinho com que elas olham para o trabalho.

D – Tu estás sempre buscando no todo, nunca pensa no individual, num trabalho tu não consegues.

D – E o gato?

P – O que poderíamos pensar o gato? A imagem do gato.

D – Fora do lugar ali.

P – Dentro da proposta do quadro...

D – É um ambiente familiar, ele não está sendo extinto dali, ele faz parte da paisagem.

P – E isto que vocês falaram agora, vocês acham que dá para transpor a realidade do dia-a-dia do trabalho do professor? Dá para ter este amor, esta coletividade, sentimento do coletivo no dia-a-dia?

D – Primeira coisa que tu propõe um trabalho, tem aquela coisa não dá, não tem jeito, eu não posso fazer, eu não tenho carga horária. A primeira visão que tu tens se fosse assim de ir à busca de uma mesma coisa dentro do ambiente escolar, todo mundo tentando alinhar. Tu até consegues, mas em pequenos grupos. Em um grupo grande é complicado.

D – E aí tá o interesse, o interesse individual. Tu notas que ele está no coletivo, mas o interesse pelo que ele passa é que está querendo assimilar. Eles estão mais preocupados em assimilar do que repassar, pois tem poucas pessoas ali fazendo, mas muitas observando, muitas atentas. Mesmo em um quadro coletivo, está um trabalho profundo de individualidade. Ele está interessado, é posterior a uma apresentação, posterior ao interesse, a primeira amostra, que ali está na segunda quando ele vai tentar olhar para ver se pode também produzir.

D – A análise de cada uma delas representa também querendo trabalhar com aluno individualmente... não consigo esquecer o gatinho ali fora do quadro.

D – Ele está assim oh... e eu?

D – Vocês viram que tem uma só máquina de costura e muita gente? Ela vai passando e muitas vão complementando.

D – Os detalhes.

D – Ele está sem ambiente, olha a carinha dele.

D – Vocês escutaram a reportagem daquele adolescente de 17 anos que voltou pra escola e matou. Hoje estava mostrando a reportagem ao meio dia e que ele se sentia rejeitado na escola, que os professores não olhavam para ele como aluno, que ele sempre se sentiu como um peixinho fora d'água na sala de aula. E o gatinho está ali.

P – Daria para nós questionarmos com isso que tu estás trazendo, será que o professor também não está se sentindo assim? Pois, se vocês perceberem a mídia, o que a mídia coloca para todos, para se ter uma educação de qualidade é necessário olhar a questão do aluno, o aluno tem que ir bem, na Provinha Brasil ir bem e o professor? O que a mídia como sobre o professor? O professor é o castigado.

D – O professor está igual ao gatinho.

P – E aí tu chegaste a um ponto que eu iria questionar. Será que a imagem, o trabalho do professor está sendo criada a partir da mídia e da sociedade geral como o gatinho, como está sendo mostradas ali.

D – Sim, mostra que tem algo mais interessante, a mídia traz. O aluno tem uma diversidade de conhecimento e o professor está pobre neste ambiente, muito pobre. Eu sinto o professor paupérrimo lá dentro, não por falta de instrumentalização, eu sinto ele pobre por falta de cultura mesmo.

D – De incentivo.

D – De leitura. Hoje em dia tu não tens tanto tempo, não tem mais condições, tu tens que dar aula.

D – Como ter esta dedicação. São poucos que tem condições de fazer este apanhado todo, em senti integrado com o aluno.

D – E até com os colegas.

D – É verdade.

P – Se vocês forem perceber, é um trabalho que está mostrando coletivo, porque é uma confecção de uma roupa, e para ela ser confeccionada uma só pessoa, pela imagem, é impossível, ela precisa de todo este coletivo. E aí, se a gente fosse ver o trabalho do professor, ele é um trabalho muito solitário, assim para ele dar certo, para ele dizer que seu trabalho está sendo feito com qualidade ele precisa do coletivo? Este coletivo eu digo como um todo, a própria direção estando ao seu lado como parceira, os demais colegas.

D – Precisa.

D – A gente pode pensar a família.

D – Em um colégio pequeno, eu noto que todo mundo trabalha junto, todo mundo dá opinião, os pais são mais presentes na escola, sabe... eles vão mais. A própria direção está mais integrada, não é aquela coisa desintegrada que tu vês numa escola grande. Tu dá uma opinião, todo mundo faz as coisas assim,... mais harmônico.

P – Tu já tiveste experiência em escola maior?

D – Sim, já tive e lá eu vejo esta diferença. Muito diferente.

D – Na minha não. O padre só aparece na reunião para saber como estão as coisas, mas ele não tem este contato assim, esta abertura.

D – E lá a gente cobra assim até nos pais natalinos. É pais natalinos, só no final do ano. Mas, lá a gente cobra presença e eles vão. Mas, é uma comunidade pequena, é uma outra realidade.

D – Mas na maioria das escola de ensino média a gente não vê a presença dos pais, mesmo agora a obrigação dos pais fazerem a matrícula, olha... eles vão ali... assinam e nem sabe o que estão assinando às vezes. Tem gente que nem leu e diz que deu um pacote de 500 folhas para a escola. Eles largam toda a obrigação na escola. É como se o professor tivesse a obrigação de deixar perfeito. Os pais já estão perdendo esta força que tinham com os filhos e transferindo para a escola.

D – É a responsabilidade.

D – Transferindo. Lá aconteceu na matrícula mesmo, a professora fazendo entrevista com o primeirinho, o que esperava da escola, aí uma mãe diz assim ... eu espero que eduque o meu filho e eu não consigo educar em casa. Então, está transferindo, é uma responsabilidade que os pais teriam para a escola.

P – O que será que ela pensa que é educação? Pra ela não é educação de sala de aula, de construção de conhecimento, é aquele papel.

D – Os alunos ali não tem limite, tem muito isso aí... a criança chega lá e grita e faz o que bem entender. Quer fazer aquilo o que ela faz em casa, de gritar, sapatear.

P – O que vocês fazem lá na escola quando isso acontece?

D – Eu sei que a professora conversa, ela chama...

P – Chama os pais?

D – Chama. O primeirinho eles estão ali e conversa.

P – É uma disparidade bem grande, os pais da 1ª série e os pais do ensino médio. Tem uma disparidade bem grande em termos de preocupação de participação na vida escolar do filho. Na 1ª série eles estão mais preocupados ele aprenda a ler e escrever, ele está ali em cima, no ensino médio não vê a hora que passe no vestibular.

D – Eles vem muito questionar com a gente, porque ele está com nota baixa, porque o meu filho ficou com nota baixa, porque o meu filho não passou.

D – Não vem questionar se ele estudou ou se interessou.

D – E quando tu questionas assim, que disciplina o teu filho está, quando horas ele estuda, se tu ajudas ele. Eles ficam te devendo, porque eles não sabem.

D – Que não ajude. Eu mandei pro teu filho e ele tem que fazer o que eu instruí, e se ele não souber que faça errado, que o erro é o acerto. Não é proibido fazer errado, mas não se metam no caderno do filho, mesmo que saiba aquilo que o filho pergunte. Quem tem criança é inventar uma choradeira, e dizer que não sou capaz, mas aí depois ele ganha.

D – Na 5ª série eles choram?

D – Choram muito.

D – Eu achei que não.

D – Eles choram antes de acontecer.

D – No ensino médio eles choram.

D – Eu tive um caso de uma aluno que veio de uma escola X , repetiu o primeiro ano nesta escola, daí fez recuperação e quando soube da nota jogou o celular, mas a

vontade dela era jogar o celular em mim. Mas ela não jogou, jogou no quadro. Eu fui lá e registrei.

P – Como que ficou a situação?

D – Foi chamado os pais, foi bem complicado. A guria assinou, os pais assinaram o termo.

P – Não te desqualificaram, no sentido de darem razão à ela.

D – Isso aí não.

D – Mas acho que isso aí já estão mudando a idéia. Numa época que o professor era até chamado atenção.

D – Neste sentido eu acho que a nossa postura está mudando. Quando tu te impõe perante a uma situação do trabalho... eu sei o que to fazendo.

D – Uma das professoras foi filmada em sala de aula e foi colocada no Youtube, aí... né...

D – Que série?

D – 6ª série. Aí a professora queria ir para a justiça e coisa e tal...foi passado para nós que a professora não tinha controle sobre a turma e aquela coisa toda, aí ela foi chamada e aconselhada a se retirar da escola. Saiu e inclusive ficaram as aulas sem dar. E a outra professora, ela colocou uma temática que ela não tinha previsto em plano de estudo, mas isto aí tem que ser livre para mudar. Aí o pais da criança não gostou... não gostou. Aí, esta professora foi chamada, o pai esperneou, ameaçou... ameaçou que ia pegar a filha dela. Esperou lá fora, fez horrores com a professora. Foi chamado um juiz, e o juiz ao invés de propor uma coisa diferente que o Conselho Tutelar, ele propôs um atendimento a professora e pediu que a professora... foi colocado para todos professores em reunião que quando surgisse uma temática colocasse em uma folha e mandassem para os pais, para que eles assinassem e ficassem de acordo com aquilo. Eu nunca vou fazer uma coisa dessas, quem tem que entender do meu trabalho sou eu. Esta professora foi convidada a ter sessões periódicas de assistencialismo, sendo assistida por psicólogos... invés de tratar o aluno, o pais do aluno caso o pai do aluno, a professora estaria sendo chamada para prestar conta daquilo ali.

P – Como se a errada fosse ela.

D – Como se a errada fosse ela.

D – Ela aproveitou uma temática que estava bem ... bem em voga assim na televisão e ficou ... e o pais não gostou.

D – Aí ele perde a autonomia.

D – Ela acabou saindo.

D – Mas, ela está bem perdida na escola. Pegou ensino médio, saiu do fundamental e pegou o médio.

P – Tu falaste em autonomia, eu fiquei pensando saiu um tempo atrás, logo ... em fevereiro se eu não me engano, na Zero Hora Dominical, uma reportagem sobre o X da Educação.

D – Que continua saindo ainda.

P – Me chamou a atenção vários especialista falando sobre o assunto, sobre educação, sobre professor, sobre aluno, sobre as provinhas, e o que me chamou a atenção é que a maioria não era da educação. Era economista tal falando sobre educação, outros também. Conversando com outras pessoas que também são da área, amigas minhas, questionam esta autonomia. Todo mundo pode falar sobre como fazer educação menos o professor.

D – É, somos nós que estamos em sala de aula. Pessoas que pisaram em uma sala de aula. Realidade de escola mesmo.

P – Como vocês se sentem lendo uma reportagem desta de pessoas que não estão muitas vezes dentro de uma sala de aula?

D – Tem um que escreveu sobre as notas das professoras paulistas. 1.500 tiraram zero na prova.

D – Na prova de seleção para professor?

D – Sindicato entrou na justiça. Eles não responderam a prova.

D – Eu acho também, não responderam a prova.

D – Impossível ter tirado esta nota.

D – Aí eles perguntam, como vão ensinar... está na Veja. É um boicote, mas eles não interpretam assim. Aí, ele entrou na educação, o que os professores estão ensinando. Mas, não é um questionamento para ele. Todo mundo quer... acho que pode sugerir... sugestão pode...mas não pode...

D – Falar em nome da educação.

P – Dizer o que o professor tem que fazer em sala de aula.

D – Agora é esperar os planos que virão da SEC. Vão mandar para nós.

D- Vão unificar.

P – E isto o professor perde a autonomia.

D – Eles vão engessando. Na 1ª série eles já mandaram o ano passado três métodos de alfabetização, para escolher um. Agora, o que o professor tem de saber. Eu peguei os métodos de alfabetização e vendo um só não contempla o que a gente quer. Quando a gente pega uma gramática, uma contempla uma coisa, outro outra. Então, eu acho que os três métodos eles se completam... então não tem que escolher um... eu tenho que conhecer e daí aplicar aquele que te convém. Então, o professor tem que ter mais conhecimento teórico, que não escapa do teórico.

D – Estudar Wygotski de 1930, mas pra que isso...eu acho um atraso...

D – Piaget...

D – Paulo Freire... eu acho um atraso...enterro junto com a criatura e deu. Idéias novas.

D – Eles já eram bons, mas o que aconteceu hoje tudo o que vem aqui tu busca lá... o pessoal não criou, apenas adaptou... então, por exemplo Paulo Freire, tem algumas coisas, aliás, muitas coisas, mas tem que estudar a realidade....

D – Adaptar sim.

D – Mas, não deixar de conhecer.

D – Pra ver o já aconteceu antes. Na escola que fui agora, tem uma disciplina muito rígida... quando o professor coloca o pé na sala todos tem que bater continência, pedir licença, sim senhor professor... é uma realidade... e eles estão gostando. 60 adolescentes e eles estão gostando. Sabe nós tivemos reunião com os pais e uns deles disseram assim....

D – Que gostam de limite.

D – Cansaram de não fazer nada, eles gostam de ordem. Mas, claro que eles vão contrariar, pra ver até...

D – É a natureza desafiadora deles.

D – Mas, como eles sabem que são expulsos da escola por qualquer coisa... são duas chamadas e a terceira expulsão. Faz um mês que eles estão em adaptação... tem mais de 200 esperando... uma lista esperando vaga... aqueles 60 que estão ali estão se cuidando, mas ao mesmo tempo que eles se cuidam eles estão gostando, senão... entrou um de brinquinho, cabeludo e a mãe faz questão de contar pra todo mundo que ele conseguiu cortar o cabelo, tirasse os brincos e entrou em forma. Todos os dias, as 7 e 15, hino nacional, hino do RS e hino da brigada.

P – Todos fazem isso?

D – Todos fazem. Todos os dias de manhã e de tarde.

D – Ali na escola X, tem gente que desmaia.

D – Teve um ali que desmaiou estes dias. É das 7 às 7 e 30 em forma.

P – Muito puxado.

D – E saem as 5 da tarde. Das 7 às 5 da tarde.

D – Os pais estão achando uma maravilha. Numa reunião estavam os 60 pais. Não faltou nenhum e é escola estadual. Por que nas outras não fazem isso?

D – A minha no caso é particular, é conveniada... mas claro que a gente não tem a estrutura de disciplina, mas tem 10 minutos de oração todos os dias. Mesmo o aluno não senso praticante da nossa religião, no caso lá católica, eles tem que respeitar aquele momento e coisa e tal. Tu entrou na sala... fica li fazendo oração, fica em silêncio. Eles participam tranquilamente... a gente coloca desde o início... é uma opção, mas tem que respeitar. Esta questão da disciplina é sim senhora e sim senhor. É outra realidade.

D – Outra coisa que nós estávamos comentando é que em reunião de pais, os pais que comparecem são pais dos melhores alunos, aqueles que a gente não tem problema... quem tem problema não vai.

D – Ensino médio eles não vão... a responsabilidade é da escola.

P – Há uma questão antagônica, a escola X é escola estadual, os pais não pagam nada para os filhos estarem ali...

D – R\$25,00

P – Bom... mas, é uma diferença tão gritante com relação as outras escolas estaduais, aí fico me questionando como que fica o professor... no caso de ti D que nem deve ouvir a respiração dos alunos?

D – A gente até ouve... eles não podem falar todos ao mesmo tempo, mas são bastante participativos, tem que respeitar uma hierarquia, o professor é superior, eles tem esta idéia... sim senhor professor, eles não podem nos chamar de tu.

P – Nesta escola ele te chama sim senhor professor e naquela outra é a professora tal...

D – Professora pode vir aqui um pouquinho... é uma diferença...

P – Como que foi pra ti isso?

D – Eu contei pra eles e eles riram esses dias.

P – Eles nem acreditam!

D – Eu cheguei e eles perguntaram se eu tinha outros terceiros... eles queriam saber como que era a roupa dos meninos e das meninas no X. Se era verdade que era de

uniforme, se era verdade que tinham que cantar o hino e eu tenho que cobrar a postura e a entonação. Que eu disse pra eles que o hino não é gritado, sabe... não se grita hino... o coronel cobra cantar com o coração e eles queriam saber o que era cantar com o coração. Lá eles dizem esta palavra, cantem com o coração. Aí, eu disse pra eles que é o olhar, a expressão, a entonação de voz.

P – Mas, é uma outra realidade...

D – Totalmente... vamos ver as avaliações agora. A filosofia deles é disciplina implica em melhor conhecimento. Os alunos entraram lá e eles dizem todos os dias vocês serão os melhores... vocês serão os melhores... eles repetem isso.

P – Quase como um mantra...

D – Eles repetem... vocês devem ser os melhores do PEIES... vocês devem superar todos os outros alunos. Eles passaram por 4 testes de seleção... E tudo o que a gente eles perguntam, professora isto pode cair na prova do PEIES? Isto é do vestibular? A nova ortografia um deles me disse assim, eu li no jornal que a gente não é obrigado escrever ainda, eu disse vamos fazer a conta, em 2012 vocês estarão fazendo vestibular, como que eu não vou cobrar agora quem é que vai dar a nova ortografia para vocês? Segundo ano é outro conteúdo, terceiro é outro. Nós vamos cobrar tudo normal.

P – Esta disciplina que tem lá nesta escola vocês acham assim que a disciplina tem que vir mesmo do professor, vocês concordam com isto? Sem pensar a questão da filosofia da escola X que é uma exceção em Santa Maria. Tu falaste que a disciplina tem haver com a base, a base é a família, que o professor não está ali para desempenhar este papel. Mas, ao mesmo tempo tem que tentar ter o respeito e este respeito pode ser entendido como uma certa disciplina? Que este aluno tem que trazer consigo questões morais, de responsabilidade... que este trabalho possa ser desempenhado de uma maneira melhor.

D – Eu acho que a escola vai dar esta formação para este aluno, mas ele tem que ter em casa... tem que ter disciplina também em casa... hoje em dia os filhos gritam com os pais, berram, sapateiam... criança pequena. Se não tiver disciplina também em casa...

D – Amanhã parece que vai ter um debate sobre o rapaz da novela das 8... vai ter uma discussão sobre psicólogos e professores. Não lembro que canal.

D – Mas, eu acho que isso aí vai depender de toda a escola... olha eu sou professor... do professor tomar as rédeas sobre a sua profissão... eu sinto muito

isso... o pai vai delegando e vai deixando os outros tomarem conta. Não quero me incomodar com pai, então não compro briga... pra que se eu ganho pouco, pra que?

D – Esta é a idéia de uma maioria.

D – Numa reunião eu não levanto mais o dedo, eu sou voto vencido, vocês não querem trabalhar, vocês não querem se incomodar... vocês que alguém proporcione um bem-estar que não custe nada... o professor não quer lutar por aquilo... ele ignora o seu próprio plano de carreira... não sabe nada... não vale mais a pena... o incômodo não vale a pena... só que se ele investir no incômodo que passa mais rápido, que começa colher os benefícios ele investiria. Se eu deixar em uma aula os meus alunos aprontarem, deixar de me incomodar, não são os meus filhos..

D- Eu lembrei agora... manda pro corredor...

D – Isso... manda lá pra não sei o que...

D – Manda pra orientação...

D – Eu já deleguei poderes que na sala de aula eu deveria ter. O que eu faço, eu mesmo pego e levo lá fora, converso lá, pergunto o que eu não estou agradando... o que eu estou fazendo que tu não gostas... entrar em um acordo... volta pra sala, pois nós temos que nos acertarmos até o final do ano... não é o vice que vai estar lá... sou eu que vou estar na tua frente e tu na minha, vai ser um encontro terrível todos os dias se a gente não se acertar... então, eu faço este trabalho, muitas vezes a vice vem e pergunta o que aconteceu... nada contigo... o problema foi comigo, tenho que resolver comigo...

D – Procurar resolver na sala de aula.

D – Qualquer coisa eu ligo pro pai... ligo lá da minha casa... a vice disse que tinha que trazer o bilhete assinado... não trouxe... eu ligo pro pai...e faço isso... todo mundo ri da minha cara.

D – É que não querem se envolver.

D – Mas, é assim que eu consigo trabalhar alguma coisa, consigo ter prazer naquilo que faço... porque eu quero resolver.

D – Porque eles ficam comprometidos no momento em que ela liga pro pai e ele sabe.

D – Eu fico triste se eu estou diante do meu aluno e não consigo resolver... eu preciso encontrar a solução. Eu tenho uma menina com uma síndrome (d). Eu quero saber qual a seqüência que esta criança teve. Fazer contato com a classe especial da UFSM, pois a gente precisa dessa informação. Porque eu chego ali e

estou preparando aula e a menininha tem que ser algo individualizado. Ontem ela chegou com o caderno bonitinho, uma perfeição, mas todo atrapalhado... aí eu disse deixa eu ver... coloquei um desenho ali, que eu gostei que está bonitinho... aí ela queria atenção toda a hora... aí agora não, a professora vai atender os outros... tu fica quietinha, faz isso aqui que depois a professora vem te atender... Hoje, eu não tinha aula e ela disse vem pra mim... eu disse que quando não tem aula de português não precisaria trazer o caderno... eu sinto que os outros... também é uma aula para os outros... eles até ficam desassistidos da minha presença, mas eles respeitam...

D – Isso que eu ia te perguntar...

D – Eles respeitam... pela primeira vez eles respeitam... porque o ano passado não respeitavam... ela leva os brinquedos... e aí eu digo, agora não e ela guarda... tu te deparas com uma situação que tu não sabes lidar.

D – Não está preparado para lidar.

D – Perguntei pra mãe, a tua filha lê, o que ela faz em casa, tu ajudas ela? Só ajudas se ela te pedir, que ela faça pra eu ver até onde ela vai.

D – A deficiência dela assim é como?

D – Ela é tudo deficiente... é mental... é tudo.

P – Se ela é muito comprometida... eu entendi a tua pergunta porque tem algumas pessoas que aprendem, tem condições.

D – Ela pode aprender... a alfabetização dela foi errada... método antigo... alfabetizou primeiro a letra e não a palavra.

D – Por isso que a gente critica a inclusão em escolas normais.

P – E quer o professor dê conta. Na lei ela está linda, mas na prática...

D – Eu o ano passado eu me descabelei... tem uma menina na escola que tem problema de coração, tem pouco tempo de vida...já determinado....mas, ela está lá na escola... só que a mãe dela já disse que ela uso este problema dela pra ter certos benefícios e os colegas aos poucos foram percebendo estas coisas dela... ela tem namoradinho e faz outras coisas e eles não conseguem entender... o ano passado foi triste porque tu estavas dando aula... é ensino médio... tu tens que correr e tu mesmo acelera... eu disse em reunião aberta que eu não estava preparada, vocês vão ter que me ensinar porque não sei o que fazer. Tu estás trabalhando e ela começa no meio da aula e tu tens que parar para atender ela, porque ela sempre te diz eu não entendi nada... aí tu vais senta e explica e deixa atividade pra todos os

outros... mas a turma em si não aceitou... em novembro ela teve que parar de ir na aula... ela chamou uns meninos de maconheiro e eles levantaram e foram fazer reclamação porque eles não tinham como agüentar isso.

P – Ela uso isso para benefício próprio.

D – O pior é que foi uma pessoa na sala de aula e saber como que estava a turma e ela abertamente se queixou que os professores não davam atenção... a turma se revoltou mais ainda... pois a turma sabia que cada professor tinha um tempinho pra sentar só com ela... e que eles se sentiam abandonados... foi um cúmulo o que ela fez... isso marcou... no outro dia eu coloquei o pé na porta e eles X, porque eles não me chamam de prof., foi um pedido meu, não precisa, pode me chamar pelo nome... eles estavam na porta... eu disse que vocês tem que entender, tem que aceitar que é a defesa dela... mas, eles não aceitam... nós avançamos ela, porque é aquela história que te falei, a gente acaba avançando porque a gente não sabe como lidar...

D – Tem que ter um paracer.

D – Lá ela teve, mas ela não era nada especial. O ano passado foi uma professora de educação especial atender, mas eles pioraram muito. Ela não tinha uma visão... ela deixava a criança sentir que iria ir menos e menos. Na minha aula eu tinha um hiperativo e era ansioso... tinha que ver o caderno... eu dizia senta lá... não estou dando aula apenas pra ti, quietinho... e ele prestava atenção... os outros prestavam a atenção e ele fazia as malandragem e depois ele ia atrás dos colegas... o que ela disse, o que ela disse? Eu ficava depois da aula com o guri... ele não me deixava ir embora se eu não dissesse para ele e isto ele tinha de bom... ele ia comigo e eu dizia não precisa me acompanhar mais... tinha que ser dura com ele... um dia eu tirei pra conversar e ele achou que ia pra levar pra direção e chorava... eu disse pára, não me meleca toda... se eu quisesse eu iria, mas não quero te levar... um dia eu dei umas pérolas daquelas que tu só colocas no quadro e não pede no caderno... e eu perguntei sobre isso e ninguém sabia... que representação eu vou ter o ano que vem... não digam que foram meus alunos, façam este favor... e ele ficou ansioso... levantou e eu disse fala... e ele falou... e chamam ele de bobo... vocês perderam para o X... que bonito X... ele ficou numa felicidade.

D – A auto-estima ficou...

D – Não são de nada... ficaram vários alunos e ele passou. Ele passou porque sabia... então, até que ponto vai a deficiência, até que ponto estas crianças fossem atendidas por profissionais que pudessem atender, até que altura eles alcançariam...

esse guri se tratarem ele como especial ele fica porcaria... se tratarem como normal ele vai. Se exigir ele vai.

P – Como aluno normal.

D – É isso que eles pensam da inclusão... que com a inclusão vai melhorar... muitos profissionais não sabem... não tem idéia.

D – Além de delegarem a educação dos filhos, agora querem que a gente resolva todos os problemas.

P – O Down ainda é leve, se dá pra dizer assim, pois há outras deficiências como o autismo que é bastante comprometido, e aí como lidar com estas questões?

D – Eu tenho um autista com tiques migratórios. Eu não sei o que é mais, um dia ele vai piscar no outro vai fazer outras coisas. Pelo menos não vai cansar a gente. Na reunião leram as deficiências do X e vi que era o aluno X o meu aluno.

P – Fico imaginando a cena tu sentada na reunião e estão lendo as deficiências do aluno e parece que estás lá como enfermeira em um plantão, lendo o prontuário do aluno e tu tens que lá atender... parece ser mais ou menos assim..

D – Os conselhos de classe já estão ficando assim.

P – Estão dando delegações para cada um.

D – Nós não temos orientadora educacional.

D- E ela faz falta numa escola... as escolas não estão tendo.

D – A nossa também está sem. 17 turmas de primeiro ano sem orientadora educacional.

D – Isso aí tem que ter.

P – Esta pessoa acaba sendo uma mediadora nestas questões entre vocês.

D – É que misturam as coisas, a vice começa a fazer este trabalho e ela tem outra delegação.

D – Agente acaba sendo psicóloga... não tem conhecimento para aquilo ali... impossível.

D – Tenho curiosidade de entrar na aula da X.

D – Todas as turmas tem... só que deveria estar com 25, estão com 40... e todo o dia chega algum novo... hoje chegou um que devo ter 9 aninhos. Agora, pensa bem... solta um estagiário ali dentro...

D – Meus Deus...

D – Não tem condições.

D – Eu faz 36 anos que estou mais ou menos por ali... agora solta uma estagiária... eu não quero uma estagiária...

D – Eu tenho pensa, porque os estagiários não estão sendo mais aceitos pelas escolas...

P – De todas as licenciaturas?

D – Sim.

D – É apenas uma turma, é um número limitado.

D – Na época da escola de X eu tive, mas nunca mais... os alunos se queixam... é muito crua... é uma diferença do professor que já tem alguns anos...eu já tenho alguns anos e é errando e acertando todos os dias... agora vem um estagiário cru da faculdade e tu larga ali... naquela loucura... minha nossa é de dar dó!

D – Um ano antes de observação pra depois fazer.

D – Tem alguns cursos que estão tendo.

D – Tive na minha aula alguns que fizeram observação. Eu atendo duas turmas ao mesmo tempo... dou uma atividade aqui e outra ali... falta de professor... eu disse pra moça que estava observando... olha vou na outra turma dá a atividade e tu fica aqui, segura, está tudo encaminhado, tu só tens que se caso ele te chamarem...quando eu voltei... eu vi que ela fechou a porta... e era aquela ahhhhhhh que se escutava do outro... eu deixei ela sofrer um pouco, o tempo dela...eu bati na porta...quem diz que eles e nem ela escutassem... eu escutava assim por favor... pelo amor Deus... quando eu entrei eles ficaram quietos... o que aconteceu aqui?... daí ela começou a chorar... e um medonho começou... professora acredita que ela prometeu chiclete pra gente ficar quieto.

D – E estas que vão pro Ensino Médio no segundo semestre.

D – Aí ela chorou...

D – Na frente dos alunos?

D – Sim.

D – Já arrasou o início da carreira dela.

D – Eu perguntei pra ela como que ela avalia a maneira como eu trato os alunos... e ela disse eu não sei como a senhora faz, não chama atenção e chega perto deles e fala com eles... e como que a gente vai falar com toda esta turma de uma vez só... pois é, tu tinhas que ter pego o primeiro que fez... chama a atenção pesado com aquele que fez primeiro... e assim eu vou indo. Se ele é sem-vergonha tu chama a atenção alto e pronto.

D – Daí ele consegue chamar a atenção de todo mundo.

D – Essa menina se deu mal. Agora tem os especiais... tinha sempre os especiais, mas não com tanta ênfase quanto este ano... está muito pesado.

D – Ano passado meu estagiário de literatura, um dia que ele ficou sozinho na turma... ele me perguntou professora quando anos a senhora tem de magistério... eu disse vou fazer 30... e ele quanta pranchetas a senhora quebrou... eu falei porque?... o professor de literatura ficou bravo com a gente e quebrou a prancheta... ninguém estava conversando muito alto... ele não estava sabendo explicar a linha do tempo da literatura... eles não tem mais este jeito de misturar história com literatura...o guri ficou bravo e quebrou a prancheta. Não voltou mais para a escola X.

D – Tem que dominar a disciplina.

D – Tem que conhecer da tua e mais um pouquinho das outras. Os alunos tudo querem saber. Isto é pra te testar... ainda mais ensino médio.

D – Eu incentivo eles fazerem isso.

D – Eles trazem as apostilhas de cursinho e questionam o que está ali. Eu proibi isto aqui... me trazem livros... tudo o que é livros que vocês acharem. Estes resumos e macetes não servem para nada, vocês não estão aprendendo apenas decorando. Isto já está mudando, mas tem uns persistentes. Eles acham quem sabem mesmo é o professor de cursinho, que está lá para ajudarem a passar no vestibular e não o professor.

P – E o professor?

D – Ele é aquele probrezinho que está lá pra fazer ele passar de ano... e só.

SEGUNDO ENCONTRO

P – Hoje eu quis trazer este quadro, é do pintor Pierre Auguste Renoir, ele é um pintor francês, o nome dessa obra se chama Gabrielle e Jean. Um pouco sobre a história dessa obra, ela retrata a mulher e o filho dele, em outras obras ele também retrata a família. E eu o trouxe para tentarmos discutir... olhando para ele agora o que vocês percebem que tem de semelhante com a especificidade do trabalho do professor? Vocês se identificam com este quadro ou ele está muito distante da realidade de vocês?

D - Hoje, ontem e anteontem... eu estou auxiliando o vice-diretor... e sempre desce um dodói, que muitas vezes quer colinho e eu que tenho essa coisa de dar antes que me peçam... já vou fazendo um chá, já vou colocando no sofá... a gente liga o ar... liga a TV... é uma festa. A pessoa deita, dá uma descansadinha e sai feliz da vida. Então, o que que é isso... se não o lado maternal e afetivo da mulher... aquela coisa.... isso é do magistério direto... tanto é que no município... na nossa escola que é do município só tem mulher...

D – Não tem professor homem?

D- Não tem... e no município que a gente faz as formações eu diria que 90% são mulheres...

D – Lá no X só tem um homem.

P – Seria de que, no caso?

D- No turno da tarde, de artes.

D – Quem é?

D – O X.

D – Ele é mais ou menos gay ou ele é homem?

D – É mais ou menos isso... ele é muito inteligente... muito inteligente... é um que dá para conversar... bem culto... bem bom... ótimo professor.

D – Olha o magistério é isso aí... eu não me importo se me chamam de tia, desde que tratem com respeito...

D – Eu já ia falar isso... geralmente chamam os professores de tia... e o quadro é a imagem de tia.

D – O quadro do carinho, da maternagem, da proteção, do conforto.

P – A própria história do trabalho docente começou pelo fato de ser a extensão da mãe. Elas poderiam trabalhar e ser bem vistas aos olhos da sociedade, uma vez que não seriam consideradas loucas ou prostitutas, que eram aquelas mulheres que trabalhavam na época. Querendo ou não , hoje no século XXI a idéia da professora... a questão do gênero é muito forte ainda. Até que ponto o trabalho do professor deve continuar ser visto desta maneira... como uma extensão da mãe. O que vocês acham disso... pois acredito que tudo o que já se escreveu sobre educação ainda há uma certa confusão com os papéis delegadas ao professor.

D - As séries iniciais são mais... que eles transferem muito...

D – Eu não deixo e não passo isso...

P – Tu achas que depende do professor, há alguns deixam?

D – Tem professoras que são mais amorosas... eu sou mais profissional... sabe... acho que sou menos afetiva...

D – Com as crianças?

D – Com qualquer um...

D – No ensino médio eles também procuram o lado maternal...

D – Tu até és menos maternal, mas mesmo assim eles não se desligam... eles te esperam no portão...

D – Isso... imagina se eu fosse!

D – Tu és uma fera indomável!

D – Outra coisa... já que a X começou com este assunto... hoje... quer dizer... no momento que o Estado propôs os monitores de corredor... aqueles que cuidam... eu acho que escapou um pouquinho esta idéia...

P – Tu achas que está se desmistificando esta idéia?

D – Eu acho... vocês não acham?

D – Bom... nós não temos monitores.

D – Vocês não tem?

D – Lá não tem... lá é pequeno.

D – Na escola a gente.

P – Nas tuas duas escolas?

D – No X e X.

P – Que profissional é esse? São formados em licenciatura?

D – Não são professores! São funcionários que cuidam da disciplina nos corredores. Só que geralmente... quando tu pega o aluno que está meio ruim... não estou bem,

estou com dor de cabeça... eles precisam de carinho e a maioria é verdade... um chazinho... e hoje quem faz esse trabalho são os monitores do colégio... e hoje eles nem reclamam mais... não deixa eu sair professora... aqui no X tem uns dizem estou só com dor de cabeça... que só quer ficar quieto num canto... porque os monitores não tem esse lado maternal... a nossa monitora não tinha... era bem estúpida ... e no X é um rapaz... o X se dá muito com alguns... mas pela posição deles, né eles tem que ser rudes... gritar... e eles procuram este carinho ainda... não sei tanto as crianças... vocês aí?

D – As crianças... nas séries iniciais... não sei a comunidade... parece assim que a gente tão importante para eles...

D – A aluna da X disse que ela parecia a mãe!

D – É que lá é escola pequena...

P – Tu acabas conhecendo todo mundo.

D – Isso acontece quando a escola é pequena... eu estava comentando com as gurias... toda escola pequena tem seu lado positivo e seu lado negativo... tu acabas te envolvendo com a história dos alunos, com os problemas dos alunos, com o problema das famílias dos alunos... porque eles acabam levando tudo para o colégio... quando tu vês tu estás tão envolvida... sabe... que chega um ponto que tu não consegues te desencilhar... e tu não consegue mais separar.

P – No fundo tu gostarias de separar isso ou tu te gratificas em ter essa relação com os alunos?

D – Eu gostaria de separar, sinceramente... eu estou tentando fazer... porque eu acho assim... não sei se é o certo, mas na minha visão o certo é tu separar... tem que ter o teu lado profissional, pra ti poder fazer um trabalho mais direcionado dentro daquilo que tu queres, é um objetivo... e quando tu botas assim para o lado mais tia, mais irmãzinha ou coisa assim... as coisas já vão mudando... tu não é mais objetiva como que queres... então já fica diferente.

P – Tu achas que isto mexe com a tua autoridade em sala de aula?

D – Totalmente... totalmente... hoje eu tenho alunos mesmo assim... tem um menino no segundo ano que ele já fica me esperando na porta da sala e aí X... e não sei o que... a atitude dele é diferente dos alunos que não me conhecem, que chegaram na escola este ano... não que ele falte de respeito comigo, não... o jeito que ele age, na sala... é diferente... e os outros ficam assim... claro que é cobrado uma postura, cobrado uma atitude... eu no caso dou esta liberdade para eles... eu não digo eu sou

a senhora professora... lá a coordenadora cobra... é a senhora professora... então eles tem toda uma linha de limite...

P – Que é da escola, da instituição?

D – É... dentro da sala eles tem essa liberdade... de me tratar por tu... e os outros ficam às vezes olhando isso aí... claro ele já me conhece a 1 ano... a família dele me conhece... fora da escola... então tem uma diferença.

P- Mas isto não quer dizer que és, digamos, desqualificada em sala de aula?

D – Como a minha disciplina é uma disciplina exata isto dificulta um pouco para eles... às vezes eles dizem assim... o problema não é contigo, mas com a tua disciplina... eu até gosto de ti, mas não gosto da matéria que tu das... não sei porque tu escolheste isso... mas diversas vezes... e os pais também falam... o problema não é contigo professora...

D – Esta semana uma aluna me disse que era aluna da X (que está presente no encontro)... ela estava parecida com a minha mãe... e ela nos ensinou bastante coisa... eu só não fiz o tapete....

D – Ah... a 8ª tem liberdade de escolher...

D – Que tudo o que X ensinasse era como uma mãe ensinasse... a X ensinava artes... ensinava a bordar... viu como elas gostam? Hoje em dia ninguém mais dá artes deste jeito... e a X pegou esse jeito.

D – Eu não dou aquela coisa a arte pela arte... eu dou aquela coisa mais para a vida deles, para aprenderem uma coisa de artesanato para a vida depois.... senão continuarem estudando pelo menos aprenderam alguma coisa...

D – E ela tomou isso como uma mãe deveria fazer... certo ela não sabia... ela tão meiga...

D – Ela é um amor... o ano passado ensinei aqueles tapetinhos de amarrar, só de amarrar para a 7ª série para o dia das mães... só uma que não fez... só uma... até o guri fez... o guri fez outra coisa... não precisou fazer o tapete, mas eu ensinei outra coisa... aí este ano a 8ª série disse que vai fazer um tapete para a rifa, para a turma... que eles querem viajar no final do ano... então eles vão fazer o tapete... então está servindo para alguma coisa o que tu ensinaste.

D – É bem a tua imagem... o que tu estás ensinando ali (no quadro)...

P – Eu questiono... até que ponto a imagem da mãe é benéfica ou prejudicial... por isso que eu te perguntei a tua autoridade em sala de aula, a relação que tu chegaste a estabelecer com os alunos se isso te prejudicou ou não.

D – Eles perguntam muito assim... quando eles começam a te conhecer... tu és casada... tem filho... eles não sabem muito a tua vida... não tem aliança, não te vejo chegar com ninguém... coisa e tal... aí eles perguntam... qual é a tua idade... quando anos tu trabalhas... então tudo eles querem saber... esse ano eles estão muito quietinhos... mas eles tem este interesse... que às vezes eu sento do lado, sento junto, apaga, vamos fazer de novo... mesmo eu sem ter filho... até tem um jeitinho.

D – É da mulher... é da própria história.

P – Com a abertura das escolas normais ocorreu um boom... principalmente com a inserção da mulher nesta profissão.

D – Os pais de família queriam que suas filhas se tornassem professoras.

D – Nas séries iniciais a gente não vê homem... não tem professor que é homem.

D – No X. No curso normal, é só mulher?

D – Só mulher.

P – Na formação de vocês recordam de ter só mulheres?

D – Só.

P – É a partir da 5ª série em diante que a gente começa a ver a inserção de homens na sala de aula.

D – No ensino médio, na parte da tarde tem mais homens que mulheres.

P – Todas as disciplinas?

D – Quase todas. Ainda de português e literatura tem homem.

D – Tem homem?

D – O X. Tem na matemática, física e química.

D – Na minha escola é pequena... tem 1 homem só de história... o outro que tem lá é secretário...

P – Basicamente são mulheres.

D – Exato.

D – Com relação a aprendizagem... tu tinhas feito a pergunta... eu lembrei hoje pela manhã diz a X... aí que turma aquela que tu terminaste com ela... eu era conselheira, fui madrinha de duas alunas... madrinha de debut... eles vinham aqui em casa jantar, almoçar, fazer churrasco... a gente saía... comia pizza várias vezes... eu era bem mãezona... uma um dia me contou que achava que estava grávida... o que que ela ia fazer... eu mandei ela falar para a mãe dela tudo... a melhor turma no PEIES... só 1 que errou uma questão... todas acertaram as questões... então às vezes não é tão assim não... mesmo eu sendo uma mãezona para eles, que era a

turma que eu adorava... excelente, eram 30... 27 acertaram todas as questões do PEIES... e hoje ela me disse que aquela turma é ótima... hoje de manhã ela saiu e me disse aí X aquela turma é ótima né... todo mundo perguntando sempre... sabe... às vezes não atrapalha... pode ser que em alguns alunos meio desleixados atrapalhe este papel de aluno...

D – Eles gostam...

D – Não sei as turmas da X de 4ª e 5ª série como que é?

D – Eles gostam... só que eu me sinto assim... eu acho que não interfere... é bom... ajuda... eu ajudo assim, mas... ajudo profissionalmente... sabe... e eles... é lógico que eles querem, eles ficam na saída... e me pegam... eu afasto e eles vem... eu afasto e eles vem... e eu fico lá e eles levam coisas e dividem coisas... levam bala e me dividem coisas... sei lá...

D – Já é um pouco do papel.

D – Eles vem de tarde pra me dar um abraço... me chamam pra dar aula... ontem... vem professora dar aula... mas, vocês já tem professor... tem, uma vaca lá!... e eu... fica quieta... é só a senhora que sabe ouvir... é uma bondosa.

D – Sabe, eu já ouvi isso dos alunos... aí professora a senhora fala com tanto carinho que a gente entende... hoje um me disse... como eu gosto das suas aulas de redação, a senhora tem que dar só redação... eu disse não hoje vamos pra gramática... sabe.. eu entrei nos padrões frasais e eles não gostaram né... tinha que ser só redação... que a gente conversa bastante... trabalha.

D – Toda conversa... eu acho que todo professor tem que ter uma hora de conversa... eu gosto de ler mensagem pra eles...

D – Pras crianças tu fazes isso?

D – Sempre. Levo sempre uma mensagem.

D – Eu não sabia.

D – Eu leio todos dias uma mensagem... eles ficam bem quietinhos... eles também levam mensagem pra mim... até eu dei uma mensagem... daquele rapaz que disse que o coração dele era muito lindo... o rapaz todo ele era lindo... e ele como era bem saudável tudo... e que ele tinha um coração bem lindo... aí todo mundo estava em volta do rapaz... vocês conhecem aquele gurias?

D – Não (todas).

