

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
Departamento de Lingüística, Línguas Clássicas e Vernácula
Doutorado em Lingüística

**IDENTIDADE E INTERTEXTUALIDADE EM NARRATIVAS DE DOCENTES
E EM TEXTOS DE LEIS FEDERAIS BRASILEIRAS, DE 1960 A 2000**

MARTA CARVALHO DE NORONHA PACHECO

BRASÍLIA
2006

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

**IDENTIDADE E INTERTEXTUALIDADE EM NARRATIVAS DE DOCENTES
E EM TEXTOS DE LEIS FEDERAIS BRASILEIRAS, DE 1960 A 2000**

MARTA CARVALHO DE NORONHA PACHECO

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em
Lingüística da Universidade de Brasília, como
requisito parcial para obtenção do título de doutor em
Lingüística.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Izabel Magalhães

BRASÍLIA
2006

Termo de aprovação

MARTA CARVALHO DE NORONHA PACHECO

IDENTIDADE E INTERTEXTUALIDADE EM NARRATIVAS DE DOCENTES
E EM TEXTOS DE LEIS FEDERAIS BRASILEIRAS, DE 1960 A 2000

Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Lingüística da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Lingüística.

Banca examinadora: Orientadora: Professora Doutora Maria Izabel Magalhães, UnB
Professor Doutor Kanavillil Rajagopalan, UNICAMP
Professor Doutor Luiz Paulo da Moita Lopes, UFRJ
Professora Doutora Maria Christina Diniz Leal, UnB
Professora Doutora Stella Maris Bortoni-Ricardo, UnB
Suplente: Professora Doutora Denize Elena Garcia da Silva, UnB

Brasília, 10 de março de 2006

Para meu querido Gustavo e minhas queridas filhas Marina, Sarah e Júlia.

Para minha querida mãe, que olha por mim em todas as horas de minha vida – *in memoriam*.

Agradecimentos

Agradeço especialmente a meu amado Gustavo, pelo apoio, pelo incentivo, pela compreensão, pela companhia cotidiana e atenta e pela paciência.

A minhas filhas, Marina, Sarah e Júlia, por expressarem o desejo de me ter por mais tempo ao seu lado, pelo apoio e pelo grande carinho.

À Professora Izabel Magalhães, por sua dedicação à nossa área, por sua valiosa orientação e pelo incentivo.

À Professora Marilyn Martin-Jones, da Universidade de Gales Aberystwyth, por seu trabalho brilhante e instigante de orientação, pelos questionamentos, pelo carinho e pelo acolhimento.

Às Professoras e Professores da Pós-Graduação em Lingüística da Universidade de Brasília, pela dedicação ao nosso curso e pelo muito que têm realizado, em especial, à Professora Christina Leal, pelo encantamento que me proporcionou na descoberta da Análise de Discurso Crítica e pelo constante incentivo.

À Jacinta Fontenele, da secretaria da PG, por sua atenção e solicitude.

Aos Professores e Professoras que participaram de minha pesquisa com suas narrativas apaixonantes e apaixonadas.

A meu pai, Nicanor, pelo apoio incondicional e pela orientação nas dúvidas sobre as leis, ao meu irmão, por sempre tentar divertir-me, e à minha irmã, pelos cuidados e pela preocupação cotidiana; ao sobrinho e sobrinhas, pelo amor e pelo carinho, à minha cunhada e à Regina, pelo afeto, e, especialmente, à minha sobrinha Juliana, pela atenção e ajuda na reta final.

À minha sogra, pelo apoio e pelas preces, ao meu sogro, cunhado e sobrinhos, pela torcida e pela alegria contagiante nos poucos encontros.

Ao UniCEUB, pela bolsa e pela confiança em mim depositada, como profissional.

Às amigas Professoras Neide F. Oliveira, Lucia Leone e Ana Maria Beier, pelo imenso apoio.

Ao CNPq, pela bolsa para o doutorado sanduíche, o que possibilitou o aprofundamento de minha pesquisa.

À Ângela Ferreira, por suas orientações e atenção indispensáveis.

A todos do Ciclo Básico do UniCEUB, Professores e Professoras, Funcionários e Funcionárias, pelo incentivo, em particular, a Petronília, Horácio, Fabiano e Kelley, pela imensa ajuda.

Muito obrigada a todos.

Resumo

O foco desta tese consiste na investigação acerca das questões de poder e dos modos de operação da ideologia, presentes em textos legislativos federais, desencadeadores da construção da identidade docente no Brasil, de 1960 a 2000; e acerca da reprodução, em narrativas de docentes, da representação constituída nesses documentos. Os documentos legislativos e as narrativas de docentes compõem o *corpus* desta pesquisa. O propósito de delinear identidades docentes, o processo de sua construção e as questões sociais implicadas nesse processo dá-se mediante: i) uma visão da escola como um instrumento potencial de mudança; ii) o entendimento da linguagem como prática social que constitui as identidades sociais, as quais não existem fora da representação; iii) a suposição de que a constituição de identidades se concretiza na relação entre intertextualidade e construção de sentido. Acerca da intertextualidade, busco identificá-la como aspecto textual das práticas discursivas na construção de uma identidade social. Parto da hipótese de que a identidade docente socialmente menos valorizada, característica dos dias de hoje, foi construída na materialidade dos textos legislativos federais – com o propósito de retirar o poder político de liderança (talvez questionador e transgressor) de significativa parcela do professorado – e incorporada socialmente. Por se tratar de uma pesquisa centrada em aspectos lingüísticos e ideológicos dos textos, sirvo-me: da Análise de Discurso Crítica como base teórica e metodológica, da teoria sobre os modos de operação da ideologia e dos conceitos de hegemonia, de intertextualidade e de identidade. Reconhecendo sua validade no desenvolvimento da ADC, no processo de coleta de narrativas, faço uso também do método etnográfico, com foco na entrevista oral.

Palavras-chave: Identidade; intertextualidade; discurso legislativo; narrativas.

Abstract

The main objectives of this dissertation are to investigate the ways in which Brazilian teachers' identities were represented in educational legislation in Brazil from 1960 to 2000 and to identify how and to what extent these representations are reproduced in contemporary teacher narratives. Today, teachers working in the Brazilian education system (including higher education) are not valued in the way they were in the mid-twentieth century and their role as political actors has been diminished. The hypothesis guiding this study is that these shifts in the representation of teachers' contribution to education can be traced in the changing discourses about education and about the role of educational institutions in Brazilian society, before, during and after the military dictatorship. The study focuses on: (1) the discourses and ideological orientations manifest in specific pieces of educational legislation in Brazil during the period from 1960 to 2000; (2) teachers' own accounts of their professional experience at different points during this period. These accounts are being gathered by means of semi-structured interviews with teachers. This is an interdisciplinary study that draws on recent social and educational theory, theories of ideology, Critical Discourse Analysis, ethnography and narrative analysis. Language use (or discourse) is understood as a social and cultural practice which contributes to the construction of identities in specific institutional and historical sites. Intertextuality is taken to be a central element in representation and in identity construction.

Key words: Identity; intertextuality; legislation discourse; narratives.

SUMÁRIO

RESUMO.....	v
ABSTRACT.....	vi
INTRODUÇÃO.....	001
1 O BRASIL DA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX.....	006
1.0 Introdução.....	006
1.1 A história de um Brasil constituído.....	007
1.2 Identidade brasileira.....	017
1.3 Considerações finais.....	027
2 PESQUISA QUALITATIVA.....	029
2.0 Introdução.....	029
2.1 Dimensão estrutural e interacional da ADC.....	031
2.2 Narrativas: trabalho de campo com história oral.....	037
2.3 Discurso, narrativa, identidade e poder.....	044
2.4 Considerações finais.....	045
3 ARTICULAÇÕES TEXTUAIS: IDENTIDADE, INTERTEXTUALIDADE, IDEOLOGIA E HEGEMONIA.....	047
3.0 Introdução.....	047
3.1 Identidade.....	047
3.2 Intertextualidade.....	052
3.3 Ideologia e Hegemonia.....	056
3.4 Considerações finais.....	063
4 ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA E REPRESENTAÇÕES IDENTITÁRIAS DOCENTES NAS CONSTITUIÇÕES E NAS LEIS DE DIRETRIZES E BASES.....	064
4.0 Introdução.....	064
4.1 Análise de Discurso Crítica.....	065
4.2 Representações identitárias docentes nas Constituições.....	074
4.3 Representações identitárias docentes nas Leis de Diretrizes e Bases de 1961 e de 1996.....	090
4.4 Considerações finais.....	098

5	REPRESENTAÇÕES IDENTITÁRIAS DOCENTES EM NARRATIVAS DE PROFESSORES E PROFESSORAS.....	099
5.0	Introdução.....	099
5.1	Narrativas no trabalho de campo.....	100
5.2	Representações identitárias docentes nas narrativas.....	107
5.3	Identities docentes e Governo Militar: uma questão de intertextualidade.....	120
5.4	Considerações finais.....	129
	CONCLUSÃO.....	131
	ANEXOS.....	143
	Anexo 1 - Tabelas da UNESCO – Pesquisa sobre o perfil dos professores brasileiros..	144
	Anexo 2 - Tabelas da UNESCO – Pesquisa sobre o perfil dos professores brasileiros..	145
	Anexo 3 - Convenções de transcrição.....	146
	Anexo 4 - Narrativa de Hdj.....	147
	Anexo 5 - Narrativa de Hnz.....	150
	Anexo 6 - Narrativa de Hjs.....	154
	Anexo 7 - Narrativa de Mcl.....	156
	Anexo 8 - Narrativa de Max.....	168
	Anexo 9 - Narrativa de Mrc.....	172
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	177

LISTA DE FIGURAS

1	Figura 1: Esquema de estrutura de análise (ADC).....	034
2	Figura 2: Significação textual.....	072
3	Figura 3: Referência a docentes na LDB/1996.....	094

INTRODUÇÃO

Este trabalho focaliza a constituição da identidade de professores e professoras em documentos governamentais do Brasil (leis, decretos, normas), referentes à segunda metade do século 20, e em narrativas de docentes, com o propósito de delinear tal identidade, o processo de sua construção e as questões sociais implicadas nesse processo.

Trata-se de uma análise centrada em aspectos lingüísticos e ideológicos dos textos. Nesse sentido, detenho-me em um exame mais metuculoso dos aspectos lingüísticos relacionados à intertextualidade, buscando identificá-la como aspecto constituinte das práticas discursivas na construção de uma identidade social.

O que me motivou a empreender esse percurso investigativo foi a percepção, de um lado, de uma conexão entre a identidade docente constituída na voz dessa categoria e essa mesma identidade constituída no discurso legislativo referente à educação e, de outro, da ação do processo de intertextualidade na constituição das identidades.

Professoras e professores tiveram seu valor diminuído, tanto financeiro quanto social, e sua identidade transformada.

Na condição de professora, observava, com freqüência muitos colegas, com mais anos de experiência, reclamando da desconsideração que passou a existir em relação a docentes, não só fora da escola como, também, dentro dela, por parte de estudantes, seus pais e da própria administração das instituições de ensino.

Por um lado, não é admissível que professoras e professores façam uso do poder nas situações de sala de aula, em lugar de buscar um processo de estudo prazeroso, menos assimétrico e mais participante. Por outro, desrespeitar, desmerecer, ridicularizar, desprezar a categoria não me parece ser a solução. Talvez tenhamos nisso um modo de operação da ideologia, a estratégia de expurgo do outro¹.

Docentes possuem um papel social importante e, muitas vezes, em determinado tempo e espaço, já foram responsáveis pela socialização, conscientização crítica e criação de sonhos dentro de sua comunidade – e não apenas pelo início da imersão no saber científico por parte de aprendizes sob sua responsabilidade.

¹ Thompson, trad. 1998.

É possível que a transformação da identidade docente tenha ocorrido mais rapidamente com o advento da globalização² e, também, que seja um fato característico da pós-modernidade³.

De qualquer modo, penso ser necessário avaliar motivos e conseqüências, já que a educação é uma instituição socialmente muito forte. Rubem Alves (1999), em uma de suas *Cartas aos que mandam na educação*⁴, afirma: “Da educação pode nascer um povo”. Ele não desconhece o papel ideológico da escola, mas parece acreditar no potencial que ela tem para criar sonhos e, ainda, no poder que teriam “os sonhos de beleza (...) de transformar indivíduos isolados num povo”⁵. No mesmo sentido, Apple (1989) destaca “a necessidade de interpretar o processo de escolarização tanto como um sistema de reprodução quanto como um sistema de produção”, após afirmar o seguinte:

as escolas não são “meramente” instituições de reprodução, instituições em que o conhecimento explícito e implícito ensinado molda os estudantes como seres passivos que estarão então aptos e ansiosos para adaptar-se a uma sociedade injusta.⁶

Os seguintes pontos norteiam a investigação da representação de um dos atores da relação ensino/aprendizagem – o(a) docente – no discurso legislativo brasileiro – relacionado à Educação no âmbito federal –, e a análise do impacto desse discurso na narrativa de docentes:

- a) visão da escola como um instrumento potencial de mudança;
- b) entendimento da linguagem como prática social que constitui as identidades sociais;
- c) compreensão de que “não existe identidade fora da representação”⁷;
- d) suposição de que a constituição de identidades se delinea na relação entre intertextualidade e construção de sentido.

Foi considerada, nesse processo de busca da identidade docente, a presença do fator ideológico na construção de identidades em processos lingüísticos e sociais⁸. Em uma análise voltada a identidades e diferenças – investidas por um grupo social –, cujas

² Globalização diz respeito “a uma mudança ou transformação na escala da organização social que liga comunidades distantes e amplia o alcance das relações de poder nas grandes regiões e continentes do mundo”. (Held, D. e McGrew, A., trad. 2001: 13).

³ O termo pós-moderno liga-se à heterogeneidade e à diferença como redefinidoras do discurso cultural; trata-se da rejeição às metanarrativas (entendidas como “interpretações teóricas de larga escala pretensamente de aplicação universal”). (Harvey, trad. 2002: 19)

⁴ Alves, 1999.

⁵ Idem: 26-27.

⁶ Apple, trad. 1989: 30-37.

⁷ Silva, 2000a: 97.

⁸ Magalhães, 2000: 96.

questões envolvem relações de poder, a ideologia, isto é, o sentido a serviço do poder⁹, merece atenção.

Assim, ideologia e relações de poder orientam minhas questões de pesquisa:

1. Será a construção das identidades docentes nacionais do final do século XX o resultado de uma postura capitalista globalizada apenas ou, também, uma ‘ressignificação’¹⁰ do discurso legislativo brasileiro no âmbito da educação?
2. Será a intertextualidade uma marca lingüística de constituição da identidade?

Professores e professoras atuavam em uma “instância de socialização que transcendia a família” e, conseqüentemente, “detinham um inegável monopólio”¹¹. Minha hipótese é que a identidade docente socialmente menos valorizada, característica dos dias de hoje, foi construída – mesmo que de modo aparentemente indireto – na materialidade dos textos legislativos, com o propósito de retirar o poder político de liderança (talvez questionador e insubordinado) de significativa parcela do professorado, incorporada socialmente e concretizada nas narrativas de docentes.

Suponho, ainda, que tal ocorreu em dois momentos, pelo menos: primeiro, no discurso da ditadura (quando houve o exílio de professores como Paulo Freire e Celso Furtado), presente nas Constituições e nas leis, em normas ditadas pelo Ministério da Educação; mais recentemente, no discurso da modernidade tardia e da globalização, no discurso da flexibilidade¹², também presente na esfera pública.

O objetivo geral deste trabalho, portanto, é investigar as questões de poder e os modos de operação da ideologia desencadeadores da construção da identidade docente no Brasil de 1960-2000, presentes em textos legislativos.

Como desdobramento do objetivo geral, tenho os seguintes propósitos:

1. traçar, no discurso legislativo, o caminho da docência percorrido no Brasil, na segunda metade do século XX, para observar as identidades atribuídas a docentes que foram assumidas ou contestadas;
2. identificar os possíveis interesses subjacentes a essa construção;

⁹ Thompson, trad. 1998.

¹⁰ Resignificação compreende o possível envolvimento de “sistemas de classificação ideologicamente diferentes” por modos diversos de “lexicalizar domínios de significado”. (Fairclough, trad. 2001: 49).

¹¹ Kurz, 2001.

¹² O discurso da flexibilidade situa-se entre os diversos discursos econômicos hegemônicos que representam realidades econômicas. ‘Flexibilidade’ consiste tanto em ‘inovação tecnológica intensiva na diversificação da produção’ quanto em ‘flexibilidade’ de expediente de trabalho (diminuição da jornada), enquanto as unidades de produção se tornam, cada vez mais, transnacionais. A dissimulação da arbitrariedade desse tipo de discurso empresta às questões econômicas uma visão de realidade e não de uma construção particular da realidade. Trata-se, pois, de um discurso ‘trabalhando ideologicamente’ para camuflar as relações desiguais de poder na linguagem (Chouliaraki e Fairclough, 1999: 3-5).

3. detectar, na narrativa de docentes, a presença de marcas identitárias docentes constituídas pelos textos federais;
4. acerca do aspecto textual, especificar a abrangência da intertextualidade como um fator determinante na construção discursiva da identidade social.

O corpus deste trabalho constitui-se de documentos governamentais do Brasil, com data compreendida no período de 1960 a 2000, em que haja referência ao ensino ou, mais especificamente, à docência ou às/aos docentes.

Também o integram narrativas de professores/professoras, tanto na posição de estudantes quanto de docentes, atuantes dentro desse mesmo período. O trabalho de campo de coleta de narrativas reúne seis participantes.

A pesquisa aborda um período da vida brasileira, na esfera pública, que vai, aproximadamente, de 1960 a 2000. Trata-se de um período de imensas transformações, abrangendo da ditadura ao capitalismo globalizante, em que a exclusão se torna fato e a miséria é, cada vez mais, banalizada. Um período de grandes escândalos, impunidade e tecnologização, além da ‘mercadorização’ do ensino¹³, quando se busca “a excelência da qualidade de ensino” a serviço da economia liberal.

Ciente de que as mudanças que observo nesse período, em relação a identidades docentes, não se encontram apenas no discurso legislativo e nas narrativas, apresento letras de músicas brasileiras, em alguns momentos de minha argumentação, com o propósito principal de enfatizar o aspecto da intertextualidade presente no processo de constituição de identidades. Um outro propósito é o de evidenciar a possibilidade da presença do discurso legislativo e judiciário no cotidiano popular nacional.

Ainda para entender as considerações contemporâneas sobre identidade e linguagem, importa conhecer o tempo global do Pós-Modernismo – esse em que se inserem os objetos discursivos e os sujeitos desta investigação. Entre outros aspectos, o pós-modernismo distingue-se pela fragmentação e descentramento das identidades, pelo hibridismo e indefinição de fronteiras culturais. O estudo interdisciplinar, característico do pós-modernismo, comporta a orientação de uma agenda de pesquisa para a Análise de Discurso Crítica.

Com relação aos pressupostos teóricos, em que se insere a Análise de Discurso Crítica, não vou apresentá-los compactados em um capítulo. Antes, pretendo desenvolver os conceitos paulatinamente, à medida que surjam observações relacionadas a esses fundamentos e, quando necessário, pretendo retomá-los com o objetivo de possibilitar maior clareza a minhas ponderações. Desse modo, a teoria estará

¹³ Fairclough, 1992b.

distribuída ao longo do texto, ainda que, em alguns trechos, eu reúna observações mais importantes por uma questão formal.

Sobre a estrutura da tese, divido-a em seis capítulos.

O Capítulo 1, “O Brasil da segunda metade do século XX”, diz respeito ao contexto sócio-histórico que envolve a edição dos textos analisados e as vivências dos/das docentes participantes da pesquisa. Analiso as Constituições vigentes nos anos de 1960 a 2000, com o propósito de delinear a identidade brasileira nesse período.

O Capítulo 2 compreende: “Dimensão estrutural e interacional da ADC”; “Narrativas: trabalho de campo com história oral”; “Discurso, narrativa, identidade e poder”. Nesse capítulo, intitulado “Pesquisa qualitativa”, esclareço conceitos e métodos relacionados a cada um dos tópicos apresentados acima.

No Capítulo 3, “Articulações textuais: identidade, intertextualidade, ideologia e hegemonia”, discuto cada um desses conceitos, observando a relação discursiva existente entre eles.

Ao apresentar a análise dos textos legislativos, recorro à discussão da Análise de Discurso Crítica, como base teórica de minha pesquisa. No Capítulo 4, “Análise de Discurso Crítica e representações identitárias docentes nas constituições e nas leis de diretrizes e bases”, divido a análise dos dados em dois momentos: “Representações identitárias docentes nas Constituições” e “Representações identitárias docentes nas Leis de Diretrizes e Bases”.

A análise das narrativas é apresentada no Capítulo 5, “Representações identitárias docentes em narrativas de professores e professoras”. Retomo alguns aspectos da narrativa em “Narrativas no trabalho de campo”. Em seguida, passo à análise propriamente dita, apresentando-a em duas perspectivas: “Representações identitárias docentes nas narrativas” e “Identidades docentes e Governo Militar”

Na conclusão, faço minhas ponderações sobre a intertextualidade como constituinte da identidade.

Sobre as fontes consultadas para a elaboração de minha pesquisa e de minha tese, dividi-as em ‘Referências bibliográficas’, ‘Dicionários’, ‘Jornais’ e ‘Letras de música’.

Início, pois, a contextualização de minha pesquisa no Capítulo 1.

CAPÍTULO 1

O Brasil da segunda metade do século XX

1.0 Introdução

Este capítulo situa minha pesquisa em um contexto sócio-histórico, localiza-a no espaço e no tempo. Traço aqui um esboço histórico do Brasil por meio das Constituições que foram sendo estabelecidas ao longo de sua construção como República.

Para realizar minha visita à História do Brasil com base nessa perspectiva particular, foram objetos de consulta todas as constituições a partir de 1891. No entanto, analiso e cito especificamente: a Constituição dos Estados Unidos do Brasil (1946); a Constituição do Brasil (1967); a Constituição Federal de 1988; a Emenda Constitucional 01 de 17/10/1969 (chamada Constituição da República Federativa do Brasil) e outras Emendas e Atos Constitucionais e Institucionais.