D – Aí chegou um velho... uma pessoa idosa... daí disse pra ele... que.. o coração dele não era mais bonito... que ele possuía... mas como?... tu já estás velho, já está

aparecendo por fora, imagina por dentro... exatamente... meu coração não é como o teu... o meu coração é remendado... teve que remendar... porque houve cortes, né... as pessoas já me traíram... e eu tive que consertar... já me deixaram eu sentir muita saudades, então tem furos... tem lugares ausentes lá... o meu coração é cheio de remendo... mas, remendo eu consegui juntar e tudo o que eu tenho nele me deixou recordação, então é um coração muito rico... um coração que conta história e o teu não tem nenhum... o teu não tem nada pra contar... não tem nenhuma lesão... nada pra lembrar... e o cara disse, realmente... desceu do posto... pode subir o seu é mais bonito que o meu... aí ele trocou... aí eu disse para os alunos... agora em casa, quer quiser faça o seu próprio coração e depois me conta... o que vocês guardam, o que vocês tem pra mostrar do coração de vocês... o coração de vocês tem alguma coisa pra mostrar?... daí uma guriazinha trouxe e tinha remendo o coraçãozinho dela... tinha remendo, tinha costura, tinha não sei o que... daí tinha uma coisinha bem no canto todo enfeitadinho... aí ela disse assim, aqui professora foi uma amiga, bem amiga que ficou com um guri que eu gostava... eu disse é cortou... aqui é a minha prima que foi embora... deixou um buraco... e aquilo ali, cheio de top e de enfeite... aquele ali és tu!... aquele ali és tu!

D – Viu, de alguma forma tu tocaste.

D – E vários coraçãozinho que vieram me mostrar tinha um lugarzinho que eles me colocaram... que não ia sair daquele lugarzinho... me encheram de coração sabe...

P – Agora que tu falaste isto eu fiquei pensando como tem professores... e isto eu me apego na época de escola... como tem professores que marcam a gente... se cada uma de nós fizermos o coraçãozinho, colocarmos os buracos e os topezinhos... e quais seriam os buracos e os topezinhos da nossa vida escolar, lembrando dos nossos professores. Lembro da minha professora da 1ª série e como ela me marcou... lembro dela sempre extremamente brava em sala de aula. Eu tinha uma idéia que as professoras de 1ª a 4ª série acabam sendo um pouco a extensão da mãe, é uma projeção que a criança faz e conseqüentemente elas introjetam este papel...

D – Elas ficam quantas horas contigo.

P – E elas recebem as crianças hoje com 6 anos, e querendo ou não...

D – A gente está com uns lá que nem completaram ainda...

D – Mais cedo ainda...

P – Exato...

D – Uma professora que chegou agora no colégio pra 1ª série... e eu tenho uma aluna que está com a irmãzinha ali... me contando que elas estão procurando os direitos legais de tirar a professora... eu digo as mães... que ia contar pra diretora que a professora é muito estúpida com as crianças... e todos os dias tem uma que chora assim de desespero e não quer mais vir pra aula... que ela não tem o carinho para ensinar... ela não vai na classe... diz que ela não vai, que não caminha na sala... e diz a menininha assim, primeiro ano do ensino médio... professora eu deixo a minha irmãzinha ali e fico todo tempo na aula pensando como que ela está, será que ela está chorando?... ela deixa a menininha aqui na escola e vai para o X.

D – Pra lidar com criança tem que gostar...

D – Tem que ter este carinho...

D – Tem que ter... e não pode... e tem professor que não tem isso aí.

D – Por isso que eu acho que o número maior são de mulheres.

P – Ainda mais a formação de pedagogia.

D – Isso.

P – Pra trabalhar com a 1ª a 4ª série... nas outras licenciaturas, como tu falaste tem a ala masculina.

D – Principalmente a área das exatas.

P – Se tem homens é mal visto... aquele ali é questionável...

D – Por isso que eu digo... em sala de aula, pra séries iniciais até onde eu sei não tem homem...

D – Eu também...

D – E acho que até as mães e os pais não gostariam... eu acho que se tivesse não gostariam...

D – O X tem um seminarista na 2ª série... seminarista...

P – Mas é seminarista... não é professor?

D – É professor, fez pedagogia... agora está fazendo teologia...

D – De certo ele meio bichona também!

D – Ai meu Deus!

D – Não duvido!

D – Esta é a sessão maldade do encontro!

P – Vocês deixariam o filho de vocês com um professor nas primeiras séries?

D – Não deixaria (todas).

D – Acho muito rude... não teria o carinho de pegar da mãozinha, de fazer os traçados...

D – Não faz mais isso X!

D – Mas, na pré-escola sim!

D – Mas, tem que fazer.

D – Eu, se não sabem pegar bem... eu pego a mãozinha e ajudo.

D – O primeiro ano agora do nono ano é do pré... a pré-escola... por isso que eles entram com 6.

D – Eu sou assim... atendo com precisa... sabe?... eu vou se está precisando... adoro poder ajudar... mas, no geral quem precisa mesmo... poder ajudar quem está necessitando... adoro aquelas crianças, eu gosto muito deles... mas, ao mesmo tempo eu exijo uma postura já mais adulta.

D – Eu trabalhei 2 anos com a hora do conto... aí tu entra e eles vem com os bilhetinhos cheios de coração... agora tu falaste em coração... eles adoram... eles vinham com os coraçãozinhos desenhados... ah, professora é pra ti... aquela florzinha, sem o talinho, sem nada...

D – E trazem meleca!

D – E beijos...

D – A minha filha foi o ano passado fazer palestra na semana do dentista... ela é dentista... e por acaso foi no dia do meu aniversário... eles estavam tudo quietos, porque não pode mais fazer comemoração... mas, já estavam com a sala mudada, toda esculhambada... e tinham arranjado festa pra mim... teve a palestra... e só palestra não teve tempo de dar aula... e lá no meio da festa eles me abraçavam e beijavam... a minha depois disse mãe tu não podes... tem que chegar em casa e tirar toda a roupa e direto ir para o tanque... porque aquelas criança se rolam contigo... tu vens imunda, porque tu beijas aquelas crianças e vem ... e se encostam... claro que se encostam... mãe tu dá muita confiança pra essas crianças... eu disse não é menina!... é que ela estranhou sabe... não sei se ela sentiu ciúmes das crianças... aquelas menininha coisa mais adorada ali... e sempre junto da gente e ela lá do outro lado... aí sim, ainda sentindo ciúmes... tinha que tirar a roupa lá da entrada por causa das crianças.

D – Quando ela ia no colégio?

D – Disse que eu dava muita confiança pras cria!

D – É só ela e o mano, vai no colégio e vê aquele monte de criança... tem que dividir com o criaredo!

D – É só elogiar um aluno e ela já odeia aquela... uma marmanja!

D – Mas ela ainda é o teu bebê...

D – Ela o X... ele diz... deixa aquelas tua cria! Tu não vai mais na escola! Momento de ciúmes.

D – Eu quando tinha a hora do conto, eu leva e trocava aqueles tickets... aqueles adesivos... e trocava com as gurias...até isso!

D – Eu coleí uma bonequinha no caderno e a X disse assim... que personagem é essa?... eu disse eu não sei... e ela, que coisa feia carregando um desenho da Pucca... tu tem que saber mãe, já que tu quer... aí um me dá e eu colo na frente e outro atrás e o próximo vou colar na ponta do nariz! Na minha caixa tem um monte... um gurizinho... tira essa meleca daqui... não gosto de coisa lambuzada... ai fica tão lindo... mas, onde se viu isso!... eles são assim...

P – Tu achas que eles são abusados?

D – Não é abusado, mas eles não escutam quando lhe convém... e depois... gruda, depois eu desgrudo...

D – Pegar a tua caixinha de giz com os corretivos... colocar nome... até coração eles botam...

D – Os meu é beijo... da entrada até o último andar... uns marmanjos... terceiro ano...

D – A minha caixinha está cheia de beijo... cada beijo é de um...

P – Como que é isso?

D – Cada boca é de alguém com o seu nome. Os guris não tem a boca... o que eles fizeram estes dias... o X que foi meu aluno o ano passado e é agora do terceiro ano... disseram... oh X... colocou a tua boca aqui também e ele que homem também tem boca pra beijar... que era pra mandar beijo mesmo... e eles me perguntaram se eu tinha caixinha... é uma forma de carinho...

D – Eles querem um lugar mais privilegiado para tu possas enxergar melhor... eles disputam muito isso... a tua atenção... até na caixinha de giz.

D – Eu faço no dias dos namorados, dias das mães alguma coisa.

D – Até eu faço.

D – Eu faço diplominha... o meu colega diz... tu só deve fazer isso em casa... porque sempre é tu que dá cartãozinho e coisinha... claro eu faço diplominha, coloco uma fitinha, e dou... e o melhor ganha aquilo ali... eu vou incentivando de alguma forma...

P – Todos ganham?

D – Não... só alguns.

P – Como que tu notas o coleguinha do lado?

D – Eles ficam assim... sabendo se esforçando... então... não faltou ganhar diplominha... fez o tema todos os dias também...

D – Isso tu faz o que com a 5ª série?

D – Isso eu sempre fiz com todo mundo... faço até com marmanjo... um dia chegou o dia dos professores e... ensino médio... e eles... escuta cadê meu parabéns, cadê o meu cartão?... vocês ganham e eu não ganho nada?... e eles ficaram... mas, a senhora quer?... se eu estou pedindo, claro que eu quero!... aí sei que se reunirem ali... era noturno... juntaram dinheiro... outro dia veio cartão para todo mundo com um bombom... e eu... agora sim, é uma coisa... que já é alguma sabe... pra lembrar... eu estou dando... eu lembro dia da criança, dia daquilo...

D – Sabe, a gente lá na escola recebe tele-mensagem...

D – Elas são lindas... uma mais bonita que a outra.

D – Lembro de um dia... uma chuvarada... e foi a tele-mensagem lá ... os alunos enlouqueceram.... todo mundo com guarda-chuva lá na frente...

D – E sempre com caixa de bombom.

D – E assim os alunos... as mães levam flores.. rosa pra cada uma...

D – Tu não és conselheira este ano X?

D – Não... eu disse que não queria mais.

D – Eu também não quero mais... falei pra direção.

D – Eu sou de 3 turmas.

P – O que faz a conselheira?

D – Ela ouve os mais... tem que ter um espaço... os outros professores reclamam pra ti...

D – Eu odeio isso... porque tu vais falar e fica aquela coisa... fofoca sabe...

D – É, às vezes isso... ali no colégio a gente fez assim... não falar do professor... falar do problema dos alunos só... o X tentou fazer o ano passado, mas não deu muito certo.

D – Tu fica mal, tu sabe que tu ficas ali a serviço do nada... quando tem que falar eu já digo direto.

P – Não tem nas escolas alguém que fique responsável para trabalhar com os professores, digo sobre alguma questão desagradável?

D – O orientador e o supervisor, mas não fazem mais... pois, não tem mais quase nas escolas... só na da X, que tem 4 ou 5.

P – A direção não acaba fazendo isso?

D – Não. A direção se esquivava... pra nós ela se esquivava.

D – Na nossa tem supervisão e orientação e eles chamam... caso não adiante, o padre mesmo chama.

TERCEIRO ENCONTRO

P – Bom... este quadro de hoje é do Salvador Dalí... chama-se Relógios Moles... e eu o trouxe para discutimos a questão do tempo no trabalho docente... este tempo é o tempo do lazer, o tempo do estudo, para a preparação das aulas de vocês... o tempo da discussão que vocês estavam falando anteriormente sobre muitas vezes tem que preparar a avaliação 30 dias antes da aplicação, tendo que passar por uma supervisão da coordenação da escola (no caso da docente que é professora no colégio militar de Santa Maria)... e que tu mesma falaste que acabas esquecendo como ela vai ser...

D – Eu acho que tudo tem uns senões... quando a gente está preparando o plano de estudo... que é aberto... é flexível... que é isso é aquilo, mas não é... se tu não terminas até o final tu és cobrado...

D – Agora eu acho que... ele deve ser uma coisa que possa modificar... que tenha que ser cumprido eu concordo... porque daí a sequencia ela fica... o professor que pego do outro ano... eu estou estranhando agora, porque sempre acostumava pegar no final do ano o meu plano... colocar como que fiz ou não fiz para a outra professora ter uma sequencia... olha quem pega os meus alunos agora... que tipo de conteúdo... então com a greve a gente pegou e não ficou bem... eu venci o conteúdo, mas não senti firmeza... não senti o tempo de fazer como eu queria... a fixação não ficou boa... então eu gostaria de ter passado para a outra professora... gostaria de ter dito para ela o que os meus alunos gostam mais de fazer... o que eles fizeram mais, o que eles se empenharam mais... ninguém me perguntou e ninguém me entregou plano... então eu não tive...

D – Nem tu sabes o que a outra fez...

D – E nem eu sei o que a outra fez... então eu peguei alunos da 4ª série... que costumes os alunos tinha, como que eu iria trabalhar... faz falta esta opção do professor deixar para o próximo professor pra ele dar uma sequencia... não que ela tenha que continuar igual, mas para ele ter de saber o que precisa para mais um pouquinho, o que ele pode seguir tranquilo...

P – No sentido... para um seguimento de um bom trabalho?

D – Para um bom trabalho eu acho.

D – Mas, outra coisa que eu acho que caiu, que muito tempo atrás era um tempo que todo o professor deveria fazer... de diagnóstico da turma no início do ano, mas agora não tem mais...

D – Eu vi o erro que eu cometi quando eu peguei pela primeira vez a 5ª série... eu só ria da cara deles... o que eu estou fazendo aqui... e eles me olhavam com a cara mais pasmada ainda...

D – Assustados?

D – Assustados... como eu continuei com a mesma turma, eu continuei com a 6ª série... eu vi o que eu fiz na 5ª... eu observei a 4ª série, eu visitei aquela aula... e vi como eles eram cuidados, bem cuidadinhos... tudo bonitinho, disciplinado... e chegam ali e o professor nem diz para o que veio... aí eu fiz... peguei exercícios da 4ª série... e eles que fácil professora... e é para ser fácil, para continuar fácil... recém eu comecei a entrar no conteúdo...

D – É porque até a 4ª é um único professor...

D – É a figura principal...

P – Da pré-escola a 4ª série...

D – São bem cuidadinhos na 4ª série e na 5ª aí... coisa mais querida... as meninas... são uns doces aquelas crianças... aí misturou com os reprovados da 5ª série... tem quatro que são tinhosos... sabe... assim bateu e elas vem no final e dão beijo pra ir embora e os outros ficam rindo... ficam gozando... e elas vão perder isso aí... vão acabar perdendo... esta meiguice, esta doçura...

D – Por isso, eu sou de acordo que repetente tinha que ser separado... tem outra linguagem...

D – Tem outra idade...

D – Eles colocam para favorecer o trabalho do professor... eles ficam envergonhados... aqueles enormes homens ali no meio das criancinhas... tudo pequenininhos...

D – É nove, dez anos só tem na 5ª série...

D – Aparece com 16...

D – Tu não pensaste também no tempo... no tempo assim... tempo idade?

P – É o tempo que vocês irão me dizer...

D – É o tempo que ela falou... já passou o tempo... de estar em uma 6ª série... 18 anos...

D – Pra mim 3 anos na mesma série, 4 anos...

D – Eu encontrei alunos meus que foram na 5ª... terceiro ano que eles estão na 5ª... como que a escola não arrumou uma maneira de...

D – Mas tem uma lei que a escola não pode ficar mais de 3 anos com o aluno na série... aqui no X não pode mais... 3 anos e deu...

D – Também olha a deficiência de uma escola ficar 3 anos...

D – O pior não é o aluno ficar 3 anos... pior é quando eu acho é que no segundo grau... o aluno reprovou no 1º ano em física e matemática... aí no outro ano ele tinha reprovado em português... ele desaprendeu o que tinha aprendido... aqui acontece seguido...

D – Eu entendo que ele nem desaprende porque ele nem aprendeu... é aquela aprendizagem imediata... é pouco para passar... ele não alicerçou, não teve sequencia e é muito fácil... aí eu já passei e não olho mais... e ele não sabia e acaba ficando... invertendo os papéis... acontece bastante isso comigo... aí eles questionam... vocês esqueceram o que foi falado na reunião passada... e querem que o aluno lembre...

P – Bom... vocês estão trazendo mais a questão do tempo do aluno... e o tempo do professor? Existe um tempo daquele professor... na escola é admissível ter um colega que seja professor de ensino fundamental com 70 anos, com uma idade mais avançada... é possível?

D – Agora foi um professor lá para a escola com 60 anos...

D – Lá na minha também... tem um com 60 e poucos anos...

D – Eu acho que dependo do professor... do seu prazo de validade...

D – Eu acho que a escola prefere um professor mais maduro...

P – Mais velho, mais experiente?

D – A diretora lá tem 55 anos, eu acho e tem 6, 7 anos de magistério... ela vai chegar aos 70! Ela fez concurso a pouco tempo...

D – O que ela fez antes?

D – Nada... ela criou os filhos... e não quis... fez a faculdade depois dos filhos...

D – É esquisito né?!

D – É... então quer dizer... ela vai chegar aos 70 anos na sala de aula...

P – Com poucos anos de exercício da profissão...

D – Exato... com 6, 7 anos por aí...

D – Ela goza... minha irmã diz que tem 6 anos para se aposentar... e eu tenho 6 anos...

D – A valorização do professor é pela experiência... e a idade entra na experiência...

D – Agora para se aposentar tem que somar o tempo... mais idade e fecha lá um coeficiente... 70 né?... então ela capaz de se aposentar...

D – 75 para a mulher...

D – 60 para mulher e 70 para o homem...

D – A soma dos teus 25 anos de serviço mais os 50 anos de aposentadoria... eles estão fazendo um coeficiente agora...

D – Se tu quiseses se aposentar... tu recebe bem menos...

D – É proporcional?

D – Não é proporcional... tu perde 70% daquilo que tu ganhavas antes... eles te tiram lá... aí tu questionas... quem é que fez este cálculo... com 25 anos ele tem condições de se aposentar? Por isso, que o tempo é questionável... hoje o tempo não está só na educação... o tempo é diário... alguém fez um cálculo... quando tempo o professor tem que estar com o aluno para o aluno aprender alguma coisa... quanto mais aula nós damos mais aula, menos tempo a gente tem para se preparar para aquele aluno... e isso acarreta diminuição da qualidade... maior estresse do professor... porque a gente tem que ter um tempo de preparação fora da sala de aula...

D – Mas, tem muitos governos que prometem o tempo pra gente estudar...

D – Agora estão justificando que ela deu o tempo e que estão faltando os professores (a governadora)... mas, o que aconteceu é que o professor não tinha essa carga dentro da sala de aula...

D – Hoje uma me disse ali no colégio... porque vocês reclamam tanto naquele colégio... vocês tem pouco tempo de sala de aula... eu tenho 10 e eles não me cobram pra ficar mais... vocês preparam a aula tudo lá... vocês tem tempo de fazer todo o trabalho lá... vocês preparam aula, vocês corrigem, fazem tudo lá... mas, o major quer que a gente faça isso... 20, 40 horas...

P – Na escola, fazer na escola?

D – Na escola... ele quer que preparem tudo na escola... que a gente não traga nada para a casa...

P – Isso é um lado bom pra ti ou não?

D – Claro, é ótimo (todas)...

D – É que a gente não está acostumada com isso...

D – Lá no militar eles tem uma sala com tudo ali... a X fica todos os dias até as 16 horas na escola... e este final de semana ela ficou sexta, sábado e domingo... só vindo de noite para casa... tinha uma festividade atrás da outra... é tudo ali... as 16 horas ela termina e ela é coordenadora... tem a sala ali... fica as 16 horas e depois vai para casa...

D – É isso que o major quer que a gente faça... é isso que ele está justificando pra mim...

D – Lá só se trabalha de manhã, de tarde não tem aula... é para os alunos voltarem para reforço... daí é só reforço... o aluno ficou com dúvida de manhã, ele se inscreve para a aula de reforço... se tem professor disponível... ele pode pedir outro professor e ele vai pro outro... e é interessante... pois, tu podes estar ensinado de uma maneira que eu não estou aprendendo e ir para outro que me ensina de outra maneira...

D – O reforço é com outro professor?

D – Não, pode ser o mesmo... é o aluno que escolhe... eles ficam disponíveis para dar aulas aos alunos...

D – Eu não sei, mas a educação está se encaminhando para isso...

D – O aluno é estudante, mas ele é... a escola por um determinado momento vira as costas e ele se torna uma criança de rua...

D – Um carregador de livro... e pesado ainda...

D – Eu disse hoje... os gêmeos que tem na minha turma... eu até mudei, mas eles querem ficar juntos... eu disse... vocês são unidos assim na conversa, são unidos para não fazer nada... o que vocês acham sair no dia de hoje e vir aqui, ficar o tempo inteiro me cuidando para vocês fazerem outra coisa... o que passa na cabeça de vocês?... e eu olhei no caderno... e ainda copia errado... e falo bem alto, porque aí ele dão uma sacudida, sabe?... eu dou uma folhinha que fiz com maior capricho e vocês cortam com os dentes... já dou cortadinha e não é para cortar... eu fico sábado e domingo preparando as maravilhas para vocês... eu acho maravilhoso...

D – Sim, a gente tem que valorizar...

D – Chego lá... dou para eles... escreve isso... mas, não é assim... aí eles ficam bem preocupados...

D – Pega o tempo que tu gastas pra fazer e divide pelo número de alunos que tu tens... faz este cálculo... é uma matemática...

D – Vai ver o tempo que cada aluno teve de aula... e precisava ter?... é aquela coisa... hoje eles chegaram que eu achei que tinham tomado um banho de... não era chuva que estava caindo, era alguma coisa contaminada... que eles entraram assim desatinados, todos molhados... entravam assim e falavam, falavam... e eu só fechei a porta e fiquei observando... e eles falavam, falavam... e eu fui falar e fiquei sabendo de toda a fofoca... que uma tinha atirado uma casca de banana e a outra cuspiu no papel e atirou a alvo... e queriam me contar... cada um queria... tudo querem contar...

D – Tudo ao mesmo tempo...

D – Tudo ao mesmo tempo... todo mundo sentado!... aí tem que... mas... não quero saber... aí começa tudo de novo... não adianta... não atira isso... não é assim... ela tem cara de lixo, tem?... não tem, mas ela me jogou uma casca de banana... não quero ouvir...

D – Mas, a vezes a gente briga...

D – Mas, tu falando com a criatura e ele pra lá, pra lá... tu gostas tento dele assim, tu gostas mesmo?... eu não gosto, eu odeio ele!... imagina se gostasse, levava ele pra casa, cara!... até o meio do ano, cara, tu vais estar olhando pra frente... daí peguei ele coloquei do lado da minha mesa... a gente gosta de aluno que... eu digo falem baixo, parece que tem uma agulha naquela fala... que dói o ouvido... aí na outra turma já é diferente... a briga de se virar a classe... eu entro eles tem que virar a classe... é uma briga na escola... o outro professor da manhã vira para o outro lado... aquele impasse... mas, como eles sabem que o turno da tarde querem que eu vire para cá... e eles colocam cartazes assim... a gente tira tudo dali e coloca na outra... eu entrei ontem e a turma super cheia... outras crianças ali... e eles já sabem... eu entrei e foi automático aquilo... todo mundo já se virou... e um disse assim... professora o grandão não veio... ele carrega a mesa sozinho... um gigante... eu disse... bom, mas 3 pequenos valem um grandão... eles fizeram e sentaram bem ligeiro... bem quietinhos... escrevi no quadro parabéns... que bonito... eles ficam assim... e tu entras naquela outra... aí tu vais ver o perfil da professora da 4ª série... e eles carregam o perfil da professora... de cada uma... aquelas crianças são tranqüilas... tu brincas com elas... eu pego a frase e trago pra frente... eu trouxe tirinha e perguntei quem é que ser a mulher da tirinha e quem quer ser o homem da tirinha... aí eles vem e brincam... eles fazem isso tudo e fazem aprendendo... daí tu chegas na outra turma e aí não tem nada...

P – Será que é o tempo que a turma precisa pra entrar no teu ritmo ou é o tempo que tu precisas para tentar entrar no ritmo deles?

D – Os dois...

P – O que tu achas que deveria mudar? O teu perfil, no caso projetando neles ou eles, enquanto alunos?

D – Eu tenho impressão que eles enquanto alunos não estão com a base que eles deveriam ter... pois, foi tão fácil... eu tirei de um lugar e coloquei em outro pra eles notarem a diferença (exercício de português)... só que eles não tem a concentração necessária pra chegar ali... tu olhas pra eles e eles não se sentem concentrados... não estão concentrados... eu tentei num trabalho onde tinham que fazer um texto e ler em voz alta para escolher depois... eles nem escreveram algo engraçado... um lei e eu perguntei, o que desse texto é bonito... e ele diz não sei, não estava ouvindo...

D – É por causa da bagunça, da agitação deles...

D – Eu acho que falta tempo tanto para o professor, a gente trabalha demais... o aluno tem que ficar das 7 e 30 ao meio-dia, da 13 às 18 da tarde... todos os dias... imagina se mudasse esse perfil de sala de aula... o aluno ficasse na escola... o professor teria que ter mais tempo de trabalho... mas, para o aluno também falta tempo... o aluno sai do colégio, almoça em casa, sai ao meio-dia... e aí as 14 tem educação-física... saiu da educação-física uns tem inglês... carregar livro até o inglês... porque a mãe ou o pai pedem... aí tem que ir na natação ou alguma coisa assim... chega em casa as 19 horas, cansado... com certeza, fez exercício todo dia... aí ele tem que entrar no MSN, na Internet... e aí?... ele vai carregar livro... nem arruma os livros para o outro dia de manhã...

D – A mãe arruma...

D – Nem tem tempo de ver o horário do outro dia...

D – Um levou o outro... um hoje levou todos os livros... esse que eu tive que tirar do meio dos outros e colocar do meu ladinho... levou todos, todos... ele não tinha horário... e pior é o seguinte... carregou todo este peso pra fazer nada aqui dentro?

D – E o tempo que tu gastaste para dar aula para esta turma... já pensaste nisso?

D – É... é... eu estava explicando uma coisa e perguntei pro fundo se estavam entendendo... eles disseram que não... aí eu disse que tinha uma parede invisível na turma... pedi licença e fui para o fundo explicar... todo mundo me olhado com umas caras... se olhando uns para os outros... e eu entenderam?... eles sim

entendemos... então agora vocês são da 5^a série... sabe, eu tento mexer com a turma... eu viro para cá... eu faço escrever...

D – Tem alunos repetentes juntos?

D – Tem...

D – Tudo junto misturado...

D – Eles misturam...

D – E o tempo de lazer também deve ser contado...

D – A professora de português pediu para eles fazerem frases afirmativas... lessem a frase afirmativa que eles tinham escrito no caderno... aí um danado lá... a professora pediu que eles lessem oralmente... e ele disse assim... eu sou gay... bem sério... aí a aula toda caiu as risadas... aí a professora foi lá ver o que tinha no caderno e não era o que estava escrito... mas, aí ele tumultuou... só para tumultuar a aula... quer dizer tu perdes tempo também... por causa de uma bobagem, de uma brincadeira... eles quis aparecer...

D – Tu perdes muito mais tempo que tu possas imaginar... aquele tempo que tu ficaste ouvindo esta bobagem... perdeu tempo que tu poderias estar dando aula... perdeu tempo até tu voltares a concentração...

D – Interrompe... tu começa tudo de novo...

D – Aí tu vais atrasando... porque tu atrasaste aquele conteúdo... entra o planejamento inicial... se perdeu totalmente.. daí aquele tempo que tu tinha de 30 dias, vais precisar de 35 dias...

D – Em 50 minutos não dá para dar tudo...

D – Quando tempo tu perdes para organizar tudo...

D – Ontem na reunião foi pedido para fazer a chamada... porque aconteceu de uma professora não fez a chamada e a menina não voltou para casa... então... a mãe foi na escola...

D – No militar não tem chamada...

D – Tu vais pegar 45 minutos de aula... tu aproveitas 20...

D – É... realmente é isso aí...

D – Depois do recreio como tu perdes tempo com aquilo ali... até se acalmarem...

D – E eu acho que segundo grau também acontece a mesma coisa...

D – Acontece...

D – Ali no X a gente perde mais tempo ainda porque no primeiro período e quarto período, depois do recreio tu recibes um caderno da vice-direção... então tu fazes a

chamada no teu caderno e os alunos faltosos tu pões no caderninho... é um controle porque dá muito problema de fugas de alunos... dava, agora não dá mais... eles fugiam no X...

D – Eles atiravam a basta...

D – E os pais ligavam... então a vice-direção tem caderninho... o aluno tal estava no primeiro, mas não estava no quarto período... fugiu no recreio... e diz que um menino no ano passado foi absolvido num... coisa com droga... porque levaram o caderninho do X... vieram buscar os pais... no julgamento...

D – No X foi ao contrário... ele roubou do noturno... e o professor tinha duas horas-aula e ele só fez a chamada antes do recreio... e ele não estava depois... ele roubou...

P – E dava para nós pensarmos que o trabalho do professor é um trabalho que tu não desliga nunca... tu vens para casa e tu ficas pensando...

D – Eu acho que é defeito meu, de fábrica... porque tem uns que são tranquilos...

D – Eu acho que nem médico não faz isso...

D – Eu estou sempre atendida para captar alguma coisa diferente... sempre uma coisa diferente... uma coisa que eu possa encaixar dentro da minha aula sabe... eu não desligo...

D – Mas eu já convivi com pessoas... que eu chegar e querer comentar com a pessoa ou ligar... não morreu... eu não estou mais no colégio sabe?... e não querer discutir nada, nada...

D – Tu consegues te desligar X?

D – Eu estou sempre pensando... de noite até sonho...

D – Eu levanto... se eu levanto pra ir ao banheiro... e tudo ali na minha cabeça...

D – Ultimamente eu tenho deitado... e aí penso eu podia... surge alguma coisa e aí eu anoto... eu posso esquecer, aí eu anoto... a gente não desliga...

D – Mas, tem gente que desliga... essas pessoas assim que entram na escola triste, saem piores... são aquelas que dizem... quando que vai terminar...

D – Às vezes eu não gosto nem de olhar para o relógio... não gosto... nem uso relógio mais...

D – Tem que trabalhar querendo, não adianta... hoje não quero nem saber, amanhã eu pego e pega mesmo... e eu já convivi com pessoas assim que não queriam nem comentar... não era hora de trabalho...

D – A maioria não consegue...

D – É que tu lidas muito com pessoas....

QUARTO ENCONTRO

P – Bom meninas... eu trouxe hoje para encerrarmos esse quadro que é do Di Cavalcanti... chama-se Mulheres Protestando... eu o trouxe com o intuito de discutirmos um pouco sobre com é para vocês a questão da participação, em termos políticos que tem a categoria do professor... vocês acham, olhando para o quadro... conseguem remeter a categoria o próprio sindicato... vocês acreditam que há esta cooperação hoje, com tudo o que está aparecendo na mídia? Vocês conseguem se ver como mulheres protestando?

D – Eu me enxergo assim sempre, protestando...

D – O Cpers um tempo atrás era muito mais unido... quando ele começou entrar para a política mesmo... defender um partido... aí ele começou... sei lá...

D – Eu me desassociei...

P – Tu eras associada?

D – Sim...

D – Quando eu entrei... o máximo era aquilo ali... era a união, a força... tinha muita força... ganhou muita coisa... hoje não tem mais...

D – Todo mundo já pensa assim... ah... vai ganhar como presidente para ser vereador...

D – E é o caminho... (todas)

D – Eles saem de lá e viram secretário da educação, da saúde... das piores, porque elas conhecem todo o chão que elas pisam...

D – E fazem aqueles acordos debaixo dos panos... fazendo acordos...

D – Eles conhecem o pensamento... eles todos... até o outro que foi... que era assim de sentar no chão, de lutar com a gente... ficou aquela coisa diferente...

D – Eu acho que perdeu muito... com a greve perdeu tudo... eu acredito que perdeu bastante... que perdeu tudo que poderíamos ter conquistado... perdeu força...

D – O Cpers perdeu a força...

D – Ele perdeu... e eu acho que só temos a perder a cada greve... nós não ganhamos mais nada...

D – Nós não ganhamos, mas eu acho assim... a única greve que foi... que se tivesse força, que levado a respeitabilidade foi esta última... de não ter voltado, de não ter voltado para terminar o ano letivo... de ter ficado com a história de que eles podiam

até decretar um ano letivo... passar por decreto um ano letivo, mas que a gente não tinha que ter frouxado... já tinha perdido dinheiro... já tinha perdido os dias... tinha que ter entrado, mas o pessoal não agüenta... não tem como sobreviver...

D – A pressão é muito grande...

D – E a sobrevivência... aí as pessoas começam voltando, cada um explicando a sua história...

D – Este jornal escreveu sobre isso... marido da X... ele escreveu sobre essa última greve... que foram recuperados os dias... e não foram pagos...

D – Estragou a carreira do professor... profissional... eu mesma não vou poder pedir aposentadoria porque perdi a minha licença prêmio... então vou ter que pagar mais... mas, eu sabia que iria perder... eu quando eu entro não espero que me perdoem depois... eu entro com a possibilidade de perder... e perdi... tudo bem... agora, dentro do próprio magistério as pessoas ficam assim... algumas levando vantagem... nas mesma escola... a diretora abonando falta de algumas pessoas... a metade ali da nossa foi abonado falta... e eles ficaram em greve...

D – Eu fui numa manifestação... no Gigantinho em 2006... eu estava de licença... mas, foi em 2007... ai eu não sei... quem mais vai são os outros funcionários... hoje em dia não é mais o professor que está ali... são mais os funcionários que estão mais unidos... do que o professor... olha tem briga lá no Gigantinho... briga de professores se soqueando, se tapeando lá no meio que foi um horror...

D – Eu acho que rebaixou tudo no magistério... uma classe que perdeu a dignidade... que se colocou por baixo...

D – Mas, eu acho que foi quando se aliou a partidos políticos... porque antes era unido... eu lembro que eram 3, 4 meses de greve e ninguém parava... ninguém voltava...

D – Quando se aliou a CUT é que começou...

D – Na época da ditadura... o que era aquilo... eu morava em apartamento... a polícia ficava na porta do meu apartamento... ela ficava na porta, ela me acompanhava até a escola a polícia federal... queriam que eu assinasse um monte de coisas, eu não assinei nada... então escoltada...

D – Por causa da greve?

D – Por causa da greve... eu cheguei a pegar um ônibus para os meus colegas irem a Porto Alegre... eu ia pra lá e ficava 7 dias sentada nas calçadas, sabe?... lutando mesmo... aquilo era luta... e as pessoas que estavam ali lutavam...

D – Tinham panela... era a sineta, era a panela...

D – Acreditavam mesmo...

D – Eu estou vivendo uma realidade bem menor... eu convive com bem menos pessoas que vocês em escolas maiores... as minhas colegas são bem mais velhas do que eu... devem regular com vocês em tempo de serviço... eu vejo elas reclamarem, reclamarem e reclamarem... mas, nenhuma delas faz uma palha para fazer frente... nenhuma delas... tudo bem que nós estamos em uma escola em que a gente é cedido... mas, nenhuma delas... e em uma reunião eu não vi nenhuma delas... em uma viagem para uma manifestação... e quando tu tocas no assunto, mesmo dentro da escola... tem uma supervisora que tem 40 horas e cumpre só 20 dentro da escola...

D – É... tem que primeiro fazer...

D – Todo mundo reclama... ninguém fala nada, nada... ninguém chega e assume, sabe? Sua posição, sua postura... e quando chega outra pessoa e fala... por que vocês não assumem o desgosto e falam... todo mundo quietinho... então... é a mesma coisa... tu te acomodas, tu vais deixando porque? Tem outras pessoas que fazem por ti... tem outras pessoas que dão a cara a tapa... por medo eu acredito... porque é uma classe facelada...

D – Agora não é pensando no magistério, mas pensando no dinheiro para sobreviver...

D – Olha o que a gente fazia no São Luis... os 100 dias a gente ficou... nós fomos para a praça e montamos barraca... e faziam sonho para vender... o melhor sonho que eu já comi na vida foi feito pelo magistério... olha sustentava todo mundo... todo mundo vendia o que tinha, tricotava... blusa a gente fazia em um dia... saia uma carreira de cada coisa, cada um tinha um jeito de fazer... o ponto, passava por várias mãos... todo mundo... tu estavas precisando de dinheiro, o outro te emprestava... se agüentando... tu agüentava porque tinha que agüentar...

D – Eu acho que isso a 15 anos atrás era muito bonito...

D – Era bonito porque tinha pelo o que lutar... a gente olhava para a classe...

D – E não para si próprio...

D – Não para si próprio...

D – Não para o seu próprio benefício...

D – Hoje já não acontece... não tinha ninguém com fome, ninguém com medo... quando a gente andava junto a gente não tinha medo... a gente se reunia de manhã,

de tarde e de noite... hoje o que acontece... vão viajar... tiram aquelas férias porque já sabem... é o mesmo... trabalham de novo sem o mínimo de incentivo...

D – Tinha reunião nos clubes, reunião em Porto Alegre... lotavam um ônibus... todos iam...

D – Eu me desassociei... porque na última quando eu fui... como chamam aquilo... um congresso no Rio de Janeiro... eu vi toda a sujeirada do sindicato... e quase que apanhei... e daí de tudo o que falei, lá eu vi... eles passeavam... na praia os carros do Cpers com os familiares deles utilizando tudo para veraneio... todos eles usufruindo dos melhores hotéis e nós paramos num colégio lá perto da Rocinha... em uma faculdade com pedaço de colchonete, não era um colchonete inteiro, era só para as costas...

D – Que horror!

D – Os outros estavam no bem-bom... em hotel 5 estrelas...

D – Estavam bem acomodados...

D – E nós ali... fome a gente passou... não tinha onde comer... a gente tinha medo de sair e de comer... tinha que andar todo mundo junto...comia quando achava comia... eu comi 2 vezes... eu voltei que era um fiapo... a primeira coisa que eu fiz era chorar porque queria voltar...

D – Vocês foram de excursão?

D – Nós fomos... fizemos uma autorização do governo para poder sair do estado...

D – Quando tu foste?

D – Foi quando a minha filha tinha 3 anos... faz muito tempo... faz mais de 20... lá... quando eu comecei a falar e ver toda a sujeira... desde o ônibus eu comecei a falar sobre aquilo e que não estava certo... e eles começaram a me chamar para partido político... o PT querendo... eles queriam que eu me afiliasse nisso e naquele outro partido, e o Cpers me convidando para eu ir para POA... eu disse porque isso... ao contrário, eu vou sair do Cpers... não quero assumir a sujeirada lá em cima... eu vou sair... e saí mesmo... tanto que quando veio a X aqui, que ela veio daí eu falei pra ela... e quando me candidatei a direção, eles quiseram usar isso... que não era nem filiada... eu digo... olha vai ficar na escolha de vocês... eu não sou filiada, mas respeito o sindicato... acho que fiz mal, porque quando a gente não gosta tem que ficar, fazer o que a gente acha que está correto e eu fiz muito mal... saí de uma de desgosto... não fiz bem... mas, respeito o sindicato... só que se vocês puxarem estes

assunto eu vou dizer porque eu saí... e o sindicato não vai gostar de mim... aí ninguém comentou mais... mas, respeito o sindicato sim... acho que tem que ter...

P – Mesmo com tudo isso?

D – Com tudo isso...

P – Assim como tu sabes... tu achas que os outros professores sabem?

D – Tem que ter uma representação...

P – Digo... dessa sujeira que tem por trás?

D – Sabem, mas é aquela coisa... eu fui assim... eu sei que existe, eu sei que as pessoas até convivem, mas eu não sei conviver... realmente eu não sei conviver... esse tipo de adaptação me falta pra ficar perto e tentar endireitar... eu fiz completamente errado... eu não falo pra ninguém que eu sou um desassociado... pra ninguém... pelo contrário... vou as reuniões tudo, mas não pude mais ir a assembléia...

D – Fez greve...

D – Fiz greve e continuo fazendo... mas, estou com aquela dorzinha de ter feito bastante coisa e seguido outra direção... virou calma, virou descontentamento, virou isso aqui agora... caso de polícia já a escola...

D – Tu conheces o X?

D – Conheço...

D – A menina é minha aluna... ele foi lá na brigada na reunião dos pais, e o major explicou todas as normas da escola... e a primeira norma que ele falou assim... que o professor assumiu quando entrou lá é não fazer greve... eles estão indignado até hoje... ele não foi mais nas reuniões dos pais... está indignado...

D – É um altão... que sempre está falando e discutindo (pai de uma aluna)...

D – Ele disse que o magistério sempre foi uma classe unida... tiraram professores do Estado para trabalhar na brigada... porque foram proibir greve... que tem que dar o direito... nós temos 2 bem políticas lá, bem grevistas...

D – Eu acho que é um direito de escolha... acontece que eles lá no colégio militar eles podem dizer isso, porque o professor de lá tem para trabalhar e ganha bem para trabalhar... então eu posso exigir... agora um professor que ganha miséria e dizer pra ele ficar sem greve...

D – É a mesma coisa que nós... somos todos cedidos... mas, eles não admitem que tu faças greve de jeito nenhum...

D – Lá no militar chamam o professor pra fazer a provinha de seleção... ganha R\$3.000,00 pra fazer... é burro se não... eu não preciso fazer greve no colégio militar, né... eu ganho R\$4.000,00... eu digo assim... eu estou te empregando... tens que seguir a minha filosofia e ponto... agora... tirar de uma pessoa que não teve benefício nenhum... e dizer pra ela pensar diferente...

D – Ele vai escrever pro jornal... ele não vai ficar quieto...

D – Ah vai...

D – Ele está com medo que dê alguma coisa com a menina... ela é apaixonada por aquilo...

D – Mas, eu acho que ele deve... eu acho ele bem inteligente e eu espero que as pessoas sejam inteligentes pra perceber que o pai possa ter uma ideologia...

D – É difícil... as pessoas não se tocam...

D – Mas, tem que separar... pobre das crianças... aquelas tem cura ainda...

D – É verdade...

D – Eu espero que dê salvação...

D – Ainda mais criança...

D – Mas, vamos voltar para o quadro... aquele ali era o tempo... a 20 anos atrás no Cpers... todo mundo unido...

P – E esse daria para pensarmos que seria o almejado... o ideal de hoje? Se pergutarem para vocês, o que vocês almejariam enquanto categoria?

D – Eu acho que a sociedade acreditava mais nos professores...

D – Pra voltar o respeito... respeitar mais...

D – Mas, isso aí é a partir da gente... a gente não se respeita... é porque tudo está bom... falta qualidade, falta o incentivo, falta o amor por aquilo ali... eu vou defender uma coisa que eu não gosto?

D – Já não é tanto mais por profissão...

D – Quando eu tenho uma colega que eu preciso ajudar, o que acontece muitas vezes... se criticam... não há... o próprio professor prepara porcaria nenhuma... pouca

D – Antes a gente entrava para o magistério por doação, por amor e hoje não...

D – Por dinheiro também não... eu ganhava antes 20 salários mínimos... eu achei que era para sempre... quando eu entrei no magistério eu entrei ganhando isso no primeiro...

D – Mas, antes tu escolhias ser professor por vocação...

D – Claro... por vocação e... dinheirinho também...

D – Óbvio...

D – Eu não separo isso... não separo...

D – Ninguém iria dar aula sem gostar de ser professor...

D – Fora esse amor... se eu fosse bem mais jovem eu não entraria no magistério mesmo gostando... não entraria de jeito nenhum...

D – Isso hoje?

D – Isso hoje... eu não entraria...eu não entraria mesmo... é tanto que eu disse para a minha filha... eu gosto de criança... não gosta nada... não pode ouvir grito... eu quero ser professora de criança pequena... então escolhe outra profissão e depois vai ser professora... porque eu quero aliviar esse carma... eu não vou estar viva para sempre... até ela estes dias na profissão dela faz isso que está direcionado... ela chorou... e disse que todos os pais queriam que os filhos estivessem no lugar dela... porque ela foi uma das duas escolhidas na faculdade, que melhor fazia periodontia... ela não quer mais ver criança nem na escola... a vocação dela era porque... sei lá... hoje ela não quer mais nem entrar numa escola...

D – Ela se espelhava um pouco...

D – É inevitável...

D – Ela foi dar uma palestra lá e saiu arrepiada... eu disse pra ela... se tu não tiveres este retorno, o gosto vai se afastando... tu vais ter que ter muita força de vontade... tu que gostas de ser dondoca, vais querer teu dinheirinho... eu não vou te sustentar... sabe, a questão do retorno a pessoa trabalha muito melhor... a X, ela sempre foi dedicada, meu Deus... o financeiro ajuda e muito... não só, mas tem que unir isso aí... tem que gostares... se tu tiveres um retorno... não precisa ser grande...

D – A satisfação...

D – Em primeiro lugar... pra que serviu essa vocação nossa... pra apesar da miséria manter a qualidade...

D – Isso é...

D – Não perder o amor por dar uma aula... enxergar na criança assim... um cliente teu que precisa ser bem atendido... eu enxergo... eu procuro enxergar assim... meus patrõeszinhos... se eu não trabalhar com este marketing, eu não me animo... aquele é meu patrão, eu tenho que mostrar serviço pra ele... então eu trabalho desse jeito... mas, que o retorno faz falta faz...

D – Mas, a primeira coisa que faz falta pra educação é a remuneração, a falta de respeito... eles já põe a remuneração...

D – Imagina o professor entrando na sala de aula... que ele ganha bem... ele ia dar um monte coisa pra melhorar a aula... melhorava a disciplina...

D – Eu acho que esta proposta de pagar a mais para o professor e que aprova mais, acho só veio pra deixar mais rebeldes ainda, tu não achas?

D – É... aprovação não precisa... eles podem desistir... ta no início do ano e estarem aprovados... mas, o interesse...

P – E como que fica isso? É a chamada meritocracia... ela já foi implementada ou ela está no processo ainda?

D – Já... mas, ainda não terminaram...

D – Está em processo ainda...

D – Eu acho que até o final do ano entra...

D – Com tudo o que esta mulher já fez (Marisa Abreu) eu acredito que sim... o que ela quiser vai ser aprovado...

D – Ela vai implementando... ninguém vai sentir... ela vai somar aquilo ali e como se tu tivesses falando... e vai fazendo...

D – Tu vais aceitando aos pouquinhos...

D – Alguns vão tendo benefício e outras não e deu... se fosse uma boa... greve eu... a palavra greve eu sou contra... eu sei do juízo e tudo... não tem outro jeito... prejuízo é só saber o que foi o ano passado... quanta coisa eu tinha pra ensinar e eu não fiz... é um prejuízo horrível... é uma lacuna na vida que não apaga...

D – Os pais são contra...

P – Os pais são os primeiros...

D – É porque e mídia coloca os pais contra os professores...

D – Isso é verdade...

D – Às vezes eles nem sabem o porque... o objetivo... a idéia...

D – O fato de existir greve é porque os professores querem folga...

D – Se eles estão mais por dentro da greve, eles aceitam mais...

D – Até os alunos entendem bem mais a situação da greve do que os próprios pais...

D – O ano passado foi assim... o primeiro ano que eu não fiz greve eu acho que não... que o aluno perdeu com o professor que não fez greve... olha, a gente dava aula no lugar de todo mundo que estava grevista... o que que ele aprendeu o

probrezinho... depois eu pensei... sabe, tinha dias que eu dava 4 ou 5 períodos de português seguidos...

D – Que horror!

D – Pra depois os outros virem e darem no meu lugar... não teve vontade...

D – E nem deve... o pior são aqueles que tiveram aulas com proveito nenhum... pra manter o que, nada... perderam tudo...

D – Os que ficaram garantiram o ano letivo... garantiram o ano... garantiram carga horária...

D – Mas, tinha tempo em janeiro, só que a gente saiu antes... e eu entrei bem abobada... eu vou dar todas as minhas aulas... não me deixaram... eu queria ter dado as minhas aulas em janeiro...

D – Por isso, que ela não pagou... porque não trabalharam nas férias... e aí ela se amparou numa lei...

P – Muito esperta...

D – Claro...

D – Tinha carga horária, horas tinha...

D – Quem completou garantiu...

D – É... garantiu... cumpriu-se os dias... porque nós somos pagos pra trabalhar até aquele dia e pronto, até o dia 15 de janeiro... por isso que eu queria ter ido até o dia 15... eu fiz tudo para comprometer... e se passasse o dia 15 de janeiro, fizesse mais dois dias... aí encerrava, terminava com o calendário... mas, as pessoas não entendem isso, elas tinham que ter aquecido mais dois dias... mais dois dias já termina com o ano dela... e não tinha como fechar ali... ela não tinha como fazer conta, pagar separado, acertar dos dias...

D – Mas, aí os pais iam reagir, porque os alunos não iam terminar...

D – Mas eu ia terminar... eu ia fechar... mas, aí eu ia ganhar os dias que ela descontou... ela não pode mais me prender... estou de férias...

D – Mesmo quem trabalhou, nós não fechamos antes dos outros voltarem... então, quer dizer... ia comprometer o ano...

D – Não ia comprometer só ia se prolongar...

D – Sim... até o dia 15 de janeiro ela não tem que pagar mais pra ninguém... ela não tem obrigação... e ali... os 200 dias é o mínimo... eu estava dentro do mínimo... eu queria quebrar o mínimo...

P – Assim... tu querias, mas não tinha um conjunto de pessoas que te apoiassem...

D – Eles se negam a pensar, sabe...

D – É bom pegar pronto e aceitar sem que tenha que raciocinar...

D – Eu quando queria que as coisas fossem aceitas... eu levava pronto... era uma maravilha...

D – Como tudo na vida... se não questiona...

D – Não tem que trabalhar... está pronto...

D – Acomodação.

P – Acho que tu falaste anteriormente X... mas, o professor hoje está muito mais voltado para si, para o seu bem-estar, da sua proteção... do que olhar em quanto categoria...

D – Por isso que o quadro é a categoria protestando, pois hoje também já tem homens... mas, era a realidade de um tempo atrás... Cpers antes... a 20 anos atrás era só mulheres... a gente fechava um clube e era só mulheres... só nós dentro...

D – Hoje tu não tens isso nem numa reunião... nem em um conselho de classe... cada um olhando pra si, pra sua disciplina, pro seu benefício... tu não consegues mais um trabalho em conjunto.

D – Discutir a classe enquanto conjunto.

**UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TRABALHO DOCENTE: EM BUSCA DE NOVOS SENTIDOS

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Maria Odila Finger Fernandes Lima

Santa Cruz do Sul, RS, Brasil

2010

TRABALHO DOCENTE: EM BUSCA DE NOVOS SENTIDOS

por

Maria Odila Finger Fernandes Lima

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Educação, da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação.**

Orientador: Prof^a. Dr^a. Rosa Maria Filippozzi Martini

Santa Cruz do Sul, RS, Brasil

2010

L732t Lima, Maria Odila Finger Fernandes
Trabalho docente : em busca de novos sentidos / Maria Odila Finger Fernandes Lima. - 2010.
132 f. ; 30 cm.
Orientadora: Rosa Maria Filippozzi Martini..
Dissertação (Mestrado) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2010.
Bibliografia.

1. Professores. 2. Comunicação. 3. Análise do discurso. I. Martini, Rosa Maria Filippozzi. II. Universidade de Santa Cruz do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD: 371.1

Bibliotecária : Muriel Thurmer - CRB 10/1558

© 2009

Todos os direitos autorais reservados a Maria Odila Finger Fernandes Lima. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita com autorização por escrito do autor.

Endereço: Jerônimo Gomes, nº 128, ap.101, Bairro Nossa Senhora das Dores, Santa Maria, RS, 97050-350

Fone (0xx)55 3307 7235;

End. Eletr: modilafinger@yahoo.com.br

Maria Odila Finger Fernandes Lima

TRABALHO DOCENTE: EM BUSCA DE NOVOS SENTIDOS

Esta Dissertação foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Área de Concentração em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.



Dra. Rosa Maria Filippozzi Martini

Professora Orientadora



Dra. Graziela Macuglia Oyarzabal



Dr. Marcelo de Andrade Pereira

DEDICATÓRIA

À minha Família,

As pessoas que estiveram sempre ao meu lado, em especial ao: meu marido, Danie Martini Sanchotene, pelo carinho, apoio, dedicação e incentivo nos momentos mais difíceis durante o curso de pós-graduação; a minha mãe Sirleine Cunha Finger pelo amor, apoio e sabedoria, ao meu padrasto José Ny Cariolato Junior pelo incentivo, carinho e ensinamentos; aos meus irmãos Kim Finger Fernandes Lima e Vitória Finger Cariolato, pelo amor, apoio e convívio.

Aos Mestres,

À orientadora Rosa Maria Filippozzi Martini pelo apoio, amizade e ensinamentos durante pós-graduação.

AGRADECIMENTOS

À Deus.

À minha família em especial, pelo carinho, apoio e compreensão nesta jornada no curso de pós-graduação.

A Universidade de Santa Cruz do Sul e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pelas condições e oportunidade de desenvolver este trabalho.

A Universidade de Santa Cruz do Sul e ao Programa de Bolsas Institucionais para Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* (BIPSS) pelo apoio financeiro.

A professora Orientadora Rosa Maria Filippozzi Martini, pela amizade, sinceridade, ensinamentos e dedicação durante o curso de Pós-Graduação.

Aos professores das escolas estaduais de Santa Maria/RS, pela amizade, sinceridade e disponibilidade de condições para desenvolver parte do projeto de dissertação.

A todos os meus amigos que contribuíram direta e indiretamente com o sucesso deste trabalho, os meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade de Santa Cruz do Sul

TRABALHO DOCENTE: EM BUSCA DE NOVOS SENTIDOS

AUTORA: MARIA ODILA FINGER FERNANDES LIMA
ORIENTADORA: ROSA MARIA FILIPPOZZI MARTINI

Data e Local da Defesa: Santa Cruz do Sul, 14 de maio de 2010.

Esta pesquisa objetivou investigar os sentidos que podem emergir dos discursos de docentes acerca do seu mundo da vida, do mesmo modo proporcionar formas de pensar mais amplas acerca do trabalho do professor a partir da obra de arte; interpretar os discursos dos docentes acerca do seu mundo da vida e analisar os sentidos emancipatórios a partir das tematizações realizadas na interação/comunicação. Utilizou-se como base teórica de fundo o paradigma do mundo da vida e sistema de Habermas, bem como os pressupostos de Marcuse acerca da arte para pensar o trabalho docente e processos emancipatórios. Para a realização da pesquisa trabalhou-se com 4 (quatro) obras de arte de pintores nacionais e internacionais, na qual foram apresentadas a 5 (cinco) professoras da rede pública estadual da cidade de Santa Maria (RS), em 4 (quatro) encontros semanais. A metodologia utilizada para este projeto foi a pesquisa-ação de Thiolhent, tendo como intuito estar junto com as participantes da pesquisa nas tematizações acerca do seu mundo da vida, da mesma forma se utilizou, para a análise dos dados a análise de discurso. Portanto, a utilização da análise de discurso como instrumento metodológico corroborou com a compreensão acerca do mundo da vida das docentes, a medida em o discurso e seus diversos sentidos foram expressos através da apresentação de obras de arte que permitiram a emergência do interdiscurso e do intradiscurso oportunizando que por meio das formações discursivas formações tais como gatinho, maternagem, tempo de trabalho e lazer indiscriminados e a greve emergissem como o discurso do professor na situação contemporânea.

Palavras-chave: análise de discurso; razão comunicativa; trabalho docente.

ABSTRACT

M. S. Dissertation
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade de Santa Cruz do Sul

TEACHING JOB: IN SEARCH OF NEW DIRECTIONS

AUTHOR: MARIA ODILA FINGER FERNANDES LIMA

ADVISER: ROSA MARIA FILIPPOZZI MARTINI

Santa Cruz do Sul, May 14, 2010.

This study investigated the meanings that may emerge from the discourse of teachers about their life world, likewise provide ways of thinking about the broader work of the teacher from the work of art interpreting the discourse of teachers about their world of life and analyze the meaning of emancipation from thematizations performed in interaction / communication. It was used as the theoretical basis of the fund paradigm of the life world and system of Habermas and Marcuse's assumptions about art to think about teaching and emancipatory processes. To conduct the study worked with four (4) works of art of national and international painters, which were presented to five (5) teachers from public schools in the city of Santa Maria (RS), 4 (four) weekly meetings. The methodology used for this project was the action research Thiollent, with the intention to be together with the research participants in thematizations about his life world, similar data were used for data analysis to discourse analysis. Therefore, the use of discourse analysis as a methodological tool corroborated the understanding of the life world of teachers, the measure in the speech and its various meanings are expressed through the presentation of works of art that allowed the emergence of interdiscourse and intradiscourse providing opportunities through which discursive formations such as kitten, mothering, working time and leisure and indiscriminate strike emerge as the discourse of the teacher in the contemporary situation.

Key words: discourse analysis; communicative reason; teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Tarsila do Amaral	57
Figura 2 – Renoir	58
Figura 3 – Salvador Dalí	58
Figura 4 – Di Cavalcanti	59

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. REVISÃO DE LITERATURA	15
1.1. Trabalho docente: Trabalho Alienado	15
1.1.1. Trabalho e Trabalho Alienado: Seus significados	16
1.1.2. Notas sobre a História do Trabalho Docente no Brasil.....	21
1.1.3. Processo emancipatório a partir do trabalho docente: Uma releitura do trabalho alienado.....	29
1.2. Contribuições da teoria da ação comunicativa para a compreensão do trabalho docente	33
1.3. A arte como emancipação segundo Marcuse	45
2. METODOLOGIA	52
2.1. Procedimentos	54
2.2. Procedimentos de análise das falas das professoras	59
3. ANÁLISE DE DISCURSO COMO TEORIA E PRÁTICA	62
4. INTERPRETAÇÃO DO <i>CORPUS</i>	66
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS	80
ANEXOS	84

INTRODUÇÃO

Este estudo objetivou investigar os sentidos que podem emergir dos discursos de docentes acerca do seu mundo da vida. Esta proposta teve como base teórica de fundo o paradigma mundo da vida e sistema de Habermas, uma vez que esta teoria possibilitou formas de pensar mais amplas acerca do trabalho do professor, bem como proporcionou sentidos emancipatórios, que foram aflorados a partir da comunicação. Habermas (1989) pontua que a filosofia pode ser uma ferramenta de atualização e interpretação voltada para o mundo da vida, nas esferas cognitivo-instrumental, moral-prático e estético-expressivo.

De acordo com Habermas (1987), o mundo da vida de um indivíduo diz respeito a padrões de interpretação, que são transmitidos pela cultura e organizados linguisticamente. O mundo da vida integra a cultura, a sociedade e a personalidade. Para Habermas, a cultura é o núcleo da tradição que garante a identidade do indivíduo, ou seja, são conceitos de mundo, pressupostos da comunicação, valores fundamentais abstratos, etc. A sociedade diz respeito a princípios universais, tais como princípios jurídicos e morais. A personalidade é aquela em que se destacam as estruturas cognitivas morais e afetivas, que são resultado dos processos de socialização. O sistema para Habermas pode ser entendido como processos de racionalização que se expressam como meio de controle pelo dinheiro e o poder. O sistema, por sua vez, simplifica a comunicação entre os indivíduos, bem como, veiculados pela burocracia e o direito controla as interações do mundo da vida.

Da mesma forma, esta pesquisa, ao ter analisado os sentidos emancipatórios a partir da comunicação, visou explorar uma possível emancipação inerente às tematizações que foram realizadas com as docentes. Esta idéia de emancipação está articulada à comunicação, segundo Habermas Habermas, pois para ele a emancipação só é possível a partir da interação, mediatizada pela razão, tendo como objetivo o entendimento. A emancipação, segundo Habermas (1983) tem como significado a autonomia dos sujeitos em interação, uma vez que está

relacionada com a libertação por meio da participação e cooperação, ou seja não é o indivíduo que se liberta, mas são os homens em comunicação.

A teoria do agir comunicativo de Habermas (1987) vai ao encontro desta intersubjetividade, ou seja, do encontro entre os sujeitos para expressarem através dos atos de fala suas pretensões de validade. Este encontro tem como intuito o entendimento, sendo que para isso os indivíduos necessitam comprometer-se com a verdade, sinceridade e inteligibilidade. Habermas coloca em sua teoria da linguagem que falar é agir, assim como este pressuposto teórico é dialógico, isto é, há a necessidade de outro para desempenhar papéis flexíveis, enquanto falante, ouvinte e participante.

Para pensar o trabalho docente e processos emancipatórios trabalhou-se com a arte, pois esta foi um facilitador para imersão de tematizações do mundo da vida das professoras. Tendo como pano de fundo inspirador, a teoria do agir comunicativo de Habermas e o aporte teórico de Herbert Marcuse, a arte vai ao encontro de uma proposta transcendental. Segundo Marcuse (1999), a forma estética é uma verdade, experiência e principalmente uma revolução. Sua transcendência diz respeito a uma destruição da objetividade, que está inerte nas relações sociais estabelecidas, possibilitando o surgimento da subjetividade, uma vez que vem à tona a história dos encontros, das paixões, alegrias e tristezas.

A idéia de investir na pesquisa sobre o trabalho docente e processos emancipatórios surgiu devido a várias inquietações acerca do cotidiano do professor. Estas inquietações iniciaram a partir de meu estágio curricular do curso de graduação em psicologia no ano de 2006, realizado em uma escola pública estadual na cidade de Santa Cruz do Sul. O meu trabalho no educandário se desenvolveu em um ambiente marcado pelo retorno frustrante de uma greve de três meses da categoria, em que para os componentes do educandário o não cumprimento dos anseios dos docentes significava um descaso com a educação no Estado. Lembro-me que esta greve gerou muitos conflitos entre os professores e a equipe diretiva da instituição, a ponto de interferir no trabalho desenvolvido em sala de aula.

Da mesma forma, os docentes percebiam que desempenhavam vários papéis na escola além de darem as suas aulas, pois para eles a família não acredita mais na escola, no seu poder de transformação pelo conhecimento. Segundo os educadores, a família gostaria que a instituição escolar fosse uma extensão do seu papel social, isto é, o que ela não consegue fazer pelos seus membros, a escola e em especial os docentes deveriam desempenhar e satisfazer.

Entretanto, com a transformação da sociedade a figura do professor é colocada de modo paradoxal. De um lado, o professor é aquele que tem responsabilidade pela transmissão do conhecimento científico, ético e cultural, o que denota uma maior exigência com relação a sua prática profissional. Por outro lado, o docente também se vê em uma posição de exclusão, devido o seu lugar socialmente desvalorizado, seja pelos governantes, pela comunidade escolar, pelos alunos e até por si próprio.

Portanto, há uma necessidade de mostrar à comunidade científica que as tensões existentes no cotidiano escolar podem ser tematizadas, problematizadas e delas emergirem sentidos emancipatórios a partir da interação e comunicação. Por isso, espera-se que com os resultados desta pesquisa venha mostrar que o trabalho do professor possa ser um meio não de mazelas e dificuldades, e sim de um trabalho que transforme, que possibilite outros tipos de vivências, bem como, um trabalho que vá ao encontro de acreditar em si e no potencial de mudança que pode acontecer intersubjetivamente.

Problema de pesquisa: que sentidos podem emergir dos discursos de docentes quando tematizam o cotidiano de seu trabalho?

Objetivo Geral:

- Investigar os sentidos que podem emergir dos discursos de docentes acerca do seu mundo da vida.

Objetivos Específicos:

- Proporcionar formas de pensar mais amplas acerca do trabalho do professor a partir da obra de arte;

- Interpretar os discursos dos docentes acerca do seu mundo da vida;
- Analisar os sentidos emancipatórios a partir das tematizações realizadas na interação/comunicação.

1. REVISÃO DE LITERATURA

1.1. TRABALHO DOCENTE: TRABALHO ALIENADO?

Pensar acerca do trabalho alienado, segundo a teoria de Karl Marx, relacionando-o com o trabalho docente e com uma leitura emancipatória traduz uma reflexão necessária, se não dizer urgente nos dias atuais. Para isso, se propôs andar sobre os significados da palavra trabalho, bem como se revisitou a história do trabalho do educador na sociedade brasileira e por fim, se refletiu os possíveis processos de emancipação sobre o trabalho alienado do professor.

Para Birgin (2001), o trabalho docente é perpassado historicamente por processos sociais que regulam a sua profissão, sendo que estes dizem respeito a mecanismos que controlam, oprimem, limitam o seu fazer. Já para Fernandes (1987), se o educador não tiver presente para si a idéia de cidadania, inevitavelmente passará a ser instrumento de qualquer manipulação. Da mesma forma, Villela (2000) mostra que o educador brasileiro tornou-se um profissional passível de alienação, através da abertura das escolas normais e o processo de civilização imposto nas províncias da época. Contudo, é importante ressaltar que esta profissão abriu espaço na sociedade para as mulheres, à medida que deixaram de estar restritas ao lar para terem uma profissão digna. Pode-se lançar mão da teoria do agir comunicativo de Habermas (1987) como um pressuposto para pensar o trabalho docente enquanto um processo de emancipação, sendo que para isto é preciso refletir acerca dos conflitos em comum intersubjetivamente no cotidiano escolar.

Esta proposta objetiva pensar esta manipulação inerente ao trabalho docente, uma vez que para isso é preciso rever alguns conceitos que são significativos para uma melhor compreensão das possíveis alienações e potencialidades no trabalho do professor.

1.1.1. Trabalho e Trabalho Alienado: Seus significados

Segundo Albornoz (1997), o conceito de trabalho possui muitas significações, principalmente nas línguas de cultura européia. Para a autora, na língua grega há uma palavra que significa fabricação e outra, oposta, que diz respeito a esforço. No latim, há distinção entre *labore*, ação de *labor*, e *operare*, verbo que denomina *opus*, obra. Na língua francesa, há uma distinção entre *travailler*, trabalhar, e *ouvrier*, trabalhador, pedreiro. Por outra, existe a denominação para *ouvrer*, obra e *tâche*, tarefa. No inglês há uma distinção muito específica entre *labour* e *work*, bem como na língua alemã *arbeit* e *werk*. As palavras *work* e *werk* têm um entendimento do trabalho enquanto criação da obra, já as palavras *labour* e *arbeit* denominam esforço e cansaço.

No nosso português, há o labor e trabalho, que possuem a mesma significação, “a de realizar uma obra que te expresse, que dê reconhecimento social e permaneça além da tua vida; e a de esforço rotineiro e repetitivo, sem liberdade, de resultado consumível e incômodo inevitável” (ALBORNOZ, 1997, p. 9).

A palavra trabalho possui origem do latim *tripalium*, que tira seu significado do instrumento usado no trabalho de agricultores, que tinha a finalidade de rasgar e esfiapar espigas de milho, linho e trigo. *Tripalium* também está relacionado ao verbo do latim vulgar *tripaliare*, que vem significar torturar. Por muito tempo, usou-se esta significação de tortura para compreender o trabalho, sendo que este conceito perdurou até início do século XV, modificando assim o sentido da palavra em quase todas as línguas de origem latinas a partir deste século (ALBORNOZ, 1997).

Para falar de trabalho e seu significado na sociedade é inevitável não revisitar o sentido do construído para Marx e Engels.

Podemos distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião, por tudo o que se quiser. Mas eles começam a distinguir-se dos animais assim que começam a produzir os seus meios de vida, passo este que é condicionado pela sua organização física. Ao produzirem indiretamente a sua própria vida material (MARX; ENGELS, 1994, p. 15).

Para Marx, os homens podem ser entendidos a partir daquilo que produzem e como produzem, uma vez que dependem das condições materiais da sua produção. As relações materiais podem ser entendidas como as relações entre aquele que detém a força de trabalho, ou seja, o trabalhador, e aquele que o emprega.

Liedke (2006, p. 319) conceitua, a partir do texto de Marx, que trabalho é “atividade resultante do dispêndio de energia física e mental, direta ou indireta voltada à produção de bens e serviços [...], contribuindo, assim, para a reprodução da vida humana, individual e social”. Contudo, o trabalho docente, em especial aquele desenvolvido na escola pública, é entendido como um trabalho que não traz ao empregador lucro. A partir das idéias marxistas, pode-se pensar que o trabalho do professor é aquele denominado trabalho improdutivo, em que não é produzido nenhum tipo de retorno financeiro a quem o emprega. Entretanto, o trabalho do educador exige tanto mais esforço físico e mental do que aquele do trabalhador da indústria. Pois, o professor é aquele que, além de desenvolver seu trabalho em sala de aula, necessita ainda preparar aulas, corrigir avaliações, participar das formações continuadas, ou seja, ele geralmente estende sua jornada de trabalho para outras horas em que não está na instituição escolar.

Segundo Demo (2006), a educação é um produto a ser comercializado no sistema capitalista, sendo que para este sistema a educação faz parte do componente da produtividade. Para o autor, se está passando da mais-valia absoluta, entendida como exploração da força física, para a mais-valia relativa, em que a exploração se desenvolve no âmbito da inteligência. No capitalismo, o que se valoriza não é mais aquele trabalhador analfabeto, pois este não estaria oferecendo o lucro esperado pelo capital, mas aquele trabalhador que, ao aprender a pensar, busca uma maior produtividade e não a sua cidadania.

O autor define ainda que, ao denunciar o sistema capitalista, denunciam-se, também nos caso dos professores, as deprimentes condições de trabalho, como “baixos salários, jornadas esticadas (dar aula todo o dia), falta de carreira, contratação de substitutos para depreciar ainda mais as remunerações, condições precárias de trabalho” (DEMO, 2006, p. 17). Da mesma forma, para o autor o capitalismo é marcadamente emburrecedor, uma vez que contribui para o

desenvolvimento de forças abstratas alienantes decorrentes do mercado competitivo globalizado. Com isso, pensa-se que é neste meio da valorização da produção e do lucro que está presente o trabalho do professor, regido por políticas educacionais que visam o recebimento, das entidades externas, tais como FMI, Banco Mundial, de quantias em dinheiro que não entram em seu bolso. Este meio pode vir a corroborar ou não o desenvolvimento da criação, da transformação, da aprendizagem com prazer. É um trabalho que pode vir a tornar-se um trabalho alienado.

Marx (1967, p.93), em seu texto do Primeiro Manuscrito traz o conceito de trabalho alienado, segundo as leis da Economia Política. Para o teórico, a alienação do trabalho se constitui da seguinte maneira:

Primeiramente, ser o trabalho *externo* ao trabalhador, não fazer parte de sua natureza, e, por conseguinte, ele não se realizar em seu trabalho mas negar a si mesmo, ter um sentimento de sofrimento em vez de bem-estar, não desenvolver livremente suas energias mentais e físicas mas fisicamente exausto e mentalmente deprimido. O trabalhador, portanto, só se sente à vontade em seu tempo de folga, enquanto no trabalho se sente contrafeito. Seu trabalho não é voluntário, porém imposto, é *trabalho forçado*. Ele não é a satisfação de uma necessidade, mas apenas um *meio* para satisfazer outras necessidades. Seu caráter alienado é claramente atestado pelo fato de, logo que não haja compulsão física ou outra qualquer, ser evitado como uma praga. O trabalho exteriorizado, trabalho em que o homem se aliena a si mesmo, é um trabalho de sacrifício próprio, de mortificação. Por fim, o caráter exteriorizado do trabalho para o trabalhador é demonstrado por não ser o trabalho dele mesmo mas trabalho para outrem, por no trabalho ele não se pertencer a si mesmo mas sim outra pessoa.

Segundo a definição de Marx (1967), o trabalho alienado aliena a natureza humana, ou seja, aliena a vida física e mental humana; aliena o homem de si mesmo, alienando a sua função ativa, o seu fazer; aliena a vida-espécie do homem, em que o sentido daquilo que produz não existe mais, é um ente estranho, apenas o faz para a sua sobrevivência; e o trabalho aliena o homem por meio de outros homens, pois se evidencia a relação com os outros homens, o trabalho deles e, por conseguinte, com o objeto desse trabalho.

Partindo desta reflexão acerca do trabalho alienado definido por Marx, o trabalho docente pode vir a ser entendido a partir deste conceito, principalmente com a aspiração da sociedade de que a escola seja um marco na garantia da formação cultural, científica para a vida pessoal, profissional e cidadã (UNESCO,

2004). Da mesma forma, há uma gama de competências que os educadores necessitam desempenhar no cotidiano da instituição escolar, que muitas vezes não estão preparados para desempenhar, ou contestam estas atribuições. O professor passa a rever o sentido de educar na atualidade, a dominar uma gama maior de conhecimentos, a estar comprometido permanentemente com a construção da escola e com sua dinâmica, bem como passa a compreender o espaço onde atua, seus alunos e seus conhecimentos e expectativas.

Para Cortesão (2002), a escola almeja ter um educador que saiba desempenhar o papel do bom professor, pois, de acordo com as idéias da autora o bom professor é aquele que é competente, aquele que sabe traduzir as teorias aos alunos, em uma linguagem clara e ao mesmo tempo utilizando jargões próprios da disciplina que leciona. Este professor, por sua vez, é aquele que apresenta uma posição de “professor monocultural”, pretendendo apenas desempenhar o seu papel para um melhor funcionamento do sistema escolar, pois está disposto a reproduzir conhecimento aos alunos. Freire (2005) já falava em seu texto sobre uma “educação bancária” enquanto um instrumento de opressão, em que o educador é o depositante e o aluno o depositário. Neste tipo de educação, o docente faz “comunicados” e depósitos aos alunos, e estes recebem, memorizam e repetem o conhecimento transmitido pelos professores.

Na visão da “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 2005, p. 67).

Os autores mostram, em seus textos, um professor que desempenha um trabalho alienado, pois nas idéias de Cortesão (2002), ele apenas quer fazer o seu trabalho, sem envolver-se no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Já no conceito de educação bancária de Freire (2005), o docente preocupa-se com transmitir conhecimento, mesmo que este seja alienante aos alunos, transformando-os em sujeitos não pensantes e sem criatividade. Por isso mesmo, estes conceitos vão ao encontro do conceito de trabalho alienado proposto por Marx (1967), uma vez que o trabalho docente mostra-se um trabalho sem criação, sem transformação, alienando a si mesmo e, conseqüentemente, a seus alunos. Pode-se pensar que

este trabalho alienado não é resultado apenas do educador, mas de toda uma ideologia opressora que perpassa a escola e o trabalho docente.

Do ponto de vista de Hardt e Negri (2004, p. 311), pode-se pensar outro conceito acerca do trabalho docente, como um trabalho imaterial, ou seja, um trabalho que produz “[...] como serviço, produto cultural, conhecimento ou comunicação”. Os autores distinguem três faces do trabalho imaterial, porém atentar-se-á à denominação feita pelos mesmos acerca do trabalho imaterial ser um trabalho afetivo. Segundo os autores, esta característica do trabalho imaterial, enquanto um trabalho afetivo, diz respeito a um trabalho desenvolvido na interação, no cuidado e no contato afetivo entre os sujeitos. Para Hardt e Negri (2004), o caráter cooperativo do trabalho imaterial não é imposto como nas outras formas de trabalho, tornando-o um trabalho alienado. Uma vez que esta característica é imanente à própria atividade laboral do trabalho imaterial, bem como do trabalho do educador.

Martínez (2001, p. 219) compreende que o trabalho docente deveria ser aquele capaz de “recuperar la condición de trabajador creativo, de intelectual, de autor, de productor de conocimientos nuevos en un proceso colectivo y consciente; identificar y valorar el verdadero producto del trabajo docente¹ [...]”. De acordo com a autora, estas são algumas exigências que o sistema educativo espera que os docentes cumpram no seu serviço, pois dizem respeito à própria incapacidade do sistema em cumprir tais responsabilidades, colocando-as enquanto função dos educadores.

Como pontua Marx (1967), o professor desempenha um trabalho estranho a si próprio, ou seja, aliena-se a si mesmo, o produto do seu trabalho, a aprendizagem e o conhecimento, e aos outros homens, no caso, pode-se pensar, os seus alunos, os demais professores, a escola e a comunidade escolar. A autora, ao defender a escola pública, enfatiza a necessidade da reconstrução de uma sociedade civil em movimento, do engajamento dos educadores em uma nova proposta sindical no

¹ As seguintes notas são traduções livres feitas pela pesquisadora.

Recuperar a condição de trabalhador criativo, de intelectual, de autor, de produtor de novos conhecimentos em um processo coletivo e consciente; identificar e valorizar o verdadeiro produto do trabalho docente.

Brasil, bem como “de la constitución de alianzas y acuerdos entre docentes y organizaciones sociales en defensa de la vida y los derechos humanos; del respeto por la diferencia; y la rebelión² [...]” (MARTÍNEZ, 2001, p. 221).

As idéias da autora mostram a necessidade da revisão do significado e da atuação do trabalho docente na atualidade, bem como a de problematizar a proposta de um trabalho docente alienado e, conseqüentemente, um trabalho alienante, para um trabalho passível de emancipação.

1.1.2. Notas sobre a História do Trabalho Docente no Brasil

Villela (2000) explicita em seus pressupostos que, ao final de três séculos da colonização portuguesa, bem como com a expulsão da Companhia de Jesus, a educação no Brasil iniciou um processo de laicização do conhecimento nas colônias, em que ocorreu o envio de professores régios.

Neste período se desenvolveu uma nova “forma escolar”, totalmente diferenciada dos moldes antigos. Todavia, foi nesta época que houve a transição de uma sociedade, em que a educação era marcadamente cultural, para uma sociedade que visava um sistema de ensino estatal. Segundo a autora, por muito tempo se desenvolveu o ensino em muitas formas de conhecimento, sendo que várias instituições da época se responsabilizavam por esta função. “... à medida que os Estados nacionais, os novos “Estados docentes” foram se consolidando, passaram a absorver essas outras formas dispersas, conformando um sistema homogêneo, regulado e controlado” (VILLELA, 2000, p. 97-98).

É a partir do reinado de D. João VI, no início do século XIX, que se desenvolveu um controle efetivo do Estado e implantação de um sistema de organização da instrução primária, mudando significativamente a educação e o papel do professor no Brasil Reino Unido. Neste período de emergências do sistema estatal de ensino, ocorreram nomeações de alguns docentes para o exercício do magistério, sendo que a partir desta convocação já se estipulou algumas

²Da constituição de alianças e acordos entre docentes e organizações sociais em defesa da vida e dos direitos humanos; do respeito pela diferença e a rebelião.

normatizações, tais como, solicitações, autorizações, exigência de juramento, e um currículo mínimo do docente.

Inicialmente, no decorrer dos três séculos da época moderna, a função docente era desempenhada pelas ordens religiosas, que realizavam a definição acerca do “corpo de saberes e *savoir-faire*”, bem como do conjunto de “normas” e “valores” inerentes á atividade docente da época.

Assim, podemos perceber a manutenção das formas e dos modelos escolares elaborados sob a tutela da Igreja, aos quais se justapõe um novo “corpo de docentes”, recrutados e vigiados pelas instâncias emanadas do poder estatal. O que constitui esses docentes em corpo profissional é o controle do Estado, por outro lhes assegura um novo estatuto sócio-profissional. Dessa forma, vão aderir a esse projeto porque, ao se tornarem “funcionários”, também estão garantindo uma independência e uma autonomia, por exemplo, frente às influências locais. A “funcionalização” pode ser entendida, pois, como um projeto sustentado ao mesmo tempo pelos docentes e pelo Estado, em que aqueles anseiam por se constituir num corpo constitutivo autônomo enquanto este busca o controle da instituição escolar. (VILLELA, 2000, p. 100).

Observa-se que desde os primórdios da profissionalização da docência no Brasil havia uma necessidade de libertação e autonomia, ou seja, a profissão enquanto um processo emancipatório da sociedade vigente da época. Entretanto, constatou-se a necessidade de um controle do Estado perante aos novos educadores, em que esta vigilância pode ser entendida, segundo Marx (1967) como um meio para o desenvolvimento do trabalho alienado. Pois, o produto do trabalho docente pertence ao Estado, fazendo com que o resultado do seu trabalho seja um ente estranho a ele, e com a separação da tutela da Igreja para a tutela do Estado pode vir a ter contribuído para o desenvolvimento da docência em trabalho alienado.

Villela (2000) alega que foi somente após a Lei Geral do Ensino, do ano de 1827, durante o Primeiro Império, que ocorreu a efetiva estatização acerca da organização docente. Contudo, foi com o Ato Adicional de 1834 e com a transferência de responsabilidades às províncias perante o quadro docente que se instaurou a institucionalização da profissão docente.

Segundo a autora, a criação das escolas normais também contribuiu significativamente para a profissionalização dos docentes, uma vez que neste período houve a substituição do “velho” mestre-escola pelo “novo” professor do

ensino primário. Entretanto, as primeiras experiências com as escolas normais se desenvolveram em um período tenso e instável no país, sendo que o Brasil passava pelo período da “Ação” de 1822 a 1836, em que predominou o princípio democrático, e o período da “Reação” de 1836 a 1852. Nesta, por sua vez, predominou o princípio da autoridade e recuperação do prestígio da Coroa. Os dirigentes que assumiam o poder nas províncias estavam influenciados pelo discurso iluminista, que marcou fortemente as concepções pedagógicas da época, bem como a Europa e o novo continente. Este discurso ia ao encontro da necessidade de instrução ao povo, para que pudesse chegar ao mais alto nível de “civilização”, pois entendiam que a falta de instrução era uma das causas da distância do Brasil com demais países civilizados (VILLELA, 2000).

As escolas normais iniciaram suas atividades na década de 30 e 40 do século XIX no Brasil, com o intuito de formar professores mais qualificados para a docência. Com a Lei Geral do Ensino de 1827 e o Ato Adicional de 1834 a responsabilidade da organização e administração dos sistemas de ensino coube para cada uma das províncias. A criação das escolas normais se desenvolveu em vários pontos do país, tais como, a Província de Minas Gerais em 1835, Rio de Janeiro em 1835, Bahia em 1836, São Paulo em 1846, entre outras (VILLELA, 2000).

De acordo com Villela (2000), a primeira escola normal a começar a suas atividades foi em Niterói, capital da província fluminense em meados dos anos 30 no século XIX. Esta instituição se destaca pelo caráter de formação de professores, que corroborou para as decisões acerca da esfera educacional do Império. Esta escola tinha como objetivo a difusão dos princípios da “ordem” e “civilização”.

Os dirigentes fluminenses pretendiam difundir sua visão de mundo e para isso era necessário fazer com que cada indivíduo identificasse os objetivos dessa classe como seus. Por isso, era necessário colocar ordem no mundo da desordem – “civilizar” – para melhor conhecer e controlar o povo. É nesse contexto que reconhecem a necessidade de formar o professor como um agente capaz de reproduzir o tipo de conhecimento que desejava difundir – um conhecimento que não se destinasse a subverter as condições materiais dessa sociedade, mas que, ao contrário, a conservasse tal como se apresentava. A Escola Normal de Niterói, pelo seu potencial organizativo e civilizatório, transformava-se numa das principais instituições destinadas a consolidar e expandir a supremacia daquele segmento da classe senhorial que se encontrava no poder. (VILLELA, 2000, p. 105-106).

Observa-se que desde este período o professor deveria ser aquele que estava a serviço da reprodução do conhecimento. Freire (2005), fala de uma proposta de educação “bancária”, em que o docente reproduz uma “cultura do silêncio”, com a finalidade de anular o poder de criação e de crítica dos alunos. Entretanto, este objetivo também vai ao encontro de um resultado de trabalho alienado, pois para Marx (1967), o homem, ao ser alienado em seu trabalho é da mesma forma alienado por outros homens, bem como é um trabalho que não é do docente e sim de outros homens. Havia naquele período toda uma ideologia vigente acerca do que deveria ser o professor, ou seja, ser aquele que está desempenhando um papel mediador da ordem e da civilização para com os discentes.

Segundo Villela (2000), nas admissões à Escola Normal de Niterói enfatizavam-se principalmente as condições morais, em contraponto com a própria formação intelectual. Conforme a Coleção de Lei, Decretos e Regulamentos de 1835 (apud VILLELA, 2000, p. 106), pôde-se perceber as intenções de caráter moral ao futuro mestre da escola primária. “Art. 4º - Para ser admitido à matrícula na Escola Normal requer-se: ser cidadão brasileiro, maior de dezoito anos, com boa morigeração; e saber ler e escrever”.

Nota-se que a boa morigeração dependia do aval de um juiz de paz do local de origem do candidato, sendo que posteriormente exigiu-se um aval também do pároco. Esta exigência, por sua vez, era mais importante para a admissão à escola quanto o saber ler e escrever. Uma vez que, para a avaliação deste processo o próprio diretor do educandário o julgava apto ou não à escola. Da mesma forma, utilizava-se o método lancasteriano como proposta de trabalho na escola normal, pois os dirigentes preocupavam-se mais propriamente em ordenar, controlar e disciplinar que instruir. Sabia-se já naquela época que este método não possibilitava resultados expressivos acerca da aprendizagem, mas corroborava com o processo de disciplinar, proposto pelos dirigentes conservadores, sendo que estes estavam em busca da hierarquia e da ordem para toda a população (VILLELA, 2000).

Na visão da autora, foi em 1890 que se desenhou um modelo mais acabado de Escola Normal. Esta escola se situava em São Paulo, sob a gestão de Gaetano de Campos, em que “a remodelação por que passou essa escola sintetiza bem a

força de algumas idéias que permaneceriam até as grandes reformas do século XX e influenciariam várias outras reformas de escolas normais no período” (VILLELA, 2000, p. 117-118). Villela alega que o mais significativo na concepção de Caetano de Campos era a busca por uma instituição formadora de professores, uma vez que para ele o que importava era a prática pedagógica que deveria ser ensinada para os futuros mestres. Tendo como base para a aplicação desta concepção Caetano de Campos contava com duas experientes pedagogas, Miss Brown e dona Maria Guilhermina, sendo que ambas tinham formação pedagógica nos Estados Unidos. Estas pedagogas corroboraram para a imersão dos alunos-mestres em práticas cotidianas escolares mais atualizadas.