Faço referências à Constituição de 1946 por entender como necessário situar as concepções legislativas no período que antecedeu o próximo texto constitucional datado já de 1967. Como o Governo Militar tomou o poder em 31 de março de 1964, a Constituição de 1967 já trazia uma nova perspectiva. Desconsiderar a Constituição de 1946 implicaria perder referências a visões anteriores, características de um contexto nacional amplamente modificado a partir do golpe militar.

A história é construída, assim, de modo comparativo, numa contínua busca de dados que confirmem minhas impressões na análise dos discursos constitucionais de diferentes períodos.

Embora o foco desta tese seja a identidade docente, meu olhar não está centrado apenas nesse âmbito. Algumas passagens importantes nessa área não foram exploradas neste capítulo, pois, aqui, concentro-me mais, de modo geral, no plano da educação e das leis, quanto a determinadas perspectivas sociais. Outras questões educacionais, mais relacionadas ao magistério, merecerão análise mais detalhada nas minhas considerações sobre a identidade docente.

Note-se, porém, que a parte referente à identidade brasileira consiste em uma introdução para a análise da identidade docente.

1.1 A história de um Brasil constituído

A História do Brasil sobre a qual pretendo discorrer aqui, de modo mais corriqueiro, situa-se no período de minha investigação, de 1960 a 2000. Em alguns momentos, farei referências a períodos anteriores ou posteriores, mas apenas com o propósito de contextualizar melhor minhas considerações.

Integram minhas fontes as Constituições Federais desde 1946 a 1988, e respectivas emendas, quando relevantes, como é o caso da Emenda Constitucional de 1969. Ao observarmos as Constituições promulgadas em diferentes períodos da história brasileira, podemos descobrir vestígios de mudanças políticas e sociais vividas por nossa sociedade.

Na Constituição de 1946, surgem, no campo da educação, algumas novidades, entre as quais:

Art. 166 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos *princípios de liberdade* e nos ideais de solidariedade humana.

Art. 167 - O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é *livre à iniciativa particular*, respeitadas as leis que o regulem.

Art. 168 - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;

II - *o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;*

III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem *mais de cem* pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes;

V - o ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável.

(Grifos meus)

A obrigação de educar diluiu-se, em parte, entre a família e a escola e, além de ‘inspirar-se’ a educação ‘nos ideais de solidariedade humana’, devia fazê-lo, ainda, ‘nos princípios de liberdade’.

Do mesmo modo, os Poderes Públicos e a iniciativa particular passaram a ocupar o mesmo patamar quanto à oferta de ‘ensino dos diferentes ramos’. A gratuidade do ensino oficial ulterior ao primário passou a depender, então, da comprovação de ‘falta ou insuficiência de recursos’.

Em lugar das cinquenta pessoas de que falava o art. 139 da Constituição de 1934 – como sendo o limite que obrigaria empresas industriais ou agrícolas a proporcionar ensino gratuito (havendo, entre trabalhadores e seus filhos, dez analfabetos) –, alargou-se esse limite para cem pessoas, e somaram-se as empresas comerciais às industriais e agrícolas.

Quanto ao ensino religioso, observa-se a referência, mas parece haver determinados limites entre o espaço das leis e o espaço da religião, ainda que se observe a existência de uma relação. Um exemplo dessa relação está no preâmbulo da constituição de 1946:

Nós, os representantes do povo brasileiro, reunidos, *sob a proteção de Deus*, em Assembléia Constituinte para organizar um regime democrático, decretamos e promulgamos a seguinte CONSTITUIÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL.

Em relação aos textos constitucionais anteriores, observo uma recuperação sutil do espaço político da religião no texto de 1946. No entanto, os preâmbulos da Constituição de 1967 e da Emenda Constitucional nº 01, de 17/10/1969, mostram uma Igreja mais presente politicamente. A referência a Deus aparece nesses trechos de forma mais contundente, se compararmos ambos ao preâmbulo da Constituição de 1946.

1967

O Congresso Nacional, *invocando a proteção de Deus*, decreta e promulga a seguinte CONSTITUIÇÃO DO BRASIL.

EMC nº 1, de 17/10/1969

Art. 1º A Constituição de 24 de janeiro de 1967 passa a vigorar com a seguinte redação:

“O Congresso Nacional, *invocando a proteção de Deus*, decreta e promulga a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL.

(Grifos meus)

Considero uma posição mais passiva dos constituintes no texto de 1946 – ‘sob a proteção de Deus’. Contudo, na Constituição de 1967, reiterada pela Emenda de 69, observo uma postura ativa, mais significativa e mais forte – o Congresso Nacional invoca ‘a proteção de Deus’.

Em Houaiss (2001), entre as definições de invocar, figuram: “chamar em auxílio, pedir a proteção de (falando ger. de seres ou forças divinas, sobrenaturais); (...) evocar (quaisquer forças sobrenaturais, ocultas)”¹⁴. Invocar traz, portanto, um sentido quase ritual, diferente das construções anteriores. Em se tratando do período do Governo Militar, apoiar-se de forma tão ostensiva em Deus talvez fosse uma maneira de justificar ações questionáveis, angariar confiança e atribuir à vontade da nação o golpe. Afinal, a ‘Marcha da Família com Deus pela Liberdade’, realizada em São Paulo, em 19/03/1964, pareceu dar aos militares a munção necessária para a tomada de decisão – era o povo manifestando-se contra o comunismo.

A ‘Marcha da Família’ revelou, ao menos naquele momento, a vitória do setor conservador da Igreja sobre as alas reformistas e revolucionárias – três tendências que

¹⁴ Houaiss, 2001: 1645.

dividiram o clero católico de 1961 a 1964. Os conservadores guardavam o lema integralista de Plínio Salgado: 'Deus, Pátria e Família', e investiam na manutenção do estado das coisas. O lema perpetuou-se como base para a vitória dos militares golpistas e como motivo para suas determinações. Essa vitória foi, ainda, comemorada por outra marcha: a 'Marcha da Vitória', organizada pela Campanha da Mulher pela Democracia. O terço era um adereço comum a muitas delas.

Vejo o comprometimento entre Governo e Igreja na Constituição de 1967, em razão da ressalva que complementa o art. 9º:

Art. 9º À União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios é vedado:

II - estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o exercício ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, *ressalvada a colaboração de interesse público, na forma e nos limites da lei federal, notadamente no setor educacional, no assistencial e no hospitalar.*

(Grifo meu)

Foi aberto, portanto, nesse período, precedente para que o Estado pudesse prestar auxílio às obras religiosas, talvez para que se mantivesse a convivência entre o Poder Militar e a Igreja.

Na Constituição de 1967, muitas mudanças são aparentemente sutis. Porém, elas reproduzem, de maneira evidente, a situação do País:

Art. 176. A educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do Estado, e será dada no lar e na escola.

§ 1º O ensino será ministrado nos diferentes graus pelos Poderes Públicos.

§ 2º Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive mediante bolsas de estudos.

§ 3º A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas:

I - o ensino primário somente será ministrado na língua nacional;

II - o ensino primário é obrigatório para todos, dos sete aos quatorze anos, e gratuito nos estabelecimentos oficiais;

III - o ensino público será igualmente gratuito para quantos, no nível médio e no superior, demonstrarem efetivo aproveitamento e provarem falta ou insuficiência de recursos;

IV - o Poder Público substituirá, gradativamente, o regime de gratuidade no ensino médio e no superior pelo sistema de concessão de bolsas de estudos, mediante restituição, que a lei regulará;

V - o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio.

No art. 176, a liberdade que antes era um princípio passou a constituir um ideal – assim como a solidariedade humana. Acrescentou-se à base de inspiração para a educação a unidade nacional, esta, sim, na condição de princípio. Ressalto a referência à unidade nacional como uma maneira de estabelecer ligação entre toda a população, de impor a minimização ou ocultação de características da diversidade brasileira, de proibir a

manifestação da diferença – principalmente acerca de formas de poder, doutrinas e regimes políticos.

Entre os princípios e normas estabelecidos no § 3º, figura o uso obrigatório da língua nacional no ensino primário. Todavia, não consta do texto constitucional essa mesma obrigatoriedade em relação aos outros níveis de ensino.

Outro aspecto relativo ao ensino primário contrasta com as constituições anteriores. Por um lado, manteve-se a obrigatoriedade do ensino primário, acrescentando-se a informação sobre a faixa etária aí envolvida: dos sete aos quatorze anos. Por outro, já não havia a preocupação de manter como obrigação do Estado o ensino primário. Este permanecia obrigatório, mas, no texto, se encontra especificado que ele seria 'gratuito nos estabelecimentos oficiais'. A determinação do local em que haveria gratuidade permite concluir que havia outros locais destinados a oferecer o ensino primário. Fica, pois, evidente a ampliação do campo de atuação das entidades particulares de ensino e a diminuição do compromisso do Estado com esse setor.

O item IV do § 3º apresenta nova modalidade: a bolsa de estudo. Além da manutenção do espaço da iniciativa privada no ensino, agora lhe era garantido amparo técnico e financeiro, até mesmo por meio de bolsas de estudo. Por sinal, pretendia-se, com a concessão de bolsas de estudo, cuja restituição seria necessária, eliminar o regime de gratuidade no ensino médio e superior – no trecho em análise, o verbo substituir é um eufemismo: seu uso apenas tornava menos agressiva a ação que ele implicava.

Emerge, ainda no § 3º, em seu item III, a idéia de competição e de premiação – idéias próprias da realidade militar e do modelo empresarial. A gratuidade passou a depender não só de provas relativas à falta ou insuficiência de recursos, mas, também, da demonstração de 'efetivo aproveitamento'. Busca-se atender às exigências da sociedade industrial e tecnológica sem maiores custos e esforços, dentro de um espaço de tempo menor.

O ensino religioso manteve-se facultativo, mas não há mais ênfase à possibilidade de o aluno optar por freqüentar essas aulas ou não. De certa forma, a força do facultativo é diminuída em relação aos outros textos constitucionais.

Mais alguns pontos marcam a diferença desse período e reforçam o propósito de investir no crescimento econômico. Em lugar de oferecer ensino a empregados e filhos destes, as empresas comerciais, industriais e agrícolas poderiam optar pela contribuição do salário-educação, de acordo com o art. 178. Por outro lado, o parágrafo único desse mesmo artigo impunha-lhes 'assegurar, em cooperação, condições de aprendizagem aos

seus trabalhadores menores'. Cumpria-lhes, também, 'promover o preparo de seu pessoal qualificado'. Vejo delinear-se a necessidade de especialização do grupo trabalhador, circunstância endossada no art. 179, em cujo parágrafo único, o Poder Público propõe-se a incentivar "a pesquisa e o ensino científico e tecnológico".

O período do Governo Militar (1964-1985), que envolve a Constituição de 1967, suas diversas emendas e os Atos Institucionais, foi um período de atrocidades no campo da política, da liberdade, do direito à vida, do conhecimento crítico e das expressões artísticas. Foi também a época de fortalecimento do capitalismo privado, do aproveitamento do capital estrangeiro e da extinção do nacional-desenvolvimentismo.

Investiu-se no aumento da distância entre as classes, pois sua proposta econômica propiciava a uma parcela pequena da população a concentração de renda, enquanto a maioria sofria o arrocho dos salários.

Outrossim, houve a sobreposição do modelo tecnocrático ao pedagógico, em que se destacavam os valores da eficiência e da produtividade em detrimento de uma produção acadêmica crítica e situada. Essa reforma tecnicista foi patrocinada, técnica e financeiramente, pelos Estados Unidos, por meio dos acordos MEC-Usaid.

Na Constituição de 1988, estão estabelecidos os parâmetros da Nova República, iniciada em 1985. Alguns pontos repetem parte do que já foi dito, outros carregam discursos do contexto atual.

Art. 5.º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

- I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição;
- II - ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei;
- III - ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante;

O direito à igualdade aparece pela primeira vez em um texto constitucional brasileiro. Não obstante haver nos textos anteriores (como nesse) a afirmação de que todos são iguais perante a lei, a garantia do direito à igualdade sinaliza o reconhecimento das desigualdades existentes no País – desigualdades que sempre existiram, e que, neste período, não se mantêm mais silenciadas. A Constituição pode não resolver, mas reconhece a questão ao menos.

Também, pela primeira vez, as mulheres aparecem em condição de igualdade, ainda que suposta ou recomendada, dividindo a posição de sujeito com os homens. É possível que esteja aí uma satisfação ao Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, uma resposta à Carta da Mulher Brasileira aos Constituintes, elaborada por aquele Conselho em 1988.

Os itens II e III guardam em seu conteúdo, a meu ver, a memória do Governo Militar. Certo é que persistem na nossa realidade, nos tempos modernos e pós-modernos, as torturas nas prisões; as torturas nos lares contra mulheres, crianças, idosos e homens; o trabalho escravo de homens, crianças e mulheres. Há, porém, que se levar em conta que compõem essa Constituição determinações específicas de mesmo teor: sobre a situação de presos, elas estão situadas nesse mesmo artigo (art. 5º), destacadamente nos itens XLVII, XLVIII e XLIX; acerca dos direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, elas estão compreendidas em todo o art. 7º; quanto à proteção àqueles que integram uma família, versam sobre o assunto o art. 226 e seu § 8º, o art. 227 e seu § 4º, e os artigos 229 e 230.

Assim, é possível considerar que aqueles itens sejam uma resposta ou satisfação à sociedade em relação ao estado de crimes e desmandos característicos da fase política anterior, em relação a atos hediondos tornados “justos” e naturalizados nos textos das Emendas Constitucionais aplicadas à Constituição de 1967 e dos Atos Institucionais, todos de autoria do Governo Militar.

Em seu art. 170, a Constituição afirma que:

Art. 170. A ordem econômica, fundada na valorização do trabalho humano e na livre iniciativa, tem por fim assegurar a todos existência digna, conforme os ditames da justiça social, observados os seguintes princípios:

- I - soberania nacional;
- II - propriedade privada;
- III - função social da propriedade;
- IV - livre concorrência;
- V - defesa do consumidor;
- VI - defesa do meio ambiente;
- VII - redução das desigualdades regionais e sociais;
- VIII - busca do pleno emprego;
- IX - tratamento favorecido para as empresas brasileiras de capital nacional de pequeno porte.

Parágrafo único. É assegurado a todos o livre exercício de qualquer atividade econômica, independentemente de autorização de órgãos públicos, salvo nos casos previstos em lei.

Se, por um lado, o texto constitucional pretende mudar a ordem das coisas, por outro, ele investe no *status quo*, temendo a desorganização da estrutura social e o caos. Quando esse texto afirma que “A ordem econômica (...) tem por fim assegurar a todos existência digna”, ele repete fórmulas populistas anteriores, uma vez que o conteúdo total desse artigo e das propostas nele apresentadas não revela, aparentemente, uma condição nova, resultado de análises econômicas e sociais profundas, adequadas à realidade brasileira.

Cada vez menos, identifica-se a possibilidade de trabalho para a maioria da população. Calcando-se a existência digna no propósito de uma ordem econômica

“fundada na valorização do trabalho humano e na livre iniciativa”, tal proposta parece apenas uma falácia. Não existe oferta de trabalho para uma grande parcela de brasileiras e brasileiros, e a livre iniciativa é para poucos, em razão das diversas leis que delimitam bastante o espaço para a livre iniciativa das classes menos favorecidas e para as pessoas sem formação ou conhecimento especializado – no parágrafo único daquele artigo, em que se pretende garantir “o livre exercício de qualquer atividade econômica, independentemente de autorização de órgãos públicos”, é feita a ressalva quanto aos “casos previstos em lei”.

Nesse trecho da Constituição, identifiquei algumas palavras do discurso de Tancredo Neves, proferido por ocasião de sua eleição pelo Congresso em 15 de janeiro de 1985, eleição indireta que apontou o fim da Ditadura. Transcrevo, a seguir, uma parte do discurso:

Retomar o crescimento é criar empregos. Toda a política econômica de meu Governo estará subordinada a esse dever social. Enquanto houver, neste país, um só homem sem trabalho, sem pão, sem teto e sem letras, toda a prosperidade será falsa.

Cabe acentuar que o desenvolvimento social não pode ser considerado mera decorrência do desenvolvimento econômico. A Nação é essencialmente constituída pelas pessoas que a integram, de modo que cada vida humana vale muito mais do que a elevação do índice estatístico. (...)

O bem estar que pretendemos para a sociedade brasileira deve assentar-se sobre a livre iniciativa e a propriedade privada. Exatamente por isso adotaremos medidas que venham democratizar o acesso à propriedade, atitude que não pode ser confundida, como muitos o fazem, com a proteção aos privilégios de forças econômicas e financeiras. Defender a livre iniciativa e a propriedade privada é defendê-las dos monopólios e do latifúndio.¹⁵

A intenção podia ser boa, mas, pelas desigualdades que continuaram a crescer e que, até hoje, o Brasil apresenta, revelaram-se muito mais utópicas.

No campo das relações internacionais, após um longo período de relações mais estreitas principalmente com os Estados Unidos, visualiza-se uma mudança de perspectiva. Tal mudança aparece no parágrafo único do art. 4º:

Parágrafo único. A República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações.

De certa forma, pode-se entender essa ação como uma volta a certas relações suspensas pelo golpe de 1964. Entretanto, essa integração começou a ocorrer muito timidamente e, até os dias de hoje, sua concretização não se deu totalmente, haja vista alguns empecilhos que ainda dificultam a efetivação do Mercosul.

¹⁵ Figueiredo, 2003: 454-455.

Não se observam grandes mudanças no âmbito da educação – nem na Constituição nem fora dela. Todavia, há pontos a serem analisados como no seguinte artigo:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A referência à colaboração da sociedade insere, no texto, o discurso neoliberalista – o Governo exime-se de determinadas responsabilidades e transfere-as para movimentos sociais, para as Organizações Não-Governamentais.

Nessa mesma linha, um dos princípios para o ensino é a “garantia de padrão de qualidade” (art. 205, item VI). Trata-se da proposta tecnocrática reinventada. É a ‘comercialização’ do ensino com o programa de qualidade instalando-se nas escolas.

Enguita (2001) discorre sobre o grau de centralidade alcançado pela problemática da qualidade na educação e no ensino e aponta-a como substituta de outra problemática em voga até relativamente pouco tempo: a da igualdade de oportunidades. Logo no início de seu artigo, afirma:

Se existe hoje uma palavra em moda no mundo da educação, essa palavra é, sem dúvida, ‘qualidade’. (...)

(...) Inclusive aqueles que se sentem desconfortáveis com o termo não podem se livrar dele, vendo-se obrigados a empregá-lo para coroar suas propostas, sejam lá quais forem. (...) não importa o que seja, deve explicar-se em termos de qualidade.¹⁶

Segundo Gentili (2001):

Na América Latina o discurso da qualidade referente ao campo educacional começou a desenvolver-se em fins da década de 80 como contraface do discurso da democracia. (...) esta operação foi possível – em parte – devido ao fato de os discursos hegemônicos sobre a qualidade terem assumido o conteúdo que este conceito possui no campo produtivo, imprimindo aos debates e às propostas políticas do setor um claro sentido mercantil de conseqüências dualizadoras e antidemocráticas.¹⁷

Ambos os argumentos reforçam a percepção que tenho do discurso constitucional como especialmente híbrido¹⁸. No pequeno trecho em que, simplesmente, se determina a garantia de padrão de qualidade para o ensino, interagem diversos discursos. Pode-se identificar, nessa construção, o discurso legal, o discurso político, o discurso da educação, o discurso da economia.

¹⁶ Enguita, 2001: 95.

¹⁷ Gentili, 2001: 115.

¹⁸ Texto híbrido implica a combinação de grupos e identidades. Possui relação com a intertextualidade, a heterogeneidade e a ambivalência do discurso.

Aspectos de diversidade (de etnia, de gênero) povoam as preocupações e geram múltiplas ações em muitos países, inclusive no Brasil. A Constituição incorpora e reproduz isso, gerando, por sua vez, novos debates.

Um exemplo do reconhecimento e do respeito à diversidade está no espaço destinado ao índio nesse documento. A diferença pode ser percebida logo pela denominação escolhida. Até a Constituição de 1967 e sua Emenda 01 de 17/10/1969, que a alterou profundamente, nenhum texto constitucional havia usado o termo índio – a denominação era ‘silvícolas’, talvez uma associação dessas comunidades à idéia antropológica ultrapassada de povos primitivos, bárbaros, selvagens, uma denominação negativa, impregnada de preconceito. O único momento em que aparece ‘índio’ nesses textos anteriores é na EMC 01 de 1969. Porém, não se trata de emprego relacionado ao sujeito, mas a citação do nome da FUNAI, Fundação Nacional do Índio, no § 2º do art. 198, que trata dos direitos dos ‘silvícolas’ em relação às terras que habitam.

Voltando à Constituição de 1988, há todo um capítulo destinado às questões indígenas especificamente, o Capítulo VIII, “Dos Índios”, além de outras referências em áreas variadas abordadas no texto.

Esse olhar voltado para a diversidade também pode ser detectado no capítulo destinado ao tema cultura, em alguns artigos.

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e *respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais*.

§ 1.º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2.º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, *assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem*.

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a *valorização e a difusão das manifestações culturais*.

§ 1.º O Estado protegerá as manifestações das *culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional*.

§ 2.º A lei disporá sobre a fixação de *datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais*.

Art. 216. Constituem *patrimônio cultural brasileiro* os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à *memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira (...)*.

(Grifos meus)

Não afirmo com isso que a situação das comunidades indígenas, tanto quanto a de outras como a afro-brasileira, passou a ser diferente a partir daí. Contudo, a destinação de um espaço maior no documento legal de maior importância no contexto nacional representa uma mudança, uma adequação às exigências do mundo contemporâneo, talvez dos países economicamente dominantes.