De acordo com Villela (2000), é importante ressaltar o processo de feminização do magistério no século XIX, pois para a autora este quadro veio mudar efetivamente a educação no Brasil da época. O ser professor era até então uma profissão marcadamente masculina, entretanto, a partir da consolidação das escolas normais, em meados de 1835, até o final do século, ocorreu uma luta de quase cinco décadas para a profissão tornar-se exclusivamente feminina, uma vez que, a formação oferecida nas escolas normais veio possibilitar um novo recorte acerca da luta das mulheres pela sua emancipação, ou seja, com a entrada na escola normal as mulheres poderiam ter acesso a um trabalho digno e a uma remuneração. Segundo Villela (2000), neste século não era muito bem visto pela sociedade mulheres trabalhando, pois aquelas que desempenhavam alguma função, além de serem mães, eram mulheres consideradas preceptoras, aquelas em busca da sua independência financeira, loucas ou prostitutas.

Villela (2000, p. 120) utiliza-se da seguinte argumentação acerca da inserção da mulher no magistério.

Contrariando a vertente interpretativa que enxerga a entrada da mulher no magistério como concessão dos homens que abandonariam a carreira em busca de outras mais bem remuneradas, ou outra, que tenta associar essa feminização à queda do prestígio da profissão e a baixa remuneração, Jane S. Almeida chama a atenção para uma complexidade de fatores que não podem ser vistos isoladamente. Estudando comparativamente o fenômeno da feminização do magistério em Portugal e no Brasil observa que, em finais do século XIX, como o campo educacional expandiu-se quantitativamente, a explicação para o processo de desvalorização do magistério possivelmente transcenda a questão meramente sexual,

podendo ser explicado também pelo fato que o magistério passava, cada vez mais, a ser uma profissão que atendia à população de baixa renda, desvalorizada portanto na óptica capitalista. Nega que as mulheres tenham entrado nesse campo sem a resistência dos homens. Na verdade, a ampliação da rede escolar no Brasil e em Portugal, inclusive com a necessidade de mulheres assumirem o magistério de escolas femininas, foi dando ensejo a que se construísse uma argumentação que atribuía às mulheres o papel de regeneradoras morais da sociedade.

É significativo notar nas idéias da autora, que a trabalho docente passou a ser desvalorizado pelo não interesse dos homens daquele período pela profissão, optando por outro trabalho melhor remunerado, sendo que era um ofício que iniciou suas atividades para a população mais pobre. Estes processos, por sua vez, não corroboraram para o capitalismo da época, uma vez que elas trabalhavam para uma população, que até então não gerava lucro esperado pelo capital. O conceito marxista de salário não pode ser entendido separadamente da idéia de propriedade privada, pois para Marx (1967) ambos são resultados do trabalho alienado, ou seja, são conseqüências necessárias à alienação do trabalhador. Entretanto, observa-se primeiramente que na educação brasileira atual há 81,3% de professoras e 18,6% de professores³ (UNESCO, 2004), sendo que estes docentes estão à mercê de uma lógica

de adequar o sistema educativo nacional às leis do mercado, às transformações da economia brasileira e à globalização econômica. Isso significa que a tônica é o predomínio da explicação das diretrizes educacionais do BID e do Banco Mundial expressas no PNE e na legislação educacional vigente (NETO, 2007, p. 121-122).

A partir destas reflexões pontua-se que os docentes trabalham para uma propriedade privada, no caso os órgãos financiadores da educação, que delimitam seu trabalho e o seu salário. Apesar de toda a discussão acerca do piso salarial para os professores e a sua votação no Congresso Nacional, pode vir a não eximir o trabalho alienante que os docentes executam nas escolas brasileiras. Este trabalho pode ser pensado a partir de uma lógica de desvalorização profissional que se configurou com a abertura das escolas normais e com a ideologia dominante, isto é, no desenvolvimento da opressão e da civilização através do trabalho dos educadores.

³ Dados levantados pela UNESCO em abrangência nacional nos meses de abril e maio de 2002.

Para Souza, Corrêa, Lofrano e Turqueti (2007), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº. 9394/96, juntamente com a lei anterior LDB 4024/61, vieram marcadas por lutas, conflitos de interesses e disputas políticas acerca da educação. Na opinião de Neto (2007) a LDB 9394/96 possibilitou a educação nacional tornar-se uma mercadoria, uma vez que para ele tanto no governo de FHC, quanto no governo Lula as mudanças na educação estiveram subordinadas às mudanças econômicas.

A ação de rapina do imperialismo norte-americano tem na mira os serviços, o que tem profunda conexão com a educação na América Latina e no mundo. A OMC (Organização Mundial do Comércio) inclui a educação no setor de serviços, o que está se definindo nas reuniões do GATT (Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio), o que significa que o acesso à educação não será mais tratado como um direito social e sim como um serviço a ser comprado, negociado, em outras palavras, um serviço comercial. Enquanto serviço tem que ser oferecido ao mercado com qualidade e deve ser produtivo e competitivo. Os acordos objetivam diminuir ações dos governos na oferta dos “serviços educativos”, pondo fim no que chamam de monopólio do Estado, com o objetivo de ampliar o mercado para a iniciativa privada, inclusive a estrangeira. Como consequência, os países perdem sua capacidade de estabelecer leis e regras para a educação, pois elas poderiam contrariar o princípio da livre concorrência entre empresas nacionais e estrangeiras, o que segundo as normas da OMC pode acarretar em graves sanções comerciais (NETO, 2007, p. 119-120).

Neste sentido, entende-se que o trabalho desenvolvido pelo docente é um trabalho não para si, mas para outrem, como coloca Marx (1967) em seu texto. O trabalho passa a ser meramente uma mercadoria, que tampouco pertence ao educador, tornando-o um trabalhador alienado, em que seu produto, no caso a educação e aprendizagem dos alunos, passa a ser distante dele, estranho, sem prazer algum. Este caráter também é citado por Villela (2000), como já colocado anteriormente, em que a profissionalização docente deveria ter um cunho de salvação àqueles que não eram instruídos.

Em nível de Rio Grande do Sul, Louro (1986) caracteriza que o ensino não era muito valorizado no período colonial. A autora enfatiza que as lutas e conflitos constantes corroboraram para a não sistematização da educação no estado. Para Louro, será a partir de 1831 a efetivação da escola pública.

Ao entrar o País no período independente, pela Constituição de 1824 se estabelece o direito à educação para todos, e se determina que em nível elementar ela deva ser gratuita. Por esta época surge no Parlamento brasileiro a proposta de ser entregue o magistério primário (obrigatório para crianças de 7 a 14 anos) preferentemente às mulheres; e então no RS, em

1831, cria-se a primeira escola sob regência feminina (LOURO, 1986, p. 44).

De acordo com Louro (1986), neste período a educação das mulheres gaúchas não era tida como fundamental, pois o saber valorizado era cozinhar, cuidar da casa, ou seja, os dotes domésticos. Estes valores eram atribuídos às mulheres de classes desprivilegiadas e abastadas, em que o objetivo maior para ambas era o casamento e não as letras.

Em 5 de abril de 1869 é inaugurada a primeira Escola Normal em Porto Alegre, que segundo Louro, tinha como objetivo a formação de professores de ambos os sexos. Entretanto, buscou-se, na concretização desta instituição, um número significativo de professoras que desempenhassem o ensino das primeiras letras, uma vez que elas eram visualizadas como uma extensão das funções maternas na época.

Outro fato significativo nesta época, em especial com a abertura da Escola Normal no Rio Grande do Sul, foi o fato de moças alunas-mestras recém formadas em 1914 interessarem em apropriar-se de novos conhecimentos pedagógicos, inclusive viagens de estudos para outras cidades, em busca de novos horizontes. Estas professoras, para Louro (1986) representavam uma ruptura do conservadorismo eminente, que não via com bons olhos a profissionalização da mulher gaúcha.

Então, ainda que a formação fosse rígida quanto a padrões de comportamento e certamente muito coerente com os tradicionais papéis femininos, não podemos deixar de notar que a própria escola também oportunizava a possibilidade de negação destes papéis, abrindo horizontes profissionais e colocando as jovens em contato com outras realidades. (LOURO, 1986, p. 167).

Na visão de Louro (1986, p. 168), a ideologia dominante da época rio grandense não foi suficiente para conter as jovens professoras em busca de um trabalho não alienado. Nesta ideologia, as mulheres deveriam ser submissas aos homens, recatadas e obedientes, porém, com a inserção na Escola Normal de Porto Alegre as mulheres conseguiam ter uma profissão e, conseqüentemente, um passaporte para o saber “[...] a curiosidade, a aspiração profissional, a preocupação

com os problemas sociais, a liderança”. Parafraseando Luis Fernando Veríssimo, Louro compreende que estas alunas mestras eram as “antiprendas”, que o acesso à educação e à profissionalização fizeram das mulheres gaúchas modelos opostos aos tradicionais, no início do século XX.

Fernandes (1987) compreende que o professor deve ser comparado ao proletário de Marx, pois para o autor o educador foi objetificado e ainda continua sendo na sociedade brasileira. De acordo com Fernandes, a abertura das escolas normais corroborou para a aquisição de conhecimentos compartimentados, sendo que os professores não tinham formação para política e nem para enfrentar e entender seus papéis. O autor cita que neste período o educador deveria ser o mais inocente acerca das coisas, bem como ser acomodável e acomodado. Em contrapartida, ele acredita em uma proposta de reflexão acerca do trabalho docente, em que o educador tornar-se-á um agente de cidadania na sua prática educacional, através de um processo de transformação política da realidade.

Da mesma forma, é importante ressaltar que com a criação das escolas normais e com a entrada das mulheres no magistério permitiu-se uma pequena liberdade e a possibilidade de adquirir conhecimentos, sendo que até o momento na história isto não era permitido a elas (VILLELA, 2000). Pode-se pensar que este foi um dos momentos que deram início ao processo de emancipação feminina e também a sua inserção nas lutas pelos direitos de igualdade. Esta entrada no mundo do trabalho reconhecido ofereceu à mulheres uma profissão que ia ao encontro de uma regeneração da sociedade, em busca de um povo mais sadio, mas também um ponto de partida para a emancipação da profissão docente no momento histórico vivido na época.

1.1.3 Processo emancipatório a partir do trabalho docente: Uma releitura do trabalho alienado

Do ponto de vista de Habermas (BANNELL, 2006), o processo de emancipação pode dar-se através do agir comunicativo, sendo que este estabelece uma relação reflexiva com o mundo, em que a pretensão de validade é levantada discursivamente para o reconhecimento intersubjetivo.

Habermas (BANNELL, 2006, p. 94) conceitua ainda que “é nas potencialidades de interação mediada pela linguagem, que podemos achar a chave para a emancipação”. O educador, ao alienar-se pelo seu trabalho (MARX, 1967), aliena-se a si mesmo, à sua natureza e é alienado por outros homens, e não consegue vislumbrar, em um primeiro momento, as possibilidades de reflexão acerca da sua atividade. Mas, através da ação comunicativa, com os demais professores da mesma instituição escolar, se embasa um processo cooperativo de interpretação, em que os educadores conjuntamente se referem a aspectos do seu mundo social, mundo social e do mundo subjetivo.

De acordo com o filósofo, o conceito de mundo pode ser entendido como um conceito complementar à ação comunicativa, uma vez que é por meio do mundo da vida que os agentes comunicativos se movem pela troca estrutural da sociedade e se transformam à medida que se produz esta troca. Habermas (1987) afirma que a ação orientada para o entendimento se distingue em três relações do ator-mundo, ou seja, um falante ao executar um ato da fala está fazendo uso de uma relação pragmática.

A ação comunicativa se embasa em um processo de cooperação entre os participantes, pois estes se referem simultaneamente a algo do mundo objetivo, do mundo social e do mundo subjetivo, ou a uma manifestação de um dos três componentes. Segundo Habermas (1987, p. 171), falantes e ouvintes fazem parte de um sistema de referência que constitui os três mundos, “[...] del cual elaboran las definiciones comunes de su situación de acción⁴”. O filósofo compreende que para se desenvolver uma ação comunicativa é necessário ter um entendimento, isto é, uma congruência entre os participantes na comunicação acerca da validade da emissão; e um acordo, em que significa um reconhecimento intersubjetivo da pretensão de validade levantada pelo falante.

Para Marx (1967), a emancipação do trabalho alienado é possível através de um processo que abrange não só os trabalhadores, mas toda a humanidade, uma vez que para Marx o trabalho faz parte do humano. Segundo o autor, a servidão

⁴Do qual elaboram as definições comuns de sua situação de ação.

inerente à propriedade privada deve assumir uma forma política de emancipação dos trabalhadores. Esta servidão, enquanto conseqüência ou modificação da relação do trabalhador com a produção pode vir a ser problematizada através de um agir comunicativo e por uma participação dos envolvidos na alienação, a partir do levantamento de pretensões de validade acerca da emissão.

Os educadores, ao fazerem parte de um processo de trabalho alienado, podem vir a modificar a sua servidão por um trabalho que lhe proporcione interação e participação na execução de um plano de ação ao trabalho alienado que desempenha no cotidiano da escola. Através de grupos de discussão com demais colegas de profissão poderá propor reflexões e ações perante um sistema que aliena seu ofício e faz com que aliene os demais participantes desta execução, ou seja, uma melhor compreensão do seu mundo da vida poderá ser problematizada por pretensões de validade colocadas intersubjetivamente entre os membros envolvidos no processo de ação comunicativa. “Pero solo cuando se tornan relevantes para una situación puede este o aquel elemento, pueden determinadas autoevidencias ser movilizadas en forma de un saber sobre el que existe consenso y que a la vez es susceptible de problematización (HABERMAS, 1987, p. 176).⁵

Segundo Habermas (SIEBENEICHLER, 1994, p. 79), o homem possui interesses que orientam ao conhecimento, principalmente sobre sua atividade com relação à natureza, pois para ele o “[...] processo de apropriação da natureza por parte do homem é também social e comunicativo, necessitando da linguagem para ser realizado e bem sucedido”. A linguagem faz parte da ação comunicativa e o trabalho diz respeito à ação instrumental. Este conceito para o filósofo traduz a idéia de que o interesse está arraigado nas condições fundamentais de reprodução e auto-constituição da espécie humana, ou seja, é um conceito “quase-transcendental”. Entretanto, o homem, ao apropriar-se da natureza em sociedade com outros homens vai ao encontro do interesse intersubjetivo acerca da reprodução material e social. Este interesse, por sua vez, significa uma coação à

⁵Porque só quando se tornam relevantes para uma situação pode este ou aquele elemento, podem determinadas auto-evidências ser mobilizadas em forma de um saber sobre o que existe consenso e que ao mesmo tempo é suscetível de problematização.

produção e à reprodução de técnicas e coação à ação comunicativa, que são processos que levam à organização social.

O conceito de interesse colocado por Habermas (SIEBENEICHLER, 1994) pode ser pensado como um conceito que é inerente ao trabalho alienado (MARX, 1967), pois para o autor o interesse da espécie humana está ligado naturalmente a alguns meios de socialização, isto é, ao trabalho, linguagem e dominação. Contudo, Habermas explicita em seu texto que estes interesses são processos do mundo vital, fazendo parte de qualquer tipo de ação humana.

Da mesma forma, é importante salientar um terceiro interesse que Habermas coloca como categoria que orienta ao conhecimento, o interesse em emancipação. Esta categoria diz respeito a uma experiência e ação que é resultado de outros momentos da atividade humana.

O interesse está ligado a ações que, se bem que em uma constelação diferente, fixam as condições de todo conhecimento possível, assim como estas, por sua vez, dependem de processos cognitivos. Esclarecemos tal interdependência entre conhecimento e interesse ao examinarmos aquela categoria de “ações” que coincidem com a “atividade” da reflexão, a saber: as ações emancipatórias. Um ato de auto-reflexão que “altera a vida” é um movimento da emancipação. (HABERMAS, 1982, p. 232).

O autor enfatiza que a perspectiva de emancipação dos sujeitos pode ser alcançada a partir do paradigma da ação voltada ao entendimento intersubjetivo, ao passo que o paradigma da produção “[...] adapta-se apenas à explicação do trabalho, e não da interação, para determinar aquela formação social que provocará uma separação institucional entre a esfera técnica e a social” (HABERMAS, 2000, p. 117-118). Pois, Habermas, ao citar Markus, enfatiza que para o teórico os sujeitos, ao tornarem-se conscientes das limitações da vida, bem como determinarem coletivamente seus objetivos e valores, através de articulações e confrontações dialógicas de seus interesses, conseguirão transformar racionalmente suas vidas. Para Markus, segundo Habermas (2000) o paradigma da produção não corrobora com a idéia de tornar a razão comunicativa, isto é, proveniente das relações comunicativas entre os sujeitos capazes de linguagem e ação e, conseqüentemente, com o processo emancipatório.

No dizer de Habermas (SIEBENEICHLER, 1994), pode-se pensar acerca da importância da reflexão e da auto-reflexão para o processo de emancipação. Este processo, por sua vez, é também fundamental para entender o trabalho desenvolvido pelo educador e seu meio de alienação do mesmo. Pois, para Habermas a reflexão tem o intuito de revelar aquilo que está nas costas do homem, ou seja, mostrar o que está determinando o ser humano ideologicamente, em opiniões, preconceitos e visões de mundo. Entretanto, Habermas, ao mudar sua postura acerca da psicanálise, em que ela não é mais um mecanismo para a crítica da ideologia e sim apenas uma ilustração, entende que o interesse em emancipação se apóia na própria estrutura da linguagem, em especial nos atos da fala voltados ao entendimento. Este processo vai ao encontro de sua teoria do agir comunicativo, em que o falante e o ouvinte produzem um entendimento sobre objetos e estados-de-coisas, sendo que é através desta teoria que pode vir a problematizar processos de alienação no trabalho docente.

1.2. Contribuições da teoria da ação comunicativa para a compreensão do trabalho docente

Neste capítulo explanou-se acerca dos pressupostos da teoria do agir comunicativo e o paradigma mundo da vida e sistema de Habermas, com o intuito de refletir o trabalho docente a partir de sua teoria voltada para o entendimento mútuo das pretensões de validade levantadas intersubjetivamente. Para isso, iniciou-se através da sua leitura acerca do materialismo histórico, em que o filósofo compreende sua teoria da ação comunicativa enquanto um pressuposto estritamente vinculado a uma teoria da evolução social.

Habermas (1983) coloca em seu texto uma elaboração teórica que vai ao encontro de uma possível reconstrução do materialismo histórico. Para isso, o autor entende que a reconstrução diz respeito a uma teoria que é desmontada e recomposta, a fim de atingir o objetivo na qual se dispôs realizar. Segundo Habermas (1983, p. 12), Marx desenvolveu uma teoria crítica da sociedade, em que este, por sua vez, apontava e criticava de forma imanente os conteúdos normativos “[...] das teorias burguesas dominantes, o moderno direito natural e a economia política [...]”.

Para Habermas (1983, p. 13-14), Marx

[...] localizou os processos de aprendizagem evolutivamente relevantes (na medida em que encaminham as ondas de desenvolvimento das épocas) na dimensão do pensamento objetivante, do saber técnico e organizativo, do agir instrumental e estratégico – em suma, das *forças produtivas* –, emergiram nesse meio tempo boas razões para justificar a hipótese de que, também na dimensão da convicção moral, do saber prático, do agir comunicativo e da regulamentação consensual dos conflitos de ação, têm lugar processos de aprendizagem que se traduzem em formas cada vez mais maduras de integração social, em novas *relações de produção*, que são as únicas a tornar possível, por sua vez, o emprego de novas forças produtivas.

Habermas (1983) mostra a contribuição de sua teoria do agir, orientada para o acordo como um pressuposto para pensar acerca do materialismo histórico, a partir de Piaget e Kohlberg, em que o desenvolvimento cognitivo e moral têm início com a interação. Segundo Baumgarten (1998, p. 159) com os estudos da psicologia do desenvolvimento Habermas argumenta que os indivíduos são dotados de uma capacidade de linguagem, pois para ele é com a prática comunicativa, colocada no âmbito das sociedades como um todo e partilhada de maneira coletiva, que “[...] forma um potencial cognitivo disponível para enfrentar os desafios evolutivos ao nível das sociedades”. Estas capacidades cognitivas obedecem a fases de evolução do indivíduo, sendo que estas são determinadas pelo desenvolvimento das estruturas que dizem respeito ao mundo da vida.

Para Habermas (2003), a prática comunicativa caracteriza-se por

[...] las acciones reguladas por normas, las autopresentaciones expresivas y las manifestaciones o emisiones evaluativas vienen a completar los actos de habla constataivos para configurar una práctica comunicativa que sobre el trasfondo de un mundo de la vida tiende a la consecución, mantenimiento y renovación de un consenso que descansa sobre el reconocimiento intersubjetivo de pretensiones de validez susceptibles de crítica (HABERMAS, 2003, p. 36)⁶.

A racionalidade comunicativa para Habermas diz respeito a sujeitos, capazes de ação e linguagem, fundamentarem suas manifestações ou emissões em

⁶As ações reguladas por normas, as auto-apresentações expressivas e as manifestações ou emissões avaliativas vêm completar os atos de fala encontrados para configurar uma prática comunicativa que em segundo momento no mundo da vida tem a conquista, a manutenção e renovação de um consenso, que repousa sobre o reconhecimento intersubjetivo de pretensões de validade suscetíveis de crítica.

pretensões de validade, pois para o filósofo é a partir da argumentação que se pode tematizar algo do mundo. Habermas (2003) compreende a argumentação como um tipo de fala, em que os sujeitos tematizam suas pretensões de validade por intermédio de argumentos. Do mesmo modo, o filósofo enfatiza que as manifestações ou emissões são suscetíveis de crítica e correção, ou seja, os sujeitos podem corrigir suas falhas e identificar os erros cometidos.

Segundo Habermas (2003, p. 37), o conceito de fundamentação está intimamente relacionado com a aprendizagem, uma vez que “[...] los procesos de aprendizaje juega la argumentación un papel importante⁷.” Para refletir acerca da relação entre aprendizagem e fundamentação, Habermas caracteriza em seu texto os tipos de argumentação, conforme a teoria da argumentação de Toulmin. O discurso teórico diz respeito à forma de argumentação que se traduz em pretensões de verdade, suscetíveis de problematização. O discurso prático caracteriza-se como um argumento colocado enquanto tema, convertendo-se em pretensões de correção normativa. O discurso explicativo corresponde a uma forma de argumentação que problematiza as expressões simbólicas, isto é, se estão formadas ou corretas, uma vez que este tipo de discurso converte-se em pretensões de validez.

Da mesma forma, Habermas (2003, p. 40) caracteriza uma forma de reconhecimento intersubjetivo “que se forma en torno a los valores culturales no implica todavia en modo alguno una pretensión de aceptabilidad culturalmente general o incluso universal⁸.” Este tipo de argumentação, a crítica estética, não se caracteriza como as condições do discurso, pois diz respeito a uma forma de argumentação que corresponde à justificação de valores, ou seja, de expressões da linguagem avaliativa. Habermas pontua ainda a crítica terapêutica como um tipo de argumentação que se propõe pôr fim às ilusões sistemáticas.

Para Habermas, as argumentações podem tornar o comportamento racional, uma vez que elas estão relacionadas com a aprendizagem.

⁷Os processos de aprendizagem desempenham na argumentação um papel importante.

⁸ Que se forma em torno dos valores culturais não implica, todavia em modo algum uma pretensão de aceitabilidade geral ou até mesmo universal.

Mientras que la susceptibilidad de crítica y de fundamentación de las manifestaciones se limita a *remitir* a la posibilidad de la argumentación, los procesos de aprendizaje por los que adquirimos conocimientos teóricos y visión moral, ampliamos y renovamos nuestro lenguaje evaluativo y superamos autoengaños y dificultades de comprensión, precisam de la argumentación (HABERMAS, 2003, p. 43)⁹.

Para explicar a ação comunicativa, Habermas (1987) destaca os tipos de relações ator-mundo, caracterizado por pressupostos ontológicos da ação teleológica, ação regulada por normas e a ação dramatúrgica. A ação teleológica é aquela em que a decisão tem como objetivo a alternativa de ação, ou seja, a realização de um propósito. A ação regulada por normas diz respeito às normas que expressam um acordo entre o grupo social. O conceito central desta ação é o cumprimento de um comportamento. Já a ação dramatúrgica é aquela em que os participantes de uma interação constituem uns aos outros um público, uma vez que os participantes colocam-se a si mesmos em cena.

Segundo Freitag (2005), estas relações ator-mundo utilizam-se para confrontar apenas um ou dois dos mundos, isto é, do mundo objetivo, do mundo social e do mundo subjetivo. A autora pontua que para Habermas, estas relações ator-mundo também fazem uso da linguagem, porém de uma maneira distorcida. De um lado, a ação comunicativa utiliza-se da linguagem, enquanto uma ferramenta reguladora do comportamento e para o entendimento intersubjetivo. Por outro lado, a ação comunicativa habermasiana vai ao encontro de esclarecimentos de pontos de vista a partir do consenso, em que os sujeitos podem criticar simultaneamente os três mundos, através de uma ação cooperativa de todos os envolvidos.

Sólo el concepto de acción comunicativa presupone el lenguaje como un médio de entendimiento sin más abreviaturas, en que hablantes y oyentes se refieren, desde el horizonte preinterpretado que su mundo de la vida representa, simultáneamente a algo en el mundo objetivo, en el mundo social y en mundo subjetivo, para negociar definiciones de la situación que puedan ser compartidas por todos (HABERMAS, 2003, p. 137-138)¹⁰.

⁹ Enquanto que a suscetibilidade da crítica e da fundamentação das manifestações se limita a encaminhar a possibilidade da argumentação, os processos de aprendizagem para os quais adquirimos conhecimentos teóricos e de visão moral ampliamos e renovamos nossa linguagem de avaliação e superamos auto-enganos e dificuldades de compreensão. Tais processos precisam da argumentação.

¹⁰ Somente o conceito da ação comunicativa pressupõe a linguagem como um meio de entendimento sem mais abreviaturas, em que falantes e ouvintes se referem, desde o horizonte pré-interpretado que seu mundo da vida representa, simultaneamente a algo do mundo objetivo, do mundo social e do mundo subjetivo, para negociar definições da situação que podem ser compartilhadas por todos.

Habermas (2003) compreende que nem toda a ação mediada linguisticamente tem como intuito uma ação orientada ao entendimento. O filósofo utiliza-se da teoria dos atos de fala de Austin, para explicar sua proposta do agir comunicativo, em que os sujeitos, ao participarem de uma discussão, possam entrar num horizonte de um acordo possível. Para isso, Habermas distingue três atos de fala, segundo Austin. O primeiro ato de fala chama-se locucionário, em que o sujeito expressa estados das coisas, diz algo. O segundo chama-se ato de fala perlocucionário, em que Habermas caracteriza aquele sujeito que ao falar causa um efeito sobre aquele que o está ouvindo. O terceiro e último ato de fala é o ilocucionário. O autor caracteriza-o como aquele sujeito que realiza uma ação dizendo algo. Entretanto, Habermas salienta que a ação comunicativa é possível à medida que os sujeitos na interação buscarem fins ilocucionários, uma vez que é através desta intenção comunicativa que o falante busca em seu ato de fala uma ação voltada para o entendimento.

Do mesmo modo, Habermas (2003, p. 416) utiliza-se da classificação dos tipos de atos de fala caracterizada por Searle. Para Habermas, esta classificação resulta na constituição dos efeitos ilocucionários dos atos de fala na ação orientada ao entendimento. Habermas caracteriza, segundo os conceitos de Searle, os atos de fala constataivos, regulativos e expressivos. O falante, nos atos de fala constataivos, faz referência a algo do mundo objetivo, em que reflete acerca dos estados das coisas. O ouvinte, ao negar tal emissão, questiona a pretensão de verdade que o falante apresenta em forma de uma afirmação. Nos atos de fala regulativos, o falante refere-se a algo do mundo social em comum, pois pretende “estabelecer uma relación interpersonal que sea reconocida como legítima¹¹”. Ao negar a emissão feita pelo falante, o ouvinte questiona a sua pretensão corretiva. Nos atos de fala expressivos, o falante refere-se a algo do mundo subjetivo, em que pretende neste ato de fala expressar uma vivência própria. Entretanto, a negação de tais emissões por parte do ouvinte põe em questão a pretensão de veracidade feita pelo falante.

¹¹Estabelecer uma relação interpessoal que seja reconhecida como legítima.

O autor enfatiza que para os sujeitos chegarem a um acordo ou não acerca de algo no mundo é necessário avaliar as pretensões de validade levantadas pelo falante. Pois, para Habermas (1989, p. 167-168) em uma atitude orientada ao entendimento o falante refere-se às seguintes pretensões:

- que o enunciado é verdadeiro (ou, conforme o caso, que as pressuposições de existência de um conteúdo proposicional mencionado são acertadas);
- que o ato de fala é correto relativamente a um contexto normativo existente (ou, conforme o caso, que o contexto normativo que ele realiza, é ele próprio legítimo); e
- que a intenção manifesta do falante é visada do modo como é proferida.

Um ouvinte que contesta pretensões inteligíveis do falante corresponde a não aceitação de pelo menos um dos aspectos da verdade, da correção ou da sinceridade. De acordo com Habermas (1989, p. 168), a não aceitação por parte do ouvinte acerca da validade do enunciado diz respeito ao não preenchimento da sua função, ou seja, “[...] da representação de estados de coisas, do asseguramento de uma relação interpessoal ou da manifestação de vivência”. Segundo o autor, estas funções relacionam-se com algo do mundo, em que o falante, ao tematizar suas pretensões de validade expressa questões do mundo objetivo, do mundo social e do mundo subjetivo.

A ação orientada ao entendimento corresponde ao momento em que os sujeitos visam chegar a um acordo acerca de uma pretensão de validade, em que mutuamente negociam a situação e suas esperadas conseqüências. Da mesma forma, na estrutura teleológica a ação dos sujeitos resulta em agir de acordo com um objetivo e executar um plano de ação. Já no modelo estratégico de ação, o agir objetiva alcançar uma ação com êxito, com sucesso. Entretanto, para Habermas (1989, p. 165) é o modelo do agir orientado ao entendimento que visa um acordo alcançado intersubjetivamente, em que o “[...] Alter pode anexar suas ações às do Ego”, a partir da discussão de pretensões de validade.

Na visão de Habermas (1989), o agir orientado ao entendimento a situação de ação corresponde a uma situação de fala, em que os sujeitos, alternadamente, assumem papéis de falante, ouvinte e participante. Uma vez que, para o autor as perspectivas dos participantes dizem respeito aos papéis desempenhados pela

primeira e segunda pessoa, bem como a perspectiva do observador corresponde ao papel do observador, em que a relação eu-tu pode ser observada intersubjetivamente e, com isso ser colocada em questão.

Freitag (2005, p. 42) pontua que Habermas, ao se apropriar dos trabalhos de Mead e Durkheim, introduz uma mudança do paradigma da razão instrumental para a razão comunicativa. Mead e Durkheim, “preocuparam-se em desenvolver uma teoria da ação a partir da perspectiva “de dentro”, i. é, assumindo a posição dos atores”. Segundo Freitag (2005), Habermas desenvolve outro conceito para explicar a complexidade da sociedade moderna, em que o coloca no plano da ação comunicativa: mundo da vida e sistema.

Habermas (1987), ao enfatizar sua teoria da ação orientada ao entendimento traz para a reflexão seu conceito de mundo da vida, que, por sua vez, é um conceito complementar da ação comunicativa. De acordo com Habermas (1987), seu paradigma de trabalho mundo da vida foi desenvolvido a partir do conceito fenomenológico da forma de vida do último Husserl. Habermas, ao abandonar as categorias da filosofia da consciência, em que Husserl trabalha com a problemática do mundo da vida, entende que este conceito é um conjunto de padrões de interpretação que são transmitidos pela cultura e organizados linguisticamente, isto é, a linguagem e a cultura constituem o mundo da vida.

Freitag (2005) caracteriza que o mundo vivido, isto é, o mundo da vida de acordo com Habermas, apresenta-se de acordo com duas facetas: a primeira corresponde à continuidade, pois é a partir desta característica que se desenvolve a reprodução cultural, a integração social e a socialização; a segunda faceta diz respeito à mudança, uma vez que, caracteriza-se por um lugar onde acontecem questionamentos e reformulações das pretensões de validade acerca dos três mundos. Para a autora, é no mundo vivido que se pode contestar “[...] a verdade dos fatos, a validade das normas e a veracidade das manifestações subjetivas” (FREITAG, 2005, p. 43).

Do ponto de vista de Freitag (2005), o mundo vivido representa um “lugar transcendental”, pois é nele que se encontram os diferentes aspectos da vida social

passíveis de questionamentos e redefinições, bem como permite aos sujeitos entendimento mútuo acerca de determinado sistema de referência. Este sistema de referência corresponde ao mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo.

A partir destes conceitos Habermas (1987, p. 171) compreende que o sujeito pode relacionar-se com algo do mundo objetivo, do mundo social e do mundo subjetivo.

- con algo en el mundo objetivo (como totalidad de las entidades sobre las que son posibles enunciados verdaderos); o
- con algo en el mundo social (como totalidad de las relaciones interpersonales legítimamente reguladas); o
- con algo en el mundo subjetivo (como totalidad de las propias vivencias a las que cada cual tiene un acceso privilegiado y que el hablante puede manifestar verazmente ante un público), relación en la que los referentes del acto de habla aparecen al hablante como algo objetivo, como algo normativo o como algo subjetivo¹².

Os sujeitos, segundo Habermas (1987), podem relacionar-se acerca de uma emissão frente a esses três mundos, de forma simultânea, ou ainda, relacionar-se frente a uma tematização específica que corresponda a um dos mundos, isto é, a um fragmento do mundo da vida que seja relevante para a situação. Pois, ao definirem uma situação da ação em comum, os sujeitos determinam como pontuar as questões correspondentes à natureza externa, à sociedade e à natureza interna.

Para Habermas (1987, p. 186), a categoria mundo da vida é um lugar transcendental, onde falante e ouvinte colocam-se ao encontro da interação mediada linguisticamente, uma vez que é através desta interação que os participantes resolvem seus desentendimentos e chegam a um acordo. Da mesma forma, o falante e o ouvinte entendem-se desde e a partir do mundo da vida em comum, ou seja, do mundo objetivo, do mundo social e do mundo subjetivo ou, ainda simultaneamente dos três sistemas de referência.

¹²Com algo do mundo objetivo (como a totalidade das entidades sobre as quais são os possíveis enunciados verdadeiros); ou

Com algo do mundo social (como a totalidade das relações interpessoais legitimamente reguladas); ou

Com algo do mundo subjetivo (como a totalidade das próprias vivências, às quais cada qual tem acesso privilegiado e em que o falante pode manifestar veridicamente perante o público), relação em que os referentes do ato de fala aparecem ao falante como algo objetivo, como algo normativo ou como algo subjetivo.

El mundo de la vida constituye en relación con aquello que en una situación se dice, con aquello de que en una situación se habla, o con aquello que en una situación se discute, un contexto mediato, que ciertamente resulta accesible en principio, pero que no pertenece al ámbito de relevância temáticamente delimitado de la situación de acción. El mundo de la vida constituye una red intuitivamente presente y por tanto familiar y transparente y, sin embargo, a la vez inabarcable, de presuposiciones que han de cumplirse para que la emisión que se hace pueda tener sentido, es decir, para que pueda ser válida¹³.

O mundo da vida compõe-se dos componentes estruturais como a cultura, a sociedade e a personalidade, pois para Habermas (1987) estes componentes fazem parte da dimensão semântica dos significados do conteúdo, que diz respeito à tradição cultural, à dimensão do espaço social, correspondendo à integração social dos grupos, e à dimensão do tempo histórico, que significa a sucessão de gerações. Estes componentes, por sua vez, são dimensões que a ação comunicativa compreende. Habermas (1987) caracteriza que a cultura é o acervo do saber, em que os sujeitos participantes da interação possuem uma bagagem cultural que os possibilita interpretar e entender sobre algo do mundo. A sociedade diz respeito às ordenações legítimas, pois é através da interação que os participantes “[...] regulan sus pertenencias a grupos sociales, asegurando con ellos la solidaridad” (HABERMAS, 1987, p. 196)¹⁴. A personalidade corresponde a competências, ou seja, são processos que possibilitam aos participantes fazerem uso de ação e linguagem para fins de entendimento e afirmação com sua própria identidade.

Freitag (2005) explicita em seus pressupostos que o mundo vivido, isto é, o mundo da vida habermasiano é composto pelos subsistemas cultura, sociedade e personalidade, que, por sua vez, caracterizam em reprodução cultural, a integração das ações e a socialização. Esta característica do mundo da vida é enfatizada por Habermas, ao apropriar-se do conceito sistêmico de Parsons. Para Habermas, o sistema serve para “[...] caracterizar aquelas estruturas societárias, responsáveis pela produção material da sociedade: a economia e o estado burocrático” (FREITAG, 2005, p. 45).

¹³O mundo da vida constitui em relação com aquilo que em uma situação se diz, com aquilo que, em dada situação, se fala, ou com aquilo que, em dada situação, se discute, em um contexto imediato, que certamente resulta acessível em princípio, porque não pertence ao âmbito da relevância tematicamente delimitado da situação de ação. O mundo da vida constitui uma rede intuitivamente presente e, portanto familiar e transparente e, de pressuposições que se encontram para que a emissão que se tem possa fazer sentido, ou seja, para que possa ser válida.

¹⁴Regulam seus pertences a grupos sociais, assegurando com eles a solidariedade.

De acordo com Freitag (2005), há dois processos significativos que marcam a passagem das sociedades primitivas para as sociedades capitalistas, em que para Habermas o primeiro consiste na disjunção do mundo da vida e sistema e, o segundo diz respeito à “colonização” do mundo da vida pelo sistema. Freitag (2005, p. 47) caracteriza que a disjunção do mundo da vida e sistema desenvolveu-se a partir de mecanismos autônomos de integração e racionalização: “[...] a integração social, assegurada por pela ação comunicativa, dentro do mundo vivido, e a integração sistêmica, assegurada por mecanismos que dispensam, em princípio, a regulamentação consensual”.

Segundo Habermas (1987), o desacoplamento da integração social e da integração sistêmica caracteriza-se por uma diferenciação na coordenação da ação, sendo que esta, por sua vez, produz-se através do consenso dos participantes da ação na integração social, bem como pelos laços funcionais da ação na integração sistêmica. Na integração social, a autora enfatiza que Habermas diferencia os três subsistemas estruturais, isto é, a cultura, sociedade e a personalidade. Já a integração sistêmica diz respeito ao sistema econômico e político, em que para Habermas o dinheiro e a burocracia constituem os mecanismos atuantes (FREITAG, 2005).

Freitag (2005) afirma que o segundo processo que Habermas enfatiza a passagem para a sociedade moderna, é a “colonização” do mundo da vida pelos mecanismos atuantes na integração sistêmica. Para a autora, esta “colonização” corresponde a uma substituição gradual da ação comunicativa, ou seja, dentro da esfera do mundo da vida, pelos mecanismos dinheiro e poder. De acordo com Habermas (1987), a integração sistêmica, ao atacar a integração social, possibilita uma instrumentalização da estrutura comunicativa do mundo da vida. Esta instrumentalização é chamada por Habermas (1987) uma violência estrutural, pois corresponde a uma restrição significativa na comunicação do mundo objetivo, do mundo social e do mundo subjetivo.

Por outro lado, Habermas admite que na sociedade capitalista existam potenciais de racionalidade latentes circunscritos nas estruturas, bem como ativos nos subsistemas da sociedade. O autor enfatiza, em especial, o sistema jurídico

como um meio que comporta racionalidade comunicativa, ao passo que reconhece que esta “esfera de valor”, de acordo com Weber, está permeada muitas vezes pela razão instrumental e estratégica.

O sistema jurídico, que permeia, tanto as estruturas da Lebenswelt, quanto as dos subsistemas da economia e da política, representa uma chance para a proliferação da razão comunicativa, desde que não seja tecnicizado e automatizado como já o foi o sistema produtivo e o estado. (FREITAG, 2005, p. 46-47).

De acordo com Habermas (1987), a introdução de um novo mecanismo sistêmico só é possível nas esferas do mundo da vida à medida que ele é institucionalizado, isto é, a partir do momento em que ele adquire um *status* pela autoridade referente a algum cargo ou pelo direito privado burguês. Habermas pontua que esta institucionalização acontece quando o mundo da vida apresenta-se suficientemente racionalizado. O autor esclarece que “la institucionalización de un nuevo nivel de diferenciación sistémica exige reestructuraciones en el ámbito nuclear que constituyen las instituciones encargadas de la regulación jurídico-moral, esto es, de la regulación consensual de los conflictos de acción” (HABERMAS, 1987, p. 245).¹⁵ Do mesmo modo, o autor enfatiza que o direito e a moral têm a função de garantir outro nível de consenso entre os sujeitos, pois estes podem recorrer a eles no momento em que o mecanismo de entendimento tenha fracassado na comunicação cotidiana. Habermas (1987) conceitua o direito e a moral como sendo normas de ação de segunda ordem, que por sua vez, permitem analisar as formas de integração social.

O direito é um meio de regulação dos conflitos, em que a ação orientada ao entendimento desenvolve-se através da formação discursiva individual e coletiva, tendo como intuito a negociação e a decisão consensual. No dizer de Habermas (1987, p. 524), esta ação orientada ao entendimento é aceitável nos âmbitos privados, como por exemplo, na família, em que “la educación se realiza bajo vigilancia estatal y los padres están obligados a dar cuenta”¹⁶. Entretanto, o autor salienta que, no âmbito público, em especial na escola, ocorre um processo de

¹⁵A institucionalização de um novo nível de diferenciação sistêmica exige reestruturações em âmbito nuclear que constituem as instituições encarregadas da regulamentação jurídico-moral, isto é, da regulamentação consensual dos conflitos de ação.

¹⁶A educação se realiza aquém da vigilância estatal e os pais estão obrigados a dar conta.

resistência, pois para Habermas há uma profunda exigência das políticas escolares a uma pedagogização do ensino, e da mesma forma há uma necessidade de democratização das decisões acerca da escola, que para o autor são incompatíveis com o conceito de cidadão e “[...] mucho menos con el imperativo del sistema económico de desligar la escuela del derecho fundamental a la educación y a la cultura y conectarla de forma directa y exclusiva con el sistema ocupacional” (HABERMAS, 1987, p. 525)¹⁷.

Habermas (1987) alega que a proteção jurídica de alunos e pais, ou seja, o que diz respeito às medidas pedagógicas e os atos da escola circunscreve a *justicialização* e a burocratização dos processos ensino e aprendizagem. Segundo Habermas, estes dois processos resultam na abstração dos sujeitos envolvidos, uma vez que não há uma distinção sobre quem são as pessoas afetadas, seus interesses e necessidades. Esta abstração para o filósofo representa uma significativa ameaça na liberdade pedagógica e, em especial, ao trabalho do professor.

La compulsión a un aseguramiento casi judicial de las calificaciones y la superreglamentación de los *currícula* conducen a fenómenos como la despersonalización, la inhibición de las innovaciones, la supresión de la responsabilidad, el inmovilismo, etc. (HABERMAS, 1987, p. 526)¹⁸.

Habermas (1987) explicita em seus pressupostos que *desjusticializar* e desburocratizar o processo pedagógico proporcionam aos sujeitos a liberdade de defender seus interesses, pois para o autor deve-se alterar o direito privado do Estado em um direito realmente político, e do mesmo modo transformá-lo em um procedimento de decisão e não mais como regulamentador de conflitos. O autor quer mostrar que os âmbitos sociais que são regidos por normas, valores e processos de entendimentos permanecem circunscritos nos subsistemas economia e administração, pois, para Habermas (1987, p. 527) é através do direito que “[...] esos ámbitos quedan asentados sobre un principio de socialización que les resulta disfuncional”.¹⁹

¹⁷ Muito menos com o imperativo do sistema econômico de desligar da escola o direito fundamental à educação e à cultura e conectá-la de forma direta e exclusiva com o sistema ocupacional.

¹⁸ A compulsão pela garantia quase judicial das qualificações e da super-regulamentação dos currículos conduz a fenômenos como a despersonalização, a inibição das inovações, a supressão da responsabilidade, a imobilidade, etc.

¹⁹ Esses âmbitos permanecem sobre um princípio de socialização que lhes resulta disfuncional.

Portanto, a teoria da ação comunicativa vem corroborar com a proposta deste estudo a partir da denúncia dos processos que resultam na comunicação distorcida, bem como mostrar os mecanismos geradores da colonização do mundo da vida. A proposta de Jürgen Habermas vai ao encontro de uma possível reintegração da ação comunicativa, assegurados pela cooperação e o consenso de seus participantes, com o intuito de problematizar os meios responsáveis pela razão instrumental.

A ação orientada ao entendimento foi fundo inspirador para uma problematização acerca do mundo da vida e sistema das professoras, uma vez que utilizou-se como uma ferramenta de emersão de sentidos obras de arte, tendo como reflexão teórica o pensamento de Herbert Marcuse (1999). Este teórico enfatiza a arte enquanto um processo de transcendência da determinação social e de emancipação a partir do discurso e do comportamento.

Sendo Marcuse um representante da primeira geração da Teoria Crítica, foi interessante para o presente estudo articulá-lo com o pensamento de Habermas. Conforme as sugestões de pensamento que o próprio Habermas lançou, a questão da dimensão estético-expressiva é uma das pretensões de validade presentes, no discurso, mas não a explorou suficientemente, detendo-se mais na dimensão cognitiva e normativa. Julgou-se que Marcuse pudesse oferecer elementos para completar a dimensão estético-expressiva como uma dimensão emancipadora.

1.3. Arte como emancipação segundo Marcuse

Neste capítulo se propôs fazer uma reflexão acerca da arte como um meio para emergir tematizações do mundo da vida dos professores. Para isso, utilizou-se o aporte teórico de Herbert Marcuse.

Na visão de Marcuse (1972, p. 156), o termo estética diz respeito à verdade dos sentidos, em que está intimamente relacionada com “[...] prazer, sensualidade, beleza, verdade, arte e liberdade [...]”. Entretanto, para o autor se faz necessário

evidenciar o significado do termo estética na história, em especial a partir da metade do século XVIII, nos pressupostos de Kant e Schiller.

Marcuse cita Kant, ao enfatizar que a estética é uma terceira “faculdade” mental do sujeito entre a razão prática e a razão teórica. Pois, para Kant a razão teórica oferece os princípios cognitivos, do conhecimento, Já a razão prática vem oferecer os princípios do desejo, da vontade, enquanto a terceira faculdade, o julgamento, seria uma mediação entre as demais, principalmente acerca dos sentimentos de dor e prazer. Kant enfatiza, segundo Marcuse, que no sentimento de prazer, o julgamento é estético e o seu campo de aplicação é a arte.

Da mesma forma, Marcuse cita Schiller (1972, p. 166) ao pontuar que para este autor há duas dimensões da existência humana que são antagônicas, o impulso sensual e o impulso formal. O impulso sensual caracteriza-se como passivo e receptivo, já o impulso formal é ativo e dominador. Para Schiller, segundo Marcuse (1972), a cultura é resultado da combinação e da interação destes dois impulsos.

Mas na civilização estabelecida, a sua relação tem sido antagônica; em vez de reconciliar ambos os impulsos, tornando a sensualidade racional e a razão sensual, a civilização submeteu a sensualidade à razão de modo tal que a primeira, se acaso logra de reafirmar-se, o faz através de formas destrutivas e “selvagens”, enquanto a tirania da razão empobrece e barbariza a sensualidade.

Para que haja uma reconciliação entre os impulsos, é necessária para Schiller (apud MARCUSE, 1972) a introdução de um terceiro impulso, caracterizado como o impulso lúdico. Este impulso, por sua vez, objetiva a beleza e a liberdade, uma vez que é a partir da liberdade que a imaginação emerge, possibilitando tornar o sujeito um ser liberto de coerções. Com isso, a dimensão estética schilleriana atribui ao impulso lúdico um fator de liberdade, em que a razão deve ser reconciliada com os interesses dos sentidos.

Marcuse (1999) fala em seu texto de uma proposta de ver a arte como uma verdade, uma experiência e principalmente como uma revolução. A sua crítica ao marxismo diz respeito ao tratamento dado por este à arte, ou seja, Marcuse coloca a

necessidade de um reexame crítico acerca da visão marxista da arte como ideologia e sua ênfase na questão de classe.

De acordo com Marcuse (1999, p.16), a estética marxista deriva da sua concepção de base, a superestrutura, sendo que a partir desta concepção o teórico compreende que a arte tornou-se um esquema rígido, em que “o esquema implica uma noção normativa da base material como a verdadeira realidade e uma desvalorização política de forças não materiais, particularmente da consciência individual, do subconsciente e da função social”.

Marcuse (1999) mostra em seus escritos que a subjetividade tem uma importância fundamental na arte, uma vez que ela corresponde à história pessoal do sujeito e não de uma existência social, assim como é a história dos seus encontros, paixões, alegrias e tristezas, que para Marcuse não correspondem necessariamente a uma situação de classe.

Marcuse (1999, p.19) defende a sua tese da seguinte maneira:

as qualidades radicais da arte, em particular da literatura, ou seja, a sua acusação da realidade existente e da “bela aparência” da libertação baseiam-se precisamente nas dimensões em que a arte *transcende* a sua determinação social e se emancipa a partir do universo real do discurso e do comportamento, preservando, no entanto, a sua presença esmagadora. Assim, a arte cria o mundo em que a subversão da experiência própria da arte se torna possível: o mundo formado pela arte é reconhecido como uma realidade reprimida e distorcida na realidade existente. Esta experiência culmina em situações extremas (do amor e da morte, da culpa e do fracasso, mas também da alegria, da felicidade e da realização) que explodem na realidade existente em nome de uma verdade normalmente negada ou mesmo ignorada. A lógica interna da obra de arte termina na emergência de outra razão, outra sensibilidade, que desafiam a racionalidade e a sensibilidade incorporadas nas instituições dominantes.

O autor traz o conceito de transcendência, sendo que esta destrói a objetividade que está inerte nas relações sociais já estabelecidas, possibilitando o surgimento da expressão da subjetividade. Da mesma forma Marcuse (1999) coloca que, segundo a lei da forma estética, a obra de arte permite uma *sublimação* da realidade existente, isto é, o seu conteúdo é estilizado e os seus dados são reordenados segundo as exigências da forma artística. Porém, ele acredita que na base da sublimação estética há um lugar de *dessublimação* na visão dos sujeitos,

em que suas percepções, sentimentos, bem como as normas regentes e valores dominantes transcendem a realidade, onde a arte permanece em um lugar de força de resistência.

A formação estética pode ser entendida, segundo Marcuse (1999, p. 20):

Podemos tentar definir provisoriamente a “formação estética” como o resultado da transformação de um dado conteúdo (facto actual ou histórico, pessoal ou social) num todo independente: um poema, peça, romance, etc. A obra é assim do processo constante da realidade e assume um significado e verdade próprios. A transformação estética é conseguida através de uma remodelação da linguagem, da percepção e da compreensão, de modo a revelarem a essência da realidade na sua aparência: as potencialidades reprimidas do homem e da natureza. A obra de arte representa assim a realidade, ao mesmo tempo que a denuncia.

Marcuse (1999) alega que a função crítica e colaboradora pela libertação desenvolve-se na sua forma estética. Uma vez que, para o autor a obra de arte é autêntica e verdadeira não pelo seu conteúdo ou pela sua pureza, mas pela forma que toma o seu conteúdo. Somado a isto, a arte vem a ser uma percepção do mundo que aliena os sujeitos da sua existência e atuação funcionais, pois ela está comprometida com a emancipação da sensibilidade, da imaginação e da razão. Marcuse suscita ainda que a transformação estética seja uma ferramenta de acusação e de reconhecimento das potencialidades reprimidas e distorcidas dos sujeitos.

Na visão de Marcuse (1999), em uma obra de arte é possível ultrapassar o desenvolvimento social, uma vez que é possível que nela aflore o *milieu*, ou seja, o *mundo da vida* dos protagonistas. Para o autor, há uma transcendência naquilo que está representado, pois ocorre uma colisão com o mundo da vida do sujeito, que está visualizando a obra de arte, isto é, “[...] através de acontecimentos que aparecem no contexto de condições particulares [...]” revela outras questões que não são necessariamente específicas de um determinado contexto. Marcuse (1999, p. 32) exemplifica em seu texto este pressuposto.

Humilhados e Ofendidos de Dostoievsky, *Os Miseráveis* de Victor Hugo sofrem não só a injustiça de uma determinada sociedade de classes como estão a favor da humanidade e contra a desumanidade de todos os tempos. O universal que aparece no seu destino está para lá das sociedades de classes.

De acordo com o autor, em uma sociedade estabelecida a arte mostra a inseparabilidade entre sujeito e objeto, homem e natureza, indivíduo e indivíduo. Do mesmo modo, Marcuse enfatiza que a arte recorre a uma consciência de todos os seres humanos, isto é, seres genéricos, e não especificamente a uma determinada classe. Na estética marxista, este sujeito é o proletariado, em que se caracteriza como sendo a classe universal. Já para o autor, o ser genérico é aquele que exprime uma consciência coletiva, em que emerge uma necessidade universal de libertação, independente de sua posição de classe.

Na visão do autor, quanto mais exploradas forem as classes pelos poderes existentes, mais distanciada estará a arte do povo. Marcuse cita Brecht (1999) ao pontuar que a consciência de mudança é possível à medida que arte obedece a sua própria lei, ou seja, a denúncia de uma realidade. Entretanto, para Marcuse é necessário reconhecer a práxis de mudança na arte a partir da sua práxis de futura libertação, pois ela não pode ser vista como um pressuposto que venha mudar o mundo, mas corroborar para a mudança de consciência e impulsos de homens e mulheres, que por sua vez, possam vir mudar o mundo.

Brecht citado por Marcuse (1999, p. 40) enfatiza que a arte revolucionária é aquela que fala a linguagem do povo, onde o artista deve estar sempre ao seu lado. Por outro lado, Brecht alega que “[...] nos países capitalistas avançados, esta <parte do povo>, não é <o povo>, não é a grande massa da população dependente”. Ao contrário, para Brecht o povo seria uma minoria militante. No dizer de Marcuse, a arte deve estar comprometida não apenas com a minoria, mas com o povo, o artista deve falar a sua linguagem, entretanto, para o autor ainda não é esta a linguagem da libertação.

Outra questão pontuada por Marcuse é da arte revolucionária poder tornar-se inimiga do povo, visto que, para o autor a diminuição da tensão entre a arte e a práxis radical pode vir a corroborar para a perda da dimensão de transformação da arte. Marcuse cita Brecht (1999, p. 42) ao caracterizar esta dialética, em que “o próprio título revela o que acontece quando as forças antagônicas da arte e da práxis se harmonizam.²⁰ Na visão de Marcuse, é necessária uma aliança entre o

²⁰O texto intitula-se: “A Arte de Representar o Mundo de Modo a Dominá-lo”.

povo e a arte, ou seja, entre homens e mulheres circunscritos no capitalismo cosmopolita, em que através da arte deixarão as linguagens, os conceitos e as imagens inerentes a esta administração e passarão para uma mudança qualitativa, com o intuito de emersão da interioridade e da subjetividade.

Para Marcuse (1999, p. 46), a arte faz parte daquilo que existe e só assim é capaz de falar contra o que existe. Esta contradição, para o autor “[...] é preservada e resolvida (*aufgehoben*) na forma estética, que dá ao conteúdo familiar e à experiência familiar o poder de afastamento”. De acordo com o autor, é esta contradição que determina a qualidade da obra de arte e sua verdade. Da mesma maneira, Marcuse alega que na obra de arte a forma transforma-se em conteúdo e vice-versa. Para exemplificar este pressuposto, Marcuse cita Nietzsche (1999, p. 46).

O preço de ser artista é experimentar o que os não—artistas chamam forma como conteúdo, como <a verdadeira coisa> (*die Sache selbst*). Então pertence-se de qualquer modo a um mundo invertido; porque agora o conteúdo, incluindo a nossa própria vida, tornar-se uma coisa meramente formal.

No dizer de Marcuse, o mundo da arte é um mundo irreal, isto é, diz respeito a uma realidade fictícia, entretanto, este mundo é composto de mais verdade do que a realidade de todos os dias. Para o autor, é somente neste “[...] <mundo ilusório> que as coisas parecem o que são e o que poderiam ser” (MARCUSE, 1999, p. 57). Por outro lado, a obra de arte não esconde a realidade, ela apenas a revela.

O caráter revolucionário da arte está relacionado, segundo Marcuse (1999, p. 60), devido à revolução estar relacionada à vida e não à morte. Entretanto, o autor enfatiza um elemento inevitável na arte, chamado de *hybris*, em que “[...] o mundo criado pela arte não pode ser transposto para a realidade”. Pois, para Marcuse o mundo fictício da arte permanece, ou seja, está disposto neste mundo ilusório, bem como a arte pode anteceder uma realidade. Na visão do autor, a esperança contida na arte não deve ser vista como um ideal, mas a sua realização é exterior à própria arte.

Outro caráter fundamental acerca da arte é o Belo, pois para Marcuse (1999, p. 66) ele diz respeito à linguagem libertadora, em que “[...] invoca as imagens libertadoras da sujeição da morte e da destruição, invoca a vontade de viver”. Para o

autor, este elemento pertence ao Eros, bem como representa o princípio do prazer. Marcuse (1999, p. 67) salienta ainda que o Belo opõe-se ao princípio da realidade, uma vez que “[...] no belo <momento> que suspende a dinâmica incessante e a desordem, a necessidade constante de fazer tudo o que deve ser feito para continuar vivendo”.

A arte, segundo o autor, possibilita aos sujeitos uma dimensão que não é encontrada em outra experiência. Esta dimensão vai ao encontro de uma autonomia que é negada pelo princípio da realidade, que para Marcuse é a lei dominante na sociedade. De acordo com o autor, é na arte que ocorre o encontro com as linguagens e imagens que são distanciadas pelo sujeito, pois é neste encontro que se pode perceber, ouvir e ver o que até então não era possível na via cotidiana. Marcuse (1999) enfatiza que na arte é possível refletir acerca da liberdade, pois à medida que a problematiza a arte torna-se autônoma. Do mesmo modo, ao negar o princípio da realidade ela o faz em busca de uma transcendência, em que o passado e o presente emergem à sombra de um futuro em aberto.

Portanto, a arte pôde possibilitar emersões de sentidos acerca do mundo da vida das professoras, na medida em que por meio dos pressupostos oferecidos por Marcuse puderam emergir a verdade, a correção e a sinceridade das pretensões de validade levantadas pelos falantes na interação, em que se utilizou como pensamento inspirador a teoria do agir comunicativo de Habermas.

2. METODOLOGIA

A metodologia utilizada no desenvolvimento da presente pesquisa foi a metodologia da pesquisa-ação. Esta metodologia diz respeito a

Um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1992, p. 14).

Para Thiollent (1992, p. 16), uma pesquisa só poderá ser denominada pesquisa-ação quando houver uma ação por parte das pessoas envolvidas na mesma, com o intuito de resolver ou esclarecer uma problemática da situação observada. Da mesma forma, o autor compreende que o papel do pesquisador é de suma importância, uma vez que este desempenha um papel ativo “na própria realidade dos fatos observados”. Thiollent (1992) explicita em seus pressupostos que o pesquisador não está interessado em limitar sua investigação a aspectos burocráticos e acadêmicos, pois objetiva investigar o que as pessoas implicadas na pesquisa têm a “dizer” e “fazer”.

Na visão de Thiollent (1992), a pesquisa-ação não deve ser limitada a uma forma de ação, isto é, para o autor esta postura pode ser relacionada com certo ativismo. Entretanto, o autor coloca que a pesquisa-ação proporciona ao pesquisador e às pessoas implicadas na mesma um maior conhecimento e “nível de consciência” da problemática levantada ou da situação observada, ou seja, é a partir da interação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa que resulta a prioridade e a solução da problemática sob a forma de uma ação concreta.

Esta interação, enquanto participação ou cooperação colocada por Thiollent (1992) no conceito da pesquisa-ação, para Habermas (1987) é fundamental, no sentido do entendimento da teoria da ação comunicativa. Pois, a teoria da ação comunicativa embasa-se, segundo Habermas, em um processo cooperativo de interpretação do mundo objetivo, do mundo social e do mundo subjetivo ou simultaneamente dos três mundos. De acordo com o filósofo, o sujeito na ação comunicativa desempenha um papel de falante, ouvinte e participante, uma vez que

a teoria do agir comunicativo de Habermas vai ao encontro desta intersubjetividade, isto é, o encontro entre os sujeitos para expressarem através dos atos de fala suas pretensões de validade.

Esta definição de Habermas (1987) acerca da teoria da ação comunicativa corrobora com o pressuposto desenvolvido por Thiollent (1992) na pesquisa-ação, pois para ambos os autores o envolvimento e a participação são fundamentais para o desenvolvimento e entendimento de uma situação ou problemática observada pelos sujeitos. Thiollent (1992) fundamenta que na pesquisa-ação é necessária a participação e a ação efetiva dos sujeitos envolvidos, bem como o envolvimento do próprio pesquisador. Para Habermas (1992, p. 176), é na interação que o mundo da vida pode ser tematizado.

Desde a perspectiva centrada en la situación, el mundo da vida aparece como un depósito de autoevidencias o de convicciones incuestionadas, de las que los participantes en la comunicación hacen uso en los procesos cooperativos de interpretación. Pero solo cuando se tornan relevantes para una situación puede este o aquel elemento, pueden determinadas autoevidencias ser movilizadas en forma de un saber sobre el que existe consenso y que a la vez es susceptible de problematización²¹.

Para Thiollent (1992, p. 43), estudos que têm como metodologia a pesquisa-ação visam à conscientização e a comunicação, pois “as transformações se difundem através do discurso, da denúncia, do debate ou da discussão”. Entretanto, o próprio autor esclarece o real alcance da proposta transformadora associada à pesquisa, uma vez que dependerá dos objetivos levantados no estudo, estratégias e táticas que o pesquisador, juntamente com os participantes, prioriza na pesquisa, bem como, do número de pessoas que farão parte do estudo, isto é, não se deve criar uma ilusão no sentido de modernizar ou revolucionar uma sociedade. O autor defende que a ação transformadora deve ser colocada desde o início do estudo, principalmente em termos realistas, pois, a não definição da ação corrobora para o não alcance dos objetivos propostos na situação observada pelo grupo.

²¹Desde a perspectiva centrada na situação, o mundo da vida aparece como um depósito de auto-evidências ou de convicções inquestionáveis, a partir das quais os participantes na comunicação fazem uso dos processos cooperativos de interpretação. Porque só quando se tornam relevantes para uma situação pode este ou aquele elemento, podem determinadas auto-evidências ser mobilizadas em forma de um saber sobre o qual existe consenso e que num momento é suscetível de problematização.

Thiollent (1992) afirma que a pesquisa-ação é voltada para diversas áreas de aplicação, tais como comunicação social, serviço social, organização, tecnologia, e principalmente na área da educação. O autor coloca que na educação a metodologia da pesquisa-ação não é voltada para a descrição ou a avaliação, mas para produzir idéias, definição de objetivos de ação e produzir informações e conhecimento de uso mais efetivo. Do mesmo modo, Thiollent enfatiza que a pesquisa-ação na área educacional também promove a participação dos usuários do sistema educacional ou do pesquisador e os sujeitos envolvidos no ambiente escolar, em que objetiva, através do diálogo, a criação ou planejamento de determinadas práticas e efeitos aceitos pelo grupo interessado.

Outro aspecto significativo da pesquisa-ação na área educacional é o seu caráter conscientizador e comunicativo. Thiollent (1992, p. 76) pontua em seu texto que

No contexto das práticas educacionais, vistas numa perspectiva transformadora e emancipatória, as idéias dão lugar a uma reciclagem que é diferente da formação da opinião pública, pois não se trata de promover reações emocionais e sim disposições a conhecer e agir de modo racional.

Para Thiollent (1992), a pesquisa-ação na educação, ao estar inserida em um processo comunicativo, não pressupõe uma comunicação unilateral, ou seja, emissão-transmissão-recepção. De acordo com o autor, a comunicação deve ser multidirecionada e deve desempenhar uma ampla interação entre todos os sujeitos envolvidos no estudo, uma vez que para Thiollent é a partir da comunicação interativa que é possível fortalecer tendências criadoras e construtivas.

2.1. Procedimentos

Os sujeitos da pesquisa foram 05 (cinco) professoras da rede pública estadual da cidade de Santa Maria (RS). As docentes participaram de forma voluntária no estudo, em que será selecionada “[...] uma amostra com base em informações disponíveis” (SANTOS; CANDELORO, 2006, p. 83) constituindo, portanto, uma amostra intencional. O local de encontro para a pesquisa foi uma sala de reuniões do Grupo Interdisciplinar em Pesquisa em Herbologia – GIPHE, anexo ao Prédio 16,

na Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Esta sala contém 16 (dezesesseis) cadeiras, uma mesa redonda de centro e multimídia. Utilizar-se-á como instrumento para o estudo um gravador MP4 e obras de arte de pintores internacionais e nacionais, que serão projetados em datashow. Com relação aos cuidados éticos, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido as professoras, em que constou a justificativa e os objetivos da pesquisa, a garantia do sigilo de seus nomes, bem como informações específicas que não comprometeram as participantes a situações de ridículo, generalizações, preconceitos, discriminação, ou qualquer forma de degradação do ser humano. Da mesma forma, no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido constou a aprovação ou não das docentes para o uso do gravador nos encontros. Foram 4 (quatro) encontros, uma vez por semana, com duração de 45 (quarenta e cinco) minutos a 1 (uma) hora.

O presente estudo, com caráter de pesquisa-ação, realizou-se a partir de um grupo de discussão centrado na questão do trabalho docente. Neste grupo de discussão foi promovida a fala problematizadora e argumentativa, na qual sujeitos e pesquisadora puderam interagir de maneira performativa, desenvolvendo papéis de falante, ouvinte e participante reflexivo. Entretanto, para desempenhar tais papéis foi preciso fazer algumas combinações com os sujeitos participantes acerca do levantamento das pretensões de validade. De acordo com Habermas (1989), uma atitude orientada ao entendimento intersubjetivo é viável quando o falante proferir em seu ato de fala pretensões de validade que correspondem aos aspectos da verdade, da correção e da sinceridade. Ao contrário, o filósofo entende que o ato de fala não inteligível não preenche “pelo menos uma de suas funções (da representação de estados das coisas, do asseguramento de uma relação interpessoal ou da manifestação de vivência) [...]” (HABERMAS, 1989, p. 168).

O papel desempenhado pela pesquisadora foi, como enfatiza Freire (1999) nos Círculos de Cultura, o de coordenadora de debates, em que executa um papel de diálogo e mediação acerca das situações concretas, bem como oferece os instrumentos para a comunicação horizontal. Para Freire (1999), a proposta dos Círculos de Cultura só foi possível através de um método ativo, dialogal e participante, em que o diálogo tornou-se peça fundamental para a comunicação.

Habermas (1987) enfatiza que o mundo da vida, na ação comunicativa, possui caráter de um sistema de referência, em que o falante e o ouvinte se entendem desde e a partir do mundo da vida em comum, ou seja, do mundo objetivo, do mundo social e do mundo subjetivo. Para o filósofo, o levantamento de pretensões de validade acerca do mundo da vida visa o entendimento possível de situações problemáticas decorrentes da invasão sistêmica no mundo da vida, que requerem um acordo intersubjetivo. Da mesma forma, Freire (1999) em sua proposta nos Círculos de Cultura propôs uma educação que colaborasse para a organização reflexiva do pensamento, pois o autor queria uma colaboração com o povo. Para isso, Freire (1999) produziu um método de interação que buscava criticizar situações desafiadoras e existenciais para o grupo de alunos. Este autor, por sua vez, utilizou obras de arte do pintor brasileiro Vicente de Abreu, com o intuito de fazer uma integração da educação com a arte no seu método de alfabetização de jovens e adultos.

Para o desenvolvimento desta pesquisa se propôs a utilização de obras de arte, como uma ferramenta que corrobore para as tematizações acerca do mundo da vida. Marcuse (1999, p. 19) fala que a arte pode ser vista como uma acusação da realidade existente, ou seja, para o autor a arte transcende “a sua determinação social e se emancipa a partir do universo real do discurso e do comportamento, preservando, no entanto, a sua presença esmagadora”. Do mesmo modo, Marcuse enfatiza que a arte é capaz de aparecer como a verdadeira realidade, bem como possibilitar aos sujeitos a percepção de mundo alienante da sua existência e atuação funcional na sociedade. Segundo Marcuse (1999, p. 30), a obra de arte pode ser uma ferramenta de reconhecimento, acusação e esperança. De acordo com o autor, a arte possui um valor emancipatório, à medida que exprime uma consciência de crise, “uma rebelião subterrânea contra a ordem social”.

Habermas (1987) coloca que uma das três relações ator-mundo, que faz parte do mundo da vida, diz respeito ao estético-expressivo, pois o filósofo compreende que o mundo subjetivo é algo que os outros atores atribuem ao mundo subjetivo do falante, ou seja, diz respeito às próprias vivências do sujeito, sendo que este possui um acesso privilegiado. Como caracteriza Habermas acerca das particularidades do mundo subjetivo na relação ator-mundo, Marcuse (1999) aponta que a arte pode ser

um caminho para expressar sentimentos e vivências. Da mesma forma, a dimensão estética pode ser um veículo de tematizações do mundo da vida. Pois, a partir da arte o falante pode levantar pretensões de validade, intersubjetivamente, acerca do mundo objetivo, do mundo social e do mundo subjetivo.

Foram utilizadas obras de arte como uma ferramenta que pôde proporcionar tematizações acerca do mundo da vida das professoras. Foram 4 (quatro) obras de artes, uma do expressionismo e três de arte contemporânea, onde a cada encontro tematizou-se sobre uma delas.

O primeiro encontro do grupo de reflexão partiu da apresentação da obra *Costureiras*, de Tarsila do Amaral, de 1950, óleo sobre tela, 73,3 x 100, 2 cm. O objetivo foi desencadear a fala problematizadora sobre a questão do trabalho e trabalho docente.



Figura 1 - Tarsila do Amaral.

Fonte: <http://portalsaofrancisco.com.br/alfa/tarsila-do-amaral/costureiras.php>. Acesso em: 20 nov. 2008.

No segundo encontro utilizou-se a obra de arte *Gabrielle e Jean*, de Pierre-Auguste Renoir, de 1895, óleo sobre tela, 41 x 32,5 cm. Nesta obra foi proposto ao grupo a problematização da especificidade do trabalho docente.



Figura 2 - Renoir.

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Jean_Renoir. Acesso em: 20 nov. 2008.

No terceiro encontro usou-se a obra A persistência da Memória ou Relógios Moles de Salvador Dalí, de 1931, óleo sobre tela, 24 x 33 cm. Nesta obra se propôs ao grupo que problematizasse o sentido do tempo para o trabalho docente.

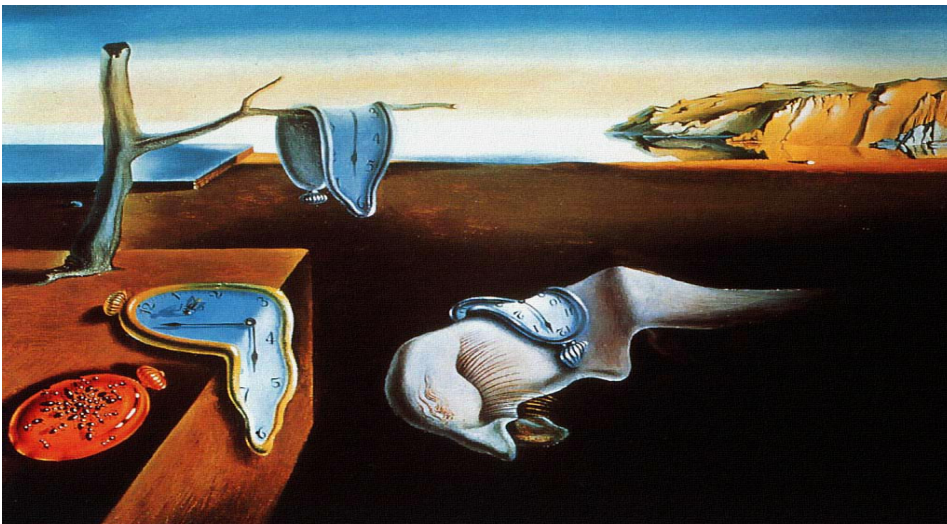


Figura 3 - Salvador Dalí.

Fonte: <http://gatoescondido.wordpress.com/2007/03/18/tempo/> . Acesso em: 20 nov. 2008.

No quarto encontro usou-se a obra de arte Mulheres Protestando, de Di Cavalcanti, de 1941, óleo sobre tela, 51 x 70 cm. Nesta obra se propôs que o grupo

alcançasse a problematização acerca do sentido da organização política da categoria de trabalhadores da educação.



Figura 4 - Di Cavalcanti.

Fonte: <http://www.dicavalcanti.com.br/dec40.htm>. Acesso em: 20 nov. 2008.

2.2. Procedimentos de análise das falas das professoras

Em um segundo momento da pesquisa, utilizou-se como procedimento de análise das falas das professoras a análise de discurso (ORLANDI, 2001). Esta proposta objetiva interpretar as marcas discursivas das docentes acerca do seu mundo da vida, pois para Habermas (1987) o discurso é possível através das tematizações, problematizações e argumentações, intersubjetivamente, sobre o mundo objetivo, o mundo social e o mundo subjetivo, sendo que estes, por sua vez, possibilitam uma emergência de sentidos do cotidiano de trabalho docente.

De acordo com Orlandi (2001, p. 15), a análise de discurso não trata especificamente da língua e da gramática, embora estes aspectos continuem sendo importantes para a autora. Esta análise diz respeito ao discurso.

E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a idéia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando. Na análise de discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história. Por este tipo de estudo se pode

conhecer melhor aquilo que faz do homem um ser especial com sua capacidade de significar e significar-se.

A autora enfatiza que a análise de discurso concebe a linguagem enquanto uma mediação necessária entre o homem e sua realidade natural e social. Do mesmo modo, esta mediação para Orlandi diz respeito a uma possibilidade de permanência e de continuidade, bem como de deslocamento e de transformação do homem com a sua realidade existente. Para a autora, o discurso constitui-se na base da produção da existência do homem.

Orlandi (2001) pontua que a análise de discurso não trabalha com a língua no seu caráter abstrato, mas a língua enquanto movimento e geradora de possibilidades aos homens de significar e criar sentidos acerca de suas vidas e da sociedade na qual estão inseridos. Já para Habermas (1987) a linguagem é ação, em que a ação comunicativa é um processo cooperativo de interpretação simultânea dos três mundos ou de apenas um deles. O filósofo compreende que é a partir do discurso, isto é, das tematizações, que se pode obter o entendimento na comunicação acerca da pretensão de validade levantada pelos sujeitos.

Segundo Orlandi (2001), o discurso pode ser uma via de entendimento acerca da ideologia. A autora cita Pêcheux (apud ORLANDI, 2001, p. 17) ao enfatizar que “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido”. Orlandi compreende que o discurso é o lugar onde se pode observar a relação entre a língua e a ideologia, bem como entender os sentidos produzidos para os/por sujeitos. Habermas (1987) entende a ideologia enquanto uma via de colonização do mundo da vida, em que a ação comunicativa corrobora para a não automatização e tecnificação das vivências cotidianas. Esta colonização diz respeito ao sistema, que, segundo Habermas (1987) pode se entendido como uma rede abstrata relativa à burocracia e funcionamento de regras das instituições, pois possui como meio de controle o dinheiro e o poder. A ação comunicativa vem proporcionar o esclarecimento dos pontos de vista, uma vez que é através do discurso que se obtém a verdade e o consenso na cooperação dos sujeitos envolvidos.

A autora caracteriza que a interpretação do discurso vai ao encontro do dito e do não dito, do que é dito pelo sujeito em um determinado lugar e o que é dito em um lugar diferente, bem como o que é dito de um modo e não é colocado de outro. Orlandi (2001, p. 60) entende que estes dispositivos dizem respeito aos sentidos das palavras, enfatizadas ou não pelo sujeito. Da mesma forma, os sentidos e os sujeitos envolvidos “se constituem em processos em que há transferência, jogos simbólicos dos quais não temos o controle e nos quais o equívoco – o trabalho da ideologia e do inconsciente – estão largamente presentes”.

Para a análise das falas das professoras foram utilizadas etapas que, segundo Orlandi (2001), dizem respeito às propriedades do discurso e seu funcionamento. A primeira etapa consiste na Passagem da Superfície Linguística, em que se procurará no texto a sua discursividade, ou seja, objetiva a construção do objeto discursivo. Esta etapa visou à análise do que torna visíveis as famílias parafrásticas “relacionando o que foi dito com o que não dito, com o que poderia ser dito etc” (ORLANDI, 2001, p. 78).

A segunda etapa diz respeito à Passagem do Objeto Discurso, em que se pretendeu relacionar as formações discursivas, isto é, o jogo de sentidos, com a formação ideológica que delinea estas relações. É a partir da constatação da formação ideológica nas falas que se entrou na terceira etapa, o Processo Discursivo. Esta etapa, por sua vez, correspondeu à análise dos efeitos de sentidos produzidos no processo discursivo.

3. ANÁLISE DE DISCURSO COMO TEORIA E PRÁTICA

Nesta pesquisa, utilizou-se como procedimento de análise das falas das professoras a análise de discurso (ORLANDI, 2001). Essa proposta objetivou interpretar as marcas discursivas das docentes acerca do seu mundo da vida, pois para Habermas (1987) o discurso é possível através das tematizações, problematizações e argumentações, intersubjetivamente, sobre o mundo objetivo, o mundo social e o mundo subjetivo, sendo que estes, por sua vez, possibilitam uma emergência de sentidos do cotidiano de trabalho docente.

A análise de discurso segundo Pêcheux teve início nos anos 60 do século XX, tendo em vista o estudo da linguagem como materialização na ideologia, bem como a reflexão da ideologia manifesta na língua. Do mesmo modo, Orlandi (2001) enfatiza em seu texto que a análise de discurso é resultado da constituição de três disciplinas que vieram romper significativamente com o século XIX, ou seja, a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise.

Para a autora, a influência da Linguística diz respeito a não transparência da linguagem, uma vez que ela “[...] procura mostrar que a relação linguagem/pensamento/mundo não é unívoca, não é uma relação direta que se faz termo-a-termo, isto é, não se passa diretamente de um a outro” (ORLANDI, 2001, p. 19). Já com relação à influência do materialismo histórico, a autora enfatiza que o homem faz história, entretanto esta não é também transparente. Os estudos do discurso trabalham o que vem ser chamado de forma material, isto é, a língua com a história que vem a produzir sentidos. Orlandi (2001, p.19) afirma que a influência da Psicanálise corresponde ao entendimento da noção de sujeito na história e não mais como homem, pois “reunindo estrutura e acontecimento a forma material é vista como acontecimento do significante (língua) em um sujeito afetado pela história”.

A autora enfatiza em seus pressupostos que a Análise de Discurso é herdeira dessas três disciplinas acerca do conhecimento, isto é, da Psicanálise, da Linguística e do Marxismo. Contudo, Orlandi traz em seu texto que essa influência corresponde a noção e ao entendimento do discurso, uma vez que a Análise de

Discurso não deve ser vista como um simples reducionismo de ambas as disciplinas. Segundo Orlandi (2001), a análise de discurso, ao se apropriar desses campos do conhecimento, rompe fronteiras e constitui um novo recorte dessas disciplinas, ou seja, o discurso.

Orlandi (2001) pontua que a análise de discurso não trabalha com a língua no seu caráter abstrato, mas a língua enquanto movimento e geradora de possibilidades aos homens de significar e criar sentidos acerca de suas vidas e da sociedade na qual estão inseridos. Já, para Habermas (1987) a linguagem é ação. A ação comunicativa é um processo cooperativo de interpretação simultânea dos três mundos ou de apenas um deles. O filósofo compreende que é a partir do discurso, isto é, das tematizações, que se pode obter o entendimento na comunicação acerca da pretensão de validade levantada pelos sujeitos.

Segundo Orlandi (2001), o discurso pode ser uma via de entendimento acerca da ideologia. A autora cita Pêcheux (apud ORLANDI, 2001, p. 17) ao enfatizar que “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido”. Orlandi compreende que o discurso é o lugar onde se pode observar a relação entre a língua e a ideologia, bem como entender os sentidos produzidos para os/por sujeitos. Habermas (1987) entende a ideologia enquanto uma via de colonização do mundo da vida, em que a ação comunicativa corrobora para a não automatização e tecnificação das vivências cotidianas. Essa colonização diz respeito ao sistema, que, segundo Habermas (1987) pode se entendido como uma rede abstrata relativa à burocracia e funcionamento de regras das instituições, pois possui como meio de controle o dinheiro e o poder. A ação comunicativa vem proporcionar o esclarecimento dos pontos de vista, uma vez que é através do discurso que se obtém a verdade e o consenso na cooperação dos sujeitos envolvidos.

A autora caracteriza que a interpretação do discurso vai ao encontro do dito e do não dito, do que é dito pelo sujeito em um determinado lugar e o que é dito em um lugar diferente, bem como o que é dito de um modo e não é colocado de outro. Orlandi (2001, p. 60) entende que esses dispositivos dizem respeito aos sentidos das palavras, enfatizadas ou não pelo sujeito. Da mesma forma, os sentidos e os

sujeitos envolvidos “se constituem em processos em que há transferência, jogos simbólicos dos quais não temos o controle e nos quais o equívoco – o trabalho da ideologia e do inconsciente – estão largamente presentes”.

Segundo Mazière (2007), é necessário o estabelecimento do *corpus* na análise de discurso, em que se define a construção de um dispositivo de observação “[...] apto a revelar, a permitir apreender o objeto discurso que ele se dá por tarefa interpretar” (p.15). Para a autora, o analista delimita, organiza fragmentos, sejam eles mais ou menos longos, tendo em vista colocá-los em análise, pois é possível, através do discurso, uma investigação que permite estabelecer um *corpus*.

Para Pêcheux (1995, p. 160), dar *sentindo* de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição é averiguar não o significante, mas o que está determinado pelas posições ideológicas “[...] que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas)”. De acordo com o autor, as palavras, as expressões e as proposições mudam de sentido a partir das suas posições sustentadas por aqueles que a reproduzem. Com isso, Pêcheux enfatiza que a partir da posição sustentada em uma determinada conjuntura, tem-se a formação discursiva, em que se definirá o que pode e deve ser dito, seja em forma de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, etc. De acordo com Orlandi (2003), a formação discursiva permite ao analista compreender o processo de produção de sentidos, bem como possibilita averiguar a relação que se estabelece com a ideologia, ou seja, representa no discurso a formação ideológica. Do mesmo modo, é possível compreender através do funcionamento do discurso os diferentes sentidos, em que se identificam diversos sentidos em formações discursivas diferentes.

Pêcheux (1995, p. 163) enfatiza, em seus pressupostos, a necessidade de examinar as propriedades discursivas da forma-sujeito, de forma que o indivíduo é sujeito de seu discurso a partir da identificação da formação discursiva. Isso o domina, do mesmo modo devem-se levar em consideração os elementos do interdiscurso, que constituem no discurso do sujeito “[...] os traços daquilo que o *determina*, são re-inscritos no discurso do próprio sujeito”. O autor caracteriza o interdiscurso de duas formas, como “pré-construído” e “articulação”. O interdiscurso

“pré-construído” corresponde ao “sempre-já-á”, em que se apresenta como uma posição em que fornece e impõe a realidade e seu sentido de forma universal. Já o interdiscurso “articulação” refere-se ao *sujeito em sua relação com o sentido*, pois segundo o autor a articulação representa no interdiscurso a dominação da forma-sujeito.

Da mesma forma, Pêcheux traz em seu texto o discurso-transverso, em que se constitui na expressão intradiscurso, que por sua vez, corresponde “[...] o funcionamento do discurso com relação a si mesmo (o que eu digo agora, com relação ao que eu disse *antes* e ao que direi *depois*; portanto, o conjunto dos fenômenos de “co-referência” que garantem aquilo que se pode chamar o “fio do discurso”[...]” (1995, p. 166). Para o autor, o intradiscurso como “fio do discurso”corresponde ao interdiscurso sobre si mesmo, ou seja, uma “interioridade” determinada pela “exterioridade”, uma vez que o interdiscurso apresenta-se como o “já-dito” no intradiscurso, enfatizado por Pêcheux como “co-referência”.

Portanto, a utilização da análise de discurso como instrumento metodológico corroborou com a compreensão acerca do mundo da vida das docentes, a medida em o discurso e seus diversos sentidos foram expressos através da apresentação de obras de arte. Dessa forma, elas permitiram a emergência do interdiscurso e do intradiscurso oportunizando que por meio das formações discursivas formações tais como gatinho, maternagem, tempo de trabalho e lazer indiscriminados e a greve emergissem como o discurso do professor na situação contemporânea. Com isso, a análise de discurso é um processo que se podem encontrar novas formações discursivas e diferentes sentidos, uma vez que as palavras mudam de sentido, de acordo com aqueles que as empregam.