A respeito de problemas que persistem em detrimento da proposta legitimada, transcrevo uma observação de Marilda Cavalcanti expressa em artigo sobre um trabalho de campo desenvolvido por ela e outros pesquisadores (projeto *Interação e Aprendizagem de Língua*) junto a uma comunidade Guarani de cerca de 200 pessoas, situada em uma vila no estado de São Paulo. Tal observação remete ao § 2º do art. 210, acima citado.

a educação indígena e a educação de professor indígena têm sido mantidas fora do sistema educacional oficial. (...) apesar da força da lei, de fato muito pouco tem sido feito oficialmente pelo governo, seja regionalmente ou nacionalmente.¹⁹

Reconhecer as diferenças dos diversos grupos culturais que integram a comunidade brasileira não significa necessariamente a condição para propiciar a cada grupo o desenvolvimento amplo dos valores particulares de suas culturas. Costa e Werle (2000) apontam a seguinte dificuldade:

conciliar a busca pelo reconhecimento das diferenças e a conseqüente concessão de vantagens competitivas a certas minorias culturais com o princípio da igualdade inerente ao estado democrático de direito.²⁰

Referindo-se às questões da comunidade afro-brasileira, esses autores sugerem, como princípio para uma política de proteção e respeito às diferenças culturais, a adoção de uma política do reconhecimento fundamentada em ponderações de Habermas:

Pertence ao caráter social das pessoas naturais o suposto de que elas se formam como indivíduos através das formas de vida intersubjetivamente compartilhadas, conformando sua identidade nas relações de reconhecimento recíproco. Também na perspectiva do direito, as pessoas individuais só podem, por isso, ser protegidas 'juntamente' com o contexto onde se dão seus processos de formação, juntamente, portanto, com um acesso assegurado às relações interpessoais, às redes sociais e as suas respectivas formas culturais de vida. O processo de decisão que contemple tais aspectos, assim como um processo de conformação legal estabelecido discursivamente, tem que levar em conta, ao lado das preferências dadas, também os valores e normas.²¹

Na busca de soluções para os problemas do País acerca de ações positivas voltadas para uma vida coletiva multicultural bem sucedida, os citados autores têm como foco a garantia do poder de decisão e crítica individual quanto às condições de pertença a determinada comunidade e o não condicionamento da negação de valores determinados para o grupo ao risco de perda de direitos ou recursos.

Entendo que as determinações constitucionais estão ainda longe de atender a muitas das nossas expectativas. Não é meu propósito aprofundar-me mais nessas

¹⁹ Cavalcanti, 2001: 318. O artigo foi escrito originalmente em inglês, tratando-se, portanto, de tradução feita por mim.

²⁰ Costa e Werle, 2000: 208.

²¹ Habermas, (1996) *apud* Costa e Werle, 2000: 218-219.

análises e ponderações, afinal, a investigação da realidade brasileira exposta nas constituições representa apenas a possibilidade de situar minha pesquisa dentro de um contexto histórico e, com isso, realizar a análise dos dados de maneira mais posicionada e crítica.

Não obstante haver ainda muito a explorar e descobrir, passo a discutir, especificamente, aspectos da nossa identidade cultural. De certa forma, as considerações finais sobre a diversidade que constitui a população brasileira acabam por caracterizar-se como uma introdução ao próximo tópico.

1.2 Identidade brasileira

Em minha pesquisa sobre a identidade docente, destacam-se vários objetos discursivos que constroem essa identidade: o sujeito, o profissional, a categoria, a comunidade. Local e aspectos culturais integram as representações sociais, as quais perpassam, de maneira simbólica, a classificação do mundo e as relações em seu interior, por parte dos sujeitos. Apoiando-me nesses pressupostos, desenvolvo, a seguir, algumas considerações acerca da identidade nacional.

Tomando como base a concepção pós-estruturalista, minha investigação sobre a identidade cultural requer compreendê-la conectada à produção da diferença. Trata-se de um processo social discursivo, em que a representação da palavra do outro, de enunciados marcados pela repetição ou negação de outras vozes²² constitui, continuamente, as identidades.

Jorge Couto (2000) discute a afirmativa do jesuíta Fernão Cardim, apresentada na obra *Tratados da terra e gente do Brasil* (1585), sobre ser o Brasil um outro Portugal. Ainda que houvesse “elementos da matriz cultural, lingüística e religiosa lusitana”, outros determinaram a aculturação dos grupos europeu, ameríndio e africano. Segundo ele, a simbiose desses componentes euro-afro-americanos dá-se gradualmente, moldando biológica e culturalmente a formação da sociedade brasileira.

Não obstante a existência dessa simbiose, o orgulho da população ‘brasileira’ pelo que a terra pode ter de lusitano persiste no séc. XVII. Mello (2000) caracteriza o fenômeno como compreensível com base na observação de Schwartz: “em termos

²² O termo ‘vozes’ está relacionado aos conceitos de polifonia e de dialogismo de Bakhtin. Vinculam-se esses conceitos à “multiplicidade de vozes da vida social, cultural e ideológica representada”, na recriação da “riqueza dos seres e caracteres humanos”. (Bezerra, 2005: 192).

sociais ou religiosos, o Brasil foi criado para reproduzir Portugal, não para transformá-lo ou transcendê-lo”²³.

Schwartz (2000: 105), ao abordar a caracterização do Brasil tanto como idéia quanto como lugar, destaca a estratégia argumentativa e discursiva envolvida na definição do “verdadeiro Brasil”. Trata-se aí da ‘luta’ entre os diversos projetos de identificação e representação pretendidos para o Brasil, sociedade multirracial e escravista. Não bastasse a elite alfabetizada (uma minoria educada, em grande parte, em Portugal) apropriar-se dessa tarefa de definir o país e sua gente, havia, ainda, as transformações por que passava o conceito de povo no período inicial da história moderna brasileira.

No século XVII, emerge e perdura a noção de Brasil como lugar de riqueza, real ou potencial, e como possível lugar de fuga. Porém, com a vinda da corte para cá, em 1808, afirma-se o descompasso entre os significados atribuídos ao local e aos seus habitantes – enquanto a terra era vista como opulenta, o povo era tido como deficiente. Os nativos do Brasil, para a coroa portuguesa, não estavam à altura da riqueza desta terra. Constituíam o povo brasileiro “pessoas de origem mista” – a referência aos nascidos na colônia era antes população, e não povo, entendido como “terceiro estado na sociedade de ordens e na base de toda sociedade”²⁴.

Jancsó e Pimenta (2000) observam alguns aspectos relacionados à “emergência da identidade nacional brasileira”, no século XIX. O português da América reconhece-se como tal – estabelecendo relação de alteridade –, distinguindo-se dos europeus não-portugueses; dos demais portugueses americanos de outras regiões (construção das identidades territoriais brasileiras: mineira, “baiense”, paulista); e dos portugueses não-americanos²⁵.

No caso da identidade brasileira, distinguem-se, primeiramente, as vozes dos índios que aqui habitavam, dos portugueses que aqui chegaram e daqueles que contaram e contam a nossa história. No fazer da identidade cultural brasileira, muitos buscam sentidos latentes em narrativas relativas ao evento da chegada dos portugueses a esta terra. Considerá-las é um modo de dar a voz a atores diferentes da história, muitas vezes aos excluídos, sabendo que toda narrativa guarda interesses e julgamentos, comporta memória e esquecimento:

São essas narrativas, tomadas ora como mitos, ora como verdades históricas, que construirão a base para a formação de um imaginário nacional. (...)a existência da nação

²³ Mello, 2000: 73.

²⁴ Schwartz, 2000: 111.

²⁵ Jancsó e Pimenta, 2000: 137.

moderna depende fortemente desse jogo de evocação do passado, cujas ferramentas principais são a memória e o esquecimento.

.....
 (...) não faz mais sentido crer que a verdade esteja somente nos fatos. É possível acreditar que o jogo da narrativa constrói representações temporárias e falhas acerca da história e do ser humano.(Dealtry, 2002: 190-191)

Permito-me, pois, apresentar trecho da discussão entre a jornalista Lucy Dias e o sociólogo e analista junguiano Roberto Gambini – em seus diálogos sobre a ‘alma brasileira’ – acerca de uma narrativa (lenda) dos índios ticunas:

Dois irmãos viviam sempre juntos. Um deles tinha o poder de transformar tudo o que pensasse e falasse em realidade. O outro aterrorizado com os danos que os pensamentos do irmão pudessem causar, ficava sempre de vigia. Até o dia em que o ‘profeta’ sobe ao alto de uma palmeira, olha para muito longe e grita: ‘Lá vêm os brancos, e eles vão acabar com a gente’.²⁶

Ambos chamam atenção para a subjetividade indígena até hoje desconsiderada em muitos livros de História do Brasil adotados por escolas para o Ensino Fundamental. A imagem dos índios divulgada na rede de ensino é ainda a de seres curiosos, encantados e felizes com a chegada da esquadra de Pedro Álvares Cabral. A esse respeito, Dias afirma que “sob toneladas de fantasia repousam nossas origens” e Gambini destaca a importância de nosso país dispor-se ao “exercício da mitologização de suas origens” (Dias e Gambini, 1999: 17).

Na visão pós-estruturalista, a linguagem e os sistemas simbólicos atribuem sentido às identidades, e relações de dominação são estabelecidas, sustentadas e transformadas por sentidos das formas simbólicas produzidas e recebidas em um contínuo processo. Trata-se de perspectiva que implica considerar a ideologia presente na construção e assimilação da identidade cultural brasileira.

Cabe, pois, admitir que uma das maneiras de estabelecer e sustentar relações de dominação está contida nas sugestões quanto ao Brasil assemelhar-se ao paraíso terrestre, em uma visão simbólica que se sobrepõe ao aspecto puramente comercial. São os indígenas “as gentes belas, indômitas, doces e inocentes” a que se refere o livro do Gênesis, ou seja, a origem perdida à qual se deve retornar.

Situa-se, nessa construção judaico-cristã da história do Brasil, o foco no poder. Trata-se de uma construção que propicia a manutenção do poder, a princípio, da monarquia absoluta por direito divino dos reis e, posteriormente, do Estado centralizado, que pratica uma política mercantilista (ou capitalista).

²⁶ Dias e Gambini, 1999: 15.

Gambini (Dias e Gambini, 1999), baseando-se na projeção que o ser humano faz de si próprio no ser que desconhece, propõe que os índios teriam projetado seu lado positivo na raça que aqui chegava, mansa nesse primeiro momento – haja vista a decepção por não encontrarem aquilo que realmente esperavam: as riquezas anunciadas das Índias. Talvez por isso, os primeiros índios com os quais os portugueses tiveram contato ao chegar ao Brasil aparentassem inocência e doçura.

Dentro do contexto dado, não apenas foi possível estabelecer uma relação de subjugação e dominação do índio – e de tudo aquilo que ele representava – pelo branco como, também, manter imagens que quase sempre serviram de justificativa para estigmatizar e excluir minorias semelhantes àquele grupo.

À medida que o Brasil colônia cresce e começa a desenhar-se como espaço de vida e construção – mesmo que para desespero de alguns, obrigados a servir à Coroa aqui, por certo tempo (e talvez até por essa razão) – em diversos documentos e correspondências do Brasil, revela-se o preconceito em relação a índios, negros, mestiços e mesmo a brancos casados com pessoas pertencentes a esses grupos. A essas pessoas era negado o acesso ao governo municipal, às irmandades leigas, ao clero, a certos comércios e profissões, haja vista a diversidade de considerações negativas a elas atribuídas: “pior casta de gente”, “gente pouco confiável”, “menos capazes devido à inferioridade (...) e à sua natural inclinação à perturbação e sublevação da república”, “gente em quem por natureza se unio a inconstancia e o interesse”. Também era ‘lugar comum’ atribuir aos habitantes do Brasil o perfil de pessoas (“crianças”) desobedientes, irresponsáveis, insubordinadas à hierarquia²⁷.

Ressaltam-se, nesse trecho, vários aspectos negativos relacionados àqueles(as) que chamamos hoje de povo brasileiro. Destaco, contudo, as referências à insubordinação, desobediência, inclinação à perturbação e sublevação da república. Restava resistir de alguma maneira, haja vista os brasileiros, como tais, não serem bem vistos e a eles não ser dado o direito de usufruir, mas apenas o dever de não fazer o que incomodasse à classe dirigente, que a si própria considerava superior.

Nessa mesma linha, DaMatta (2000) fala de um “brasil” com b minúsculo que compreenderia a visão comprometida de alguns teóricos:

um pedaço perdido de Portugal e da Europa – um conjunto doentio e condenado de raças que, misturando-se ao sabor de uma natureza exuberante e de um clima tropical, estariam fadadas à degeneração e à morte biológica, psicológica e social.²⁸

²⁷ Schwartz, 2000: 114-119.

²⁸ DaMatta, 2000: 11.

Prosseguindo em suas ponderações, quando se refere ao Brasil, DaMatta constrói a identidade do brasileiro adulto, delineando o que o caracteriza, o que o pode diferenciar:

Onde quer que haja um brasileiro adulto, existe com ele o Brasil e, no entanto – tal como acontece com as divindades –, será preciso produzir e provocar a sua manifestação para que se possa sentir sua concretude e seu poder (...) Os deuses, conforme sabemos, existem somente para serem vistos em certos momentos e dentro de certas molduras.²⁹

Vejo, nessas alusões, parte da representação que temos de nós mesmos como povo brasileiro. Há muitas outras imagens que se foram formando ao longo de nossa história, mas muitas parecem guardar, ainda, a visão do colonizador, do europeu sobre nós.

Etnicamente, em determinado momento, principia a constituição da identidade do mestiço como representante do povo brasileiro, enfatizando-se aspectos supostamente positivos das culturas, em um processo de eliminação (ou abafamento) de antagonismos e conflitos. Vemos emergir a exaltação do cruzamento das raças.

Mestiçagem é, pois, ressignificada como democracia e liberdade. Silenciam-se as contradições nessa ideologia do sincretismo. Desde Affonso Celso, nas páginas de *Porque me ufano do meu país*, escrito no início do século XX – “O mestiço brasileiro não denota inferioridade alguma física ou intelectual” –, até Chico Buarque, na letra da música *O meu guri*, criada em 1981 – “Me trouxe uma bolsa já com tudo dentro/ Chave, caderneta, terço e patuá” –, o mestiço, o ser sincrético, aparece cercado por essa aura de virtude e harmonia.

A identidade nacional constituída discursivamente legítima, portanto, uma ação política de sustentação da “imagem positiva de unidade fraterna” do povo brasileiro, por meio da qual o Estado mantém o poder sem desgastes.

Volto-me, então, para a relação do povo brasileiro com a autoridade, o poder, as leis. Somos passivos ou rebeldes em relação ao cumprimento das leis?

Thompson (1998), ao discorrer sobre a legitimação e reprodução das sociedades, entre elas, as sociedades capitalistas contemporâneas, destaca alguns procedimentos envolvidos nesse processo. Cabem ao estado ou a seus oficiais e, possivelmente também, a agências particulares, a reprodução e difusão da ideologia dominante, cujos elementos são constituídos, em parte, por valores e crenças socialmente partilhados. Tal

²⁹ DaMatta, 2000: 12.

difusão pretende garantir a ordem social que atende ao interesse das classes dirigentes³⁰.

Os valores e crenças não são partilhados por toda as classes e grupos que compõem a sociedade. Porém, muitas vezes, talvez pela estratégia da naturalização, acabam por habitar o imaginário do povo como se o fossem ao menos parcialmente.

Diante da realidade brasileira, chama minha atenção a síntese de Marilena Chauí (2001) sobre a sacração do governante produzida pelo mito fundador, possibilitando a ocultação da política “sob a capa da representação teológica”:

A identificação do Estado com o Executivo, a desconfiança em face do Legislativo (...) e o medo despertado pelo poder Judiciário (...), somados ao autoritarismo social e ao imaginário teológico-político, instigam o desejo permanente de um Estado “forte” para a “salvação nacional. Isso é reforçado pelo fato de que a classe dirigente instalada no aparato estatal percebe a sociedade como inimiga e perigosa, e procura bloquear as iniciativas dos movimentos sindicais e populares.”³¹

Essa conclusão parece negar a existência dos valores e crenças socialmente partilhados. Há mesmo que se considerar que, em um país de tão grandes contrastes e proporções, é difícil haver muitos pontos em comum. No entanto, as religiões, os canais abertos de TV, a divulgação da arte e da cultura por meio de ações sociais acabam por manter e redesenhar semelhanças, não obstante as particularidades. Alguns valores e crenças são partilhados em determinado tempo e espaço, em certo contexto, ainda que se percebam suas sutilezas. Do mesmo modo, o compartilhamento social pode sustentar-se por períodos curtos ou longos, dependendo do investimento de grupos dominantes, cujos interesses implicam ações conscientemente calcadas em modos de operação da ideologia.

Talvez seja o caso da atribuição ao Estado do papel de salvador da nação. A assimilação dessa visão por grande parte da população brasileira pode propiciar a legitimação das leis, sua aplicação e a naturalização dos sentidos produzidos por elas.

Acrescentam-se a essa percepção do Estado salvador os atos de sua política neoliberal, os interesses despertados pelo capitalismo, como a privatização de direitos sociais tais como educação e saúde. A educação passa a ser vista, pois, como parte dos serviços oferecidos pelo mercado e submetidos à lógica dele (Chauí, 2001).

Permeiam essas considerações dois pontos essenciais ao meu trabalho de investigação das identidades docentes: a legitimação das leis e a constituição de identidades por meio, também, da intertextualidade, da apropriação de significados

³⁰ Thompson, trad. 1998, p. 116-118.

³¹ Chauí, 2001: 94.

atribuídos dentro de uma ordem específica, naturalizados e transportados para outras ordens, ou seja, deslocados, o que implica a articulação de formas simbólicas em um processo complexo de interpretação.

Refiro-me aqui a deslocamento e naturalização como estratégias típicas de construção simbólica, associadas aos modos de operação da ideologia distinguidos por Thompson (1998), cuja concepção de ideologia serve de base para minha investigação e análise – “maneiras como o sentido, mobilizado pelas formas simbólicas, serve para *estabelecer e sustentar* relações de dominação”.³²

A naturalização relaciona-se à *reificação*. Nesse modo, estabelecem-se e sustentam-se relações de dominação pela ‘transformação’ de situações transitórias, sociais, históricas em situações permanentes, naturais, atemporais. A naturalização, como estratégia, diz respeito à atribuição de características de acontecimento natural ou de resultado inevitável de eventos naturais a uma criação histórica e social.

O deslocamento é uma estratégia ligada à *dissimulação*. Por meio de representações que camuflam, obscurecem, negam outros sentidos, escondem relações e processos existentes, dá-se o estabelecimento e a sustentação de relações de dominação. Acerca do deslocamento, trata-se do uso de um termo, já relacionado a determinado objeto ou sujeito, para fazer referência a outro, de maneira a transferir para este os sentidos socialmente compartilhados, positivos ou negativos, atribuídos àquele primeiro.

Parece-me essencial o reconhecimento de tais estratégias de construção simbólica e modos de operação da ideologia para a compreensão do processo de legitimação, no âmbito jurídico, e da ação dos mecanismos da intertextualidade na construção discursiva da identidade. Não como fatores absolutos, mas como integrantes dessa rede.

Na escrita das leis brasileiras, percebe-se muito de nossa construção como nação, de nossas heranças e valores. Além dos eventos cotidianos e dos interesses políticos e econômicos, mudanças sociais e culturais também determinam a criação de novas leis no Brasil. Essas mudanças podem abranger novas identidades. Assim, numa relação dialética, o discurso legislativo pode constituir identidades brasileiras e ser por elas constituído, como pretendo evidenciar nos capítulos 4, 5 e 6.

Não se trata de uma determinação de comportamentos ou papéis simplesmente. Significa, antes, um movimento de ir e vir no entendimento do que a lei estipula – faz-se a lei com um propósito que engloba diversas representações, constituídas por novos

³² Thompson, trad. 1998: 79-89.

interesses: pode ser aceita e acatada, nos sentidos que produz; pode ser aparentemente ignorada; ou pode causar ‘reações adversas’, deixando surgir um outro, até então desconhecido.

DaMatta (2000) afirma que, em razão da legislação diária brasileira ser “uma regulamentação do ‘não pode’, a palavra ‘não’ que submete o cidadão ao Estado” (p. 98), em razão do sistema legal ser desvinculado da nossa realidade social, acabamos por fazer a junção entre o ‘pode’ e o ‘não pode’. Trata-se aí da produção de arranjos, do ‘jeitinho’ brasileiro. O ‘jeitinho’ seria, pois, um modo de lidar com as discrepâncias existentes entre a prática jurídica e a prática social brasileiras, em busca de uma conjugação harmoniosa e concreta. (p. 98-105)

De alguma forma, no sistema legal, prevaleceu uma estrutura jurídica pesada, talvez mais autoritária que justa e eficiente. A percepção social desse tipo de estrutura e de parte das reações geradas por ela pode ser reconhecida em manifestações artísticas.

Há músicas que revelam a discrepância entre o jurídico e o social e outras que trazem a tentativa da harmonização. Apresento uma seleção de letras de algumas músicas de Chico Buarque de Hollanda (1989), as quais mostram um pouco disso:

1. Por esse pão pra comer, por esse chão pra dormir
A certidão pra nascer e a concessão pra sorrir
Por me deixar respirar, por me deixar existir
Deus lhe pague
(Chico Buarque, 1971)

*Deus lhe pague*³³ evidencia o ‘não’ pelo ‘sim’. O agradecimento pela liberdade marcadamente restrita – dada pelo Estado como se pode pressupor pela expressão “A certidão pra nascer”, relativa a um documento jurídico emitido e exigido pelo próprio – sinaliza a existência de injustiça social e de autoritarismo. Identifico isso, por exemplo, nos versos “por esse chão pra dormir” e “Por me deixar respirar, por me deixar existir”. Apreende-se, nessas frases, o subentendido de que há muitas proibições, pois aquilo pelo que o sujeito agradece deveria ser – e é – um direito incontestável e inalienável de qualquer pessoa, ou seja, ninguém tem de dar a ela o chão – este simplesmente existe –, e as pessoas respiram e existem sem que precisem de permissão para tal – impedir isso, sim, constituiria um crime.