4. INTERPRETAÇÃO DO *CORPUS*

Esta pesquisa foi desenvolvida na cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul, em que teve a participação voluntária de 5 (cinco) professoras da rede pública estadual. O local escolhido para a realização do estudo foi o Grupo Interdisciplinar em Pesquisa em Herbologia, anexo ao prédio 16, na Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Foram realizados 4 (quatro) encontros, uma vez por semana, com duração de 60 (sessenta) minutos, gravados em aparelhos MP4 com a permissão das participantes e transcritos posteriormente a cada encontro.

O presente estudo teve como proposta realizar um grupo de reflexão centrado na questão do trabalho docente, em que a cada encontro foi promovida a fala problematizadora e argumentativa, na qual docentes e pesquisadora interagiram de maneira performativa, desenvolvendo papéis de falante, ouvinte e participante reflexivo. Do mesmo modo, a cada encontro foi apresentado uma obra de arte de artistas nacionais e internacionais, tendo o intuito de proporcionar tematizações acerca do mundo da vida das professoras. Para o desenvolvimento desta pesquisa foram consideradas todas as falas transcritas dos 4 (quatro) encontros, em que foi feito a relação obra de arte e trabalho docente.

O primeiro encontro do grupo de discussão contou com a apresentação da obra *Costureiras*, de Tarsila do Amaral, em que se objetivou desencadear a fala problematizadora sobre a questão do trabalho e trabalho docente. Neste encontro, a marca lingüística observada no texto se mostrou da seguinte forma: D²². *O professor está igual ao gatinho*. Por meio desta marca lingüística, verificou-se que os efeitos de sentido remetem a uma não participação efetiva na profissão, a falta de investimento na profissão e de uma memória da Educação, desqualificação social, sensação de abandono e pobreza cultural.

De acordo com Marcuse (1999), a obra de arte pode deixar emergir o mundo da vida dos protagonistas, pois para o teórico ocorre uma transcendência entre o que está representado na obra e o cotidiano dos sujeitos envolvidos. Com isso,

²² A letra D é referência dos discursos das docentes.

evidenciou-se que ao mostrar uma obra da pintora brasileira Tarsila do Amaral, em que se intitula *Costureiras*, as professoras colocam a relação entre o trabalho de costureiras e a sua profissão. Tendo em vista que a obra trata de um grupo de mulheres costurando uma peça de roupa, as professoras enfatizaram que o trabalho docente necessitaria de um trabalho em grupo. Destacaram a importância da coletividade, por isso a atenção dada por elas ao único animal pintado na obra, ou seja, um gato colocado a esquerda do grupo de costureiras, em que ele está apenas as observando. A figura do gato desenhada pela artista em sua obra chamou a atenção das docentes em comparação com as demais figuras expostas na tela, pois para as elas, o professor atualmente está como o felino na obra, sendo apenas um mero expectador. Os sentimentos de abandono e solidão foram os mais citados pelas professoras ao depararem com a figura do gatinho.

Por outro lado, Marcuse (1972) associa a arte com a sensualidade, que por sua vez é entendida como faculdade mental cognitiva, isto é libertação dos sentidos. A partir da ideia do autor, pensa-se que, ao mostrar o quadro de Tarsila do Amaral às professoras, emergissem tematizações acerca dos reais sentimentos sobre a docência, do mesmo modo a obra retrata e desafia a razão dominante e a repressão na profissão docente. Segundo o discurso das participantes, uma vez que elas sentem-se mais identificadas com o gatinho que com as demais mulheres retratadas na obra.

Segundo Freitag (2005), o mundo vivido, isto é, o mundo da vida habermasiano é um “lugar transcendental”, em que este, por sua vez, encontram-se os aspectos da vida social passíveis de questionamentos, bem como permite os sujeitos o entendimento mútuo acerca do mundo objetivo, do mundo social e mundo subjetivo. Para Habermas (1987), o mundo da vida que diz respeito a uma rede de pressuposições que corresponde à natureza externa, a sociedade e a natureza interna. As participantes do estudo ao relatarem acerca do seu trabalho, tendo a obra de arte como um meio de emersão de sentidos, colocaram, através do discurso, as manifestações de problematização e crítica do seu mundo da vida, ou seja, de tematizarem suas pretensões de validade através de argumentos.

Para Habermas (1987), o sujeito pode relacionar-se com algo do mundo objetivo, do mundo social e do mundo subjetivo, e ainda relacionar-se com algo dos três mundos. Com isso, percebeu-se que com a apresentação da obra *As Costureiras de Tarsila do Amaral*, as participantes do estudo tematizaram questões relacionadas aos três mundos habermasiano. Referiram-se ao mundo objetivo ao colocarem questões acerca das afirmações verdadeiras perante o que estavam vendo no quadro proposto; ao mundo social relataram questões referentes a uma cena em que o gato está posto como um objeto, expressando o lugar do professor atualmente na sociedade; e por fim ao mundo subjetivo enfatizaram as experiências e sentimentos comuns entre elas acerca do papel do trabalho docente.

O trabalho docente enquanto um trabalho meramente acessório, da mesma forma o sentimento de isolamento, traz à discussão a questão da desvalorização da profissão professor, segundo os discursos das participantes. De acordo com a pesquisa desenvolvida por Duarte, Oliveira, Augusto e Melo (2008) em uma escola estadual do interior do Estado de Minas Gerais, observaram-se as semelhantes manifestações acerca da falta de investimento na formação e precariedade do trabalho docente. As autoras em seu trabalho objetivaram investigar o trabalho docente e suas configurações, natureza e sentidos. No primeiro encontro, as pesquisadoras tinham como intuito refletir a complexidade do trabalho na escola, tendo como proposta a utilização denominada Portal. Nessa técnica, os docentes precisaram representar seus sentimentos por meio de colagens, ao entrarem e saírem do local de trabalho. Segundo as emersões oriundas da atividade com os professores, as autoras enfatizam:

Os professores revelaram preocupação com a qualidade da educação, com o reconhecimento da intensificação do trabalho docente e da precariedade financeira, manifestação ainda da inquietação com as consequências desses aspectos sobre o processo de trabalho e com a própria formação continuada. (DUARTE, OLIVEIRA, AUGUSTO E MELO, 2008, p. 225).

Da mesma forma que as pesquisadoras trazem as manifestações de descontentamento com o trabalho segundo os docentes, as professoras participantes dessa pesquisa se colocam como acessório e efeito no seu fazer na escola. Para elas, o trabalho do professor deixou de ser importante para a sociedade, intensificando o sentimento de abandono e desqualificação profissional.

Para Demo (2006), as docentes ao denunciarem seus descontentamentos acerca da sua profissão estão denunciando todo o sistema capitalista, uma vez que para este sistema desenvolve forças abstratas alienantes decorrentes do mercado competitivo globalizado. Segundo os pressupostos do autor, a denúncia do sistema capitalista é necessária, entretanto, quando se fala em educação “[...] é facilmente vista como investimento, não, porém, na cidadania do trabalhador, mas na dinâmica produtiva e, mais especificamente, na condição de vantagem competitiva” (DEMO, 2006, p. 17). A ideia do autor corrobora com as emersões de sentido feitas pelas docentes, em que se sentem como meros objetos, bem como há o sentimento de abandono e isolamento acerca do seu trabalho na escola. Do mesmo modo, esses sentimentos decorrem não só da escola em si, mas de toda uma sociedade, em o professor não é mais aquele sujeito importante para a qualidade da educação.

Segundo Sampaio e Marin (2004), a partir da década de 70 do século XX a precarização do trabalho escolar, em especial o trabalho docente, é resultado do agravamento das condições econômicas e da deteriorização do sistema público de ensino, que, por sua vez, acaba repercutindo em todo o funcionamento escolar. Dessa maneira, a presença dos organismos internacionais decidindo acerca dos rumos da escolarização brasileira, bem como “[...] definem modelos curriculares atrelando financiamentos à adesão as suas orientações e abordagens em educação”, mostra uma postura que corroborou para a precariedade da educação e do trabalho docente. Já para Oliveira (2004), as reformas educacionais resultam em mudanças significativas para os trabalhadores docentes, uma vez que elas repercutem na organização escolar como um todo e no próprio trabalho pedagógico.

No segundo encontro com as participantes do estudo, objetivou-se despertar o grupo para a problematização da especificidade do trabalho docente. Neste encontro foi utilizado como a obra de arte de Pierre-Auguste Renoir, intitulado *Gabrielle e Jean*. A marca lingüística observada nesta segunda proposta foi identificada de acordo com o seguinte discurso: D. *O quadro do carinho, da maternagem, da proteção, do conforto*. Os efeitos de sentido, acerca dessa marca lingüística, referem-se a uma extensão da mãe, em que a profissão é basicamente constituída de mulheres, pois para as docentes o trabalho de professora é desempenhado na base da afetividade e da sensibilidade.

De acordo com a pesquisa desenvolvida por Oliveira (2006, p. 35) acerca do “mal-estar” docente, a feminização da profissão professor está inteiramente relacionada com a proletarização do magistério, pois a autora ao citar Apple enfatiza que “Está bastante claro (...) que tão logo um trabalho torna-se feminino, seu prestígio diminui. Há tentativas de proletarizá-lo, de tirá-lo do controle das pessoas que o fazem e de racionalizá-lo...”. Ao aproximar a profissão professor à classe proletariado, ou seja, identificar que o trabalho docente é desqualificado, empobrecimento por baixos salários, entre outros, a pesquisadora traz em seus pressupostos que o trabalho docente ao ser um trabalho realizado por mulheres é fadado à desvalorização social.

Por outro lado, as professoras, ao se depararem com o quadro de Renoir mostrando uma imagem de afeto e zelo da mulher para com a criança, emergindo apenas a face maternal do trabalho docente, em nenhum momento, enfatizaram uma face de desvalorização e desprezo pela profissão pelo fato de ser desempenhada por maioria feminina. Entretanto, é significativo salientar que para as docentes essa face de sensibilidade é uma característica da mulher, isto é, da professora. Para elas, está foi uma das pretensões de validade levantadas para explicar o fenômeno de feminização do trabalho docente. Por este fato, não é bem visto homens ocupando o lugar de docente, em especial na educação infantil e nas séries iniciais. De acordo com o discurso das professoras e seu efeito de sentido, o homem ao ocupar um lugar de professor o faz e é aceitável que esteja em uma instituição religiosa de ensino e não em uma instituição laica. Para melhor exemplificar o discurso das participantes acerca da feminização do trabalho docente, foi extraído o seguinte recorte:

D.4. Por isso que eu digo... em sala de aula, pra séries iniciais até onde eu sei não tem homem. E acho que até as mães e pais não gostariam... eu acho que se tivesse não gostariam.

D.1. A X (escola) tem um seminarista na 2ª série... seminarista. É professor, fez pedagogia... e agora está fazendo teologia.

Lelis (2001) ao pesquisar histórias de vida de professoras da rede pública de ensino da cidade do Rio de Janeiro, enfatiza que o gênero deve ser levado em conta para a compreensão do trabalho docente, entretanto, se faz necessário articulá-lo com a classe social, etnia e a geração. Para a autora, as construções acerca do

gênero feminino no magistério dizem respeito “[...] na forma como as professoras entraram, permaneceram e têm atuado na profissão” (LELIS, 2001, p. 45). Em sua pesquisa, Lelis (2001) identificou a questão da socialização familiar como um dispositivo importante ao ingresso no magistério, em que é expressa em práticas culturais, redes sociais e também em constrangimentos econômicos.

Historicamente a profissão docente não era uma profissão feminina, pois até o século XIX o magistério apresentava-se como sendo uma profissão marcadamente masculina. Entretanto, a partir da consolidação das escolas normais, em meados de 1835, começou-se a vigorar a presença em massa de mulheres na docência (VILLELA, 2000). Assim como no discurso das docentes acerca do lado maternal e afetivo da profissão, Villela (2000) enfatiza que a inserção da mulher no magistério tinha um caráter de regeneradora moral da sociedade da época, visto que esta característica estava intimamente relacionada com a expansão do papel da mãe.

Werle (2005) relata em seu artigo que no Rio Grande do sul, em meados do XIX, a inicialização das Escolas Normais foi presidida por um padre, uma vez que o mesmo desempenhou um papel fundamental na formação de professoras no Estado. Contudo, havia um discurso estratégico e de convencimento para que moças se candidatassem aos bancos das Escolas Normais.

O poder público da época adotava estratégias discursivas e de convencimento, reafirmando a importância de recorrer às “professoras habilitadas pela Escola Normal”, para suprir as cadeiras do sexo masculino vagas por falta de professores homens. A sociedade da época deveria ser convencida das vantagens de mulheres, e não de homens, ensinarem as primeiras letras aos meninos. Pela argumentação de agentes do governo, a representação da mulher-professora se fazia pela infantilização e “maternagem” associadas à dedicação, amor, carinho e doação. (WERLE, 2005, p.616).

Para Werle (2005), a feminização do trabalho está diretamente relacionada à questão do convencimento dos órgãos competentes da época às moças, tendo em vista que elas melhor desempenhariam o papel de professor devido ao aspecto da maternagem e do carinho implícitos no papel de mulher reforçados socialmente. As participantes da pesquisa enfatizaram os aspectos colocados pela autora, uma vez que para as professoras o trabalho docente é aquele relacionado com afetividade,

com o carinho e com proteção, pois são características, segundo elas, relacionadas também a uma extensão ao papel de mãe.

Neste encontro, ficou evidente a tematização acerca das características da professora sobre o mundo subjetivo de Habermas (1987). As participantes trouxeram muitas experiências em sala de aula, bem como sentimentos que são expressos na relação professor-aluno. Por outro lado, a apresentação da obra de Renoir possibilitou expressão real das suas experiências, pois como coloca Marcuse (1999) é na obra de arte que é possível ultrapassar o desenvolvimento social, isto é, aflorar o *mundo da vida* dos protagonistas.

O terceiro encontro da pesquisa teve como emersão de sentidos a obra *A persistência da Memória* ou *Relógios Moles* de Salvador Dalí. Este encontro objetivou problematizar o sentido do tempo para ao trabalho docente, em que o grupo de discussão trouxe como marca lingüística o seguinte discurso: *D. Às vezes eu não gosto nem de olhar para o relógio... não gosto... nem uso relógio mais.* Os efeitos de sentidos identificados nessa marca lingüística, diz respeito a uma não separação entre o tempo do trabalho e o tempo do lazer, que por sua vez, acaba pesando para as docentes. Por outro lado, mostra que elas estão envolvidas sempre com o seu trabalho, mesmo quando não estão na instituição escolar.

Pode-se pensar que o tempo para as professoras é fruto de uma proposta de trabalho alienado, pois para Marx o sujeito ao alienar-se mental e fisicamente, aliena o seu fazer e o produto do seu trabalho, fazendo-o apenas para sua sobrevivência. Ao se comparar o trabalho docente com tais características propostas pelo teórico, reflete-se que o trabalho desempenhado pelas professoras em seus discursos é resultado de um ofício que não apresenta ser agradável, bem como não se conseguem explorar alternativas de lazer para recompensar esta dura jornada.

Para Habermas (2000, p.117-118), o paradigma da produção “[...] adapta-se apenas à explicação do trabalho, e não da interação, para determinar aquela formação social que provocará uma separação institucional entre a esfera técnica e a social”. Com isso, as docentes ao colocarem que não há tempo para lazer na sua rotina escolar explicitam o paradigma da produção, pois não há espaço para outras

leviandades, e sim, apenas para o trabalho. De acordo com as idéias do autor, só haverá um processo emancipatório do trabalho docente a partir do paradigma da ação voltada ao entendimento, através das relações comunicativas, em que possibilite confrontações dialógicas de seus interesses para mudar racionalmente suas vidas.

Segundo o estudo de Fontana (2000), o professor em cinco meses de trabalho sente-se como alguém que carrega um mundo nos ombros, em que o árduo processo do tempo traz significativas consequências.

Eu não estou bem. Não vejo a hora de que o semestre acabe. O médico disse que é um quadro de estresse. Olha as minhas mãos. Estão sempre assim, frias e trêmulas. Eu sinto um cansaço tão grande! Parece até que estou a carregar o mundo nos meus ombros. (FONTANA, 2000, p. 116).

Para a autora, o trabalho do professor é permeado por uma organização e hierarquização da atividade docente, que resulta de uma aniquilação dos desejos e projetos acerca deste trabalho, que por sua vez, acaba sendo substituído por um anseio de outrem, isto é, do sistema educacional (FONTANA, 2000). As professoras, ao relatarem a impossibilidade de separar o tempo de lazer com o tempo do trabalho, mostram que estão tão envolvidas em suas jornadas que é impossível ter um lazer em que não pensem como vão desenvolver a aula seguinte.

Habermas (1987) enfatiza em seus pressupostos que a “colonização” do mundo da vida se dá através de mecanismos atuantes na integração sistêmica, em que ocorre uma substituição gradual da ação comunicativa pelos mecanismos dinheiro e poder. Com isso, pensa-se que o poder da norma materializado nas relações e condições de trabalho docente colocado por Fontana (2000), acaba por substituir a busca de um possível consenso entre os participantes da ação, pois o tempo árduo de trabalho corrobora com a integração sistêmica habermasiana.

De acordo com a pesquisa desenvolvida sobre trabalho docente por Duarte, Oliveira, Augusto e Melo (2008, p. 225), os professores participantes enfatizaram o quanto estão se tornando máquinas humanas na educação, ou seja, “estamos nos transformando em máquinas, que educação é essa? [...] O tempo não dá pra fazer tantas coisas que precisam ser feitas. [...] Precisava de um avião ou de uma moto

bem potente...”. Para as autoras, os participantes de sua pesquisa demonstraram uma grande preocupação com a qualidade da educação, bem como, com a falta de reconhecimento da intensificação do trabalho desempenhado e com a própria formação continuada.

Em outra proposta feita pelo grupo de pesquisadoras, houve o questionamento acerca do tempo dedicado ao trabalho e a carência referente ao tempo dedicado ao lazer e a família. Segundo o discurso de um dos docentes: “O horário de trabalho é que organiza os outros horários de nossa vida...”(DUARTE, OLIVEIRA, AUGUSTO E MELO, p. 226, 2008). Para as autoras, mesmo fora da escola os professores desempenham tarefas referentes à docência, não havendo um momento para atividades de lazer e estudo.

Mesmo fora da escola, os professores desempenham tarefas concretas relacionadas à docência, além de se preocuparem com os alunos. A preparação das aulas, por exemplo, acontece na maioria das vezes à noite, juntamente com outras atividades, como assistir a TV, ou mesmo orientar as tarefas escolares, uma vez que parcela significativa de professores trabalha em dois turnos ou mais (na mesma escola ou em escolas diferentes). Há também a presença marcante do trabalho doméstico entre as professoras, que representa uma carga de trabalho agregada. Com isso, o tempo de descanso e de lazer e o espaço para a criação eram comprometidos, reforçando a ideia de homem-máquina com uma rotina alienante. (DUARTE, OLIVEIRA, AUGUSTO E MELO, p. 226-227, p. 2008).

Já, as professoras desta pesquisa, não conseguiram colocar uma forma de lazer ou estudo fora do ambiente de trabalho, entretanto, enfatizaram o quanto seria benéfico a elas, uma vez que possibilitaria deixar a rotina um pouco mais leve. D: *“Ultimamente eu tenho deitado... e aí podia... surge alguma coisa e aí eu anoto... eu posso esquecer, aí eu anoto... a gente não desliga...”*.

A proposta apresentada no quarto encontro foi à obra de arte Mulheres Protestando de Di Cavalcanti, em que teve como objetivo propor ao grupo de discussão a problematização acerca do sentido da organização política da categoria de trabalhadores da educação. A marca lingüística destaca-se no referido discurso: D. *Eu acho que perdeu muito... com a greve perdeu tudo... eu acredito que perdeu bastante... que perdeu tudo que poderíamos ter conquistado... perdeu a força*. Nesta marca lingüística, observa-se que apesar de sentirem-se deslegitimadas, gostariam de manter a qualidade. Entretanto, as docentes não sabem como proceder para

melhorar a qualidade da educação, resultando em professoras que estão sempre protestando. Para o grupo, o coletivo é de extrema importância quando se pensa acerca da organização política, contudo, enfatizam que os docentes enquanto categoria profissional é uma entidade que não existe uma identidade política que vislumbre os reais interesses dos professores.

De acordo com Habermas (1987), a introdução de um mecanismo sistêmico no mundo da vida só é possível à medida que ele é institucionalizado, ou seja, quando o mundo da vida apresenta-se suficientemente racionalizado. A partir das idéias do autor, os efeitos de sentidos percebidos nos discursos das participantes, fazem pensar de uma possível instrumentalização do mundo da vida, isto é, uma introdução sistêmica na esfera do trabalho docente, em que demonstra através do discurso o domínio do poder nas decisões de cunho político da profissão docente.

Do mesmo modo, Habermas (1987) enfatiza em seus pressupostos que a ação orientada ao entendimento desenvolve-se através da formação discursiva individual e coletiva, em que objetiva-se alcançar a negociação e a decisão consensual. Em contrapartida, as participantes do estudo enfatizaram que a organização política dos professores não valoriza o coletivo e suas decisões, e sim apenas seus próprios interesses políticos. Com isso, pensa-se que não há uma ação orientada ao entendimento, pois mostra ser um espaço para poucos sujeitos, bem como há interesses maiores cerceando a educação.

Para Habermas (1987), no âmbito público, em especial na escola pública, está ocorrendo uma pedagogização do ensino, uma vez que há uma profunda exigência das políticas escolares a uma não democratização das decisões acerca da escola, que o autor acredita ser incompatível com o conceito de cidadão. Do mesmo modo, o teórico destaca a necessidade de *desjusticializar* e desburocratizar o processo pedagógico, uma vez que será dessa forma que os sujeitos terão a liberdade de defender seus interesses, isto é, através da alteração do direito privado do Estado em um direito realmente político. Assim, será transformado em um procedimento de decisão e não mais de regulamentador de conflitos.

Com isso, ao colocar as instituições de representação da categoria de trabalhadores da educação como agentes que deveriam representar os interesses dos professores acabam por explorar outras vias de acesso para dialogar com sociedade, como exemplo a greve. Para as participantes da pesquisa, a greve foi um divisor de águas na profissão, uma vez que para elas as paralisações acabaram estragando a carreira docente em decorrência da falta de diálogo entre professores e Estado.

De acordo com Weber (2003), a categoria de professores foi em meados da década de 80 uns dos grandes agentes de mudanças no país, principalmente acerca da qualidade do ensino e da democratização da sociedade brasileira. Para o autor, o CPERS/Sindicato no fim da década de 70 contribuiu para reforçar a necessidade de formação de professores, pois almejava ver a classe trabalhadora da educação equiparada como pessoal de nível superior, mesmo contrariando a proposta do governo do Estado da época.

A natureza remuneratória dessa preocupação fica, aliás, patente no debate encetado pelo CPERS para obter o enquadramento do professorado como pessoal de nível superior onde é encontrada uma sistematização consistente das tarefas docentes. A sua posição é exposta no seu Boletim, em momento de conflito com o governo do estado quanto à aplicação da Lei n. 6.672/1974, que, segundo a entidade, “na sua sabedoria assegurou ao professor um lugar no conjunto das profissões. Queremos ver resguardada nossa formação e titulação. Queremos o Magistério equiparado com o pessoal de nível superior”. Para o CPERS, essa luta constitui “uma retomada do Magistério gaúcho, na sua caminhada pelo reconhecimento objetivo e concreto de sua função social e do valor da própria educação, como processo prioritário e essencial na formação e preparo do indivíduo para a vida comunitária e cultural”. (WEBER, 2003, p. 1143-1144).

O autor enfatiza que o Cpers/Sindicato, enquanto entidade defensora da profissão e dos direitos dos trabalhadores da educação do Estado do Rio Grande do Sul, foi um órgão importante para a o trabalho docente. Entretanto, o discurso das participantes do estudo diz respeito a uma virada de interesses acerca da instituição sindical no Estado. Para as docentes, o sindicato promovia lutas e apoiava reais interesses dos trabalhadores da educação, porém a partir da sua inserção à CUT (Central Única dos Trabalhadores) passou a vigorar a luta por interesses pessoais por cargos políticos e entre outros que não condizem com as necessidades da categoria de professores, como coloca o discurso da docente: D. *Eu acho que*

rebaixou tudo no magistério... uma classe que perdeu a dignidade... que se colocou por baixo. Mas, eu acho que foi quando se aliou a partidos políticos... porque antes era unido... eu lembro que eram 3,4 meses de greve e ninguém parava... ninguém voltava... quando se aliou a CUT é que começou.

Do mesmo modo, as professoras trouxeram a preocupação com a inserção da meritocracia na escola pública, pois para elas pagar mais para a aquele docente que aprova mais não seria uma estratégia viável, bem como implementar essa proposta sem que haja uma discussão clara e coesa sobre os interesses dos professores acerca dessa questão. Para Dambiski ao citar Enguita (2009, p.5) enfatiza que com a inserção da meritocracia nas escolas haverá uma “regulação” do ensino e uma especificação acerca do programa docente.

O professor perde progressivamente a capacidade de decidir qual há de ser o resultado de seu trabalho, pois este lhe é previamente – assegurando a sua alienação e estranhamento – estabelecido em forma de horários, programas, normas de rendimento, etc. Isto ocorre direta e indiretamente por meio de exames públicos (avaliações de desempenho, exames de certificação). O controle que recai sobre o docente não concerne apenas ao que ensinar, mas também ao como ensinar, às formas de organizar as classes, aos procedimentos de avaliação, aos critérios de disciplina para os alunos [...].

Do mesmo modo, paralelamente surgiram outros sentidos acerca do trabalho docente, que por sua vez, merecem ser expressos nesta pesquisa: a formação discursiva do trabalho docente ser como uma costura/integração, não deve ser a primeira escolha profissional dos filhos. O trabalho docente só é valorizado se o professor já tem experiência de classe, o trabalho docente ser um trabalho desqualificado pela sociedade e primeiramente pelas próprias docentes.

Através desta pesquisa, podem-se identificar através da formação discursiva os diversos sentidos dados pelas professoras participantes da proposta de estudo. Do mesmo modo, a utilização de obras de arte possibilitou a emersões de sentidos acerca do mundo da vida das docentes. Por outro lado, pôde-se perceber o quanto as docentes necessitam de um espaço para serem falantes e ouvintes, principalmente acerca do trabalho.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta proposta de estudo ousou pensar acerca de novos sentidos do trabalho docente a partir da teoria da ação comunicativa de Habermas, bem como utilizar obras de arte como meio de emergência de sentidos ao mundo da vida das professoras participantes. Da mesma forma, a ousadia da pesquisa não se restringiu ao pensamento teórico-metodológico, mas principalmente pelo fato da pesquisadora ter formação na área da saúde, ou seja, psicologia, propor um estudo em que a filosofia, mais precisamente a teoria crítica, seria o fundo inspirador desta dissertação. Por outro lado, também se pode entender um ato de ousadia a pesquisadora ter também desempenhado o papel de participante do grupo de discussão acerca do trabalho docente, pois conseguir separar a formação inicial de psicóloga com os objetivos da pesquisa foi algo muito desafiador, mas ao mesmo tempo gratificante em poder interagir dos discursos e dos sentidos do mundo da vida de cada docente.

Nesta pesquisa, foi necessária a desconstrução acerca de minha formação, pois ao ir a campo não deveria dar margem às questões emocionais e disfuncionais do trabalho docente, mas com o foco nos objetivos propostos no estudo. Acredita-se que o comprometimento e do interesse expressos pelas participantes do estudo auxiliaram nesta desconstrução, uma vez que sem a compreensão das mesmas não teria condições de realizar esta pesquisa.

Do mesmo modo, a utilização da análise de discurso como proposta metodológica corrobora com a teoria habermasiana, na medida em que esta teoria não enfatiza apenas o trabalho, mas a interação e a comunicação. Converte também com a linha de pesquisa na qual este estudo se insere, Educação, Trabalho e Emancipação, pois ela vem contribuir com a interface filosófica e sociológica, no contexto da teoria crítica, que a linha se propõe estudar. Com isso, pensa-se que os sentidos emergidos através das obras de arte, tendo como Marcuse o teórico inspirador, possam ser estudados em outra pesquisa, em que se pudessem investigar outros docentes de outras instituições em outras cidades. Uma pesquisa, em nível de doutorado poderia auxiliar com o entendimento dos novos sentidos que

potencialmente emergiram neste estudo, bem como investigar novas possibilidades acerca deste trabalho, que ora é tão mágico e tão sofrido, tal como se apresenta o trabalho docente, especialmente nesta pesquisa. Desta forma fica clara a necessidade de dar continuidade a essa forma de estudo que leve os próprios trabalhadores da educação problematizarem seu trabalho, assumindo uma autêntica posição de trabalhadores e de reflexão crítica sobre seu trabalho.

6. REFERÊNCIAS

ALBORNOZ, Suzana. *O que é trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 1997.

BANNELL, Ralph Ings. *Habermas e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BIRGIN, Alejandra. La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. *A Cidadania Negada*. Políticas de exclusão na educação e no trabalho. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 223-242.

CORTESÃO, Luiza. *Ser professor: um ofício em risco de extinção?* São Paulo: Cortez, 2002.

DAMBISKI, Kátia Cristina. Trabalho e formação docentes: tendências no plano das políticas da literatura especializada. ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 29ª Reunião Anual da ANPED. Disponível em : <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/29portal.htm>. Acesso em 05 set. 2009.

DEMO, Pedro. *A aposta no professor*. Cuidar de viver e de trabalhar com dignidade. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

DI CAVALCANTI. Disponível em: <http://www.dicavalcanti.com.br/dec40.htm>. Acesso em: 20 nov. 2008.

DUARTE, Adriana; OLIVEIRA, Dalila Andrade; AUGUSTO, Maria Helena; MELO, Savana. Um envolvimento docente na interpretação do seu trabalho: uma estratégia metodológica. *Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas*, São Paulo, n. 133, p. 221-236, jan./abr. 2008.

FERNANDES, Florestan. A formação política e o trabalho do professor. In: CATANI, Denice Bárbara et al. (orgs) *Universidade, escola e formação de professores*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 13-38.

FONTANA, Roseli Cação. Trabalho e subjetividade. Nos rituais de iniciação, a constituição do ser professora. *Cadernos CEDES*, n. 50, p. 103-119, abr. 2000.

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAG, Barbara. *Dialogando com Jürgen Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2005.

HABERMAS, Jürgen. *Conhecimento e Interesse*. Tradução de José N. Heck. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

_____. *Para a reconstrução do materialismo histórico*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. *Teoría de la Acción Comunicativa*. Tomo II. Crítica de la razón funcionalista. Tradução de Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Taurus, 1987.

_____. *Consciência Moral e Agir Comunicativo*. Tradução de Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

_____. *O Discurso Filosófico da Modernidade*. Tradução de Luiz Sérgio Repa e Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. *Teoría de la acción comunicativa*, I. Racionalidad de la acción y racionalización social. Tradução de Manuel Jiménez Redondo. 4. ed. Madrid: Taurus, 2003.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. *Império*. Tradução de Berilo Vargas. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

LELIS, Isabel. Profissão docente: uma rede de histórias. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 17, p. 40-49, mai./ago. 2001.

LIEDKE, Elida Rubini. Trabalho. In: CATTANI, Antonio David; HOLZMANN, Lorena. *Dicionário de Trabalho e Tecnologia*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. *Prendas e Antiprendas*. Uma história da educação feminina no Rio Grande do Sul. 1986. 273 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1986.

MARCUSE, Herbert. *Eros e Civilização*. Uma Interpretação Filosófica do Pensamento de Freud. Tradução de Álvaro Cabral. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.

_____. *A Dimensão Estética*. Arte e comunicação. Tradução de Maria Elisabete Costa. Lisboa: Edições 70, 1999.

MARTÍNEZ, Deolidia. La batalla del conocimiento o la apropiación del producto del proceso de trabajo docente. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. *A Cidadania Negada*. Políticas de exclusão na educação e no trabalho. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 215-222.

MARX, Karl. Manuscritos Econômicos Filosóficos. In: FROMM, Erich; _____. *Conceito Marxista do Homem*. Tradução de Octavio Alves Velho. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

_____; ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*: teses sobre Feuerbach. São Paulo: Moraes, 1994.

MAZIÈRE, Francine. *A análise do Discurso*. História e Práticas. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

NETO, Edgard Fernandes. LDB – Lei nº. 9394/96 e EC nº. 14/96: Uma Legislação Neoliberal. In: RESCIA, Ana Paula Oliveira et al. (Orgs.). *Dez anos de LDB. Contribuições para a discussão das políticas públicas em educação no Brasil*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007, p. 111-128.

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de. O “mal-estar docente” como fenômeno da modernidade: os professores no país das maravilhas. *Ciências e Cognição*, Rio de Janeiro, v.7, p. 27-41, mar/ 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

ORLANDI, Eni P. *Análise de Discurso. Princípios e Procedimentos*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2001.

_____. *A Linguagem e seu Funcionamento. As formas do discurso*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2003.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e Discurso. Uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi, Lourenço Chacon Jurado Filho, Manoel Luiz Gonçalves Corrêa e Silvana Mabel Serrani. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

RENOIR. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Jean_Renoir. Acesso em: 20 nov. 2008.

SALVADOR DALÍ. Disponível em: <http://gatoescondido.wordpress.com/2007/03/18/tempo/>. Acesso em: 20 nov. 2008.

SAMPAIO, Maria das Mêrces Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004.

SANTOS, Vanice dos; CANDELORO, Rosana J. *Trabalhos acadêmicos. Uma orientação para a pesquisa e normas técnicas*. Porto Alegre: AGE, 2006.

SIEBENEICHLER, Flávio Beno. *Jürgen Habermas. Razão Comunicativa e Emancipação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

SOUZA, Cláudio Benedito Gomide de. et al. A normatização da educação no Brasil e a nova LDB. In: RESCIA, Ana Paula Oliveira et al. (Orgs.). *Dez anos de LDB. Contribuições para a discussão das políticas públicas em educação no Brasil*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007, p. 13-68.

TARSILA DO AMARAL. Disponível em: <http://portalsaofrancisco.com.br/alfa/tarsila-do-amaral/costureiras.php>. Acesso em: 20 nov. 2008.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. 5. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Pesquisa Nacional UNESCO. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. São Paulo: Moderna, 2004.

VILLELA, Heloisa de S. O. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes Faria; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). *500 anos de Educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 95-134.

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, n. 85, p. 1125-1154, dez. 2003.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Práticas de gestão e feminização do magistério. *Cadernos de Pesquisa*, n. 125, p. 609-634, set./dez. 2005.

ANEXOS

PRIMEIRO ENCONTRO

Pesquisadora – esse é um quadro da Tarsila do Amaral, não sei se algumas de vocês conhecem que se chama as costureiras, e desse quadro eu gostaria de discutir com vocês hoje sobre a questão do trabalho geral, ou seja, o trabalho de todas as profissões que vocês conhecem e o trabalho do professor. Eu gostaria de levantar uma questão para nós começarmos a discutir: vocês olhando este quadro, que similaridades vocês encontram entre o trabalho destas costureiras com o trabalho do professor? Em um primeiro olhar, o que vocês identificam?

D – A dedicação e a atenção ao trabalho.

D- Eles estão buscando alguma coisa, atentos e buscando. É gradativo... tem outro prestando a atenção.

D – É gradativo (trabalho), cada pontinho... pra nós cada aula, cada lição, vai sendo sempre aos poucos o trabalho.

P – E tu professoras D irias falar uma coisa?

D – A coletividade, o sentido da coletividade.

D – O carinho com que elas olham para o trabalho.

D – Tu estás sempre buscando no todo, nunca pensa no individual, num trabalho tu não consegues.

D – E o gato?

P – O que poderíamos pensar o gato? A imagem do gato.

D – Fora do lugar ali.

P – Dentro da proposta do quadro...

D – É um ambiente familiar, ele não está sendo extinto dali, ele faz parte da paisagem.

P – E isto que vocês falaram agora, vocês acham que dá para transpor a realidade do dia-a-dia do trabalho do professor? Dá para ter este amor, esta coletividade, sentimento do coletivo no dia-a-dia?

D – Primeira coisa que tu propõe um trabalho, tem aquela coisa não dá, não tem jeito, eu não posso fazer, eu não tenho carga horária. A primeira visão que tu tens se fosse assim de ir à busca de uma mesma coisa dentro do ambiente escolar, todo mundo tentando alinhar. Tu até consegues, mas em pequenos grupos. Em um grupo grande é complicado.

D – E aí tá o interesse, o interesse individual. Tu notas que ele está no coletivo, mas o interesse pelo que ele passa é que está querendo assimilar. Eles estão mais preocupados em assimilar do que repassar, pois tem poucas pessoas ali fazendo, mas muitas observando, muitas atentas. Mesmo em um quadro coletivo, está um trabalho profundo de individualidade. Ele está interessado, é posterior a uma apresentação, posterior ao interesse, a primeira amostra, que ali está na segunda quando ele vai tentar olhar para ver se pode também produzir.

D – A análise de cada uma delas representa também querendo trabalhar com aluno individualmente... não consigo esquecer o gatinho ali fora do quadro.

D – Ele está assim oh... e eu?

D – Vocês viram que tem uma só máquina de costura e muita gente? Ela vai passando e muitas vão complementando.

D – Os detalhes.

D – Ele está sem ambiente, olha a carinha dele.

D – Vocês escutaram a reportagem daquele adolescente de 17 anos que voltou pra escola e matou. Hoje estava mostrando a reportagem ao meio dia e que ele se sentia rejeitado na escola, que os professores não olhavam para ele como aluno, que ele sempre se sentiu como um peixinho fora d'água na sala de aula. E o gatinho está ali.

P – Daria para nós questionarmos com isso que tu estás trazendo, será que o professor também não está se sentindo assim? Pois, se vocês perceberem a mídia, o que a mídia coloca para todos, para se ter uma educação de qualidade é necessário olhar a questão do aluno, o aluno tem que ir bem, na Provinha Brasil ir bem e o professor? O que a mídia como sobre o professor? O professor é o castigado.

D – O professor está igual ao gatinho.

P – E aí tu chegaste a um ponto que eu iria questionar. Será que a imagem, o trabalho do professor está sendo criada a partir da mídia e da sociedade geral como o gatinho, como está sendo mostradas ali.

D – Sim, mostra que tem algo mais interessante, a mídia traz. O aluno tem uma diversidade de conhecimento e o professor está pobre neste ambiente, muito pobre. Eu sinto o professor paupérrimo lá dentro, não por falta de instrumentalização, eu sinto ele pobre por falta de cultura mesmo.

D – De incentivo.

D – De leitura. Hoje em dia tu não tens tanto tempo, não tem mais condições, tu tens que dar aula.

D – Como ter esta dedicação. São poucos que tem condições de fazer este apanhado todo, em senti integrado com o aluno.

D – E até com os colegas.

D – É verdade.

P – Se vocês forem perceber, é um trabalho que está mostrando coletivo, porque é uma confecção de uma roupa, e para ela ser confeccionada uma só pessoa, pela imagem, é impossível, ela precisa de todo este coletivo. E aí, se a gente fosse ver o trabalho do professor, ele é um trabalho muito solitário, assim para ele dar certo, para ele dizer que seu trabalho está sendo feito com qualidade ele precisa do coletivo? Este coletivo eu digo como um todo, a própria direção estando ao seu lado como parceira, os demais colegas.

D – Precisa.

D – A gente pode pensar a família.

D – Em um colégio pequeno, eu noto que todo mundo trabalha junto, todo mundo dá opinião, os pais são mais presentes na escola, sabe... eles vão mais. A própria direção está mais integrada, não é aquela coisa desintegrada que tu vês numa escola grande. Tu dá uma opinião, todo mundo faz as coisas assim,... mais harmônico.

P – Tu já tiveste experiência em escola maior?

D – Sim, já tive e lá eu vejo esta diferença. Muito diferente.

D – Na minha não. O padre só aparece na reunião para saber como estão as coisas, mas ele não tem este contato assim, esta abertura.

D – E lá a gente cobra assim até nos pais natalinos. É pais natalinos, só no final do ano. Mas, lá a gente cobra presença e eles vão. Mas, é uma comunidade pequena, é uma outra realidade.

D – Mas na maioria das escola de ensino média a gente não vê a presença dos pais, mesmo agora a obrigação dos pais fazerem a matrícula, olha... eles vão ali... assinam e nem sabe o que estão assinando às vezes. Tem gente que nem leu e diz que deu um pacote de 500 folhas para a escola. Eles largam toda a obrigação na escola. É como se o professor tivesse a obrigação de deixar perfeito. Os pais já estão perdendo esta força que tinham com os filhos e transferindo para a escola.

D – É a responsabilidade.

D – Transferindo. Lá aconteceu na matrícula mesmo, a professora fazendo entrevista com o primeirinho, o que esperava da escola, aí uma mãe diz assim ... eu espero que eduque o meu filho e eu não consigo educar em casa. Então, está transferindo, é uma responsabilidade que os pais teriam para a escola.

P – O que será que ela pensa que é educação? Pra ela não é educação de sala de aula, de construção de conhecimento, é aquele papel.

D – Os alunos ali não tem limite, tem muito isso aí... a criança chega lá e grita e faz o que bem entender. Quer fazer aquilo o que ela faz em casa, de gritar, sapatear.

P – O que vocês fazem lá na escola quando isso acontece?

D – Eu sei que a professora conversa, ela chama...

P – Chama os pais?

D – Chama. O primeirinho eles estão ali e conversa.

P – É uma disparidade bem grande, os pais da 1ª série e os pais do ensino médio. Tem uma disparidade bem grande em termos de preocupação de participação na vida escolar do filho. Na 1ª série eles estão mais preocupados ele aprenda a ler e escrever, ele está ali em cima, no ensino médio não vê a hora que passe no vestibular.

D – Eles vem muito questionar com a gente, porque ele está com nota baixa, porque o meu filho ficou com nota baixa, porque o meu filho não passou.

D – Não vem questionar se ele estudou ou se interessou.

D – E quando tu questionas assim, que disciplina o teu filho está, quando horas ele estuda, se tu ajudas ele. Eles ficam te devendo, porque eles não sabem.

D – Que não ajude. Eu mandei pro teu filho e ele tem que fazer o que eu instruí, e se ele não souber que faça errado, que o erro é o acerto. Não é proibido fazer errado, mas não se metam no caderno do filho, mesmo que saiba aquilo que o filho pergunte. Quem tem criança é inventar uma choradeira, e dizer que não sou capaz, mas aí depois ele ganha.

D – Na 5ª série eles choram?

D – Choram muito.

D – Eu achei que não.

D – Eles choram antes de acontecer.

D – No ensino médio eles choram.

D – Eu tive um caso de uma aluno que veio de uma escola X , repetiu o primeiro ano nesta escola, daí fez recuperação e quando soube da nota jogou o celular, mas a

vontade dela era jogar o celular em mim. Mas ela não jogou, jogou no quadro. Eu fui lá e registrei.

P – Como que ficou a situação?

D – Foi chamado os pais, foi bem complicado. A guria assinou, os pais assinaram o termo.