2. Ouça um bom conselho
Que lhe dou de graça
Inútil dormir que a dor não passa
Espere sentado
Ou você se cansa

³³ Hollanda, 1989: 97.

Está provado, quem espera nunca alcança
(Chico Buarque, 1972)

*Bom conselho*³⁴ denuncia o ‘jeitinho’ como ação de resistência, quando Chico Buarque parafraseia ditados populares – uma outra forma de lei, talvez uma ‘lei social’ –, negando sua veracidade, e propõe uma atitude diferente. No caso do ditado “Se conselho fosse bom, ninguém daria – venderia”, essa ‘verdade’ é desafiada: “Ouça um *bom* conselho/ que lhe dou *de graça*”. Quanto à proposta de paciência, subentendida em “Quem espera sempre alcança”, ela é subvertida nos três últimos versos, nos quais se apresenta uma proposta irônica: “*Espere sentado/ Ou você se cansa/ Está provado, quem espera nunca alcança*”.

3. Deus me deu mão de veludo pra fazer carícia
Deus me deu muitas saudades e muita preguiça
Deus me deu pernas compridas e muita malícia
Pra correr atrás de bola e fugir da polícia
Um dia ainda sou notícia
(Chico Buarque, 1972)

Em *Partido alto*³⁵, Chico Buarque apresenta contrastes do comportamento ‘malandro’. Assim, ele concretiza a visão de muitos(as) brasileiros(as) sobre o ‘malandro’ como símbolo bem humorado da resistência popular a uma ordem incoerente social e legalmente e, portanto, não legitimada.

4. Quem foi, quem foi
Que falou no boi voador
Manda prender esse boi
Seja esse boi o que for
.....
É fora, é fora, é fora
É fora da lei, é fora do ar
É fora, é fora, é fora
Segura esse boi
Proibido voar
(Chico Buarque e Ruy Guerra, 1972/1973)

A proibição e a punição estão presentes nos versos do *Boi voador não pode*³⁶, destacando as leis que pretendem manter a ordem já existente e pré-determinada, que não aceitam mudanças, sejam elas aparentemente inocentes ou incrivelmente fantásticas.

5. Chega suado e veloz do batente

³⁴ Hollanda., 1989: 99.

³⁵ Idem: 101.

³⁶ Idem: 104.

E traz sempre um presente pra me encabular
 Tanta corrente de ouro, seu moço
 Que haja pescoço pra enfiar
 Me trouxe uma bolsa já com tudo dentro
 Chave, caderneta, terço e patuá
 Um lenço e uma penca de documentos
 Pra finalmente eu me identificar, olha aí
 Olha aí, ai o meu guri, olha aí
 Olha aí, é o meu guri
 E ele chega
 (Chico Buarque, 1981)

Em um ângulo diferente do destacado anteriormente, recorro novamente à música *O meu guri*³⁷. Em seus versos, um comportamento marginal é visto por outra perspectiva, a qual dá ao bandido o papel de herói, ao mesmo tempo em que ressalta as falhas dos sistemas social e legal. Um exemplo é o caso da voz dada a uma mãe nesses versos, em cuja fala fica evidente que, apesar de adulta, ela não possui documentos, portanto, não usufrui os direitos que o Estado deve a todo cidadão ou cidadã. Outro subentendido é que ela é iletrada, pois não parece reconhecer um nome alheio nos documentos trazidos pelo filho já que os considera adequados para sua identificação. Pelas informações que compõem nosso imaginário, atribuímos ao guri o papel de ladrão; pela descrição da mulher, ele é uma pessoa maravilhosa, o filho ideal talvez, que se preocupa com a mãe, “E traz sempre um presente pra me encabular”, e que ela admira, “Olha aí, ai o meu guri, olha aí/ Olha aí, é o meu guri”.

Dias e Gambini (1999), em seus diálogos sobre o Brasil e sobre a construção da identidade brasileira, fazem referência à “oficialização de determinada fantasia que interessa a certo sistema de dominação”³⁸. Talvez aí resida a relação feita entre os seres ‘esquisitos’ de nosso folclore – mula-sem-cabeça, saci, caipora, mãe-d’água –, as personagens da literatura de cordel e outras imagens bizarras com aquilo que “a parte branca e racional da sociedade brasileira” teme e nega em sua representação, associando-a à inferioridade social – “Isso é coisa da umbanda, isso é imagem de sertanejo, é coisa de bugre” –, exilando-a para a “periferia da brasilidade oficial”³⁹.

A localização da identidade nacional no território do irreal é um produto provável desse jogo de oficialização e interesse. Daí deve resultar, em parte, o acatamento e a manutenção de representações estereotipadas do brasileiro ou da brasileira.

Jô Gondar (2002) observa a necessidade de se proceder à identificação dos interessados na construção de determinadas identidades. Reconhece-se, nessas

³⁷ Hollanda, 1989: 196.

³⁸ Dias e Gambini, 1999: 17.

³⁹ Idem: 211-213.

abordagens, o constante processo de construção e reconstrução da identidade, construção essa que se realiza por meio da linguagem.

Talvez caiba fazer uma alusão ao mito de superioridade racial e cultural, cujas conotações foram incorporadas ao conceito de nacionalismo romântico da comunidade europeia. Referindo-se “à formação e ao cultivo de uma série de identidades de cunho geopolítico”, as identidades construídas em termos essencialistas, predominantemente no século XIX, Rajagopalan (2002: 79) discute a inconsistência das idéias de nação, de pátria e de língua associadas à pátria surgidas naquele período – ainda hoje, não há rigor científico na definição da língua. Tais idéias estão compreendidas, portanto, no imaginário coletivo.

No nosso caso, muitas idéias que importam às classes dirigentes continuam naturalizadas. Ainda mantém-se o mito da superioridade do europeu, somando-se ao mito da superioridade do norte-americano, cuja efervescência teve início entre as décadas de 1950 e 1960, com o investimento publicitário na venda do estilo de vida norte-americano e com a guerra que se construía contra o comunismo. Assim, aspectos de caráter de inferioridade passam a compor com mais força nossas identidades culturais, por não estarem mais associados a grupos específicos, mas ao povo brasileiro. Aparentemente de maneira fácil, construções identitárias negativas parecem estar sempre em processo de naturalização.

1.3 Considerações finais

A formação do Brasil não foi pacífica como as instituições ligadas aos grupos dominantes ainda tentam fazer crer. O Brasil, por mais que pareça ter sofrido um processo de colonização diferente daquele vivenciado por países africanos também colonizados por Portugal, continua próximo a muitos deles no que diz respeito aos seus problemas econômicos e sociais internos.

Acreditar nessa diferença, por outro lado, talvez seja uma ilusão, talvez faça parte do nosso imaginário. Trata-se, pois, de um grande problema, porque isso, de alguma forma, nos manteve alienados e inferiorizados, por atribuímos os insucessos do nosso País a nós mesmos e não a situações produzidas e camufladas.

Talvez surjam desses discursos dominantes de ontem e de hoje o crédito negativo imputado à identidade cultural brasileira. Por mais campanhas que se façam para elevar o moral nacional, há um discurso mais forte e mais sutil, ao mesmo tempo, que mina

diversos processos de resistência – ainda que nosso papel seja sempre o de resistir e alimentar outros discursos.

Nesse contexto de naturalização de construções identitárias inferiores, formas operadas em distintas áreas, cada qual com seus interesses, investigo a constituição de identidades docentes. Entendo que determinações sobre docentes nas leis, uma variedade concreta do discurso oficial, possam construir e reforçar uma identidade adequada a certos ideais hegemônicos.

CAPÍTULO 2

Pesquisa qualitativa

2.0 Introdução

É necessária uma breve retomada de alguns pontos da tese – contexto, hipóteses, objetivos – para justificar a metodologia adotada.

Minhas investigações focalizam a identidade docente nas práticas discursivas do Brasil de 1960 a 2000, em que se implantam o Governo Militar e o capitalismo globalizante. Mais especificamente, é quando a tecnologização⁴⁰ do discurso e a mercadorização do ensino começam a delinear uma nova realidade na área da educação.

Diante desse quadro, levanto a hipótese de que a identidade docente estigmatizada foi construída dentro da ordem legislativa – algumas vezes pela referência, outras pelo apagamento –, na tentativa de subtrair dos(as) professores(as) a liderança exercida de modo contestador, e, paulatinamente, essa identidade foi incorporada e legitimada⁴¹ pelos(as) educadores(as), em suas práticas.

Determinam-se, assim, meus objetivos: o geral – centrado na investigação das questões de poder e dos modos de operação da ideologia desencadeadores da construção da identidade docente no Brasil de 1960-2000, presentes em documentos federais – e os seus desdobramentos – traçar, no discurso público, o caminho percorrido pelo(a) profissional do ensino no Brasil, da segunda metade do século XX até 2000, para observar as identidades que lhe foram sendo atribuídas e que ela/ele acabou por assumir; identificar os interesses subjacentes a essa construção; detectar, na narrativa de docentes, a presença de marcas identitárias constituídas pelos textos federais; e, acerca

⁴⁰ Tecnologização do discurso compreende a aplicação de tecnologias discursivas como a simulação de práticas discursivas conversacionais em organizações – a aplicação dessas técnicas específicas de um domínio em domínios diferenciados. (Fairclough, trad. 2001: 26-27)

⁴¹ Nesse parágrafo, emprego o termo ‘legitimada’ específico do contexto político. Trata-se da legitimidade definida por Bobbio (1991: 675) como “um atributo do Estado, que consiste na presença, em uma parcela significativa da população, de um grau de consenso capaz de assegurar a obediência sem a necessidade de recorrer ao uso da força, a não ser em casos esporádicos” – é a transformação da obediência em adesão. Nas palavras de Bonavides (1998: 112): “A legitimidade é a legalidade acrescida de sua valoração” – é o poder sendo exercido “de conformidade com as crenças, os valores e os princípios da ideologia dominante, no caso a ideologia democrática”.

do aspecto lingüístico e semiótico, especificar a abrangência da intertextualidade como um fator determinante na construção discursiva da identidade social⁴².

No período em que localizo minha pesquisa – para o qual se vira o meu olhar na determinação da hipótese e dos objetivos – evidenciam-se o hibridismo, a fragmentação das identidades, a indefinição de fronteiras culturais. Se as fronteiras não são firmes, a pesquisa tem de considerar isso, tem de lançar mão de um estudo transdisciplinar que permita uma visão mais abrangente. Parafrazeando Chiapello e Fairclough: o diálogo entre dois métodos pode levar ao desenvolvimento de ambos, uma vez que a lógica de cada um serve ao outro como recurso⁴³.

A respeito da importância da transdisciplinaridade na aplicação da Análise de Discurso Crítica (ADC), Chouliaraki e Fairclough (1999) chegam a observar que a ADC e a etnografia devem ser desenvolvidas em conjunto: “dependendo do desenho da pesquisa e de seus métodos (...), a etnografia pode iluminar múltiplos aspectos de uma prática sincrônica e historicamente”⁴⁴.

Na escolha de métodos e práticas de investigação e análise, tomo isso em consideração. Porém, não emprego a etnografia propriamente dita como método, mas recorro a algumas de suas concepções por entendê-las como relacionadas à prática da coleta de narrativas, uma prática contígua à história oral (Meihy, 2002):

História oral é um recurso moderno usado para a elaboração de documentos, arquivamento e estudos referentes à experiência social de pessoas e de grupos. Ela é sempre uma história do tempo presente e também reconhecida como história viva.

.....
 (...) Como pressuposto, a história oral implica uma percepção do passado como algo que tem continuidade hoje e cujo processo histórico não está acabado. É isso que a marca como história viva.⁴⁵

Minha proposta não está na área da historiografia, mas colho nela recursos para resgatar passados particulares, ciente de que as pessoas os guardam no presente, ainda que com filtros e com investimentos próprios. É desse modo que vejo o trabalho de coleta de narrativas: como um instrumento essencial para alcançar resultados mais próximos do contexto em que a pesquisa se situa e da voz do grupo em foco.

⁴² Circunstâncias sociais dizem respeito à identidade social (a identidade pessoal também sofre a ação dessas circunstâncias), mas me refiro aqui aos papéis sociais, mais especificamente, ao pertencimento a uma categoria profissional, nesse caso, a docente, e a tudo que esse pertencimento envolve. (Fairclough, 2003)

⁴³ Chiapello e Fairclough, 2002: 186.

⁴⁴ Chouliaraki e Fairclough, 1999: 62.

⁴⁵ Meihy, 2002: 13.

Tais ponderações esclarecem minhas escolhas, no processo de pesquisa, referentes à ADC e à coleta de narrativas (história oral). Com relação a esses procedimentos, discuto, neste capítulo, concepções e questões de aplicação do método.

O último item desenvolvido neste capítulo diz respeito às relações entre discurso, narrativas e identidade. Apresento minha perspectiva quanto a essa interconexão, dando destaque, em alguns momentos, às implicações éticas envolvidas na pesquisa.

Ciente de que os métodos empregados em minha tese me fornecerão a base de que necessito para cumprir um procedimento científico e chegar às respostas que busco, apresento, a seguir, considerações sobre cada um deles.

2.1 Dimensão estrutural e interacional da ADC

A análise de discurso crítica situa-se dentro de uma versão da ciência social crítica e da pesquisa crítica acerca da mudança social na sociedade contemporânea. Trata-se de proposta metodológica de trabalho com o texto que possibilita considerar a articulação de áreas e condições sociais diversas, no momento do cruzamento dos dados analisados⁴⁶. Tal método permite a verificação, no texto, de sua ambivalência e interpretações múltiplas e de questões de relações de poder, por levar em conta o sentido potencial dos signos e os perceber como socialmente motivados⁴⁷.

O texto, na visão de Chouliaraki e Fairclough (1999), aparece como uma contribuição para a interação comunicativa. Refiro-me ao texto híbrido, que une e combina uma variedade substancial de diferentes gêneros e discursos. Nele, mesclam-se diferentes formas e tipos discursivos⁴⁸.

O discurso oficial, na sociedade brasileira contemporânea, apresenta também tendências particulares de hibridização. O discurso é abordado aqui como uma referência a elementos semióticos das práticas sociais. Seu conceito refere-se a uma perspectiva particular dentro de várias formas de semioses – momentos de práticas sociais articuladas com outros momentos não discursivos –, já que ele abrange linguagem, comunicação não-verbal e imagens visuais.

O hibridismo afigura-se como uma tendência da pós-modernidade, a tendência à combinação de diferentes formas, à renovação de identidades, ao cruzamento de fronteiras, à instabilidade. Emerge, daí, a necessidade de uma análise interdiscursiva.

⁴⁶ Fairclough, 1989, 1995, trad. 2001 e Chouliaraki e Fairclough, 1999.

⁴⁷ Fairclough, trad. 2001.

⁴⁸ Tipos de discurso remetem a gênero, estilo, registro e discurso.

A proposta de Chouliaraki e Fairclough é ultrapassar a conexão entre a interação social e a estrutura social de diversidade semiótica. A análise semiótica requer o reconhecimento de uma estrutura social da semiótica dentro das ordens do discurso e de suas interconexões⁴⁹.

Ordens do discurso, na concepção de Foucault (1997), compreendem a totalidade de práticas discursivas dentro de uma instituição ou sociedade e o relacionamento entre elas. Assim, por fazer parte da constituição de quaisquer formações discursivas, a articulação de ordens do discurso deve ser situada no centro do processo de análise do discurso⁵⁰.

Formações discursivas compreendem o espaço em que surgem e se transformam objetos de conhecimento, alvos de investigação. Encontram-se aí abrangidos: processos sociais e econômicos; relações entre instituições; padrões de comportamento; tipos de classificação; sistemas de normas técnicas; modos de caracterização específicos⁵¹.

Essa concepção foucaultiana implica uma visão referencial do relacionamento entre linguagem e realidade por propiciar o entendimento do discurso como constitutivo, ou seja, ele contribui para a produção, transformação e reprodução dos objetos da vida social.

Configurações particulares de modalidades enunciativas – tipos de atividades discursivas – constituem formações discursivas. A caracterização de tais formações evidencia a relação entre sujeito e enunciado: o primeiro é, ao mesmo tempo, o(a) autor(a) e uma função do enunciado em si mesmo. Significa dizer que a articulação de modalidades enunciativas possibilitou o descentramento do sujeito social, por revelar-se específica historicamente e, ainda, aberta à mudança histórica e à alteração de sua configuração como constitutiva do sujeito.

Reside em tais considerações a essencialidade da contribuição de Foucault (1997) para a teoria social do discurso – em suas abordagens acerca de discurso e poder, da construção discursiva dos sujeitos sociais e do conhecimento, como também do funcionamento do discurso em mudança social.

Entretanto, mais próxima da metodologia que adoto, por sua especificidade, está a explicitação do conceito de ordens do discurso formulada por Chiapello e Fairclough (2002). Trata-se de um “aspecto discursivo/semiótico de uma ordem social”, a qual é

⁴⁹ De acordo com Chouliaraki e Fairclough (1999: 58), “uma ordem de discurso é um elenco socialmente ordenado de gêneros e discursos associados com um campo social particular, caracterizado em termos das fronteiras em mudança e dos fluxos entre elas”.

⁵⁰ Fairclough, trad, 2001.

⁵¹ Foucault, trad. 1997.

constituída, de modo particular, por práticas sociais interligadas. Em uma ordem do discurso, diferentes discursos, gêneros e estilos entrelaçados seguem uma ordenação social particular. A predominância de um deles – ou a atribuição a outro(s) da característica de marginal, opositor ou alternativo – é um ponto dessa ordenação. No entanto, por ser um sistema aberto, as ordens do discurso podem sofrer alterações, uma vez que determinados eventos influem nas interações atuais.

Quanto aos eventos, eles podem abranger textos – ou a fala e a escrita como modo de ação e interação. A relação entre eventos e estruturas sociais abstratas não se dá de maneira simples e direta, mas mediada pelas práticas sociais. Essas práticas tanto podem selecionar ou excluir possibilidades estruturais quanto podem, em áreas específicas da vida social, manter determinadas seleções por maior ou menor tempo – práticas sociais são trabalhadas em rede simultaneamente de modos particulares e variados⁵².

Tendo em vista as possíveis alterações de uma ordem do discurso, para que se possa analisá-la, é necessário fazer uso do conceito político de hegemonia:

uma estrutura social particular de diversidade semiótica pode tornar-se hegemônica, tornar-se parte do senso comum legitimado, que sustenta relações de dominação, mas a hegemonia sempre será contestada, em maior ou menor grau, em lutas hegemônicas⁵³.

Apesar de não me aprofundar, neste capítulo, nas considerações a respeito do conceito de hegemonia (isso se dá no item “Ideologia e hegemonia”, localizado no Capítulo 3), vejo como válida essa rápida referência para melhor entendimento da proposta apresentada nos parágrafos anteriores, quanto à necessidade de observar, no interior das ordens do discurso e de suas interconexões, uma estrutura social semiótica.

A possibilidade de mudança social aventada pela Análise de Discurso Crítica encontra amparo em aspectos como a natureza constitutiva do discurso, a primazia da interdiscursividade e da intertextualidade, a natureza discursiva do poder, a natureza política do discurso, a natureza discursiva da mudança social. Reconhece-se não apenas a reprodução de estruturas, mas, também, sua transformação na prática.

Nessa análise, portanto, a compreensão da natureza polivalente do discurso permite um olhar criterioso, mesmo que os processos de luta ideológica no discurso sejam encarados em um modelo hegemônico. E é esse olhar que confere à Análise de Discurso Crítica a possibilidade de atuar em conjunto com outras teorias sociais, em uma pesquisa transdisciplinar – a possibilidade de dialogar com outras áreas e fundamentos,

⁵² Chouliaraki e Fairclough, 1999.

⁵³ Fairclough (1992), e Laclau e Mouffe (1985) apud Chiapello e Fairclough, 2002: 194.

desenvolvendo-se com a apropriação da lógica da outra disciplina e servindo, também, como recurso ao desenvolvimento da outra, ao aplicar-se sua própria lógica.

No exercício dessa interação, a análise de discurso deve incluir as dimensões estrutural e interacional. A primeira focaliza o constrangimento da interação pela rede de ordens do discurso; a segunda observa a reestruturação potencial da rede e o trabalho interacional que ela sofre quando há uma rearticulação de recursos (e assim a dimensão interacional realimenta a dimensão estrutural).

A estrutura da análise esquematiza-se da seguinte forma⁵⁴:

<ol style="list-style-type: none"> 1. Um problema (atividade, reflexividade). 2. Obstáculos para seu enfrentamento: <ol style="list-style-type: none"> a. análise da conjuntura; b. análise da prática sobre seu momento discursivo: <ol style="list-style-type: none"> i. prática(s) relevante(s)? ii. relação do discurso com outros momentos? <ul style="list-style-type: none"> • discurso como parte da atividade; • discurso e reflexividade; 	<ol style="list-style-type: none"> c. análise de discurso: <ol style="list-style-type: none"> i. análise estrutural: a ordem de discurso; ii. análise interacional: <ul style="list-style-type: none"> • análise interdiscursiva; • análise lingüística e semiótica. 3. Função do problema na prática. 4. Meios possíveis de ultrapassar os obstáculos. 5. Reflexão sobre a análise.
--	--

Figura 1: Esquema de estrutura de análise (ADC)

Na minha análise dos textos legislativos relacionados à educação, em vigor a partir de 1960 até 2000, e das narrativas de docentes que exerceram suas atividades dentro desse período, busco, inicialmente, perceber um problema. Problemas podem estar relacionados tanto às atividades de uma prática social quanto a uma construção reflexiva de uma prática social⁵⁵. Nesta pesquisa, identifico o problema como sendo a construção de uma identidade expurgada para profissionais do ensino, atenta aos três principais tipos de significação do texto: Ação, Representação e Identificação⁵⁶.

Ação corresponde a gêneros, Representação a discursos, Identificação a estilos, elementos de ordens de discurso no nível de práticas sociais. Assim, trabalhar com esses três tipos de significação como recursos de análise textual possibilita-me olhar o texto como um todo e, também, observá-lo em suas partes. Posso ver o texto quanto à Ação, à Representação e à Identificação, focalizando sua realização nas marcas textuais, como vocabulário e gramática; e posso identificar conexões entre o evento social concreto e as práticas sociais mais abstratas, investigando a presença e a articulação de gêneros, discursos e estilos no texto⁵⁷.

⁵⁴ Chouliaraki e Fairclough, 1999: 60.

⁵⁵ Idem, ibidem.

⁵⁶ Fairclough, 2003.

⁵⁷ Fairclough, 2003: 27-28.

As análises da conjuntura, da prática de que o discurso é um momento e do discurso auxiliam na especificação dos obstáculos a serem enfrentados. Elas possibilitam a especificação de questões de poder e ideologia – aspectos importantes em minha pesquisa.

A análise da conjuntura refere-se à “especificação da configuração de práticas dentro das quais o discurso em foco está localizado”⁵⁸, analisando-o em sua relação com suas circunstâncias e processos de produção e de consumo distintamente. As conjunturas dizem respeito a pessoas, materiais, tecnologias, práticas, instituições, etc. Elas podem ser extensas (tempo e espaço) e complexas (número e tipo de práticas) em maior ou menor grau.

Quanto à análise da prática de que o discurso é um momento, nelas o discurso é um momento em relação dialética com outros momentos. Os momentos da prática social dividem-se em:

1. atividade material (especificamente não semiótica);
2. relações sociais e processos (relações sociais, poder e instituições);
3. fenômenos mentais (crenças, valores e desejos);
4. discurso.

Outro aspecto, entre outros, a ser analisado, nesse nível, é a relação entre os momentos do discurso de diferentes práticas e diferentes ordens de discurso, o que implica a ligação entre questões de poder e questões de ideologia.

Complexas sociedades modernas envolvem o conjunto de redes de diferentes práticas sociais, cruzando diferentes domínios ou campos da vida social (...) e cruzando diferentes escalas da vida social (global, regional, nacional, local). Textos são uma parte crucial dessas relações de redes. Fairclough destaca que:

ordens de discurso associadas com redes de práticas sociais especificam particulares relações de cadeias e redes entre tipos de texto. As transformações do novo capitalismo podem ser vistas como transformações na rede de práticas sociais, que incluem transformações em ordens de discurso, e transformações na cadeia e rede de textos, e em cadeias de gêneros.⁵⁹

As cadeias de gêneros compreendem diferentes gêneros regularmente ligados em conjunto, o que acarreta transformações sistemáticas de gêneros para gêneros. Por meio delas, diferenças quanto a espaço e tempo são transcendidas. Essa ligação entre

⁵⁸ Chouliaraki e Fairclough, 1999: 61.

⁵⁹ Fairclough, 2003: 30.

eventos sociais em diferentes práticas sociais, diferentes países e diferentes tempos propicia o exercício de poder⁶⁰. (P. 31)

A análise do discurso trata da estrutura e da interação. Dentro da perspectiva estrutural, o discurso é visto em suas relações com a rede de ordens do discurso: com que gêneros, discursos e vozes o discurso se articula. Na análise estrutural, vejo a relação entre ordens do discurso, mais especificamente entre o discurso legislativo e as narrativas, com um olhar voltado para gêneros, discursos e vozes, com os quais ambos se articulam. Porém, permito-me dar maior destaque aos aspectos de intertextualidade.

Em relação à análise interacional, observa-se como o discurso trabalha os recursos, como são reunidos, no processo textual, os gêneros e discursos utilizados, e que trabalho de articulação é feito no texto. Na perspectiva da interação, a análise interdiscursiva, aspectos lingüísticos (gramática e vocabulário) e outros detalhes semióticos dos textos integrantes do *corpus* de minha tese estão submetidos a uma avaliação direcionada à articulação do texto.

No processo interpretativo, portanto, são delineados dois momentos: o entendimento, relacionado à análise da conjuntura; e a explicação, um processo de tradução em que se dá a interpretação ideológica dos textos, envolvida na localização desses em práticas sociais. Trata-se, nesses processos, de um ir e vir do sujeito para o texto e do texto para o sujeito.

No estágio da análise relacionado à função do problema na prática objetiva-se verificar se e como o problema do discurso tem uma função particular dentro da prática. Quanto aos possíveis modos de vencer os obstáculos, buscam-se as possibilidades de mudança com o foco na diversidade das conjunturas, e não tanto na reprodução das estruturas. Por fim, acerca da reflexão sobre a análise, pretende-se uma pesquisa social crítica reflexiva ampla.

É possível reconhecer limitações no processo de análise. Minha observação e minha fala partem de um local particular, de visão-de-mundo e conhecimentos próprios. No entanto, a proposta de Chouliaraki e Fairclough abre novas perspectivas, permite o aprofundamento em questões mais específicas enquanto propicia maior exploração dentro do campo lingüístico.

Um outro ponto que implica a adoção, em minha pesquisa, da análise de discurso crítica é o centramento em noções como intertextualidade, interdiscursividade e

⁶⁰ Fairclough, 2003: 31.

heterogeneidade, isto é, uma abordagem voltada para o discurso da modernidade tardia, marcado pela hibridização⁶¹.

O exame das implicações sociais da pesquisa – focalizadas na análise de discurso crítica – dá-se, também, no processo de coleta de narrativas, considerando-se que essas práticas podem estar em constante interação. No momento do trabalho de campo, o método da análise de discurso crítica pode suscitar o aprofundamento, a retomada ou o abandono de ações relacionadas à coleta de dados. Do mesmo modo, o resultado da prática de apreensão de narrativas – os dados – pode levar a um novo direcionamento da análise.

A seguir, portanto, faço uma explanação sobre narrativas e história oral.

2.2 Narrativas: trabalho de campo com história oral

Para que se entenda melhor a metodologia empregada nesta pesquisa, apresento algumas observações não apenas sobre narrativas e história oral, mas, também sobre etnografia. A referência a alguns conceitos próprios da etnografia deve-se somente ao propósito de evidenciar posições de base características do trabalho de campo, não obstante o método diferir, em aspectos vários, dos procedimentos por mim adotados.

Vejo o trabalho de campo como apropriado para o desenvolvimento de investigações situadas na área da Análise de Discurso Crítica. Magalhães (no prelo) defende esse ponto de vista, argumentando o seguinte:

O discurso (incluindo os aspectos semióticos ligados à imagem) é uma dimensão da prática social (Chouliaraki e Fairclough, 1999). Isso significa que os textos – a materialidade lingüística e semiótica das práticas sociais – precisam ser contextualizados nas práticas, o que exige um trabalho de campo.

Adiciono à defesa de Magalhães as palavras de Brandão (2003), a respeito da realização de pesquisa socioantropológica na educação:

Não opor e colocar em gavetas à parte os diferentes conhecimentos de e entre as áreas didáticas do conhecimento científico, filosófico e artístico. Sabemos que isto é bem desafiador, mas os novos paradigmas emergentes que batem à porta das ciências e abrem as janelas da educação estão chegando para nos acordar para a idéia de que cada

⁶¹ Trata-se do discurso marcado “pela radicalização e globalização dos traços básicos da modernidade” (Giddens, 2002: 221), do discurso que apresenta o mundo como desgovernado, “sujeito a um sistema econômico, político e moral desorganizado” e, ao mesmo tempo, investe nessa desorganização, de modo a manter “a fragmentação, o caos, a desordem”. (Goldberger (1988) e Giovannini (1988), apud Harvey, 2002: 95-96).

conhecimento só atualiza o seu pleno significado quando conectado com campos e planos mais e mais integrados de compreensão.⁶²

Essas concepções ofereceram-me fundamentos essenciais para o empreendimento de um trabalho de campo de coleta de histórias de professores e de professoras, e esse trabalho revelou-se indispensável e de grande valia para as propostas envolvidas em minha pesquisa.

A identidade social, um dos focos desta tese, constitui-se de vários objetos discursivos: o sujeito, o profissional, a categoria, a comunidade. Nesse sentido, a investigação acerca da construção discursiva da identidade docente teve de estar voltada para o local e para os aspectos culturais que integram as representações sociais, as quais perpassam, de maneira simbólica, a classificação do mundo e as relações em seu interior, por parte dos sujeitos.

Para Geertz, o objeto da etnografia consiste em “uma hierarquia estratificada de estruturas significantes” relativas a (e determinantes de) movimentos, atitudes e comportamentos produzidos, percebidos e interpretados⁶³. Nesses termos, vê-se o comportamento humano como ação simbólica, cujo entendimento só é possível por ser a cultura pública. Nas narrativas, percebe-se a ação simbólica com grande especificidade.

Assim como a etnografia, a coleta de narrativa é um processo de pesquisa qualitativa em que se realiza um trabalho de campo. Esse trabalho compreende, entre outras coisas, observação próxima e registro de detalhes descritivos a respeito da cultura observada (relatórios ou diários de campo)⁶⁴. Não se trata de uma cultura no sentido de uma comunidade, mas de um grupo significativo, com um espaço definido dentro da sociedade.

A cultura à qual me refiro não consiste em algo estático, rígido, concretamente perceptível. Ao contrário, adoto a concepção de van Maanen: “a cultura é expressa (ou constituída) apenas pelas ações e palavras de seus membros”. Ou seja, a visibilidade da cultura dá-se por meio de sua representação. É necessário, pois, interpretá-la – é essencial ouvir, ver e fazer as anotações de campo⁶⁵.

Por meio do trabalho de campo, foi possível obter informações sobre os diferentes momentos de uma prática social: seus aspectos materiais (localização no espaço); suas relações e processos sociais, crenças, valores e desejos dos participantes⁶⁶.

⁶² Brandão, 2003: 175.

⁶³ Geertz, 1989: 17.

⁶⁴ Marcus & Fischer, 1986, apud Thomas, 1993.

⁶⁵ van Maanen, 1988: 3.

⁶⁶ van Maanen, 1988.

As relações entre conhecimento, sociedade e ação política integraram o foco desta investigação. Mais uma vez, vejo uma relação do meu trabalho com a proposta da etnografia crítica (ainda que eu não esteja fazendo etnografia) de negação de influências repressivas que levam à dominação desnecessária de grupos. Esse propósito político permeou minhas ações por, justamente, perceber uma dominação da categoria docente na constituição de papéis pelo discurso legislativo – pretendi a confirmação disso para possibilitar a conscientização e, conseqüentemente, gerar alguma mudança positiva da categoria, promovida pela própria categoria: a crítica pretende mudanças, com base em suas observações.

É possível que a tese – produto de uma investigação lingüística e semiótica acerca da construção de uma imagem desvalorizada ou do apagamento da categoria docente nos textos legislativos – contenha certas informações, as quais, se examinadas por meio de uma leitura crítica, poderão propiciar uma conscientização maior a respeito da imagem delineada nos discursos analisados. Podem emergir daí ações de investimento em um discurso que leve ao fortalecimento das pessoas que escolheram o magistério como profissão. A existência de uma consciência crítica quanto aos mecanismos de domesticação ideológica pode gerar movimentos contrários a uma situação socialmente negativa e pode gerar, também, alguma mudança.

A domesticação ideológica diz respeito a um sentimento de satisfação com as condições de vida – ocorre, nesse caso, a transferência⁶⁷. Ela nos leva a uma forma de ignorância benigna e nos absolve de certos tipos de responsabilidade social: compete a outros, entre eles peritos e entidades governamentais, a solução de problemas sociais.

Ainda sobre a pesquisa *crítica*, um aspecto complementar reside na proposta de Magalhães (no prelo). Segundo ela, é necessário considerar “as identidades sociais como espaços de luta política” e, também:

que a pesquisa seja uma contribuição não apenas para o conhecimento (poder) dos pesquisadores e pesquisadoras, mas também para a luta política dos participantes nas relações intergrupais.

Essa proposição complementa o que diz Minayo (1986, *apud* Moll, 2000):

nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. As questões de investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionados. São frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos.⁶⁸

⁶⁷ Thomas, 1993: 7-9.

⁶⁸ Minayo (1986), *apud* Moll, 2000: 25.

A observação de Minayo e a proposta de Magalhães revelam-se de grande importância, no que diz respeito à minha posição de pesquisadora crítica, e apóiam-me tanto em meus questionamentos quanto no momento da coleta de narrativas e da análise dos dados.

Com relação à posição dos sujeitos envolvidos e a relação deles com a pesquisa, pretendi não impor ao sujeito pesquisado a condição de objeto. Assim, busquei interferir o mínimo possível no trabalho de coleta das narrativas, de modo a manter uma postura ética, quanto aos papéis envolvidos na interação. Minha atenção esteve voltada ao/à professor/professora que relata uma história, consciente de que se trata de alguém que exerce, no meio acadêmico, o mesmo papel que eu.

O uso de métodos de pesquisa de campo pressupõe, nos moldes da etnografia crítica, que estejamos sempre “preparados para mudar nossas opiniões sobre um tópico”⁶⁹. Assim, foi condição principal a atenção detalhada ao processo, não, simplesmente, a ansiedade da confirmação de minhas hipóteses.

É evidente para mim que, na condição de professora, levo, para o trabalho de campo, molduras (isto é, parâmetros e limites) de interpretação. Nesse sentido, estou ciente da existência dessas molduras culturalmente apreendidas, tanto de minha parte quanto da parte de professores e professoras participantes. Propus-me, portanto, a tentar desenvolver a visão ‘estereoscópica’⁷⁰, ou seja, o olhar, de modo distinto, para os lados opostos de uma cerca⁷¹.

No trabalho de campo, ou seja, no processo de observação da realidade e de contato e de interação com os sujeitos de pesquisa, é possível identificar focos de repressão cultural e investigar sua possível origem, com o propósito de refletir sobre a repressão e sugerir modos de resistir a ela. Esse procedimento mostrou-se essencial ao meu trabalho, tendo em vista que, do final de 1960 até 2000, a identidade docente foi incorporando representações cada vez mais estigmatizadas e enfraquecidas, resultado de uma ‘dominação social desnecessária’, um problema abordado por Thomas (1993):

Dominação social desnecessária existe quando são construídas limitações dentro da vida cultural e social de modo a promover tal desigualdade (Schroyer,1975). As normas que distribuem poder no uso da linguagem, moldam deferências ou rituais de cortesia, ou determinam a forma e o conteúdo de cursos superiores são apenas algumas das formas por meio das quais algumas pessoas são capazes de dominar outras de maneira culturalmente aceitável⁷².

⁶⁹ Op. cit.: 35.

⁷⁰ Termo cunhado por Bohanon (in Erickson, 1990).

⁷¹ Erickson, 1990.

⁷² Thomas, 1993: 5.

Uma forma de combater essa domesticação ideológica seria o comportamento crítico, considerando-se a constante tensão entre controle e resistência característica de toda vida cultural. Esse comportamento seria facilitado pela consciência crítica propiciada, por sua vez, pelo acesso aos resultados da pesquisa. Trata-se, aí, de uma das ações propostas por Cameron et al. (1992), com vistas ao 'fortalecimento': todo o conhecimento envolvido na pesquisa, nos fundamentos, nas descobertas e nos resultados, deve ser disponibilizado aos sujeitos de pesquisa – se o conhecimento é válido, isto é, se possui valor, vale a pena partilhá-lo.

Há uma relação entre a idéia de fortalecimento e a necessidade de voz por parte de grupos marginalizados. Duas definições do termo fortalecimento, discutidas por Magalhães e Gieve, ressaltam esse aspecto. Uma refere-se à redistribuição do poder a grupos oprimidos, entendendo-se poder como a habilidade de promover interesses de um grupo às custas de outros. A outra, uma apropriação da fala de Giroux (1992), destaca “a habilidade para pensar e agir criticamente”⁷³.

A questão parece estar, então, em dar a voz – mesmo que, em um primeiro momento, apenas a voz exterior – às comunidades estigmatizadas. Assim, ouvir narrativas pode ser o início do caminho de fortalecimento daqueles(as) que estarão comigo nesta jornada e, posteriormente, do grupo do qual fazemos parte.

Esse é, pois, o outro procedimento que integra minha pesquisa: a coleta de narrativas. O trabalho etnográfico voltado para o fortalecimento está centrado nessa ação. Minha afirmação encontra respaldo em Van Maanen (1988) – para ele, a narrativa e as convenções retóricas possuem maior relevância do que os embasamentos históricos. Elas estruturam um retrato cultural de modo particular.

A inclusão de narrativas em minha pesquisa deveu-se a uma tentativa de evitar problemas de evidência inadequada na minha análise à procura da identidade construída para docentes em textos legislativos – isto é, um discurso do poder –, na segunda metade do século XX. No trabalho de campo, os dados coletados indicaram identidades docentes constituídas por meio de ‘diálogos’ entre a categoria e o discurso legislativo.

O registro das narrativas, feito por meio de aparelhagem elétrica – um gravador – e de anotações em um diário de campo, possibilitou uma análise mais completa, principalmente dos aspectos não-verbais. O ato de vivenciar, ver e rever as práticas – meu objeto de investigação – pôde propiciar a diminuição da tendência de cair em inferências primárias que, supostamente, não se sustentariam diante de um olhar mais distanciado do local e do momento do primeiro contato.

⁷³ Magalhães e Gieve, 1994: 127.

Ao falar de narrativas, vejo a necessidade de voltar a fazer uma referência à história oral, uma vez que as narrativas a constituem. Meihy (2002), com base em diversos aspectos dessa prática, apresenta uma série de conceitos de história oral, entre os quais quero destacar o seguinte, por ser mais apropriado ao meu trabalho:

é uma prática de apreensão de narrativas feita por meio do uso de meios eletrônicos e destinada a recolher testemunhos, promover análises de processos sociais do presente e facilitar o conhecimento do meio imediato⁷⁴.

Um ponto importante da história oral é a possibilidade de haver um resgate do passado no momento presente, de concretizar-se discursivamente, aqui e agora, o evento cronologicamente distanciado. Tal ponto vem dar destaque à coleta de narrativas como procedimento indispensável em pesquisas que se pretendem participativas e voltadas para comunidades ou para grupos destituídos de poder. A história oral toma o processo histórico como inacabado, questionando a tradição historiográfica guardada em documentos oficiais.

Narrativas guardam memória e identidade que viabilizam análises sociais, pois a voz dos grupos silenciados surge na construção da história oral. Evidencia-se, mais uma vez, o caráter positivo dessa prática: permitir a subjetividade humana, a inclusão social e a reavaliação de legitimações alcançadas por repetições historiográficas⁷⁵.

Tomando a identidade como uma construção e reconhecendo a subjetividade como característica do processo de construção de narrativas, experimentei interferências no trabalho de campo. Houve receios, ansiedade, insegurança, estímulos que alteraram a naturalidade, esquecimentos – foram diversos fatores a interferirem na prática.

Todavia, há que se levar em conta tais ocorrências e aceitá-las como dados de pesquisa – procedimento adotado por mim. A ‘ação’ de esquecer, por exemplo, faz parte de um processo de seleção do sujeito, seleção essa que tem de ser considerada na investigação sobre a identidade, assim como se observam em um texto os silêncios, as construções ‘apagadas’ em razão da escolha do que se quer ou do que se pode dizer ou não.

Decorre, também, desses supostos obstáculos a possibilidade de descobrir outras respostas, diferentes das esperadas. Optar por um trabalho com pessoas, por dar a elas voz implica concordar com a afirmação de Thomas (referente ao método etnográfico crítico, em suas formas de aplicação), já contemplada neste capítulo: “nós sempre

⁷⁴ Meihy, 2002: 13.

⁷⁵ Meihy, 2002: 35.

devemos estar preparados para mudar nossas opiniões sobre um tópico⁷⁶. Porém, não foi esse o meu caso. Alguns dados me surpreenderam pela novidade, não pela contradição.

Ainda acerca das interferências não pretendidas, uma outra ação reclamou seu lugar no campo: a negociação da agenda de pesquisa, em uma posição contrária ao credenciamento do pesquisador. Ao situar-me nessa relação entre sujeitos de pesquisa, surgiu um outro procedimento no meu percurso de investigação. Refiro-me à forma de interação entre participantes no trabalho de campo – ou, para ser mais exata, na prática da coleta de narrativas. A interação implica:

o pressuposto de que a sociedade é construída a partir do processo interativo de indivíduos e grupos que agem em função dos sentidos que o seu mundo circundante representa para eles. (...) Esta perspectiva se opõe frontalmente àquelas que concebem a ação social como uma consequência de fatores estruturais atuantes sobre o indivíduo e que, conseqüentemente, descartam ou minimizam o papel do homem na história, ou seja, a liberdade humana.⁷⁷

Admitindo o pressuposto de que narrativas contêm em si histórias de vida, as quais oferecem uma possibilidade maior de perceber o lado subjetivo embutido nos processos institucionais, assumi a necessidade, para o processo, de uma observação cuidadosa e ética nas ocasiões de coleta de narrativas.

A interpretação das narrativas requer cuidados especiais. Como afirmei antes, usei, quando do exame dos textos, o método de análise de discurso crítica. No entanto, importa falar aqui sobre a atitude interpretativa.

Nem sempre, a atitude interpretativa do pesquisador/ pesquisadora corresponde à expectativa dos/das participantes. Em outras situações, o subtexto pode ultrapassar a superfície do texto em uma análise mais meticulosa. Narradoras e narradores fazem mais do que descrever um evento, elas/eles o constroem em seus textos⁷⁸.

Interpretar, portanto, implica ampliar nosso entendimento sobre como o senso comum pode ser formado ou deformado; implica perceber as conexões latentes no texto entre vidas individuais e práticas sociais⁷⁹.

Considereei imprescindível a análise da experiência subjetiva para melhor compreender a ação institucional em suas práticas. Busquei novas variáveis, novas questões, novas orientações – não com a finalidade utópica de esgotar a discussão sobre

⁷⁶ Thomas, 1993: 35.

⁷⁷ Haguette, 1990: 65.

⁷⁸ Ochberg, 1996.

⁷⁹ Idem.

o assunto, mas com o objetivo de enxergar com maior clareza os mecanismos que envolvem a arquitetura contemporânea da identidade docente que ora vivenciamos.