P – Não te desqualificaram, no sentido de darem razão à ela.

D – Isso aí não.

D – Mas acho que isso aí já estão mudando a idéia. Numa época que o professor era até chamado atenção.

D – Neste sentido eu acho que a nossa postura está mudando. Quando tu te impõe perante a uma situação do trabalho... eu sei o que to fazendo.

D – Uma das professoras foi filmada em sala de aula e foi colocada no Youtube, aí... né...

D – Que série?

D – 6ª série. Aí a professora queria ir para a justiça e coisa e tal...foi passado para nós que a professora não tinha controle sobre a turma e aquela coisa toda, aí ela foi chamada e aconselhada a se retirar da escola. Saiu e inclusive ficaram as aulas sem dar. E a outra professora, ela colocou uma temática que ela não tinha previsto em plano de estudo, mas isto aí tem que ser livre para mudar. Aí o pais da criança não gostou... não gostou. Aí, esta professora foi chamada, o pai esperneou, ameaçou... ameaçou que ia pegar a filha dela. Esperou lá fora, fez horrores com a professora. Foi chamado um juiz, e o juiz ao invés de propor uma coisa diferente que o Conselho Tutelar, ele propôs um atendimento a professora e pediu que a professora... foi colocado para todos professores em reunião que quando surgisse uma temática colocasse em uma folha e mandassem para os pais, para que eles assinassem e ficassem de acordo com aquilo. Eu nunca vou fazer uma coisa dessas, quem tem que entender do meu trabalho sou eu. Esta professora foi convidada a ter sessões periódicas de assistencialismo, sendo assistida por psicólogos... invés de tratar o aluno, o pais do aluno caso o pai do aluno, a professora estaria sendo chamada para prestar conta daquilo ali.

P – Como se a errada fosse ela.

D – Como se a errada fosse ela.

D – Ela aproveitou uma temática que estava bem ... bem em voga assim na televisão e ficou ... e o pais não gostou.

D – Aí ele perde a autonomia.

D – Ela acabou saindo.

D – Mas, ela está bem perdida na escola. Pegou ensino médio, saiu do fundamental e pegou o médio.

P – Tu falaste em autonomia, eu fiquei pensando saiu um tempo atrás, logo ... em fevereiro se eu não me engano, na Zero Hora Dominical, uma reportagem sobre o X da Educação.

D – Que continua saindo ainda.

P – Me chamou a atenção vários especialista falando sobre o assunto, sobre educação, sobre professor, sobre aluno, sobre as provinhas, e o que me chamou a atenção é que a maioria não era da educação. Era economista tal falando sobre educação, outros também. Conversando com outras pessoas que também são da área, amigas minhas, questionam esta autonomia. Todo mundo pode falar sobre como fazer educação menos o professor.

D – É, somos nós que estamos em sala de aula. Pessoas que pisaram em uma sala de aula. Realidade de escola mesmo.

P – Como vocês se sentem lendo uma reportagem desta de pessoas que não estão muitas vezes dentro de uma sala de aula?

D – Tem um que escreveu sobre as notas das professoras paulistas. 1.500 tiraram zero na prova.

D – Na prova de seleção para professor?

D – Sindicato entrou na justiça. Eles não responderam a prova.

D – Eu acho também, não responderam a prova.

D – Impossível ter tirado esta nota.

D – Aí eles perguntam, como vão ensinar... está na Veja. É um boicote, mas eles não interpretam assim. Aí, ele entrou na educação, o que os professores estão ensinando. Mas, não é um questionamento para ele. Todo mundo quer... acho que pode sugerir... sugestão pode...mas não pode...

D – Falar em nome da educação.

P – Dizer o que o professor tem que fazer em sala de aula.

D – Agora é esperar os planos que virão da SEC. Vão mandar para nós.

D- Vão unificar.

P – E isto o professor perde a autonomia.

D – Eles vão engessando. Na 1ª série eles já mandaram o ano passado três métodos de alfabetização, para escolher um. Agora, o que o professor tem de saber. Eu peguei os métodos de alfabetização e vendo um só não contempla o que a gente quer. Quando a gente pega uma gramática, uma contempla uma coisa, outro outra. Então, eu acho que os três métodos eles se completam... então não tem que escolher um... eu tenho que conhecer e daí aplicar aquele que te convém. Então, o professor tem que ter mais conhecimento teórico, que não escapa do teórico.

D – Estudar Wygotski de 1930, mas pra que isso...eu acho um atraso...

D – Piaget...

D – Paulo Freire... eu acho um atraso...enterro junto com a criatura e deu. Idéias novas.

D – Eles já eram bons, mas o que aconteceu hoje tudo o que vem aqui tu busca lá... o pessoal não criou, apenas adaptou... então, por exemplo Paulo Freire, tem algumas coisas, aliás, muitas coisas, mas tem que estudar a realidade....

D – Adaptar sim.

D – Mas, não deixar de conhecer.

D – Pra ver o já aconteceu antes. Na escola que fui agora, tem uma disciplina muito rígida... quando o professor coloca o pé na sala todos tem que bater continência, pedir licença, sim senhor professor... é uma realidade... e eles estão gostando. 60 adolescentes e eles estão gostando. Sabe nós tivemos reunião com os pais e uns deles disseram assim....

D – Que gostam de limite.

D – Cansaram de não fazer nada, eles gostam de ordem. Mas, claro que eles vão contrariar, pra ver até...

D – É a natureza desafiadora deles.

D – Mas, como eles sabem que são expulsos da escola por qualquer coisa... são duas chamadas e a terceira expulsão. Faz um mês que eles estão em adaptação... tem mais de 200 esperando... uma lista esperando vaga... aqueles 60 que estão ali estão se cuidando, mas ao mesmo tempo que eles se cuidam eles estão gostando, senão... entrou um de brinquinho, cabeludo e a mãe faz questão de contar pra todo mundo que ele conseguiu cortar o cabelo, tirasse os brincos e entrasse em forma. Todos os dias, as 7 e 15, hino nacional, hino do RS e hino da brigada.

P – Todos fazem isso?

D – Todos fazem. Todos os dias de manhã e de tarde.

D – Ali na escola X, tem gente que desmaia.

D – Teve um ali que desmaiou estes dias. É das 7 às 7 e 30 em forma.

P – Muito puxado.

D – E saem as 5 da tarde. Das 7 às 5 da tarde.

D – Os pais estão achando uma maravilha. Numa reunião estavam os 60 pais. Não faltou nenhum e é escola estadual. Por que nas outras não fazem isso?

D – A minha no caso é particular, é conveniada... mas claro que a gente não tem a estrutura de disciplina, mas tem 10 minutos de oração todos os dias. Mesmo o aluno não senso praticante da nossa religião, no caso lá católica, eles tem que respeitar aquele momento e coisa e tal. Tu entrou na sala... fica li fazendo oração, fica em silêncio. Eles participam tranquilamente... a gente coloca desde o início... é uma opção, mas tem que respeitar. Esta questão da disciplina é sim senhora e sim senhor. É outra realidade.

D – Outra coisa que nós estávamos comentando é que em reunião de pais, os pais que comparecem são pais dos melhores alunos, aqueles que a gente não tem problema... quem tem problema não vai.

D – Ensino médio eles não vão... a responsabilidade é da escola.

P – Há uma questão antagônica, a escola X é escola estadual, os pais não pagam nada para os filhos estarem ali...

D – R\$25,00

P – Bom... mas, é uma diferença tão gritante com relação as outras escolas estaduais, aí fico me questionando como que fica o professor... no caso de ti D que nem deve ouvir a respiração dos alunos?

D – A gente até ouve... eles não podem falar todos ao mesmo tempo, mas são bastante participativos, tem que respeitar uma hierarquia, o professor é superior, eles tem esta idéia... sim senhor professor, eles não podem nos chamar de tu.

P – Nesta escola ele te chama sim senhor professor e naquela outra é a professora tal...

D – Professora pode vir aqui um pouquinho... é uma diferença...

P – Como que foi pra ti isso?

D – Eu contei pra eles e eles riram esses dias.

P – Eles nem acreditam!

D – Eu cheguei e eles perguntaram se eu tinha outros terceiros... eles queriam saber como que era a roupa dos meninos e das meninas no X. Se era verdade que era de

uniforme, se era verdade que tinham que cantar o hino e eu tenho que cobrar a postura e a entonação. Que eu disse pra eles que o hino não é gritado, sabe... não se grita hino... o coronel cobra cantar com o coração e eles queriam saber o que era cantar com o coração. Lá eles dizem esta palavra, cantem com o coração. Aí, eu disse pra eles que é o olhar, a expressão, a entonação de voz.

P – Mas, é uma outra realidade...

D – Totalmente... vamos ver as avaliações agora. A filosofia deles é disciplina implica em melhor conhecimento. Os alunos entraram lá e eles dizem todos os dias vocês serão os melhores... vocês serão os melhores... eles repetem isso.

P – Quase como um mantra...

D – Eles repetem... vocês devem ser os melhores do PEIES... vocês devem superar todos os outros alunos. Eles passaram por 4 testes de seleção... E tudo o que a gente eles perguntam, professora isto pode cair na prova do PEIES? Isto é do vestibular? A nova ortografia um deles me disse assim, eu li no jornal que a gente não é obrigado escrever ainda, eu disse vamos fazer a conta, em 2012 vocês estarão fazendo vestibular, como que eu não vou cobrar agora quem é que vai dar a nova ortografia para vocês? Segundo ano é outro conteúdo, terceiro é outro. Nós vamos cobrar tudo normal.

P – Esta disciplina que tem lá nesta escola vocês acham assim que a disciplina tem que vir mesmo do professor, vocês concordam com isto? Sem pensar a questão da filosofia da escola X que é uma exceção em Santa Maria. Tu falaste que a disciplina tem haver com a base, a base é a família, que o professor não está ali para desempenhar este papel. Mas, ao mesmo tempo tem que tentar ter o respeito e este respeito pode ser entendido como uma certa disciplina? Que este aluno tem que trazer consigo questões morais, de responsabilidade... que este trabalho possa ser desempenhado de uma maneira melhor.

D – Eu acho que a escola vai dar esta formação para este aluno, mas ele tem que ter em casa... tem que ter disciplina também em casa... hoje em dia os filhos gritam com os pais, berram, sapateiam... criança pequena. Se não tiver disciplina também em casa...

D – Amanhã parece que vai ter um debate sobre o rapaz da novela das 8... vai ter uma discussão sobre psicólogos e professores. Não lembro que canal.

D – Mas, eu acho que isso aí vai depender de toda a escola... olha eu sou professor... do professor tomar as rédeas sobre a sua profissão... eu sinto muito

isso... o pai vai delegando e vai deixando os outros tomarem conta. Não quero me incomodar com pai, então não compro briga... pra que se eu ganho pouco, pra que?

D – Esta é a idéia de uma maioria.

D – Numa reunião eu não levanto mais o dedo, eu sou voto vencido, vocês não querem trabalhar, vocês não querem se incomodar... vocês que alguém proporcione um bem-estar que não custe nada... o professor não quer lutar por aquilo... ele ignora o seu próprio plano de carreira... não sabe nada... não vale mais a pena... o incômodo não vale a pena... só que se ele investir no incômodo que passa mais rápido, que começa colher os benefícios ele investiria. Se eu deixar em uma aula os meus alunos aprontarem, deixar de me incomodar, não são os meus filhos..

D- Eu lembrei agora... manda pro corredor...

D – Isso... manda lá pra não sei o que...

D – Manda pra orientação...

D – Eu já deleguei poderes que na sala de aula eu deveria ter. O que eu faço, eu mesmo pego e levo lá fora, converso lá, pergunto o que eu não estou agradando... o que eu estou fazendo que tu não gostas... entrar em um acordo... volta pra sala, pois nós temos que nos acertarmos até o final do ano... não é o vice que vai estar lá... sou eu que vou estar na tua frente e tu na minha, vai ser um encontro terrível todos os dias se a gente não se acertar... então, eu faço este trabalho, muitas vezes a vice vem e pergunta o que aconteceu... nada contigo... o problema foi comigo, tenho que resolver comigo...

D – Procurar resolver na sala de aula.

D – Qualquer coisa eu ligo pro pai... ligo lá da minha casa... a vice disse que tinha que trazer o bilhete assinado... não trouxe... eu ligo pro pai...e faço isso... todo mundo ri da minha cara.

D – É que não querem se envolver.

D – Mas, é assim que eu consigo trabalhar alguma coisa, consigo ter prazer naquilo que faço... porque eu quero resolver.

D – Porque eles ficam comprometidos no momento em que ela liga pro pai e ele sabe.

D – Eu fico triste se eu estou diante do meu aluno e não consigo resolver... eu preciso encontrar a solução. Eu tenho uma menina com uma síndrome (d). Eu quero saber qual a seqüência que esta criança teve. Fazer contato com a classe especial da UFSM, pois a gente precisa dessa informação. Porque eu chego ali e

estou preparando aula e a menininha tem que ser algo individualizado. Ontem ela chegou com o caderno bonitinho, uma perfeição, mas todo atrapalhado... aí eu disse deixa eu ver... coloquei um desenho ali, que eu gostei que está bonitinho... aí ela queria atenção toda a hora... aí agora não, a professora vai atender os outros... tu fica quietinha, faz isso aqui que depois a professora vem te atender... Hoje, eu não tinha aula e ela disse vem pra mim... eu disse que quando não tem aula de português não precisaria trazer o caderno... eu sinto que os outros... também é uma aula para os outros... eles até ficam desassistidos da minha presença, mas eles respeitam...

D – Isso que eu ia te perguntar...

D – Eles respeitam... pela primeira vez eles respeitam... porque o ano passado não respeitavam... ela leva os brinquedos... e aí eu digo, agora não e ela guarda... tu te deparas com uma situação que tu não sabes lidar.

D – Não está preparado para lidar.

D – Perguntei pra mãe, a tua filha lê, o que ela faz em casa, tu ajudas ela? Só ajudas se ela te pedir, que ela faça pra eu ver até onde ela vai.

D – A deficiência dela assim é como?

D – Ela é tudo deficiente... é mental... é tudo.

P – Se ela é muito comprometida... eu entendi a tua pergunta porque tem algumas pessoas que aprendem, tem condições.

D – Ela pode aprender... a alfabetização dela foi errada... método antigo... alfabetizou primeiro a letra e não a palavra.

D – Por isso que a gente critica a inclusão em escolas normais.

P – E quer o professor dê conta. Na lei ela está linda, mas na prática...

D – Eu o ano passado eu me descabelei... tem uma menina na escola que tem problema de coração, tem pouco tempo de vida...já determinado....mas, ela está lá na escola... só que a mãe dela já disse que ela uso este problema dela pra ter certos benefícios e os colegas aos poucos foram percebendo estas coisas dela... ela tem namoradinho e faz outras coisas e eles não conseguem entender... o ano passado foi triste porque tu estavas dando aula... é ensino médio... tu tens que correr e tu mesmo acelera... eu disse em reunião aberta que eu não estava preparada, vocês vão ter que me ensinar porque não sei o que fazer. Tu estás trabalhando e ela começa no meio da aula e tu tens que parar para atender ela, porque ela sempre te diz eu não entendi nada... aí tu vais senta e explica e deixa atividade pra todos os

outros... mas a turma em si não aceitou... em novembro ela teve que parar de ir na aula... ela chamou uns meninos de maconheiro e eles levantaram e foram fazer reclamação porque eles não tinham como agüentar isso.

P – Ela uso isso para benefício próprio.

D – O pior é que foi uma pessoa na sala de aula e saber como que estava a turma e ela abertamente se queixou que os professores não davam atenção... a turma se revoltou mais ainda... pois a turma sabia que cada professor tinha um tempinho pra sentar só com ela... e que eles se sentiam abandonados... foi um cúmulo o que ela fez... isso marcou... no outro dia eu coloquei o pé na porta e eles X, porque eles não me chamam de prof., foi um pedido meu, não precisa, pode me chamar pelo nome... eles estavam na porta... eu disse que vocês tem que entender, tem que aceitar que é a defesa dela... mas, eles não aceitam... nós avançamos ela, porque é aquela história que te falei, a gente acaba avançando porque a gente não sabe como lidar...

D – Tem que ter um paracer.

D – Lá ela teve, mas ela não era nada especial. O ano passado foi uma professora de educação especial atender, mas eles pioraram muito. Ela não tinha uma visão... ela deixava a criança sentir que iria ir menos e menos. Na minha aula eu tinha um hiperativo e era ansioso... tinha que ver o caderno... eu dizia senta lá... não estou dando aula apenas pra ti, quietinho... e ele prestava atenção... os outros prestavam a atenção e ele fazia as malandragem e depois ele ia atrás dos colegas... o que ela disse, o que ela disse? Eu ficava depois da aula com o guri... ele não me deixava ir embora se eu não dissesse para ele e isto ele tinha de bom... ele ia comigo e eu dizia não precisa me acompanhar mais... tinha que ser dura com ele... um dia eu tirei pra conversar e ele achou que ia pra levar pra direção e chorava... eu disse pára, não me meleca toda... se eu quisesse eu iria, mas não quero te levar... um dia eu dei umas pérolas daquelas que tu só colocas no quadro e não pede no caderno... e eu perguntei sobre isso e ninguém sabia... que representação eu vou ter o ano que vem... não digam que foram meus alunos, façam este favor... e ele ficou ansioso... levantou e eu disse fala... e ele falou... e chamam ele de bobo... vocês perderam para o X... que bonito X... ele ficou numa felicidade.

D – A auto-estima ficou...

D – Não são de nada... ficaram vários alunos e ele passou. Ele passou porque sabia... então, até que ponto vai a deficiência, até que ponto estas crianças fossem atendidas por profissionais que pudessem atender, até que altura eles alcançariam...

esse guri se tratarem ele como especial ele fica porcaria... se tratarem como normal ele vai. Se exigir ele vai.

P – Como aluno normal.

D – É isso que eles pensam da inclusão... que com a inclusão vai melhorar... muitos profissionais não sabem... não tem idéia.

D – Além de delegarem a educação dos filhos, agora querem que a gente resolva todos os problemas.

P – O Down ainda é leve, se dá pra dizer assim, pois há outras deficiências como o autismo que é bastante comprometido, e aí como lidar com estas questões?

D – Eu tenho um autista com tiques migratórios. Eu não sei o que é mais, um dia ele vai piscar no outro vai fazer outras coisas. Pelo menos não vai cansar a gente. Na reunião leram as deficiências do X e vi que era o aluno X o meu aluno.

P – Fico imaginando a cena tu sentada na reunião e estão lendo as deficiências do aluno e parece que estás lá como enfermeira em um plantão, lendo o prontuário do aluno e tu tens que lá atender... parece ser mais ou menos assim..

D – Os conselhos de classe já estão ficando assim.

P – Estão dando delegações para cada um.

D – Nós não temos orientadora educacional.

D- E ela faz falta numa escola... as escolas não estão tendo.

D – A nossa também está sem. 17 turmas de primeiro ano sem orientadora educacional.

D – Isso aí tem que ter.

P – Esta pessoa acaba sendo uma mediadora nestas questões entre vocês.

D – É que misturam as coisas, a vice começa a fazer este trabalho e ela tem outra delegação.

D – Agente acaba sendo psicóloga... não tem conhecimento para aquilo ali... impossível.

D – Tenho curiosidade de entrar na aula da X.

D – Todas as turmas tem... só que deveria estar com 25, estão com 40... e todo o dia chega algum novo... hoje chegou um que devo ter 9 aninhos. Agora, pensa bem... solta um estagiário ali dentro...

D – Meus Deus...

D – Não tem condições.

D – Eu faz 36 anos que estou mais ou menos por ali... agora solta uma estagiária... eu não quero uma estagiária...

D – Eu tenho pensa, porque os estagiários não estão sendo mais aceitos pelas escolas...

P – De todas as licenciaturas?

D – Sim.

D – É apenas uma turma, é um número limitado.

D – Na época da escola de X eu tive, mas nunca mais... os alunos se queixam... é muito crua... é uma diferença do professor que já tem alguns anos...eu já tenho alguns anos e é errando e acertando todos os dias... agora vem um estagiário cru da faculdade e tu larga ali... naquela loucura... minha nossa é de dar dó!

D – Um ano antes de observação pra depois fazer.

D – Tem alguns cursos que estão tendo.

D – Tive na minha aula alguns que fizeram observação. Eu atendo duas turmas ao mesmo tempo... dou uma atividade aqui e outra ali... falta de professor... eu disse pra moça que estava observando... olha vou na outra turma dá a atividade e tu fica aqui, segura, está tudo encaminhado, tu só tens que se caso ele te chamarem...quando eu voltei... eu vi que ela fechou a porta... e era aquela ahhhhhhh que se escutava do outro... eu deixei ela sofrer um pouco, o tempo dela...eu bati na porta...quem diz que eles e nem ela escutassem... eu escutava assim por favor... pelo amor Deus... quando eu entrei eles ficaram quietos... o que aconteceu aqui?... daí ela começou a chorar... e um medonho começou... professora acredita que ela prometeu chiclete pra gente ficar quieto.

D – E estas que vão pro Ensino Médio no segundo semestre.

D – Aí ela chorou...

D – Na frente dos alunos?

D – Sim.

D – Já arrasou o início da carreira dela.

D – Eu perguntei pra ela como que ela avalia a maneira como eu trato os alunos... e ela disse eu não sei como a senhora faz, não chama atenção e chega perto deles e fala com eles... e como que a gente vai falar com toda esta turma de uma vez só... pois é, tu tinhas que ter pego o primeiro que fez... chama a atenção pesado com aquele que fez primeiro... e assim eu vou indo. Se ele é sem-vergonha tu chama a atenção alto e pronto.

D – Daí ele consegue chamar a atenção de todo mundo.

D – Essa menina se deu mal. Agora tem os especiais... tinha sempre os especiais, mas não com tanta ênfase quanto este ano... está muito pesado.

D – Ano passado meu estagiário de literatura, um dia que ele ficou sozinho na turma... ele me perguntou professora quando anos a senhora tem de magistério... eu disse vou fazer 30... e ele quanta pranchetas a senhora quebrou... eu falei porque?... o professor de literatura ficou bravo com a gente e quebrou a prancheta... ninguém estava conversando muito alto... ele não estava sabendo explicar a linha do tempo da literatura... eles não tem mais este jeito de misturar história com literatura...o guri ficou bravo e quebrou a prancheta. Não voltou mais para a escola X.

D – Tem que dominar a disciplina.

D – Tem que conhecer da tua e mais um pouquinho das outras. Os alunos tudo querem saber. Isto é pra te testar... ainda mais ensino médio.

D – Eu incentivo eles fazerem isso.

D – Eles trazem as apostilhas de cursinho e questionam o que está ali. Eu proibi isto aqui... me trazem livros... tudo o que é livros que vocês acharem. Estes resumos e macetes não servem para nada, vocês não estão aprendendo apenas decorando. Isto já está mudando, mas tem uns persistentes. Eles acham quem sabem mesmo é o professor de cursinho, que está lá para ajudarem a passar no vestibular e não o professor.

P – E o professor?

D – Ele é aquele probrezinho que está lá pra fazer ele passar de ano... e só.

SEGUNDO ENCONTRO

P – Hoje eu quis trazer este quadro, é do pintor Pierre Auguste Renoir, ele é um pintor francês, o nome dessa obra se chama Gabrielle e Jean. Um pouco sobre a história dessa obra, ela retrata a mulher e o filho dele, em outras obras ele também retrata a família. E eu o trouxe para tentarmos discutir... olhando para ele agora o que vocês percebem que tem de semelhante com a especificidade do trabalho do professor? Vocês se identificam com este quadro ou ele está muito distante da realidade de vocês?

D - Hoje, ontem e anteontem... eu estou auxiliando o vice-diretor... e sempre desce um dodói, que muitas vezes quer colinho e eu que tenho essa coisa de dar antes que me peçam... já vou fazendo um chá, já vou colocando no sofá... a gente liga o ar... liga a TV... é uma festa. A pessoa deita, dá uma descansadinha e sai feliz da vida. Então, o que que é isso... se não o lado maternal e afetivo da mulher... aquela coisa.... isso é do magistério direto... tanto é que no município... na nossa escola que é do município só tem mulher...

D – Não tem professor homem?

D- Não tem... e no município que a gente faz as formações eu diria que 90% são mulheres...

D – Lá no X só tem um homem.

P – Seria de que, no caso?

D- No turno da tarde, de artes.

D – Quem é?

D – O X.

D – Ele é mais ou menos gay ou ele é homem?

D – É mais ou menos isso... ele é muito inteligente... muito inteligente... é um que dá para conversar... bem culto... bem bom... ótimo professor.

D – Olha o magistério é isso aí... eu não me importo se me chamam de tia, desde que tratem com respeito...

D – Eu já ia falar isso... geralmente chamam os professores de tia... e o quadro é a imagem de tia.

D – O quadro do carinho, da maternagem, da proteção, do conforto.

P – A própria história do trabalho docente começou pelo fato de ser a extensão da mãe. Elas poderiam trabalhar e ser bem vistas aos olhos da sociedade, uma vez que não seriam consideradas loucas ou prostitutas, que eram aquelas mulheres que trabalhavam na época. Querendo ou não , hoje no século XXI a idéia da professora... a questão do gênero é muito forte ainda. Até que ponto o trabalho do professor deve continuar ser visto desta maneira... como uma extensão da mãe. O que vocês acham disso... pois acredito que tudo o que já se escreveu sobre educação ainda há uma certa confusão com os papéis delegadas ao professor.

D - As séries iniciais são mais... que eles transferem muito...

D – Eu não deixo e não passo isso...

P – Tu achas que depende do professor, há alguns deixam?

D – Tem professoras que são mais amorosas... eu sou mais profissional... sabe... acho que sou menos afetiva...

D – Com as crianças?

D – Com qualquer um...

D – No ensino médio eles também procuram o lado maternal...

D – Tu até és menos maternal, mas mesmo assim eles não se desligam... eles te esperam no portão...

D – Isso... imagina se eu fosse!

D – Tu és uma fera indomável!

D – Outra coisa... já que a X começou com este assunto... hoje... quer dizer... no momento que o Estado propôs os monitores de corredor... aqueles que cuidam... eu acho que escapou um pouquinho esta idéia...

P – Tu achas que está se desmistificando esta idéia?

D – Eu acho... vocês não acham?

D – Bom... nós não temos monitores.

D – Vocês não tem?

D – Lá não tem... lá é pequeno.

D – Na escola a gente.

P – Nas tuas duas escolas?

D – No X e X.

P – Que profissional é esse? São formados em licenciatura?

D – Não são professores! São funcionários que cuidam da disciplina nos corredores. Só que geralmente... quando tu pega o aluno que está meio ruim... não estou bem,

estou com dor de cabeça... eles precisam de carinho e a maioria é verdade... um chazinho... e hoje quem faz esse trabalho são os monitores do colégio... e hoje eles nem reclamam mais... não deixa eu sair professora... aqui no X tem uns dizem estou só com dor de cabeça... que só quer ficar quieto num canto... porque os monitores não tem esse lado maternal... a nossa monitora não tinha... era bem estúpida ... e no X é um rapaz... o X se dá muito com alguns... mas pela posição deles, né eles tem que ser rudes... gritar... e eles procuram este carinho ainda... não sei tanto as crianças... vocês aí?

D – As crianças... nas séries iniciais... não sei a comunidade... parece assim que a gente tão importante para eles...

D – A aluna da X disse que ela parecia a mãe!

D – É que lá é escola pequena...

P – Tu acabas conhecendo todo mundo.

D – Isso acontece quando a escola é pequena... eu estava comentando com as gurias... toda escola pequena tem seu lado positivo e seu lado negativo... tu acabas te envolvendo com a história dos alunos, com os problemas dos alunos, com o problema das famílias dos alunos... porque eles acabam levando tudo para o colégio... quando tu vês tu estás tão envolvida... sabe... que chega um ponto que tu não consegues te desencilhar... e tu não consegue mais separar.

P – No fundo tu gostarias de separar isso ou tu te gratificas em ter essa relação com os alunos?

D – Eu gostaria de separar, sinceramente... eu estou tentando fazer... porque eu acho assim... não sei se é o certo, mas na minha visão o certo é tu separar... tem que ter o teu lado profissional, pra ti poder fazer um trabalho mais direcionado dentro daquilo que tu queres, é um objetivo... e quando tu botas assim para o lado mais tia, mais irmãzinha ou coisa assim... as coisas já vão mudando... tu não é mais objetiva como que queres... então já fica diferente.

P – Tu achas que isto mexe com a tua autoridade em sala de aula?

D – Totalmente... totalmente... hoje eu tenho alunos mesmo assim... tem um menino no segundo ano que ele já fica me esperando na porta da sala e aí X... e não sei o que... a atitude dele é diferente dos alunos que não me conhecem, que chegaram na escola este ano... não que ele falte de respeito comigo, não... o jeito que ele age, na sala... é diferente... e os outros ficam assim... claro que é cobrado uma postura, cobrado uma atitude... eu no caso dou esta liberdade para eles... eu não digo eu sou

a senhora professora... lá a coordenadora cobra... é a senhora professora... então eles tem toda uma linha de limite...

P – Que é da escola, da instituição?

D – É... dentro da sala eles tem essa liberdade... de me tratar por tu... e os outros ficam às vezes olhando isso aí... claro ele já me conhece a 1 ano... a família dele me conhece... fora da escola... então tem uma diferença.

P- Mas isto não quer dizer que és, digamos, desqualificada em sala de aula?

D – Como a minha disciplina é uma disciplina exata isto dificulta um pouco para eles... às vezes eles dizem assim... o problema não é contigo, mas com a tua disciplina... eu até gosto de ti, mas não gosto da matéria que tu das... não sei porque tu escolheste isso... mas diversas vezes... e os pais também falam... o problema não é contigo professora...

D – Esta semana uma aluna me disse que era aluna da X (que está presente no encontro)... ela estava parecida com a minha mãe... e ela nos ensinou bastante coisa... eu só não fiz o tapete....

D – Ah... a 8ª tem liberdade de escolher...

D – Que tudo o que X ensinasse era como uma mãe ensinasse... a X ensinava artes... ensinava a bordar... viu como elas gostam? Hoje em dia ninguém mais dá artes deste jeito... e a X pegou esse jeito.

D – Eu não dou aquela coisa a arte pela arte... eu dou aquela coisa mais para a vida deles, para aprenderem uma coisa de artesanato para a vida depois.... senão continuarem estudando pelo menos aprenderam alguma coisa...

D – E ela tomou isso como uma mãe deveria fazer... certo ela não sabia... ela tão meiga...

D – Ela é um amor... o ano passado ensinei aqueles tapetinhos de amarrar, só de amarrar para a 7ª série para o dia das mães... só uma que não fez... só uma... até o guri fez... o guri fez outra coisa... não precisou fazer o tapete, mas eu ensinei outra coisa... aí este ano a 8ª série disse que vai fazer um tapete para a rifa, para a turma... que eles querem viajar no final do ano... então eles vão fazer o tapete... então está servindo para alguma coisa o que tu ensinaste.

D – É bem a tua imagem... o que tu estás ensinando ali (no quadro)...

P – Eu questiono... até que ponto a imagem da mãe é benéfica ou prejudicial... por isso que eu te perguntei a tua autoridade em sala de aula, a relação que tu chegaste a estabelecer com os alunos se isso te prejudicou ou não.

D – Eles perguntam muito assim... quando eles começam a te conhecer... tu és casada... tem filho... eles não sabem muito a tua vida... não tem aliança, não te vejo chegar com ninguém... coisa e tal... aí eles perguntam... qual é a tua idade... quando anos tu trabalhas... então tudo eles querem saber... esse ano eles estão muito quietinhos... mas eles tem este interesse... que às vezes eu sento do lado, sento junto, apaga, vamos fazer de novo... mesmo eu sem ter filho... até tem um jeitinho.

D – É da mulher... é da própria história.

P – Com a abertura das escolas normais ocorreu um boom... principalmente com a inserção da mulher nesta profissão.

D – Os pais de família queriam que suas filhas se tornassem professoras.

D – Nas séries iniciais a gente não vê homem... não tem professor que é homem.

D – No X. No curso normal, é só mulher?

D – Só mulher.

P – Na formação de vocês recordam de ter só mulheres?

D – Só.

P – É a partir da 5ª série em diante que a gente começa a ver a inserção de homens na sala de aula.

D – No ensino médio, na parte da tarde tem mais homens que mulheres.

P – Todas as disciplinas?

D – Quase todas. Ainda de português e literatura tem homem.

D – Tem homem?

D – O X. Tem na matemática, física e química.

D – Na minha escola é pequena... tem 1 homem só de história... o outro que tem lá é secretário...

P – Basicamente são mulheres.

D – Exato.

D – Com relação a aprendizagem... tu tinhas feito a pergunta... eu lembrei hoje pela manhã diz a X... aí que turma aquela que tu terminaste com ela... eu era conselheira, fui madrinha de duas alunas... madrinha de debut... eles vinham aqui em casa jantar, almoçar, fazer churrasco... a gente saía... comia pizza várias vezes... eu era bem mãezona... uma um dia me contou que achava que estava grávida... o que que ela ia fazer... eu mandei ela falar para a mãe dela tudo... a melhor turma no PEIES... só 1 que errou uma questão... todas acertaram as questões... então às vezes não é tão assim não... mesmo eu sendo uma mãezona para eles, que era a

turma que eu adorava... excelente, eram 30... 27 acertaram todas as questões do PEIES... e hoje ela me disse que aquela turma é ótima... hoje de manhã ela saiu e me disse aí X aquela turma é ótima né... todo mundo perguntando sempre... sabe... às vezes não atrapalha... pode ser que em alguns alunos meio desleixados atrapalhe este papel de aluno...

D – Eles gostam...

D – Não sei as turmas da X de 4ª e 5ª série como que é?

D – Eles gostam... só que eu me sinto assim... eu acho que não interfere... é bom... ajuda... eu ajudo assim, mas... ajudo profissionalmente... sabe... e eles... é lógico que eles querem, eles ficam na saída... e me pegam... eu afasto e eles vem... eu afasto e eles vem... e eu fico lá e eles levam coisas e dividem coisas... levam bala e me dividem coisas... sei lá...

D – Já é um pouco do papel.

D – Eles vem de tarde pra me dar um abraço... me chamam pra dar aula... ontem... vem professora dar aula... mas, vocês já tem professor... tem, uma vaca lá!... e eu... fica quieta... é só a senhora que sabe ouvir... é uma bondosa.

D – Sabe, eu já ouvi isso dos alunos... aí professora a senhora fala com tanto carinho que a gente entende... hoje um me disse... como eu gosto das suas aulas de redação, a senhora tem que dar só redação... eu disse não hoje vamos pra gramática... sabe.. eu entrei nos padrões frasais e eles não gostaram né... tinha que ser só redação... que a gente conversa bastante... trabalha.

D – Toda conversa... eu acho que todo professor tem que ter uma hora de conversa... eu gosto de ler mensagem pra eles...

D – Pras crianças tu fazes isso?

D – Sempre. Levo sempre uma mensagem.

D – Eu não sabia.

D – Eu leio todos dias uma mensagem... eles ficam bem quietinhos... eles também levam mensagem pra mim... até eu dei uma mensagem... daquele rapaz que disse que o coração dele era muito lindo... o rapaz todo ele era lindo... e ele como era bem saudável tudo... e que ele tinha um coração bem lindo... aí todo mundo estava em volta do rapaz... vocês conhecem aquele gurias?

D – Não (todas).

D – Aí chegou um velho... uma pessoa idosa... daí disse pra ele... que.. o coração dele não era mais bonito... que ele possuía... mas como?... tu já estás velho, já está

aparecendo por fora, imagina por dentro... exatamente... meu coração não é como o teu... o meu coração é remendado... teve que remendar... porque houve cortes, né... as pessoas já me traíram... e eu tive que consertar... já me deixaram eu sentir muita saudades, então tem furos... tem lugares ausentes lá... o meu coração é cheio de remendo... mas, remendo eu consegui juntar e tudo o que eu tenho nele me deixou recordação, então é um coração muito rico... um coração que conta história e o teu não tem nenhum... o teu não tem nada pra contar... não tem nenhuma lesão... nada pra lembrar... e o cara disse, realmente... desceu do posto... pode subir o seu é mais bonito que o meu... aí ele trocou... aí eu disse para os alunos... agora em casa, quer quiser faça o seu próprio coração e depois me conta... o que vocês guardam, o que vocês tem pra mostrar do coração de vocês... o coração de vocês tem alguma coisa pra mostrar?... daí uma guriazinha trouxe e tinha remendo o coraçãozinho dela... tinha remendo, tinha costura, tinha não sei o que... daí tinha uma coisinha bem no canto todo enfeitadinho... aí ela disse assim, aqui professora foi uma amiga, bem amiga que ficou com um guri que eu gostava... eu disse é cortou... aqui é a minha prima que foi embora... deixou um buraco... e aquilo ali, cheio de top e de enfeite... aquele ali és tu!... aquele ali és tu!

D – Viu, de alguma forma tu tocaste.

D – E vários coraçãozinho que vieram me mostrar tinha um lugarzinho que eles me colocaram... que não ia sair daquele lugarzinho... me encheram de coração sabe...

P – Agora que tu falaste isto eu fiquei pensando como tem professores... e isto eu me apego na época de escola... como tem professores que marcam a gente... se cada uma de nós fizermos o coraçãozinho, colocarmos os buracos e os topezinhos... e quais seriam os buracos e os topezinhos da nossa vida escolar, lembrando dos nossos professores. Lembro da minha professora da 1ª série e como ela me marcou... lembro dela sempre extremamente brava em sala de aula. Eu tinha uma idéia que as professoras de 1ª a 4ª série acabam sendo um pouco a extensão da mãe, é uma projeção que a criança faz e conseqüentemente elas introjetam este papel...

D – Elas ficam quantas horas contigo.

P – E elas recebem as crianças hoje com 6 anos, e querendo ou não...

D – A gente está com uns lá que nem completaram ainda...

D – Mais cedo ainda...

P – Exato...

D – Uma professora que chegou agora no colégio pra 1ª série... e eu tenho uma aluna que está com a irmãzinha ali... me contando que elas estão procurando os direitos legais de tirar a professora... eu digo as mães... que ia contar pra diretora que a professora é muito estúpida com as crianças... e todos os dias tem uma que chora assim de desespero e não quer mais vir pra aula... que ela não tem o carinho para ensinar... ela não vai na classe... diz que ela não vai, que não caminha na sala... e diz a menininha assim, primeiro ano do ensino médio... professora eu deixo a minha irmãzinha ali e fico todo tempo na aula pensando como que ela está, será que ela está chorando?... ela deixa a menininha aqui na escola e vai para o X.

D – Pra lidar com criança tem que gostar...

D – Tem que ter este carinho...

D – Tem que ter... e não pode... e tem professor que não tem isso aí.

D – Por isso que eu acho que o número maior são de mulheres.

P – Ainda mais a formação de pedagogia.

D – Isso.

P – Pra trabalhar com a 1ª a 4ª série... nas outras licenciaturas, como tu falaste tem a ala masculina.

D – Principalmente a área das exatas.

P – Se tem homens é mal visto... aquele ali é questionável...

D – Por isso que eu digo... em sala de aula, pra séries iniciais até onde eu sei não tem homem...

D – Eu também...

D – E acho que até as mães e os pais não gostariam... eu acho que se tivesse não gostariam...

D – O X tem um seminarista na 2ª série... seminarista...

P – Mas é seminarista... não é professor?

D – É professor, fez pedagogia... agora está fazendo teologia...

D – De certo ele meio bichona também!

D – Ai meu Deus!

D – Não duvido!

D – Esta é a sessão maldade do encontro!

P – Vocês deixariam o filho de vocês com um professor nas primeiras séries?

D – Não deixaria (todas).

D – Acho muito rude... não teria o carinho de pegar da mãozinha, de fazer os traçados...

D – Não faz mais isso X!

D – Mas, na pré-escola sim!

D – Mas, tem que fazer.

D – Eu, se não sabem pegar bem... eu pego a mãozinha e ajudo.

D – O primeiro ano agora do nono ano é do pré... a pré-escola... por isso que eles entram com 6.

D – Eu sou assim... atendo com precisa... sabe?... eu vou se está precisando... adoro poder ajudar... mas, no geral quem precisa mesmo... poder ajudar quem está necessitando... adoro aquelas crianças, eu gosto muito deles... mas, ao mesmo tempo eu exijo uma postura já mais adulta.

D – Eu trabalhei 2 anos com a hora do conto... aí tu entra e eles vem com os bilhetinhos cheios de coração... agora tu falaste em coração... eles adoram... eles vinham com os coraçãozinhos desenhados... ah, professora é pra ti... aquela florzinha, sem o talinho, sem nada...

D – E trazem meleca!

D – E beijos...

D – A minha filha foi o ano passado fazer palestra na semana do dentista... ela é dentista... e por acaso foi no dia do meu aniversário... eles estavam tudo quietos, porque não pode mais fazer comemoração... mas, já estavam com a sala mudada, toda esculhambada... e tinham arranjado festa pra mim... teve a palestra... e só palestra não teve tempo de dar aula... e lá no meio da festa eles me abraçavam e beijavam... a minha depois disse mãe tu não podes... tem que chegar em casa e tirar toda a roupa e direto ir para o tanque... porque aquelas criança se rolam contigo... tu vens imunda, porque tu beijas aquelas crianças e vem ... e se encostam... claro que se encostam... mãe tu dá muita confiança pra essas crianças... eu disse não é menina!... é que ela estranhou sabe... não sei se ela sentiu ciúmes das crianças... aquelas menininha coisa mais adorada ali... e sempre junto da gente e ela lá do outro lado... aí sim, ainda sentindo ciúmes... tinha que tirar a roupa lá da entrada por causa das crianças.

D – Quando ela ia no colégio?

D – Disse que eu dava muita confiança pras cria!

D – É só ela e o mano, vai no colégio e vê aquele monte de criança... tem que dividir com o criaredo!

D – É só elogiar um aluno e ela já odeia aquela... uma marmanja!

D – Mas ela ainda é o teu bebê...

D – Ela o X... ele diz... deixa aquelas tua cria! Tu não vai mais na escola! Momento de ciúmes.

D – Eu quando tinha a hora do conto, eu leva e trocava aqueles tickets... aqueles adesivos... e trocava com as gurias...até isso!

D – Eu coleí uma bonequinha no caderno e a X disse assim... que personagem é essa?... eu disse eu não sei... e ela, que coisa feia carregando um desenho da Pucca... tu tem que saber mãe, já que tu quer... aí um me dá e eu colo na frente e outro atrás e o próximo vou colar na ponta do nariz! Na minha caixa tem um monte... um gurizinho... tira essa meleca daqui... não gosto de coisa lambuzada... ai fica tão lindo... mas, onde se viu isso!... eles são assim...

P – Tu achas que eles são abusados?

D – Não é abusado, mas eles não escutam quando lhe convém... e depois... gruda, depois eu desgrudo...