2.3 Discurso, narrativa, identidade e poder

Ao desenvolver uma pesquisa sobre identidade docente que implica, no trabalho de campo, o contato entre pesquisadora e participantes e a localização dos objetos discursivos na área educacional e legislativa, questões relacionadas a poder e ética emergem a todo momento. A determinação dessas questões advém, em grande parte, do contexto institucional e social da investigação⁸⁰.

As identidades assumidas pelos sujeitos de pesquisa podem gerar maior ou menor assimetria nas relações de poder em momentos diversos. Ao mesmo tempo, relações de poder possuem implicações éticas. O problema, portanto, reside na maneira de interferir nessa relação sem comprometer a validade da pesquisa, tarefa extremamente delicada.

A descrição dos dados coletados nas narrativas caracteriza-se por ser interpretativa, por interpretar o fluxo do discurso social e por conter, nessa interpretação, a tentativa de resgate do dito, fixando-o em formas pesquisáveis. A pessoa que apreende as narrativas é, assim, aquela que inscreve o discurso social e, ao fazê-lo, transforma o acontecimento passado em um relato – é a ação inscrita. Todas essas considerações de Geertz (1989) emprestam ao(à) pesquisador(a) a posição de poder abordada nas linhas anteriores.

Solucionar situações de modo a obter equilíbrio entre poder, ética e validade requer atenção constante e flexibilidade para seguir novos rumos. Há que se investir continuamente na sustentação de um contato equilibrado entre pesquisadora e narrador/narradora. Faz-se necessário, então, que se imponham limites à atuação de pesquisadores(as) e que esses limites sejam respeitados no decorrer da pesquisa. Desse modo, haverá maior cuidado quanto à busca de maior simetria nas relações de poder envolvidas no processo de coleta de narrativas, relacionado à representação de um grupo por outro.

Para Foucault (1997), o indivíduo moderno é um produto do poder disciplinar – há uma relação direta e proporcional entre o sucesso do poder e suas habilidades para esconder seus próprios mecanismos.

⁸⁰ Muchiri, 1994.

Fairclough, por sua vez, afirma que a análise do poder dentro de instituições e organizações implica o entendimento e a análise de suas práticas discursivas⁸¹.

Essa última concepção reforça minha compreensão de que atores sociais podem conscientizar-se da sua realidade sócio-histórica e da capacidade coletiva de transformar essa realidade – o que remete a algumas considerações sobre discurso: é um modo de ação; é moldado e restringido pela estrutura social, que, por sua vez, constitui-se em condição e efeito da prática social; é socialmente constitutivo. O discurso não é, pois, uma prática de representação apenas, mas de significação do mundo⁸².

Na pesquisa de campo e na análise de discurso crítica das narrativas coletadas e dos textos legislativos, a representação docente foi ocupando seu lugar. Por uma questão ética, a identificação desse lugar construiu-se por meio de uma ação equilibrada entre os sujeitos da pesquisa.

2.4 Considerações finais

Análise de discurso crítica e coleta de narrativas, associada à história oral, são metodologias que possibilitaram chegar a resultados mais abrangentes nesta pesquisa, em que a identidade é ponto de partida e de chegada.

Desenvolvi, neste capítulo, conceitos e métodos relacionados a essas áreas e, na última parte, pretendi mostrar a relação intrínseca entre discurso, narrativa e identidade, abordando, em linhas gerais, a questão ética no processo de investigação.

O emprego da análise de discurso crítica e da narrativa permitiu muitas descobertas e conclusões. Contudo, nenhum dos métodos, em seu escopo, traz registrada a pretensão de esgotamento das possibilidades de uma investigação.

Estabeleceu-se também nessa consideração a coerência de minha opção. Situei-me no contexto da pesquisa, e algumas das escolhas que fiz implicaram, necessariamente, o abandono de outras perspectivas, as quais poderão ser exploradas em trabalhos futuros e vir a oferecer novas concepções.

Freire (1997), ao esclarecer por que “ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica”, faz observações pertinentes que mostram relação com o que acabo de afirmar. Dessas, transcrevo um pequeno trecho a seguir:

⁸¹ Fairclough, trad. 2001.

⁸² Ibidem.

A necessidade desta resistência crítica, por exemplo, me predispõe, de um lado, a uma atitude sempre aberta aos demais, aos dados da realidade; de outro, a uma desconfiança metódica que me defende de tornar-me absolutamente certo das certezas.⁸³

A questão reside em não me tornar absolutamente certa de minhas certezas – devo lembrar-me sempre da possibilidade de encontrar-me diante de novas respostas. Se, como pesquisadora, essa não for minha atitude, arrisco-me a distanciar-me de uma análise verdadeiramente crítica, efetivamente situada na pós-modernidade.

⁸³ Freire, 1997: 151.

CAPÍTULO 3

Articulações textuais: Identidade, intertextualidade, ideologia e hegemonia

3.0 Introdução

Neste capítulo, pretendo discutir os conceitos de identidade, intertextualidade, ideologia e hegemonia por se tratar de concepções fundamentais para o embasamento de minha tese.

A análise desses conceitos é necessária, tendo em vista algumas considerações que tomo como pertinentes: o entendimento da linguagem como prática social que constitui as identidades culturais; a pressuposição de que “não existe identidade fora da representação”⁸⁴; a pressuposição de que a constituição de identidades se delineia na relação entre intertextualidade e construção de sentido; hegemonia é uma forma organizacional de poder e tem no discurso um aspecto significante, acerca de dominação e naturalização de representações particulares⁸⁵; significações relacionadas à sustentação ou reestruturação das relações de poder determinam o investimento ideológico nas práticas discursivas⁸⁶.

O objetivo de uma investigação mais particularmente detalhada é especificar, posteriormente, a abrangência da intertextualidade como um fator determinante na construção discursiva da identidade social.

3.1 Identidade

Desenvolvo aqui algumas considerações sobre identidade. Adoto identidade em lugar de sujeito, pois vejo o primeiro termo como mais efetivamente relacionado a imagens (a auto-imagem e a imagem do outro), à representação dos papéis sociais – conceitos mais discutidos e considerados hoje no campo da teoria social da linguagem que ora se encontra em construção.

⁸⁴ Silva, 2000: 97.

⁸⁵ Fairclough, 2003.

⁸⁶ Idem, 2001.

O termo sujeito parece carregar ainda uma noção própria da Filosofia ocidental tradicional: trata-se do ser humano em cujo centro racional, consciente, autônomo e unificado residem a origem e o núcleo da ação. Foucault, como Lacan, Derrida e tantos outros, opôs-se radicalmente a tal concepção. Para ele, o sujeito é apenas um efeito do discurso e do poder⁸⁷ (apud Silva, 2000b:102).

Por outro lado, nos momentos em que o termo identidade parecer pouco adequado à estrutura do texto, farei opção por sujeito em lugar de indivíduo, termo esse adotado por teorias sociais como a Teoria Social do Discurso.

Kathryn Woodward (2000a), não obstante assinalar as críticas existentes ao trabalho de Freud e Lacan, concernentes à produção da identidade de gênero – pelo fato de o masculino ser privilegiado no interior da ordem simbólica –, ressalta a importância das teorias psicanalíticas no que diz respeito à ‘subversão’ do *eu* unificado e à ênfase dada, no processo de construção da identidade, aos sistemas culturais e representacionais.

Woodward analisa, em seu artigo “Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual”, as identidades constituídas por sérvios e croatas em uma história sobre a guerra entre esses grupos, na antiga Iugoslávia, e conclui, com base em considerações diversas, que a identidade é relacional. As identidades representam-se e significam por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos e vão, assim, sendo marcadas pela diferença – “a diferença é um elemento central dos sistemas classificatórios por meio dos quais os significados são produzidos”⁸⁸.

Castells (2001) apresenta perspectiva semelhante à de Woodward, quando fala da identidade nacional.

A era da globalização é também a era do ressurgimento do nacionalismo, manifestado (...) pela ampla (re)construção da identidade com base na nacionalidade, invariavelmente definida por oposição ao estrangeiro.⁸⁹

Aparece, na ponderação de Castells, o *outro* quando ele destaca que a identidade nacional define-se “invariavelmente (...) por oposição ao estrangeiro”.

A noção do *outro* surge no processo constitutivo da identidade (ou identificação), evidenciando a construção do objeto discursivo *eu* por meio do contraste estabelecido com o objeto discursivo *outro*.

⁸⁷ Fairclough baseia-se em Foucault, mas acrescenta que, da mesma maneira que a linguagem constitui o sujeito, ela também é constituída por ele.

⁸⁸ Woodward, 2000a: 67.

⁸⁹ Castells, 2001: 44.

Moita Lopes (2002) atribui à alteridade a condição de moldar o que se diz e a forma de se perceber “à luz do que o outro representa para nós”. Nesse sentido, ele destaca que identidades sociais são moldadas por práticas discursivas e complementa essa característica da identidade social com uma definição de Sarup (1996): “a identidade não é uma qualidade inerente de uma pessoa, (...) ela nasce na interação com os outros”⁹⁰.

O *outro*, portanto, é aquele/aquela em que o *eu* deposita suas expectativas, no qual se projeta. Percebo, pois, que a identidade implica a alteridade, o ser *outro*, diferente do ser *eu*, e ainda, o *eu* como produto da interação do *eu* e do *outro*. Isso implica a manifestação da diferença.

Silva⁹¹ faz observações a respeito de afirmativas que estabelecem a identidade por meio das diferenças ocultas, mas presentes – só há necessidade de afirmar o que sou para negar o que poderiam pensar que eu fosse mas não sou (ou prefiro não ser). Isso significa dizer que a afirmação do que se é carrega inúmeras negações de marcas identitárias – sou x porque não sou y ou z.

No entanto, o que faz o sujeito optar por determinadas marcas de identidade é algo que merece ser profundamente analisado. Woodward levanta essa questão quanto aos processos que permitem ao ser humano investir em determinada identidade. Não pretendo mergulhar na análise do porquê desse investimento. Pretendo, sim, focalizar o conceito de identidade social e observar identidade e diferença, na condição de atos de criação discursiva, como um produto cultural e social. Nesse contexto, o uso da expressão ‘atos de criação lingüística’ é uma referência ao fato de identidade e diferença não serem “criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social”⁹². Elas são, portanto, criadas por meio de atos de linguagem.

Silva destaca que “a identidade cultural só pode ser compreendida em sua conexão com a produção da diferença, concebida como um processo social discursivo”⁹³. A identidade cultural diz respeito, pois, às características distintivas entre grupos sociais e culturais diversos.

Izabel Magalhães⁹⁴ chama atenção para o fator ideológico presente na construção de identidades em processos lingüísticos e sociais. Quando discorre sobre a tradição, em “Mundo em descontrole”⁹⁵, Giddens dá-nos um exemplo disso.

⁹⁰ Moita Lopes, 2002: 95.

⁹¹ Silva, 2000a.

⁹² Silva, 2000a: 76.

⁹³ Silva, 2000b: 69.

⁹⁴ Magalhães, 2000: 96.

⁹⁵ Giddens, 2000.

Na citada obra, a tradição é analisada como uma criação da modernidade; leva-se, entretanto, em consideração que tradições e costumes antecedem esse período e sempre consistiram em meios de poder. A questão reside na invenção e reinvenção da tradição – tomada como base do conservadorismo – como uma forma de resistência à globalização. Para o autor do citado texto, a ausência da tradição propicia ao sujeito uma vida mais aberta e reflexiva e, ao mesmo tempo, gera o aumento de dependências e compulsões, uma vez que autonomia e liberdade implicam tomada de decisão.

Desse modo, Giddens relaciona a necessidade de criação e recriação do senso de identidade ao declínio da tradição – se as tradições prevalecem, as posições sociais dos sujeitos na comunidade mantêm-se estáveis e o senso de identidade é sustentado. Parece, portanto, que identidade e diferença, como representações sociais que são, encontram-se em uma disputa de relações de poder – elas “não são, nunca, inocentes”⁹⁶. Afirmar uma identidade e marcar determinada diferença implica um processo de incluir e excluir, de dividir e classificar, de hierarquizar, de atribuir valores, de privilegiar e discriminar.

Não é meu propósito, no momento, examinar o que é mais válido nas distinções entre tradição e globalização feitas por Giddens nem se uma ou outra traz efeitos positivos para a constituição da identidade cultural. A questão é que todas essas abordagens envolvem elementos que estão a atuar no processo de constante desestabilização da identidade que se busca (inutilmente) fixar. Quando Giddens aponta tradições e costumes como meios de poder e faz a relação do declínio da tradição com a necessidade de recriação do senso de identidade, parece-me haver nessa constatação uma evidência de que a ideologia possui existência material nas práticas de instituições, como destaca Fairclough ao assinalar que a linguagem é investida pela ideologia de diversos modos e em diversos níveis⁹⁷.

Segundo Silva, a teoria cultural contemporânea vê estreita associação entre identidade, diferença e sistemas de representação⁹⁸. A representação, tida nessa concepção como marca material, traço exterior, corresponde a um sistema lingüístico e cultural – um sistema de significação inegavelmente arbitrário, indeterminado e relacionado a sistemas de poder. Se as relações de poder estão envolvidas em questões de identidade e diferença, não parece ser possível ignorar a ideologia – o sentido a

⁹⁶ Silva, 2000a: 81.

⁹⁷ Fairclough, trad, 2001.

⁹⁸ Silva, 2000a.

serviço do poder⁹⁹ – em uma análise voltada a identidades e diferenças investidas por grupos sociais.

Hall, ao desenvolver seu “conceito estratégico e posicional” de identidade¹⁰⁰, também examina aspectos referentes à globalização, à modernidade e, mais especificamente, à tradição. Trata-se de processos que vêm desestabilizando e estabelecendo identidades culturais em consequência de uma sensação de pertencimento ou não-pertencimento construída por meio da posição (consciente ou inconsciente) dos sujeitos, em uma ação constante de escolha ou assunção de representações para si e para os outros. Nesse sentido, as identidades “emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída”¹⁰¹.

Hall reconhece na descontinuidade, na fragmentação, na ruptura e no deslocamento que caracterizam o mundo pós-moderno fatores atuantes na formação da identidade cultural moderna. Nesse sentido, cabe salientar que “as culturas nacionais são uma forma distintivamente moderna”¹⁰². A formação das culturas nacionais é fruto do deslocamento da lealdade e da identificação dedicadas anteriormente a grupos específicos como tribo, povo, religião e região. Representações, símbolos e instituições culturais compõem as culturas nacionais; os sentidos sobre a nação, advindos desse sistema de representação, constroem a identidade nacional. Porém, essa identidade cultural não anula as diferenças que a integram por ser ela (a identidade nacional) também uma estrutura de poder cultural. É possível ver a identidade nacional como um construto de diferenças – fontes mais particulares de identificação – aparentemente cimentadas pela cultura nacional.

Para destacar um último aspecto da identidade cultural, apóio-me, mais uma vez, nas considerações de Hall¹⁰³. Ele aponta três possíveis consequências da globalização sobre as identidades culturais: sua desintegração diante da homogeneização cultural e do ‘pós-moderno global’; seu fortalecimento, em uma ação de resistência; seu declínio diante do surgimento de identidades híbridas. Percebe-se, em tais perspectivas, a ausência de fronteiras a ‘protegerem’ a identidade.

⁹⁹ Thompson, trad. 1998.

¹⁰⁰ Hall, trad. 2000a: 108.

¹⁰¹ Hall, trad. 2000a: 109.

¹⁰² Hall, trad. 2001: 49.

¹⁰³ Idem.

É essa identidade em constante processo de mutação que tomo em consideração nesta tese: a identidade que se revela, na modernidade tardia, fragmentada, construída discursivamente de múltiplas maneiras, a identidade que emerge da possibilidade de repetição de um ato lingüístico. Mais especificamente, é a relação intrínseca entre constituição da identidade e práticas discursivas que irei focalizar.

3.2 Intertextualidade

Na minha percepção, a constituição de identidades está situada na relação entre intertextualidade e construção de sentido. Por esse motivo, apresento conceitos e questões que envolvem a intertextualidade.

O conceito de intertextualidade a que me refiro advém da noção de ‘dialogismo’ de Bakhtin¹⁰⁴: diz respeito à característica que possuem os textos de compreenderem outros textos.

No esquema do processo comunicativo, Bakhtin detecta uma extrema minimização do papel ativo do *outro* no processo da comunicação verbal. O(a) receptor(a) não é um sujeito passivo nesse processo, ele(a) adota uma “compreensão responsiva ativa”, mesmo que indireta ou de ação retardada; quanto ao(à) locutor(a), ele(a) também é ‘respondente’ de certa maneira, haja vista considerar a existência do sistema da língua, que possibilita a comunicação, e de enunciados anteriores “aos quais seu próprio enunciado está vinculado por algum tipo de relação (fundamenta-se neles, polemiza com eles)”. Bakhtin afirma que “cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados”¹⁰⁵.

Bakhtin define como um “processo de *assimilação*, mais ou menos criativo, das *palavras do outro*” a construção da experiência verbal individual por meio da interação com os enunciados individuais do outro:

Nossa fala, isto é, nossos enunciados (que incluem as obras literárias), estão repletos de palavras **dos outros**, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizadas, também em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado. As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos.¹⁰⁶

¹⁰⁴ Bakhtin, trad. 2000.

¹⁰⁵ Op. cit.: 291.

¹⁰⁶ Op. cit.: 314.

Na concepção dialógica de Bakhtin, todo enunciado traz em si outros enunciados, com os quais se relaciona de alguma forma – há, por um lado, o enunciado do outro claramente citado, seja na forma direta (entre aspas) ou indireta, e, por outro, as palavras alheias ocultas ou semi-ocultas, impregnadas de diferentes graus de alteridade.

Bakhtin destaca a condição de elo do enunciado na cadeia da comunicação verbal. Ele não está ligado apenas aos enunciados que o precedem, mas, também, àqueles que o sucederão, uma vez que sua elaboração se dá em função de uma eventual ‘reação-resposta’, sem a qual sua existência não teria sentido. O índice constitutivo do enunciado é, portanto, o fato de dirigir-se a alguém.

Fairclough, apoiando-se no ‘dialogismo bakhtiniano’, define a intertextualidade como “propriedade que têm os textos de ser cheios de fragmentos de outros textos, que podem ser delimitados explicitamente ou mesclados e que o texto pode assimilar, contradizer, ecoar ironicamente”¹⁰⁷.

Em *Discurso e mudança social*, é apresentada a distinção – proposta por Authier-Revuz – entre ‘intertextualidade manifesta’ e ‘intertextualidade constitutiva’ ou ‘interdiscursividade’. Ambas referem-se à constituição heterogênea dos textos: a primeira, por meio de outros textos específicos; a segunda, por meio de elementos (tipos de convenção) das ordens do discurso. Fairclough aponta essa heterogeneidade dos textos como fonte de ambivalência¹⁰⁸.

Quanto à intertextualidade, Fairclough focaliza a representação do discurso, a pressuposição, a negação, o metadiscurso e a ironia.

A representação do discurso diz respeito ao discurso relatado de maneira direta ou indireta. É importante observar que o modo como a autora ou autor do texto escolhe representar a voz alheia em seu texto – entre aspas, introduzida por travessão, antecedida por expressões como ‘de acordo com A...’ – já traz em si determinada gama de possibilidades de significação.

Na pressuposição, há proposições tomadas como dadas pelo(a) produtor(a) do texto e também marcas formais na superfície do texto. A proposição pode encontrar-se em textos (ou situações) anteriores ou em outras partes do texto em que figura a pressuposição. Faço uso aqui de dois exemplos de Maingueneau¹⁰⁹:

1. “No enunciado ‘Paulo parou de beber’, dizemos que a proposição ‘Paulo bebia antes’ é *pressuposto*”;

¹⁰⁷ Fairclough, trad. 2001: 114.

¹⁰⁸ Op. cit.

¹⁰⁹ Maingueneau, trad. 2000: 115-7.

2. “O fato de fazer uma pergunta *pressupõe pragmaticamente* que o enunciador não conhece a resposta, que ela lhe interessa, que o co-enunciador¹¹⁰ a conhece”.

No primeiro exemplo, o pressuposto está “inscrito na estrutura lingüística”. Diante da palavra *parou*, ocorre-nos que o ato de parar de fazer alguma coisa implica o ato de tê-la feito anteriormente.

No segundo exemplo, temos um ‘pressuposto pragmático’. Suas condições de realização determinam o sucesso de continuidade de um ato de linguagem. Ou seja, se o ‘co-enunciador’ a que se refere Maingueneau no citado exemplo desconhece a resposta, aquele processo de comunicação é suspenso, em relação ao referente que o integrava. É possível que se constitua, então, um novo ato de linguagem, isto é, um ato de linguagem com um novo referente.

A negação, uma outra forma de intertextualidade manifesta, compreende a pressuposição de afirmativa anterior. Só é necessário negar aquilo que, de alguma forma, já foi afirmado. Os textos incorporados nas frases negativas podem estar sendo contestados ou rejeitados por elas.

Há casos em que ocorre o distanciamento do(a) autor(a) de alguns níveis do texto que ele(a) mesmo(a) distinguiu em seu texto – nisso consiste o metadiscurso. Exemplo disso é o emprego de determinadas expressões que apontem inadequação de termos que componham o texto; que atribuam certas idéias a outras pessoas ou ordens do discurso; que sejam caracterizadas como metafóricas; ainda, que parafraseiem ou reformulem outras expressões¹¹¹. Magalhães ressalta que, no metadiscurso, os sentidos são mobilizados, dissimulados, reificados e legitimados por quem detém o poder¹¹².

Fairclough, ao caracterizar a ironia como intertextualidade manifesta, acrescenta ao tradicional *dizer uma coisa e significar outra* a consideração de que um enunciado irônico reflete (‘eco’) o enunciado de um outro¹¹³.

A interdiscursividade é a combinação de elementos de ordens do discurso – gênero (entrevista, documentário), estilo (conversacional, jornalístico, escrito formal, argumentativo), registro (de livros de culinária) e discurso (médico-científico, militar) – na constituição dos tipos de discurso. O interdiscurso é, pois, um conjunto de discursos, em uma articulação contraditória, ou de unidades discursivas em relação, cujas dimensões

¹¹⁰ Termo do lingüista A.Culioli, usado em substituição a destinatário; para ele, a enunciação é, na realidade, uma co-enunciação, pois os dois parceiros têm, nesse ato, um papel ativo.

¹¹¹ Fairclough, trad. 2001: 157.

¹¹² Magalhães, 1997.

¹¹³ Fairclough, trad. 2001: 158.

estão sujeitas à variação¹¹⁴. Quanto aos elementos, o gênero inclui os demais e determina a “extensão em que outros textos figuram em um texto”¹¹⁵.

Magalhães assinala que “o interdiscurso é subjacente aos eventos discursivos (...), porque diversos eventos discursivos vão apresentar uma configuração particular de elementos do código”¹¹⁶.

De acordo com Foucault (1997), o interdiscurso refere-se às formações discursivas que marcadas, ao mesmo tempo, pela regularidade existente entre objetos, tipos de enunciação, conceitos, escolhas temáticas, e pela dispersão entre enunciados compreendem um conjunto de enunciados abrangidos por um sistema de regras, historicamente determinadas.

O interdiscurso constitui e mantém uma formação discursiva. A heterogeneidade constitutiva – atuação do interdiscurso sobre o discurso – evidencia-se por meio de um debate com a alteridade¹¹⁷.

Surgem, nessas percepções do interdiscurso, evidências da possibilidade de constituírem identidades e sinais da fragmentação que caracteriza a pós-modernidade – os gêneros discursivos híbridos são exemplos de interdiscurso¹¹⁸. Se a prática discursiva caracteriza-se como reguladora de gêneros, discursos e identidades sociais, ao tempo em que se compõe como princípio de recontextualização de gêneros e discursos na forma de hibridismos, a incorporação de certas práticas por outras, essa livre circulação de gêneros e discursos, revela a fragilidade das fronteiras e a possibilidade de mudanças socioculturais.

De modo geral, é possível afirmar que a intertextualidade se realiza em aspectos lingüísticos do texto e compreende a inserção da história (sociedade) dentro de um texto e desse texto dentro da história. Assim, proceder a uma análise intertextual implica estabelecer a ligação entre texto e contexto¹¹⁹.

Evidencia-se, pois, na intertextualidade, a palavra do outro, a palavra que se transforma em *palavra minha-alheia*, nos termos de Bakhtin. A palavra, nesse processo dialógico (e de contextualização), vai-se impregnando de significações – “o sentido é potencialmente infinito, mas só se atualiza no contato com outro sentido (o sentido do

¹¹⁴ Maingueneau, trad. 2000: 86.

¹¹⁵ Idem: 165.

¹¹⁶ Magalhães, 2000: 91.

¹¹⁷ Maingueneau, 2000: 79-80.

¹¹⁸ Fairclough, trad. 2001, apud Magalhães, 2000: 91.

¹¹⁹ Fairclough, 1999.

outro)”¹²⁰. Incessantemente, a infinidade do sentido revela-se nesse contato, criando-se e recriando-se.

Vejo nessa relação entre intertextualidade e construção de sentido a terra fértil de constituição de identidades. Entretanto, tendo em vista as questões de poder envolvidas no processo de intertextualidade, apresento, a seguir, algumas considerações sobre ideologia e hegemonia.

3.3 Ideologia e Hegemonia

No que diz respeito à articulação e rearticulação dos complexos ideológicos, às lutas hegemônicas, elas contribuem para a reprodução ou transformação da ordem de discurso, que implica articulações de textos e convenções prévias na produção de textos. Esses textos encontram-se centrados na intertextualidade¹²¹.

Entendo, assim, que a análise da intertextualidade implica ponderações sobre hegemonia e ideologia.

Em relação à ideologia, tomo como base, principalmente, as considerações de Fairclough ((trad.)2001, 2003) e Thompson (1995) a respeito.

Fundamentando-se em Althusser (1974), Fairclough ((trad.)2001) considera que a ideologia possui existência material nas práticas de instituições – de modo que as práticas discursivas devem ser analisadas como formas materiais de ideologia –, o que evidencia a constituição dos sujeitos pelos efeitos ideológicos do discurso. Se considerarmos que os aparelhos ideológicos de Estado são locais e marcos definidores na luta de classe, a análise de discurso deve, então, ser orientada ideologicamente.

Uma outra observação de Fairclough (idem) à teoria de Althusser (idem) diz respeito às limitações compreendidas na marginalização da luta, da contradição e da transformação. Althusser considera a ideologia como um cimento social universal e os aparelhos ideológicos do Estado como locais e marcos definidores de uma constante luta de classe, cujo resultado está sempre em equilíbrio. Assim, no trabalho de Althusser, destaca-se a visão de dominação relativa à imposição unilateral e reprodução de uma ideologia dominante.

Fairclough (1992b) recusa o conceito althusseriano de ideologia como cimento social, inseparável da própria sociedade. À medida que incorporam significações que

¹²⁰ Bakhtin, trad. 2000: 386.

¹²¹ Fairclough, 2001: 123.

contribuem para manter ou reestruturar as relações de poder, as práticas discursivas são investidas ideologicamente:

a luta ideológica é uma dimensão da prática discursiva, uma luta para remodelar as práticas discursivas e as ideologias nelas construídas no contexto da reestruturação ou transformação de relações de dominação¹²².

Contudo, não há discurso irremediavelmente ideológico – as pessoas têm a capacidade de transcender a ideologia. Os processos constitutivos de discurso devem ser considerados em termos de uma dialética: o impacto da prática discursiva depende de como ela interage com a realidade pré-constituída. O processo de constituição de sujeitos realiza-se dentro de formas particulares de interação entre sujeitos pré-constituídos, onde as formas de interação influenciam o processo constitutivo. Assim, os sujeitos sociais constituídos são capazes de atuar como agentes – não são meramente posicionados de modo passivo – e, entre outras coisas, de negociar seu relacionamento com os variados tipos de discursos a que recorrem¹²³.

Ideologia é uma modalidade do poder, de acordo com a visão crítica de ideologia, como ressalta Fairclough (2003). Trata-se de “representações de aspectos do mundo que podem ser evidenciados para contribuir para estabelecer, manter ou mudar relações sociais de poder, dominação e exploração”¹²⁴.

Na proposta de Thompson (1995), surge o conceito de ideologia de cujo detalhamento me servirei em minhas análises:

maneiras como o sentido, mobilizado pelas formas simbólicas, serve para estabelecer e sustentar relações de dominação: estabelecer, querendo significar que o sentido pode criar ativamente e instituir relações de dominação; sustentar, querendo significar que o sentido pode servir para manter e reproduzir relações de dominação através de um contínuo processo de produção e recepção de formas simbólicas.¹²⁵

O foco da teoria de Thompson é a reorientação do estudo da ideologia para as múltiplas e diferentes maneiras de uso, a serviço do poder, das formas simbólicas em sociedades ocidentais modernas ou contextos sociais situados em diferentes pontos no tempo ou no espaço.

As formas ou sistemas simbólicos são ideológicos ou não, dependendo do contexto social específico em que são usados e entendidos. Compreendem ações e falas, imagens e textos, produzidos por sujeitos e reconhecidos por eles e outros como

¹²² Fairclough, 1992b: 87-88.

¹²³ Fairclough, 1992b: 60-61.

¹²⁴ Fairclough, trad. 2003: 9.

¹²⁵ Thompson, trad. 1998: 79.

construtos significativos. Essas formas simbólicas estabelecem ou sustentam relações de dominação ou de poder sistematicamente assimétricas.

O estabelecimento de relações de poder 'sistematicamente assimétricas' caracteriza, por si só, dominação: o poder, em grau significativo, é mantido por um determinado grupo, permanecendo inacessível a outros indivíduos ou grupos, "independentemente da base sobre a qual tal exclusão é levada a efeito"¹²⁶.

Os sujeitos são investidos de poder em diferentes graus, de acordo com sua localização em contextos socialmente estruturados e com as qualificações associadas a essas posições, em um campo social ou instituição. A expressão 'socialmente estruturados' alude a diferenciações sistemáticas existentes em termos da distribuição ou do acesso a recursos de vários tipos.

As formas simbólicas estão, contínua e criativamente, implicadas na constituição das relações sociais como tais. Dominação e subordinação manifestam-se nas relações de classe, de gênero, entre grupos étnicos, indivíduos e Estado, estado-nação e blocos de estados-nação.

Em condições particulares, o sentido, construído e transmitido pelas formas simbólicas, pode reproduzir a ordem social. Mobilizado, de diversos modos, a serviço de sujeitos e grupos dominantes, o sentido estabelece e mantém relações sociais estruturadas, as quais podem gerar maior benefício para determinadas pessoas e/ou despertar em algumas o interesse em preservá-las ou em contestá-las. Evidencia-se, pois, a necessidade de focalizar a interação entre sentido e poder em circunstâncias sociais concretas e a utilidade de proceder à identificação dos modos de operações gerais da ideologia e de sua ligação com estratégias de construções simbólicas.

As estratégias não são intrinsecamente ideológicas. O que determinará se a forma simbólica construída por meio da estratégia servirá para manter ou subverter, estabelecer ou minar relações de dominação será o modo de empregá-la e entendê-la em situações específicas.

As estratégias de construções simbólicas encontram-se associadas a cinco modos de operação da ideologia. Assim, temos os seguintes modos gerais, relacionados, cada um, a estratégias específicas, indicadas entre os parênteses: legitimação (racionalização, universalização, narrativização); dissimulação (deslocamento, eufemização, tropo); unificação (standardização/padronização, simbolização da unidade); fragmentação (diferenciação, expurgo do outro); reificação (naturalização,

¹²⁶ Thompson, trad. 1998: 80.

eternalização, nominalização/apassivização). Todavia, cada estratégia pode servir a outros propósitos e cada modo pode atualizar-se de forma diferente¹²⁷.

Apresento a seguir alguns esclarecimentos sobre os modos de operação da ideologia e estratégias correspondentes. Entretanto, devo destacar que não farei, neste momento, a ponte entre essa proposta e os achados de minha investigação. Escolhi apresentar e analisar meus dados em uma seqüência predominantemente cronológica. Ao mesmo tempo, julgo importante discutir os modos e as estratégias identificados por Thompson (1998). Permito-me, então, elucidar aqui esses aspectos teóricos e resgatá-los no decorrer da minha análise, para não fragmentar (em demasia) ou desfigurar o processo analítico que idealizei.

A legitimação compreende o estabelecimento e a sustentação de relações de dominação pelo fato de serem essas representadas como legítimas, ou seja, justas e dignas de apoio. Afirmções de legitimação podem basear-se em fundamentos racionais, que fazem apelo à legalidade de regras dadas; fundamentos tradicionais, que fazem apelo à sacralidade de tradições imemorais; e fundamentos carismáticos, que fazem apelo ao caráter excepcional de uma autoridade¹²⁸. A racionalização, uma das estratégias típicas da legitimação, consiste na construção simbólica, por parte do produtor, de uma cadeia de raciocínio que busca defender ou justificar um conjunto de relações ou instituições sociais, para torná-lo digno de apoio em um processo persuasivo de comunicação. A universalização opera com a apresentação de acordos institucionais do interesse de alguns indivíduos como sendo do interesse de todos; tais acordos são vistos como “abertos, em princípio, a qualquer um que tenha a habilidade e a tendência de ser neles bem sucedido”. A estratégia de narrativização trabalha com histórias que contam o passado e se referem ao presente como parte de uma tradição eterna e aceitável. Thompson (1998) chama a atenção para o fato de tradições serem inventadas, muitas vezes, para “criar um sentido de pertença a uma comunidade e a uma história que transcende a experiência do conflito, da diferença e da divisão”.¹²⁹

Percebo semelhanças entre as considerações de Thompson (ibidem) e de Giddens (2000) sobre tradição. Tradições são (e sempre foram) inventadas porque consistem em meios de poder – “as tradições sempre incorporam poder, quer tenham sido construídas de maneira deliberada ou não”¹³⁰.

¹²⁷ Thompson, trad. 1998: 81.

¹²⁸ Weber, apud Thompson, trad. 1998:82.

¹²⁹ Thompson, trad. 1998: 83.

¹³⁰ Giddens, trad. 2000: 50.

Dá-se o nome de dissimulação à operação ideológica que implica ocultação, negação ou obscurecimento das relações de dominação ou, ainda, que constrói sua representação de forma a desviar nossa atenção ou abafar relações e processos existentes. O deslocamento dá-se pela referência a um determinado objeto ou pessoa por meio de um termo costumeiramente usado para se referir a um outro e, assim, transferir para aquele/aquela as conotações positivas ou negativas do termo. Outra estratégia, a eufemização consiste na descrição ou redescricao de ações, instituições ou relações sociais, de modo a despertar uma valoração positiva. Thompson define tropo como o uso figurativo da linguagem ou, ainda, das formas simbólicas. O emprego de sinédoque, metonímia e metáfora, apontadas como os tipos mais comuns de tropo, pode servir para dissimular relações de dominação. Com o uso da sinédoque, é possível confundir ou inverter relações entre coletividades e suas partes, entre grupos particulares e formações sociais e políticas mais amplas. Trata-se do uso de um termo referente a uma parte para referir-se ao todo e vice-versa – é a junção semântica da parte e do todo. Quanto à metonímia, um termo equivalente a um atributo, adjunto ou característica relacionada a algo é usado em relação direta ao próprio objeto referenciado, mesmo que entre ambos não haja a necessária conexão. Assim, o referente pode estar suposto ou pode-lhe ser atribuída noção de valor positiva ou negativa por meio da associação realizada. A metáfora compreende o uso de um termo ou frase para referir-se a um objeto ou ação a que, literalmente, ele não pode aplicar-se. As tensões geradas por expressões metafóricas dentro de uma frase, por meio da combinação de termos extraídos de campos semânticos diferentes, podem produzir um sentido novo e duradouro. Dissimulam-se, por meio dessa estratégia, relações sociais, uma vez que ela pode atribuir a indivíduos ou grupos características que, na verdade, não possuem, impondo-lhes sentido positivo ou negativo.

A unificação implica o estabelecimento e a sustentação de relações de dominação por meio da construção simbólica de uma forma de unidade que interliga os indivíduos em uma identidade coletiva, não obstante as diferenças e divisões que possam existir entre eles. A estratégia da padronização opera com a adaptação de formas simbólicas a um referencial padrão, proposto como um fundamento partilhado e aceitável de troca simbólica. Outro meio de se alcançar a unificação é fazendo uso da simbolização da unidade. Tal estratégia consiste na construção de símbolos de unidade, de identidade e de identificação coletivos, os quais são difundidos por intermédio de um grupo ou de uma pluralidade de grupos. Essa estratégia pode estar relacionada à de narrativização, pois

"símbolos de unidade podem ser parte integrante da narrativa das origens que conta uma história compartilhada e projeta um destino coletivo"¹³¹.

Um quarto modo de operação da ideologia é a fragmentação. Obtém-se a manutenção das relações de dominação por meio da segmentação de indivíduos e grupos que possam ser capazes de realmente desafiar os grupos dominantes ou, ainda, do direcionamento de forças de oposição potencial a um alvo projetado como perigoso ou ameaçador. Uma das estratégias típicas desse modo de operação é a diferenciação. Dá-se ênfase às distinções, diferenças e divisões entre pessoas e grupos, ressaltando as características que os desunem e os impedem de desafiar as relações existentes ou um participante efetivo no exercício do poder. O expurgo do outro compreende a construção de um inimigo – todos são chamados a resistir ao inimigo coletivamente ou a expurgá-lo.

A reificação é o último modo de operação da ideologia apresentado por Thompson. Ela envolve a eliminação do caráter sócio-histórico dos fenômenos, estabelecendo e sustentando relações de dominação pela retratação de uma situação transitória, histórica, como permanente, natural, atemporal. A naturalização consiste na referência a um estado de coisas que é uma criação social e histórica como um acontecimento natural, o resultado inevitável de características naturais. Já na estratégia de eternalização, privam-se os fenômenos sócio-históricos de seu caráter histórico, apresentando-os como permanentes, imutáveis e recorrentes. Assim, esses fenômenos cristalizam-se na vida social sem que haja como questionar sua origem ou finalidade. A rigidez adquirida por eles não pode ser facilmente rompida. A nominalização e a apassivização, assim como vários recursos gramaticais e sintáticos, podem expressar a ideologia como reificação. A nominalização diz respeito à transformação de processos em nomes, como se não houvesse um agente para aquela ação. O mesmo ocorre na apassivização, em relação à omissão do agente. Em ambos os casos, a atenção dos receptores da comunicação é desviada em direção a certos temas, em prejuízo de outros. Não só atores e ações são apagados, mas, também, referências a contextos espaciais e temporais específicos. Desse modo, processos são representados como coisas, o tempo é apresentado como extensão eterna do tempo presente e, conseqüentemente, restabelece-se "a dimensão da sociedade 'sem história' no coração da sociedade histórica"¹³².

Thompson deixa claro que esses não são, necessariamente, os únicos modos de operação da ideologia e que podem sobrepor-se e reforçar-se mutuamente. Da mesma

¹³¹ Thompson, trad. 1998: 86.

¹³² Thompson, trad. 1998: 89.

maneira, apesar de determinadas estratégias estarem tipicamente associadas a determinados modos, podem servir a outros propósitos tanto quanto os modos de operação da ideologia aqui descritos podem ser atualizados de outras maneiras.

Como minha pesquisa envolve questões de poder e dominação, importa-me apresentar considerações mais específicas sobre hegemonia. Afinal, entre outros aspectos, entendo-a como uma forma organizacional de poder predominante na sociedade atual, não obstante ser a hegemonia apenas uma das formas de se alcançar a dominação.

Baseando-se em Gramsci, Fairclough apresenta, em épocas diferentes, suas percepções a respeito de hegemonia. Em 1992, ele a apreende como sendo o poder sobre a sociedade como um todo de uma das classes economicamente definidas como fundamentais, em aliança com outras forças sociais, mas nunca atingido senão parcial e temporariamente, como um 'equilíbrio instável'¹³³. Já em 2003, outros aspectos da hegemonia são reforçados por ele:

Um modo particular de conceituar poder e a luta por poder em sociedades capitalistas, que enfatiza como o poder depende mais de consenso e aquiescência do que de força apenas, e [ênfatiza] a importância da ideologia¹³⁴ [na sustentação das relações de poder]¹³⁵.

A hegemonia, pela construção de alianças, pela integração, possibilita o consenso de classes dominadas. Todavia, assumindo formas econômicas, políticas e ideológicas, há um foco de constante luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação. A localização da luta hegemônica é ampla: inclui as instituições da sociedade civil (educação, sindicatos, família), com possível desigualdade entre diferentes níveis e domínios¹³⁶.

Forças políticas buscam um *status* universal para suas visões particulares e suas representações do mundo – a luta hegemônica entre elas possibilita conter essas reivindicações. Essa mesma reivindicação, a procura de *status* universal para representações particulares e para uma mudança da visão econômica, integra, em parte, as aspirações hegemônicas do neoliberalismo¹³⁷.

¹³³ Fairclough, 1992b: 92.

¹³⁴ Fairclough, 2003: 218.

¹³⁵ Os trechos entre colchetes [] são acréscimos meus para dar maior clareza ao período, comprometida na tradução pelas diferenças de textualidade existentes entre o inglês e o português.

¹³⁶ Fairclough, 1992b.

¹³⁷ Fairclough, 2003: 45.

O predomínio e a naturalização dessas representações particulares podem ser localizados no discurso, um importante aspecto da hegemonia. Pode-se, ainda, reconhecer no discurso um modo de luta hegemônica que reproduz, reestrutura ou desafia as ordens de discurso existentes: “hegemonia sempre será contestada, em maior ou menor grau, na luta hegemônica”¹³⁸.

3.4 Considerações finais

Foram abordados aqui alguns conceitos relativos a identidade, intertextualidade, ideologia e hegemonia, com o propósito de atribuir à intertextualidade grande parte da responsabilidade da construção discursiva da identidade cultural.

Não que a intertextualidade seja o único ponto observável na materialidade do texto como fator constitutivo de identidade. Porém, percebo nesse aspecto um item fundamental e ostensivamente atuante.

Nessas construções identitárias discursivas, ideologia e hegemonia ocupam um lugar essencial. Hegemonia diz respeito à necessidade de consenso, de suplantação de determinados sentidos por outros, para que se naturalizem representações particulares e se mantenha a dominação. Ideologia remete ao sentido a serviço do estabelecimento e da manutenção das relações de dominação e exploração. Ambas, pois, estão implicadas no processo de constituição de identidades propiciada pela intertextualidade.

No capítulo 4, antes de proceder à análise dos dados, teço considerações sobre as questões mais relevantes da Análise de Discurso Crítica, como pressuposto teórico que abarca os conceitos relacionados aos quatro tópicos aqui tratados.

¹³⁸ Fairclough, trad. 2001: 124.

CAPÍTULO 4

Análise de Discurso Crítica e representações identitárias docentes nas Constituições e nas Leis de Diretrizes e Bases

4.0 Introdução

Minha investigação compreende, em essência, a análise de identidades docentes construídas discursivamente de múltiplas maneiras. Focalizo a identidade fragmentada, calcada (ou decalcada) na diferença, identidade que emerge da possibilidade de repetição de um ato lingüístico.

No âmbito da repetição de atos lingüísticos, dirijo meu olhar para aspectos da intertextualidade relacionados à identidade. Por meio da intertextualidade, sujeitos podem ser constituídos nos textos e, ainda, a identidade social pode sofrer mudanças. Refiro-me à possibilidade de contribuição da intertextualidade nesses processos, e não a uma ação independente, como fator causal único¹³⁹.

Na intertextualidade, as lutas hegemônicas criam-se, recriam-se, representam-se, as relações de poder são aceitas, questionadas ou recusadas – mesmo que muito disso tudo possa dar-se de maneira não muito consciente, isto é, não percebida de forma concreta.