D – Pegar a tua caixinha de giz com os corretivos... colocar nome... até coração eles botam...

D – Os meu é beijo... da entrada até o último andar... uns marmanjos... terceiro ano...

D – A minha caixinha está cheia de beijo... cada beijo é de um...

P – Como que é isso?

D – Cada boca é de alguém com o seu nome. Os guris não tem a boca... o que eles fizeram estes dias... o X que foi meu aluno o ano passado e é agora do terceiro ano... disseram... oh X... colocou a tua boca aqui também e ele que homem também tem boca pra beijar... que era pra mandar beijo mesmo... e eles me perguntaram se eu tinha caixinha... é uma forma de carinho...

D – Eles querem um lugar mais privilegiado para tu possas enxergar melhor... eles disputam muito isso... a tua atenção... até na caixinha de giz.

D – Eu faço no dias dos namorados, dias das mães alguma coisa.

D – Até eu faço.

D – Eu faço diplominha... o meu colega diz... tu só deve fazer isso em casa... porque sempre é tu que dá cartãozinho e coisinha... claro eu faço diplominha, coloco uma fitinha, e dou... e o melhor ganha aquilo ali... eu vou incentivando de alguma forma...

P – Todos ganham?

D – Não... só alguns.

P – Como que tu notas o coleguinha do lado?

D – Eles ficam assim... sabendo se esforçando... então... não faltou ganhar diplominha... fez o tema todos os dias também...

D – Isso tu faz o que com a 5ª série?

D – Isso eu sempre fiz com todo mundo... faço até com marmanjo... um dia chegou o dia dos professores e... ensino médio... e eles... escuta cadê meu parabéns, cadê o meu cartão?... vocês ganham e eu não ganho nada?... e eles ficaram... mas, a senhora quer?... se eu estou pedindo, claro que eu quero!... aí sei que se reunirem ali... era noturno... juntaram dinheiro... outro dia veio cartão para todo mundo com um bombom... e eu... agora sim, é uma coisa... que já é alguma sabe... pra lembrar... eu estou dando... eu lembro dia da criança, dia daquilo...

D – Sabe, a gente lá na escola recebe tele-mensagem...

D – Elas são lindas... uma mais bonita que a outra.

D – Lembro de um dia... uma chuvarada... e foi a tele-mensagem lá ... os alunos enlouqueceram.... todo mundo com guarda-chuva lá na frente...

D – E sempre com caixa de bombom.

D – E assim os alunos... as mães levam flores.. rosa pra cada uma...

D – Tu não és conselheira este ano X?

D – Não... eu disse que não queria mais.

D – Eu também não quero mais... falei pra direção.

D – Eu sou de 3 turmas.

P – O que faz a conselheira?

D – Ela ouve os mais... tem que ter um espaço... os outros professores reclamam pra ti...

D – Eu odeio isso... porque tu vais falar e fica aquela coisa... fofoca sabe...

D – É, às vezes isso... ali no colégio a gente fez assim... não falar do professor... falar do problema dos alunos só... o X tentou fazer o ano passado, mas não deu muito certo.

D – Tu fica mal, tu sabe que tu ficas ali a serviço do nada... quando tem que falar eu já digo direto.

P – Não tem nas escolas alguém que fique responsável para trabalhar com os professores, digo sobre alguma questão desagradável?

D – O orientador e o supervisor, mas não fazem mais... pois, não tem mais quase nas escolas... só na da X, que tem 4 ou 5.

P – A direção não acaba fazendo isso?

D – Não. A direção se esquivava... pra nós ela se esquivava.

D – Na nossa tem supervisão e orientação e eles chamam... caso não adiante, o padre mesmo chama.

TERCEIRO ENCONTRO

P – Bom... este quadro de hoje é do Salvador Dalí... chama-se Relógios Moles... e eu o trouxe para discutimos a questão do tempo no trabalho docente... este tempo é o tempo do lazer, o tempo do estudo, para a preparação das aulas de vocês... o tempo da discussão que vocês estavam falando anteriormente sobre muitas vezes tem que preparar a avaliação 30 dias antes da aplicação, tendo que passar por uma supervisão da coordenação da escola (no caso da docente que é professora no colégio militar de Santa Maria)... e que tu mesma falaste que acabas esquecendo como ela vai ser...

D – Eu acho que tudo tem uns senões... quando a gente está preparando o plano de estudo... que é aberto... é flexível... que é isso é aquilo, mas não é... se tu não terminas até o final tu és cobrado...

D – Agora eu acho que... ele deve ser uma coisa que possa modificar... que tenha que ser cumprido eu concordo... porque daí a sequencia ela fica... o professor que pego do outro ano... eu estou estranhando agora, porque sempre acostumava pegar no final do ano o meu plano... colocar como que fiz ou não fiz para a outra professora ter uma sequencia... olha quem pega os meus alunos agora... que tipo de conteúdo... então com a greve a gente pegou e não ficou bem... eu venci o conteúdo, mas não senti firmeza... não senti o tempo de fazer como eu queria... a fixação não ficou boa... então eu gostaria de ter passado para a outra professora... gostaria de ter dito para ela o que os meus alunos gostam mais de fazer... o que eles fizeram mais, o que eles se empenharam mais... ninguém me perguntou e ninguém me entregou plano... então eu não tive...

D – Nem tu sabes o que a outra fez...

D – E nem eu sei o que a outra fez... então eu peguei alunos da 4ª série... que costumes os alunos tinha, como que eu iria trabalhar... faz falta esta opção do professor deixar para o próximo professor pra ele dar uma sequencia... não que ela tenha que continuar igual, mas para ele ter de saber o que precisa para mais um pouquinho, o que ele pode seguir tranquilo...

P – No sentido... para um seguimento de um bom trabalho?

D – Para um bom trabalho eu acho.

D – Mas, outra coisa que eu acho que caiu, que muito tempo atrás era um tempo que todo o professor deveria fazer... de diagnóstico da turma no início do ano, mas agora não tem mais...

D – Eu vi o erro que eu cometi quando eu peguei pela primeira vez a 5ª série... eu só ria da cara deles... o que eu estou fazendo aqui... e eles me olhavam com a cara mais pasmada ainda...

D – Assustados?

D – Assustados... como eu continuei com a mesma turma, eu continuei com a 6ª série... eu vi o que eu fiz na 5ª... eu observei a 4ª série, eu visitei aquela aula... e vi como eles eram cuidados, bem cuidadinhos... tudo bonitinho, disciplinado... e chegam ali e o professor nem diz para o que veio... aí eu fiz... peguei exercícios da 4ª série... e eles que fácil professora... e é para ser fácil, para continuar fácil... recém eu comecei a entrar no conteúdo...

D – É porque até a 4ª é um único professor...

D – É a figura principal...

P – Da pré-escola a 4ª série...

D – São bem cuidadinhos na 4ª série e na 5ª aí... coisa mais querida... as meninas... são uns doces aquelas crianças... aí misturou com os reprovados da 5ª série... tem quatro que são tinhosos... sabe... assim bateu e elas vem no final e dão beijo pra ir embora e os outros ficam rindo... ficam gozando... e elas vão perder isso aí... vão acabar perdendo... esta meiguice, esta doçura...

D – Por isso, eu sou de acordo que repetente tinha que ser separado... tem outra linguagem...

D – Tem outra idade...

D – Eles colocam para favorecer o trabalho do professor... eles ficam envergonhados... aqueles enormes homens ali no meio das criancinhas... tudo pequenininhos...

D – É nove, dez anos só tem na 5ª série...

D – Aparece com 16...

D – Tu não pensaste também no tempo... no tempo assim... tempo idade?

P – É o tempo que vocês irão me dizer...

D – É o tempo que ela falou... já passou o tempo... de estar em uma 6ª série... 18 anos...

D – Pra mim 3 anos na mesma série, 4 anos...

D – Eu encontrei alunos meus que foram na 5ª... terceiro ano que eles estão na 5ª... como que a escola não arrumou uma maneira de...

D – Mas tem uma lei que a escola não pode ficar mais de 3 anos com o aluno na série... aqui no X não pode mais... 3 anos e deu...

D – Também olha a deficiência de uma escola ficar 3 anos...

D – O pior não é o aluno ficar 3 anos... pior é quando eu acho é que no segundo grau... o aluno reprovou no 1º ano em física e matemática... aí no outro ano ele tinha reprovado em português... ele desaprendeu o que tinha aprendido... aqui acontece seguido...

D – Eu entendo que ele nem desaprende porque ele nem aprendeu... é aquela aprendizagem imediata... é pouco para passar... ele não alicerçou, não teve sequencia e é muito fácil... aí eu já passei e não olho mais... e ele não sabia e acaba ficando... invertendo os papéis... acontece bastante isso comigo... aí eles questionam... vocês esqueceram o que foi falado na reunião passada... e querem que o aluno lembre...

P – Bom... vocês estão trazendo mais a questão do tempo do aluno... e o tempo do professor? Existe um tempo daquele professor... na escola é admissível ter um colega que seja professor de ensino fundamental com 70 anos, com uma idade mais avançada... é possível?

D – Agora foi um professor lá para a escola com 60 anos...

D – Lá na minha também... tem um com 60 e poucos anos...

D – Eu acho que dependo do professor... do seu prazo de validade...

D – Eu acho que a escola prefere um professor mais maduro...

P – Mais velho, mais experiente?

D – A diretora lá tem 55 anos, eu acho e tem 6, 7 anos de magistério... ela vai chegar aos 70! Ela fez concurso a pouco tempo...

D – O que ela fez antes?

D – Nada... ela criou os filhos... e não quis... fez a faculdade depois dos filhos...

D – É esquisito né?!

D – É... então quer dizer... ela vai chegar aos 70 anos na sala de aula...

P – Com poucos anos de exercício da profissão...

D – Exato... com 6, 7 anos por aí...

D – Ela goza... minha irmã diz que tem 6 anos para se aposentar... e eu tenho 6 anos...

D – A valorização do professor é pela experiência... e a idade entra na experiência...

D – Agora para se aposentar tem que somar o tempo... mais idade e fecha lá um coeficiente... 70 né?... então ela capaz de se aposentar...

D – 75 para a mulher...

D – 60 para mulher e 70 para o homem...

D – A soma dos teus 25 anos de serviço mais os 50 anos de aposentadoria... eles estão fazendo um coeficiente agora...

D – Se tu quiseses se aposentar... tu recebe bem menos...

D – É proporcional?

D – Não é proporcional... tu perde 70% daquilo que tu ganhavas antes... eles te tiram lá... aí tu questionas... quem é que fez este cálculo... com 25 anos ele tem condições de se aposentar? Por isso, que o tempo é questionável... hoje o tempo não está só na educação... o tempo é diário... alguém fez um cálculo... quando tempo o professor tem que estar com o aluno para o aluno aprender alguma coisa... quanto mais aula nós damos mais aula, menos tempo a gente tem para se preparar para aquele aluno... e isso acarreta diminuição da qualidade... maior estresse do professor... porque a gente tem que ter um tempo de preparação fora da sala de aula...

D – Mas, tem muitos governos que prometem o tempo pra gente estudar...

D – Agora estão justificando que ela deu o tempo e que estão faltando os professores (a governadora)... mas, o que aconteceu é que o professor não tinha essa carga dentro da sala de aula...

D – Hoje uma me disse ali no colégio... porque vocês reclamam tanto naquele colégio... vocês tem pouco tempo de sala de aula... eu tenho 10 e eles não me cobram pra ficar mais... vocês preparam a aula tudo lá... vocês tem tempo de fazer todo o trabalho lá... vocês preparam aula, vocês corrigem, fazem tudo lá... mas, o major quer que a gente faça isso... 20, 40 horas...

P – Na escola, fazer na escola?

D – Na escola... ele quer que preparem tudo na escola... que a gente não traga nada para a casa...

P – Isso é um lado bom pra ti ou não?

D – Claro, é ótimo (todas)...

D – É que a gente não está acostumada com isso...

D – Lá no militar eles tem uma sala com tudo ali... a X fica todos os dias até as 16 horas na escola... e este final de semana ela ficou sexta, sábado e domingo... só vindo de noite para casa... tinha uma festividade atrás da outra... é tudo ali... as 16 horas ela termina e ela é coordenadora... tem a sala ali... fica as 16 horas e depois vai para casa...

D – É isso que o major quer que a gente faça... é isso que ele está justificando pra mim...

D – Lá só se trabalha de manhã, de tarde não tem aula... é para os alunos voltarem para reforço... daí é só reforço... o aluno ficou com dúvida de manhã, ele se inscreve para a aula de reforço... se tem professor disponível... ele pode pedir outro professor e ele vai pro outro... e é interessante... pois, tu podes estar ensinado de uma maneira que eu não estou aprendendo e ir para outro que me ensina de outra maneira...

D – O reforço é com outro professor?

D – Não, pode ser o mesmo... é o aluno que escolhe... eles ficam disponíveis para dar aulas aos alunos...

D – Eu não sei, mas a educação está se encaminhando para isso...

D – O aluno é estudante, mas ele é... a escola por um determinado momento vira as costas e ele se torna uma criança de rua...

D – Um carregador de livro... e pesado ainda...

D – Eu disse hoje... os gêmeos que tem na minha turma... eu até mudei, mas eles querem ficar juntos... eu disse... vocês são unidos assim na conversa, são unidos para não fazer nada... o que vocês acham sair no dia de hoje e vir aqui, ficar o tempo inteiro me cuidando para vocês fazerem outra coisa... o que passa na cabeça de vocês?... e eu olhei no caderno... e ainda copia errado... e falo bem alto, porque aí ele dão uma sacudida, sabe?... eu dou uma folhinha que fiz com maior capricho e vocês cortam com os dentes... já dou cortadinha e não é para cortar... eu fico sábado e domingo preparando as maravilhas para vocês... eu acho maravilhoso...

D – Sim, a gente tem que valorizar...

D – Chego lá... dou para eles... escreve isso... mas, não é assim... aí eles ficam bem preocupados...

D – Pega o tempo que tu gastas pra fazer e divide pelo número de alunos que tu tens... faz este cálculo... é uma matemática...

D – Vai ver o tempo que cada aluno teve de aula... e precisava ter?... é aquela coisa... hoje eles chegaram que eu achei que tinham tomado um banho de... não era chuva que estava caindo, era alguma coisa contaminada... que eles entraram assim desatinados, todos molhados... entravam assim e falavam, falavam... e eu só fechei a porta e fiquei observando... e eles falavam, falavam... e eu fui falar e fiquei sabendo de toda a fofoca... que uma tinha atirado uma casca de banana e a outra cuspiu no papel e atirou a alvo... e queriam me contar... cada um queria... tudo querem contar...

D – Tudo ao mesmo tempo...

D – Tudo ao mesmo tempo... todo mundo sentado!... aí tem que... mas... não quero saber... aí começa tudo de novo... não adianta... não atira isso... não é assim... ela tem cara de lixo, tem?... não tem, mas ela me jogou uma casca de banana... não quero ouvir...

D – Mas, a vezes a gente briga...

D – Mas, tu falando com a criatura e ele pra lá, pra lá... tu gostas tento dele assim, tu gostas mesmo?... eu não gosto, eu odeio ele!... imagina se gostasse, levava ele pra casa, cara!... até o meio do ano, cara, tu vais estar olhando pra frente... daí peguei ele coloquei do lado da minha mesa... a gente gosta de aluno que... eu digo falem baixo, parece que tem uma agulha naquela fala... que dói o ouvido... aí na outra turma já é diferente... a briga de se virar a classe... eu entro eles tem que virar a classe... é uma briga na escola... o outro professor da manhã vira para o outro lado... aquele impasse... mas, como eles sabem que o turno da tarde querem que eu vire para cá... e eles colocam cartazes assim... a gente tira tudo dali e coloca na outra... eu entrei ontem e a turma super cheia... outras crianças ali... e eles já sabem... eu entrei e foi automático aquilo... todo mundo já se virou... e um disse assim... professora o grandão não veio... ele carrega a mesa sozinho... um gigante... eu disse... bom, mas 3 pequenos valem um grandão... eles fizeram e sentaram bem ligeiro... bem quietinhos... escrevi no quadro parabéns... que bonito... eles ficam assim... e tu entras naquela outra... aí tu vais ver o perfil da professora da 4ª série... e eles carregam o perfil da professora... de cada uma... aquelas crianças são tranqüilas... tu brincas com elas... eu pego a frase e trago pra frente... eu trouxe tirinha e perguntei quem é que ser a mulher da tirinha e quem quer ser o homem da tirinha... aí eles vem e brincam... eles fazem isso tudo e fazem aprendendo... daí tu chegas na outra turma e aí não tem nada...

P – Será que é o tempo que a turma precisa pra entrar no teu ritmo ou é o tempo que tu precisas para tentar entrar no ritmo deles?

D – Os dois...

P – O que tu achas que deveria mudar? O teu perfil, no caso projetando neles ou eles, enquanto alunos?

D – Eu tenho impressão que eles enquanto alunos não estão com a base que eles deveriam ter... pois, foi tão fácil... eu tirei de um lugar e coloquei em outro pra eles notarem a diferença (exercício de português)... só que eles não tem a concentração necessária pra chegar ali... tu olhas pra eles e eles não se sentem concentrados... não estão concentrados... eu tentei num trabalho onde tinham que fazer um texto e ler em voz alta para escolher depois... eles nem escreveram algo engraçado... um lei e eu perguntei, o que desse texto é bonito... e ele diz não sei, não estava ouvindo...

D – É por causa da bagunça, da agitação deles...

D – Eu acho que falta tempo tanto para o professor, a gente trabalha demais... o aluno tem que ficar das 7 e 30 ao meio-dia, da 13 às 18 da tarde... todos os dias... imagina se mudasse esse perfil de sala de aula... o aluno ficasse na escola... o professor teria que ter mais tempo de trabalho... mas, para o aluno também falta tempo... o aluno sai do colégio, almoça em casa, sai ao meio-dia... e aí as 14 tem educação-física... saiu da educação-física uns tem inglês... carregar livro até o inglês... porque a mãe ou o pai pedem... aí tem que ir na natação ou alguma coisa assim... chega em casa as 19 horas, cansado... com certeza, fez exercício todo dia... aí ele tem que entrar no MSN, na Internet... e aí?... ele vai carregar livro... nem arruma os livros para o outro dia de manhã...

D – A mãe arruma...

D – Nem tem tempo de ver o horário do outro dia...

D – Um levou o outro... um hoje levou todos os livros... esse que eu tive que tirar do meio dos outros e colocar do meu ladinho... levou todos, todos... ele não tinha horário... e pior é o seguinte... carregou todo este peso pra fazer nada aqui dentro?

D – E o tempo que tu gastaste para dar aula para esta turma... já pensaste nisso?

D – É... é... eu estava explicando uma coisa e perguntei pro fundo se estavam entendendo... eles disseram que não... aí eu disse que tinha uma parede invisível na turma... pedi licença e fui para o fundo explicar... todo mundo me olhado com umas caras... se olhando uns para os outros... e eu entenderam?... eles sim

entendemos... então agora vocês são da 5^a série... sabe, eu tento mexer com a turma... eu viro para cá... eu faço escrever...

D – Tem alunos repetentes juntos?

D – Tem...

D – Tudo junto misturado...

D – Eles misturam...

D – E o tempo de lazer também deve ser contado...

D – A professora de português pediu para eles fazerem frases afirmativas... lessem a frase afirmativa que eles tinham escrito no caderno... aí um danado lá... a professora pediu que eles lessem oralmente... e ele disse assim... eu sou gay... bem sério... aí a aula toda caiu as risadas... aí a professora foi lá ver o que tinha no caderno e não era o que estava escrito... mas, aí ele tumultuou... só para tumultuar a aula... quer dizer tu perdes tempo também... por causa de uma bobagem, de uma brincadeira... eles quis aparecer...

D – Tu perdes muito mais tempo que tu possas imaginar... aquele tempo que tu ficaste ouvindo esta bobagem... perdeu tempo que tu poderias estar dando aula... perdeu tempo até tu voltares a concentração...

D – Interrompe... tu começa tudo de novo...

D – Aí tu vais atrasando... porque tu atrasaste aquele conteúdo... entra o planejamento inicial... se perdeu totalmente.. daí aquele tempo que tu tinha de 30 dias, vais precisar de 35 dias...

D – Em 50 minutos não dá para dar tudo...

D – Quando tempo tu perdes para organizar tudo...

D – Ontem na reunião foi pedido para fazer a chamada... porque aconteceu de uma professora não fez a chamada e a menina não voltou para casa... então... a mãe foi na escola...

D – No militar não tem chamada...

D – Tu vais pegar 45 minutos de aula... tu aproveitas 20...

D – É... realmente é isso aí...

D – Depois do recreio como tu perdes tempo com aquilo ali... até se acalmarem...

D – E eu acho que segundo grau também acontece a mesma coisa...

D – Acontece...

D – Ali no X a gente perde mais tempo ainda porque no primeiro período e quarto período, depois do recreio tu recibes um caderno da vice-direção... então tu fazes a

chamada no teu caderno e os alunos faltosos tu pões no caderninho... é um controle porque dá muito problema de fugas de alunos... dava, agora não dá mais... eles fugiam no X...

D – Eles atiravam a basta...

D – E os pais ligavam... então a vice-direção tem caderninho... o aluno tal estava no primeiro, mas não estava no quarto período... fugiu no recreio... e diz que um menino no ano passado foi absolvido num... coisa com droga... porque levaram o caderninho do X... vieram buscar os pais... no julgamento...

D – No X foi ao contrário... ele roubou do noturno... e o professor tinha duas horas-aula e ele só fez a chamada antes do recreio... e ele não estava depois... ele roubou...

P – E dava para nós pensarmos que o trabalho do professor é um trabalho que tu não desliga nunca... tu vens para casa e tu ficas pensando...

D – Eu acho que é defeito meu, de fábrica... porque tem uns que são tranquilos...

D – Eu acho que nem médico não faz isso...

D – Eu estou sempre atendida para captar alguma coisa diferente... sempre uma coisa diferente... uma coisa que eu possa encaixar dentro da minha aula sabe... eu não desligo...

D – Mas eu já convivi com pessoas... que eu chegar e querer comentar com a pessoa ou ligar... não morreu... eu não estou mais no colégio sabe?... e não querer discutir nada, nada...

D – Tu consegues te desligar X?

D – Eu estou sempre pensando... de noite até sonho...

D – Eu levanto... se eu levanto pra ir ao banheiro... e tudo ali na minha cabeça...

D – Ultimamente eu tenho deitado... e aí penso eu podia... surge alguma coisa e aí eu anoto... eu posso esquecer, aí eu anoto... a gente não desliga...

D – Mas, tem gente que desliga... essas pessoas assim que entram na escola triste, saem piores... são aquelas que dizem... quando que vai terminar...

D – Às vezes eu não gosto nem de olhar para o relógio... não gosto... nem uso relógio mais...

D – Tem que trabalhar querendo, não adianta... hoje não quero nem saber, amanhã eu pego e pega mesmo... e eu já convivi com pessoas assim que não queriam nem comentar... não era hora de trabalho...

D – A maioria não consegue...

D – É que tu lidas muito com pessoas....

QUARTO ENCONTRO

P – Bom meninas... eu trouxe hoje para encerrarmos esse quadro que é do Di Cavalcanti... chama-se Mulheres Protestando... eu o trouxe com o intuito de discutirmos um pouco sobre com é para vocês a questão da participação, em termos políticos que tem a categoria do professor... vocês acham, olhando para o quadro... conseguem remeter a categoria o próprio sindicato... vocês acreditam que há esta cooperação hoje, com tudo o que está aparecendo na mídia? Vocês conseguem se ver como mulheres protestando?

D – Eu me enxergo assim sempre, protestando...

D – O Cpers um tempo atrás era muito mais unido... quando ele começou entrar para a política mesmo... defender um partido... aí ele começou... sei lá...

D – Eu me desassociei...

P – Tu eras associada?

D – Sim...

D – Quando eu entrei... o máximo era aquilo ali... era a união, a força... tinha muita força... ganhou muita coisa... hoje não tem mais...

D – Todo mundo já pensa assim... ah... vai ganhar como presidente para ser vereador...

D – E é o caminho... (todas)

D – Eles saem de lá e viram secretário da educação, da saúde... das piores, porque elas conhecem todo o chão que elas pisam...

D – E fazem aqueles acordos debaixo dos panos... fazendo acordos...

D – Eles conhecem o pensamento... eles todos... até o outro que foi... que era assim de sentar no chão, de lutar com a gente... ficou aquela coisa diferente...

D – Eu acho que perdeu muito... com a greve perdeu tudo... eu acredito que perdeu bastante... que perdeu tudo que poderíamos ter conquistado... perdeu força...

D – O Cpers perdeu a força...

D – Ele perdeu... e eu acho que só temos a perder a cada greve... nós não ganhamos mais nada...

D – Nós não ganhamos, mas eu acho assim... a única greve que foi... que se tivesse força, que levado a respeitabilidade foi esta última... de não ter voltado, de não ter voltado para terminar o ano letivo... de ter ficado com a história de que eles podiam

até decretar um ano letivo... passar por decreto um ano letivo, mas que a gente não tinha que ter frouxado... já tinha perdido dinheiro... já tinha perdido os dias... tinha que ter entrado, mas o pessoal não agüenta... não tem como sobreviver...

D – A pressão é muito grande...

D – E a sobrevivência... aí as pessoas começam voltando, cada um explicando a sua história...

D – Este jornal escreveu sobre isso... marido da X... ele escreveu sobre essa última greve... que foram recuperados os dias... e não foram pagos...

D – Estragou a carreira do professor... profissional... eu mesma não vou poder pedir aposentadoria porque perdi a minha licença prêmio... então vou ter que pagar mais... mas, eu sabia que iria perder... eu quando eu entro não espero que me perdoem depois... eu entro com a possibilidade de perder... e perdi... tudo bem... agora, dentro do próprio magistério as pessoas ficam assim... algumas levando vantagem... nas mesma escola... a diretora abonando falta de algumas pessoas... a metade ali da nossa foi abonado falta... e eles ficaram em greve...

D – Eu fui numa manifestação... no Gigantinho em 2006... eu estava de licença... mas, foi em 2007... ai eu não sei... quem mais vai são os outros funcionários... hoje em dia não é mais o professor que está ali... são mais os funcionários que estão mais unidos... do que o professor... olha tem briga lá no Gigantinho... briga de professores se soqueando, se tapeando lá no meio que foi um horror...

D – Eu acho que rebaixou tudo no magistério... uma classe que perdeu a dignidade... que se colocou por baixo...

D – Mas, eu acho que foi quando se aliou a partidos políticos... porque antes era unido... eu lembro que eram 3, 4 meses de greve e ninguém parava... ninguém voltava...

D – Quando se aliou a CUT é que começou...

D – Na época da ditadura... o que era aquilo... eu morava em apartamento... a polícia ficava na porta do meu apartamento... ela ficava na porta, ela me acompanhava até a escola a polícia federal... queriam que eu assinasse um monte de coisas, eu não assinei nada... então escoltada...

D – Por causa da greve?

D – Por causa da greve... eu cheguei a pegar um ônibus para os meus colegas irem a Porto Alegre... eu ia pra lá e ficava 7 dias sentada nas calçadas, sabe?... lutando mesmo... aquilo era luta... e as pessoas que estavam ali lutavam...

D – Tinham panela... era a sineta, era a panela...

D – Acreditavam mesmo...

D – Eu estou vivendo uma realidade bem menor... eu convive com bem menos pessoas que vocês em escolas maiores... as minhas colegas são bem mais velhas do que eu... devem regular com vocês em tempo de serviço... eu vejo elas reclamarem, reclamarem e reclamarem... mas, nenhuma delas faz uma palha para fazer frente... nenhuma delas... tudo bem que nós estamos em uma escola em que a gente é cedido... mas, nenhuma delas... e em uma reunião eu não vi nenhuma delas... em uma viagem para uma manifestação... e quando tu tocas no assunto, mesmo dentro da escola... tem uma supervisora que tem 40 horas e cumpre só 20 dentro da escola...

D – É... tem que primeiro fazer...

D – Todo mundo reclama... ninguém fala nada, nada... ninguém chega e assume, sabe? Sua posição, sua postura... e quando chega outra pessoa e fala... por que vocês não assumem o desgosto e falam... todo mundo quietinho... então... é a mesma coisa... tu te acomodas, tu vais deixando porque? Tem outras pessoas que fazem por ti... tem outras pessoas que dão a cara a tapa... por medo eu acredito... porque é uma classe facelada...

D – Agora não é pensando no magistério, mas pensando no dinheiro para sobreviver...

D – Olha o que a gente fazia no São Luis... os 100 dias a gente ficou... nós fomos para a praça e montamos barraca... e faziam sonho para vender... o melhor sonho que eu já comi na vida foi feito pelo magistério... olha sustentava todo mundo... todo mundo vendia o que tinha, tricotava... blusa a gente fazia em um dia... saia uma carreira de cada coisa, cada um tinha um jeito de fazer... o ponto, passava por várias mãos... todo mundo... tu estavas precisando de dinheiro, o outro te emprestava... se agüentando... tu agüentava porque tinha que agüentar...

D – Eu acho que isso a 15 anos atrás era muito bonito...

D – Era bonito porque tinha pelo o que lutar... a gente olhava para a classe...

D – E não para si próprio...

D – Não para si próprio...

D – Não para o seu próprio benefício...

D – Hoje já não acontece... não tinha ninguém com fome, ninguém com medo... quando a gente andava junto a gente não tinha medo... a gente se reunia de manhã,

de tarde e de noite... hoje o que acontece... vão viajar... tiram aquelas férias porque já sabem... é o mesmo... trabalham de novo sem o mínimo de incentivo...

D – Tinha reunião nos clubes, reunião em Porto Alegre... lotavam um ônibus... todos iam...

D – Eu me desassociei... porque na última quando eu fui... como chamam aquilo... um congresso no Rio de Janeiro... eu vi toda a sujeirada do sindicato... e quase que apanhei... e daí de tudo o que falei, lá eu vi... eles passeavam... na praia os carros do Cpers com os familiares deles utilizando tudo para veraneio... todos eles usufruindo dos melhores hotéis e nós paramos num colégio lá perto da Rocinha... em uma faculdade com pedaço de colchonete, não era um colchonete inteiro, era só para as costas...

D – Que horror!

D – Os outros estavam no bem-bom... em hotel 5 estrelas...

D – Estavam bem acomodados...

D – E nós ali... fome a gente passou... não tinha onde comer... a gente tinha medo de sair e de comer... tinha que andar todo mundo junto...comia quando achava comia... eu comi 2 vezes... eu voltei que era um fiapo... a primeira coisa que eu fiz era chorar porque queria voltar...

D – Vocês foram de excursão?

D – Nós fomos... fizemos uma autorização do governo para poder sair do estado...

D – Quando tu foste?

D – Foi quando a minha filha tinha 3 anos... faz muito tempo... faz mais de 20... lá... quando eu comecei a falar e ver toda a sujeira... desde o ônibus eu comecei a falar sobre aquilo e que não estava certo... e eles começaram a me chamar para partido político... o PT querendo... eles queriam que eu me afiliasse nisso e naquele outro partido, e o Cpers me convidando para eu ir para POA... eu disse porque isso... ao contrário, eu vou sair do Cpers... não quero assumir a sujeirada lá em cima... eu vou sair... e saí mesmo... tanto que quando veio a X aqui, que ela veio daí eu falei pra ela... e quando me candidatei a direção, eles quiseram usar isso... que não era nem filiada... eu digo... olha vai ficar na escolha de vocês... eu não sou filiada, mas respeito o sindicato... acho que fiz mal, porque quando a gente não gosta tem que ficar, fazer o que a gente acha que está correto e eu fiz muito mal... saí de uma de desgosto... não fiz bem... mas, respeito o sindicato... só que se vocês puxarem estes

assunto eu vou dizer porque eu saí... e o sindicato não vai gostar de mim... aí ninguém comentou mais... mas, respeito o sindicato sim... acho que tem que ter...

P – Mesmo com tudo isso?

D – Com tudo isso...

P – Assim como tu sabes... tu achas que os outros professores sabem?

D – Tem que ter uma representação...

P – Digo... dessa sujeira que tem por trás?

D – Sabem, mas é aquela coisa... eu fui assim... eu sei que existe, eu sei que as pessoas até convivem, mas eu não sei conviver... realmente eu não sei conviver... esse tipo de adaptação me falta pra ficar perto e tentar endireitar... eu fiz completamente errado... eu não falo pra ninguém que eu sou um desassociado... pra ninguém... pelo contrário... vou as reuniões tudo, mas não pude mais ir a assembléia...

D – Fez greve...

D – Fiz greve e continuo fazendo... mas, estou com aquela dorzinha de ter feito bastante coisa e seguido outra direção... virou calma, virou descontentamento, virou isso aqui agora... caso de polícia já a escola...

D – Tu conheces o X?

D – Conheço...

D – A menina é minha aluna... ele foi lá na brigada na reunião dos pais, e o major explicou todas as normas da escola... e a primeira norma que ele falou assim... que o professor assumiu quando entrou lá é não fazer greve... eles estão indignado até hoje... ele não foi mais nas reuniões dos pais... está indignado...

D – É um altão... que sempre está falando e discutindo (pai de uma aluna)...

D – Ele disse que o magistério sempre foi uma classe unida... tiraram professores do Estado para trabalhar na brigada... porque foram proibir greve... que tem que dar o direito... nós temos 2 bem políticas lá, bem grevistas...

D – Eu acho que é um direito de escolha... acontece que eles lá no colégio militar eles podem dizer isso, porque o professor de lá tem para trabalhar e ganha bem para trabalhar... então eu posso exigir... agora um professor que ganha miséria e dizer pra ele ficar sem greve...

D – É a mesma coisa que nós... somos todos cedidos... mas, eles não admitem que tu faças greve de jeito nenhum...

D – Lá no militar chamam o professor pra fazer a provinha de seleção... ganha R\$3.000,00 pra fazer... é burro se não... eu não preciso fazer greve no colégio militar, né... eu ganho R\$4.000,00... eu digo assim... eu estou te empregando... tens que seguir a minha filosofia e ponto... agora... tirar de uma pessoa que não teve benefício nenhum... e dizer pra ela pensar diferente...

D – Ele vai escrever pro jornal... ele não vai ficar quieto...

D – Ah vai...

D – Ele está com medo que dê alguma coisa com a menina... ela é apaixonada por aquilo...

D – Mas, eu acho que ele deve... eu acho ele bem inteligente e eu espero que as pessoas sejam inteligentes pra perceber que o pai possa ter uma ideologia...

D – É difícil... as pessoas não se tocam...

D – Mas, tem que separar... pobre das crianças... aquelas tem cura ainda...

D – É verdade...

D – Eu espero que dê salvação...

D – Ainda mais criança...

D – Mas, vamos voltar para o quadro... aquele ali era o tempo... a 20 anos atrás no Cpers... todo mundo unido...

P – E esse daria para pensarmos que seria o almejado... o ideal de hoje? Se pergutarem para vocês, o que vocês almejariam enquanto categoria?

D – Eu acho que a sociedade acreditava mais nos professores...

D – Pra voltar o respeito... respeitar mais...

D – Mas, isso aí é a partir da gente... a gente não se respeita... é porque tudo está bom... falta qualidade, falta o incentivo, falta o amor por aquilo ali... eu vou defender uma coisa que eu não gosto?

D – Já não é tanto mais por profissão...

D – Quando eu tenho uma colega que eu preciso ajudar, o que acontece muitas vezes... se criticam... não há... o próprio professor prepara porcaria nenhuma... pouca

D – Antes a gente entrava para o magistério por doação, por amor e hoje não...

D – Por dinheiro também não... eu ganhava antes 20 salários mínimos... eu achei que era para sempre... quando eu entrei no magistério eu entrei ganhando isso no primeiro...

D – Mas, antes tu escolhias ser professor por vocação...

D – Claro... por vocação e... dinheirinho também...

D – Óbvio...

D – Eu não separo isso... não separo...

D – Ninguém iria dar aula sem gostar de ser professor...

D – Fora esse amor... se eu fosse bem mais jovem eu não entraria no magistério mesmo gostando... não entraria de jeito nenhum...

D – Isso hoje?

D – Isso hoje... eu não entraria...eu não entraria mesmo... é tanto que eu disse para a minha filha... eu gosto de criança... não gosta nada... não pode ouvir grito... eu quero ser professora de criança pequena... então escolhe outra profissão e depois vai ser professora... porque eu quero aliviar esse carma... eu não vou estar viva para sempre... até ela estes dias na profissão dela faz isso que está direcionado... ela chorou... e disse que todos os pais queriam que os filhos estivessem no lugar dela... porque ela foi uma das duas escolhidas na faculdade, que melhor fazia periodontia... ela não quer mais ver criança nem na escola... a vocação dela era porque... sei lá... hoje ela não quer mais nem entrar numa escola...

D – Ela se espelhava um pouco...

D – É inevitável...

D – Ela foi dar uma palestra lá e saiu arrepiada... eu disse pra ela... se tu não tiveres este retorno, o gosto vai se afastando... tu vais ter que ter muita força de vontade... tu que gostas de ser dondoca, vais querer teu dinheirinho... eu não vou te sustentar... sabe, a questão do retorno a pessoa trabalha muito melhor... a X, ela sempre foi dedicada, meu Deus... o financeiro ajuda e muito... não só, mas tem que unir isso aí... tem que gostares... se tu tiveres um retorno... não precisa ser grande...

D – A satisfação...

D – Em primeiro lugar... pra que serviu essa vocação nossa... pra apesar da miséria manter a qualidade...

D – Isso é...

D – Não perder o amor por dar uma aula... enxergar na criança assim... um cliente teu que precisa ser bem atendido... eu enxergo... eu procuro enxergar assim... meus patrõeszinhos... se eu não trabalhar com este marketing, eu não me animo... aquele é meu patrão, eu tenho que mostrar serviço pra ele... então eu trabalho desse jeito... mas, que o retorno faz falta faz...

D – Mas, a primeira coisa que faz falta pra educação é a remuneração, a falta de respeito... eles já põe a remuneração...

D – Imagina o professor entrando na sala de aula... que ele ganha bem... ele ia dar um monte coisa pra melhorar a aula... melhorava a disciplina...

D – Eu acho que esta proposta de pagar a mais para o professor e que aprova mais, acho só veio pra deixar mais rebeldes ainda, tu não achas?

D – É... aprovação não precisa... eles podem desistir... ta no início do ano e estarem aprovados... mas, o interesse...

P – E como que fica isso? É a chamada meritocracia... ela já foi implementada ou ela está no processo ainda?

D – Já... mas, ainda não terminaram...

D – Está em processo ainda...

D – Eu acho que até o final do ano entra...

D – Com tudo o que esta mulher já fez (Marisa Abreu) eu acredito que sim... o que ela quiser vai ser aprovado...

D – Ela vai implementando... ninguém vai sentir... ela vai somar aquilo ali e como se tu tivesses falando... e vai fazendo...

D – Tu vais aceitando aos pouquinhos...

D – Alguns vão tendo benefício e outras não e deu... se fosse uma boa... greve eu... a palavra greve eu sou contra... eu sei do juízo e tudo... não tem outro jeito... prejuízo é só saber o que foi o ano passado... quanta coisa eu tinha pra ensinar e eu não fiz... é um prejuízo horrível... é uma lacuna na vida que não apaga...

D – Os pais são contra...

P – Os pais são os primeiros...

D – É porque e mídia coloca os pais contra os professores...

D – Isso é verdade...

D – Às vezes eles nem sabem o porque... o objetivo... a idéia...

D – O fato de existir greve é porque os professores querem folga...

D – Se eles estão mais por dentro da greve, eles aceitam mais...

D – Até os alunos entendem bem mais a situação da greve do que os próprios pais...

D – O ano passado foi assim... o primeiro ano que eu não fiz greve eu acho que não... que o aluno perdeu com o professor que não fez greve... olha, a gente dava aula no lugar de todo mundo que estava grevista... o que que ele aprendeu o

probrezinho... depois eu pensei... sabe, tinha dias que eu dava 4 ou 5 períodos de português seguidos...

D – Que horror!

D – Pra depois os outros virem e darem no meu lugar... não teve vontade...

D – E nem deve... o pior são aqueles que tiveram aulas com proveito nenhum... pra manter o que, nada... perderam tudo...

D – Os que ficaram garantiram o ano letivo... garantiram o ano... garantiram carga horária...

D – Mas, tinha tempo em janeiro, só que a gente saiu antes... e eu entrei bem abobada... eu vou dar todas as minhas aulas... não me deixaram... eu queria ter dado as minhas aulas em janeiro...

D – Por isso, que ela não pagou... porque não trabalharam nas férias... e aí ela se amparou numa lei...

P – Muito esperta...

D – Claro...

D – Tinha carga horária, horas tinha...

D – Quem completou garantiu...

D – É... garantiu... cumpriu-se os dias... porque nós somos pagos pra trabalhar até aquele dia e pronto, até o dia 15 de janeiro... por isso que eu queria ter ido até o dia 15... eu fiz tudo para comprometer... e se passasse o dia 15 de janeiro, fizesse mais dois dias... aí encerrava, terminava com o calendário... mas, as pessoas não entendem isso, elas tinham que ter aquecido mais dois dias... mais dois dias já termina com o ano dela... e não tinha como fechar ali... ela não tinha como fazer conta, pagar separado, acertar dos dias...

D – Mas, aí os pais iam reagir, porque os alunos não iam terminar...

D – Mas eu ia terminar... eu ia fechar... mas, aí eu ia ganhar os dias que ela descontou... ela não pode mais me prender... estou de férias...

D – Mesmo quem trabalhou, nós não fechamos antes dos outros voltarem... então, quer dizer... ia comprometer o ano...

D – Não ia comprometer só ia se prolongar...

D – Sim... até o dia 15 de janeiro ela não tem que pagar mais pra ninguém... ela não tem obrigação... e ali... os 200 dias é o mínimo... eu estava dentro do mínimo... eu queria quebrar o mínimo...

P – Assim... tu querias, mas não tinha um conjunto de pessoas que te apoiassem...

D – Eles se negam a pensar, sabe...

D – É bom pegar pronto e aceitar sem que tenha que raciocinar...

D – Eu quando queria que as coisas fossem aceitas... eu levava pronto... era uma maravilha...

D – Como tudo na vida... se não questiona...

D – Não tem que trabalhar... está pronto...

D – Acomodação.

P – Acho que tu falaste anteriormente X... mas, o professor hoje está muito mais voltado para si, para o seu bem-estar, da sua proteção... do que olhar em quanto categoria...

D – Por isso que o quadro é a categoria protestando, pois hoje também já tem homens... mas, era a realidade de um tempo atrás... Cpers antes... a 20 anos atrás era só mulheres... a gente fechava um clube e era só mulheres... só nós dentro...

D – Hoje tu não tens isso nem numa reunião... nem em um conselho de classe... cada um olhando pra si, pra sua disciplina, pro seu benefício... tu não consegues mais um trabalho em conjunto.

D – Discutir a classe enquanto conjunto.

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](#)