Dentro dessas perspectivas, proponho-me, neste capítulo, a analisar a representação de docentes nos textos constitucionais compreendidos no período de 1960 a 2000 e nas Leis de Diretrizes e Bases de 1961 e de 1996, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Ao escolher esses textos como fontes de minha pesquisa, tive em mente o espaço que tais determinações têm no sistema de educação brasileiro.

Esclareço que, em razão da característica marcadamente transformadora da LDB de 1971, optei por desenvolver minha análise acerca de suas referências a docentes apenas no Capítulo 5, quando focalizo as representações identitárias docentes nas narrativas de professores e professoras, relacionando-as às identidades docentes constituídas no discurso legislativo.

¹³⁹ Fairclough, trad. 2001.

Já focalizei as Constituições como repositório das falas, escritas e pensamentos dos grupos dominantes no Capítulo 1. Antes de apresentar minha análise, vejo como essencial esclarecer de que lugar estou falando, em que bases teóricas me apoiei para construir este trabalho. Assim, inicio este capítulo com alguns esclarecimentos a respeito dos pressupostos teóricos que deram a esta pesquisa uma base e um direcionamento. Refiro-me à Análise de Discurso Crítica.

Ao apresentar os conceitos formadores dessa linha de pesquisa lingüística, que servem de suporte para minhas considerações, desenvolvo as observações que julgo pertinentes em relação à minha proposta e traço alguns paralelos com questões relacionadas ao foco desta investigação.

Discurso sobre ideologia e hegemonia em um segundo momento. Tal escolha deve-se à complexidade desses conceitos e ao importante lugar que ocupam em minha análise.

A última parte diz respeito à análise dos dados propriamente dita. Nesse momento, realizo um percurso compreendendo as constituições brasileiras, desde a Constituição de 1946 até a de 1988, com suas emendas respectivas, e duas Leis de Diretrizes e Base da educação, a de 1961 e a de 1996.

4.5 Análise de Discurso Crítica

Essencialmente, tenho na Análise de Discurso Crítica (doravante ADC), em relação ao seu arcabouço teórico, a fundamentação desta tese desde que ela tinha sido apenas planejada. Minhas questões iniciais, meu desejo de realizar esta pesquisa, ambos surgiram da combinação de minhas inquietudes – na posição de professora, de sujeito integrante do sistema educacional brasileiro – com as propostas e conceitos estruturados pela ADC.

O objeto e os objetivos de minha pesquisa envolvem e estão envolvidos em questões de poder, de ideologia (e de hegemonia) e em aspectos históricos, pontos marcantes da ADC – “três conceitos figuram indispensavelmente em toda a ADC: o conceito de poder, o conceito de história e o conceito de ideologia”¹⁴⁰. Em parte, isso já endossa a coerência de minha escolha, quanto aos meus pressupostos teóricos.

Um outro fator positivo no uso da ADC são as possibilidades que ela abre – ao não apenas permitir, mas, principalmente, estruturar-se nessa direção – para o trabalho

¹⁴⁰ Wodak , 2001: 3.

interdisciplinar, com o propósito de “ganhar um entendimento próprio de como a linguagem funciona”¹⁴¹, ou atribuir significados, por meio de seus aspectos textuais, em áreas diferentes e com finalidades diversas.

Apóio-me, principalmente, na abordagem de Fairclough (1989, (trad.) 2001, 2003) e de Chouliaraki & Fairclough (1999) quanto aos conceitos aqui desenvolvidos. Não obstante valer-me, com maior constância, da última proposta de Fairclough (2003) – acerca da discussão de grande parte dos conceitos e da escolha da terminologia –, a perspectiva relativa à ADC e à Teoria Social do Discurso que tenho interiorizada é um somatório das leituras de suas obras e de outras nessa área.

Chouliaraki e Fairclough (1999) apontam a ADC, por sua associação à teoria social crítica, como essencial à investigação da mudança discursiva e em sua relação com a mudança social e cultural. Nesse sentido, essa abordagem possibilita a compreensão da sociedade contemporânea, conseqüentemente, da pós-modernidade.

Fairclough (2003) propõe o reconhecimento da ADC como uma forma de pesquisa social crítica, cujo objetivo seria entender como sociedades trabalham e produzem efeitos tanto benéficos quanto prejudiciais e como os efeitos prejudiciais podem ser mitigados ou mesmo eliminados. Trata-se da afirmação da ADC como um recurso na pesquisa social, um recurso “com um foco significante na linguagem”¹⁴².

Minha opção por essa proposta justifica-se nesse sentido, uma vez que percebo efeitos não benéficos quanto às identidades docentes produzidas socialmente:

Discurso como imaginário pode também vir a ser inculcado como novas maneiras de ser, novas identidades. É um lugar comum que novas formações econômicas e sociais dependem de novos sujeitos.¹⁴³

Do mesmo modo, por identificar possibilidades de resistência, ainda que diante de discursos poderosos, como sugere Fairclough (2003), tenho nessa proposta meu suporte teórico.

Na condição de pesquisadora, professora e lingüista, pretendo que minha investigação seja socialmente relevante – ou, ao menos, seja um trabalho desenvolvido de modo socialmente responsável. Tomo para mim as ponderações de Rajagopalan (2003) sobre a necessidade de mudança do paradigma no campo da lingüística para que ela redescubra sua ‘relevância social’. Assim, reitero minha vinculação à ADC na realização desta pesquisa, uma vez que a proposta da ADC está apoiada na articulação de ‘diálogos inter- e transdisciplinares’, no desenvolvimento de trabalhos dentro de outras

¹⁴¹ Idem: 11.

¹⁴² Fairclough, 2003: 203.

¹⁴³ Fairclough, 2003: 208.

áreas do conhecimento – ações que marcaram “os grandes momentos na história da lingüística invariavelmente”¹⁴⁴.

O termo discurso, na ADC, consiste no uso da linguagem como forma de prática social. Chouliaraki e Fairclough (1999) complementam essa definição, argumentando que o discurso pode ser entendido como uma perspectiva particular em momentos de práticas sociais (meios de interação social) em sua articulação com outros momentos não-discursivos¹⁴⁵.

Socialmente constitutivo, o discurso, ao mesmo tempo em que contribui para reproduzir a sociedade, colabora para transformá-la. Portanto, o discurso não deve ser visto como mero reflexo de uma realidade social mais profunda, nem deve ser representado idealizadamente como fonte do social.

Outra relação dialética apontada por Fairclough (2003: 207) a respeito do discurso acontece entre esse e os outros elementos das práticas sociais: “o discurso interioriza e é interiorizado por outros elementos sem que os diferentes elementos sejam reduzidos em relação uns aos outros”. Os elementos são denominados momentos e incluem: discurso, relações sociais, poder, práticas materiais, crenças, valores, desejos, instituições, rituais. Todos esses momentos estão reunidos dentro de uma prática específica¹⁴⁶.

Como “modos habituais de ação social, que ocorrem em um espaço e tempo particulares” (Leal, 2003), as práticas sociais constituem um ponto de conexão entre estruturas abstratas e seus mecanismos e eventos concretos. A ADC possibilita a ligação entre essa prática social e a linguagem e a investigação sistemática de conexões entre processos e relações sociais (ideologia, relações de poder) e propriedades dos textos.

O momento discursivo de qualquer prática é uma articulação de mudança de recursos simbólicos e discursivos, nos quais se incluem gêneros, discursos, vozes. Articulação (Laclau e Mouffe, 1985) compreende um conceito relativo à reunião de elementos do social como momentos da prática e às relações de internalização entre eles, o que significa que a articulação atinge tanto os momentos de uma prática quanto a estrutura interna desses momentos¹⁴⁷.

As práticas variam substancialmente em sua natureza e complexidade e caracterizam-se por serem formas de produção da vida social; por localizarem-se dentro de redes de relações com outras práticas (sua constituição ‘interna’ é determinada por essas relações externas); e por apresentarem uma dimensão reflexiva – representações,

¹⁴⁴ Rajagopalan, 2003: 40.

¹⁴⁵ Chouliaraki e Fairclough, 1999: 38.

¹⁴⁶ Idem: 21-28.

¹⁴⁷ Idem: 21.

geradas pelas pessoas, do que elas fazem como parte do que elas fazem¹⁴⁸. A reflexividade é alcançada na luta social e diz respeito às construções discursivas de práticas que são, também, partes de práticas¹⁴⁹.

Em minha investigação e em minha análise, recorro tanto às considerações anteriores quanto às mais recentes de Fairclough. Ainda assim, reconheço, em *Analisando discurso* (2003) o detalhamento de muitos pontos que possibilitam explorar, de maneira concreta e, ao mesmo tempo, crítica, questões lingüísticas implicadas em questões sociais e o inverso, questões sociais implicadas em questões lingüísticas. Tomo tais considerações como adequadas ao que focalizo nessa tese: a constituição de identidades docentes em documentos legais do Estado e em narrativas e, ainda, a função da intertextualidade nessa constituição.

Magalhães (2004) observa que pode ocorrer a materialização textual, em leis, de algumas transformações econômicas e culturais contemporâneas. Relacionados a essas transformações estão os processos sociais¹⁵⁰, para cuja compreensão a Teoria Crítica do Discurso contribui de modo significativo.

Nesse sentido, considerando o que diz Fairclough (*apud* Magalhães, 2004) sobre os efeitos sociais dos textos, essas leis podem, então, provocar tais efeitos.

Mais imediatamente os textos causam mudanças em nosso conhecimento (podemos aprender coisas com eles), em nossas crenças, em nossas atitudes, em nossos valores (...). Os textos podem também iniciar guerras ou contribuir para transformações na educação, ou para transformações nas relações industriais, e assim por diante.¹⁵¹

Giddens (1995), em suas ponderações sobre *Tradição, discurso, violência*, também faz considerações sobre esses efeitos sociais que os textos podem provocar, ainda que não use essa terminologia.

Considerando analiticamente, há apenas quatro maneiras, em qualquer contexto social ou sociedade, pelas quais os choques de valores entre indivíduos ou coletividades podem ser resolvidos. Estas são: o *enraizamento da tradição*; o *alheamento* hostil do outro; o *discurso* ou diálogo; e a *coerção* ou *violência*. Todas as quatro são encontradas na maior parte dos ambientes de ação, em todas as culturas, pelo menos como possibilidades imanentes.¹⁵²

Quando Giddens inclui entre as quatro maneiras de evitar os choques de valores “o *discurso* ou diálogo”, posso entender que ele percebe os efeitos sociais dos textos.

¹⁴⁸ Chouliaraki e Fairclough, 1999: 22.

¹⁴⁹ Idem: 26.

¹⁵⁰ Giddens, trad. 1991, e Harvey, trad., 2000, *apud* Magalhães, 2004.

¹⁵¹ Trata-se de transcrição de tradução de Izabel Magalhães de trecho da obra de Fairclough (2003: 8) citado pela própria (Magalhães, 2004).

¹⁵² Giddens, 1995: 128.

As explanações acima, cada uma a sua maneira, ressaltam a possibilidade das leis constituírem identidades, mais especificamente, de textos relativos à legislação brasileira sobre educação trazerem a construção de identidades produzidas no seio de teorias políticas e econômicas do interesse de grupos dominantes e, dessa maneira, contribuir para uma construção possível de identidades docentes mais adequadas ao capitalismo globalizado ou ao neoliberalismo. Esse efeito pode reduzir, parcialmente e temporariamente, movimentos sociais de resistência, crises ou “choques de valores”.

Sobre a possível construção de identidades docentes, reconheço que a construção textual do mundo social dá-se de modo limitado. Fairclough (2003) defende:

podemos, textualmente, construir (representar, imaginar, etc.) o mundo social de maneiras diferentes; porém, se nossas representações ou construções têm o efeito de mudar essa construção, isso depende de vários fatores contextuais – incluindo o modo como a realidade social já é, quem a está construindo, e assim por diante.¹⁵³

De qualquer modo, mesmo que limitadas, essas construções ou mudanças de construções ocorrem. Assim, vejo como necessário explicar os conceitos de capitalismo, neoliberalismo ou globalização, em razão de integrarem as teorias econômicas e, na perspectiva atual, as teorias políticas também. Nesse campo, Bauman nota que “a soberania legislativa e executiva do Estado moderno apoiou-se no ‘tripé’ das soberanias militar, econômica e cultural”¹⁵⁴.

Não pretendo aprofundar-me muito nas explicações desses conceitos por não serem, de fato, o foco deste trabalho. Ainda assim, reconheço a posição significativa que ocupam nos dados que analiso, o que torna necessário esclarecer o sentido de que me apropriado ao fazer uso deles.

De maneira geral, o capitalismo consiste em um sistema econômico e social, cuja economia está baseada na divisão entre “trabalhadores juridicamente livres” e capitalistas, “proprietários dos meios de produção”¹⁵⁵. Porém, mais especificamente, o modo como emprego o termo capitalismo diz respeito ao que Sandroni (2005) define como sendo “capitalismo tardio”, conceito esse desenvolvido por Mandel, economista belga. O atual capitalismo monopolista compreende:

a crescente introdução da automação na produção, a internacionalização e centralização do capital em conglomerados multinacionais, a rápida depreciação e o encurtamento do tempo de rotação do capital fixo e a busca do superlucro como principal estímulo de acumulação.

¹⁵³ Fairclough, 2003: 8-9.

¹⁵⁴ Bauman, trad. 1999: 69.

¹⁵⁵ Sandroni, 2005: 119.

O conjunto dessas características teria alimentado “a tendência inerente ao capitalismo tardio de ampliar o controle sistemático sobre todos os elementos do processo de produção, circulação e reprodução”.

Para Fairclough (2003), a contínua expansão da economia deriva da capacidade de autotransformação do capitalismo. Segundo ele, estão envolvidas nessa transformação re-estruturação e re-escalonamento de relações, no primeiro caso, “entre os domínios econômico, político e social (incluindo a comodificação e mercantilização de campos como educação (...))” – e, no segundo caso, “entre os diferentes níveis da vida social – o global, o regional (...), o nacional e o local”¹⁵⁶. Os movimentos de re-estruturação e re-escalonamento de relações sociais estão presentes, também, no projeto político do neoliberalismo, sendo facilitados por ele “de acordo com as demandas de um capitalismo global irrestrito”¹⁵⁷.

A globalização, por seu turno, é vista por Bauman (1999) como a “nova desordem mundial”:

caráter indeterminado, indisciplinado e de autopropulsão dos assuntos mundiais; a ausência de um centro, de um painel de controle, de uma comissão diretora, de um gabinete administrativo.¹⁵⁸

Ele alerta para a nova referência ao termo, preferencialmente, como “efeitos globais, notoriamente não pretendidos e imprevistos”, em lugar de “iniciativas e empreendimentos globais”.

Ainda sobre globalização, tomo de Hardt e Negri (2003) algumas considerações importantes para as análises dos meus dados. Eles falam dos processos de globalização não como um fato apenas, mas como “uma fonte de definições jurídicas que tende a projetar uma configuração única supranacional de poder político”¹⁵⁹. Indo mais além, afirmam que:

A comunicação não apenas expressa mas também organiza o movimento de globalização. Organiza o movimento multiplicando e estruturando interconexões por intermédio das redes.¹⁶⁰

É essa a minha direção ao observar os aspectos do capitalismo, da globalização e do neoliberalismo nas leis e ao investigar como eles são representados nessa ordem de discurso. Uma vez que posso entender ordens de discurso como *redes de práticas*

¹⁵⁶ Fairclough, 2003: 4-5.

¹⁵⁷ Trata-se de considerações de Fairclough (2003) com base em Bourdieu (1998).

¹⁵⁸ Bauman, trad. 1999: 67.

¹⁵⁹ Hardt e Negri, trad. 2003: 27.

¹⁶⁰ Hardt e Negri, trad. 2003: 51.

*sociais em seu aspecto de linguagem*¹⁶¹, entendo também a potencialidade do discurso legislativo/jurídico para expressar e organizar esses movimentos por meio de seus elementos: discursos, gêneros e estilos.

Antes de referir-me a esses elementos, vejo como necessário apresentar alguns esclarecimentos a respeito do que entendo como texto e discurso. Adoto aqui os sentidos discutidos por Fairclough (2003) na sua mais recente abordagem teórico-metodológica da ADC.

No sentido de linguagem verbal, de língua, a linguagem em uso, em sua instância real, corresponde ao texto e, como uma visão particular, ao discurso. O termo discurso, entendido tanto de maneira particular quanto geral, abstrata, é um elemento da vida social em relação dialética com outros elementos. Dentro dessa proposta da ADC, discurso é, também, uma representação de aspectos do mundo. Tais aspectos podem ser representados de maneiras diversas por diferentes discursos.

Com relação aos textos, Fairclough (2003), não obstante reconhecer a multifuncionalidade dos textos, investe em uma distinção que privilegia tipos de significação em lugar de funções: Representação, Ação e Identificação. Retomando as categorias compreendidas nas redes de práticas sociais, discursos, gêneros e estilos, apresento a seguir, as relações traçadas por Fairclough entre as categorias, os tipos de significação e os conceitos de Halliday, Foucault e Bourdieu que são apropriados em sua proposta¹⁶²:

¹⁶¹ Fairclough, 2003: 24.

¹⁶² Fairclough, 2003: 26-29.

Elementos das ordens de discurso	Modos das práticas sociais	Tipos de significação textual	Função textual correspondente	Abordagens relacionadas
Discursos	Modos de representar	Representação	Função ideacional Textos representam/ significam, simultaneamente, aspectos do mundo.	Representação é agir com <u>conhecimento</u> , mas também, por isso, ter controle sobre as coisas. ¹⁶³
Gêneros	Modos de agir	Ação	Função interpessoal (incorpora a função textual) Textos desempenham/ significam relações sociais entre participantes, em eventos sociais, e suas atitudes, desejos e valores; e, de maneira coerente e coesiva, conectam partes dos textos entre elas e os textos com seus contextos situacionais.	Ação é agir em geral nas relações com outros, mas também é ação sobre outros, e <u>poder</u> . ¹⁶⁴
Estilos	Modos de ser	Identificação	Função interpessoal Textos desempenham/ significam relações sociais entre participantes, em eventos sociais, e suas atitudes, desejos e valores.	Identificação é agir, considerando relações consigo próprio/própria, <u>éticas</u> , e o sujeito moral. ¹⁶⁵ <i>Habitus</i> - disposições personificadas para ver e agir de certas maneiras com base na socialização e experiência, que são parcialmente disposições para conversar e escrever de certos modos. ¹⁶⁶

Figura 2: Significação textual

Trata-se de uma contribuição para o processo de análise textual e para o emprego do método proposto pela ADC. Olhar o texto com maior foco nas significações que ele comporta, dentro dessa proposta de Fairclough (2003), parece-me possibilitar uma

¹⁶³ Relação dos aspectos do sentido, propostos por Fairclough (2003: 28) com os eixos distinguidos por Foucault (apud Fairclough, idem) na análise de três áreas de relações: de controle sobre as coisas (eixo do conhecimento); de ação sobre outros (eixo do poder); consigo próprio (eixo da ética).

¹⁶⁴ Fairclough, 2003: 28.

¹⁶⁵ Fairclough, 2003: 28.

¹⁶⁶ Proposta de Fairclough (2003: 29) quanto à possibilidade de incorporar na análise da Identificação o conceito *habitus* desenvolvido por Bourdieu (Bourdieu e Wacquant, apud Fairclough, idem).

análise mais adequada para a minha investigação sobre as identidades docentes, sobre as causas da mudança de valor social dessas identidades e sobre como os sentidos vão sendo produzidos, parcialmente assimilados, parcialmente recusados. Lançar mão desses conceitos pode permitir uma aproximação mais específica entre os elementos sociais e os aspectos do texto.

Nesse processo de análise, é possível olhar o texto de duas maneiras complementares, sem que se perca a noção de completude que integra sua textualidade: observando-se os três tipos de significação (Ação, Representação e Identificação) e como eles habitam os vários aspectos dos textos – formas lingüísticas, relações gramaticais e lexicais; e buscando-se uma conexão entre o evento social concreto e práticas sociais mais abstratas por meio do reconhecimento de gêneros, discursos e estilos ali presentes e do modo como eles se articulam no texto¹⁶⁷.

É necessário, também, esclarecer o sentido de eventos, práticas e estruturas sociais nesta investigação. Estruturas sociais, como entidades muito abstratas, são definidoras de um potencial. Eventos sociais, por sua vez, compreendem o que acontece realmente, não, necessariamente, o que é possível acontecer. Práticas sociais, em que estão contidos os diferentes tipos de elemento social (ação e interação; relações sociais; pessoas, com suas crenças, histórias, atitudes, valores; o mundo material; discurso¹⁶⁸) medeiam as relações entre estruturas e eventos. Compete-lhes selecionar e excluir determinadas possibilidades estruturais e retê-las em áreas particulares da vida social. Podem-se relacionar essas últimas a ordens de discurso; os eventos sociais a textos; e as estruturas sociais à linguagem¹⁶⁹.

No meu trabalho, percebo as possibilidades contidas na língua, como estrutura social abstrata. No entanto, os textos da legislação brasileira sobre a educação e, mais especificamente, sobre docentes como um dos sujeitos do ensino, mostram que a materialização dessas possibilidades foi influenciada por outras práticas sociais além das ordens de discurso da educação e do direito. Ultrapassando a esfera do Estado, os textos apontam para uma seleção da esfera civil, para uma rede de práticas, envolvendo, ao menos, economia, gestão empresarial e política neoliberal.

Isso aponta para reconhecimento das posições de autor/autora na realização de minha pesquisa. A respeito da produção de um texto, distinguem-se três posições de

¹⁶⁷ Fairclough, 2003: 28.

¹⁶⁸ Esses elementos possuem uma relação dialética (Harvey, apud Fairclough, 2003: 25) – cada um contém e está contido no outro – e encontram-se associados com áreas particulares da vida social.

¹⁶⁹ Fairclough, 2003: 23.

autor/autora: Principal, Autor/Autora e Animador/Animadora¹⁷⁰. Fairclough (2003) relaciona ao Principal o grupo ou sujeito cuja posição é apresentada no texto; ao/a Autor/Autora a pessoa que elabora o texto, a responsável pela redação; e identifica como Animador/Animadora a pessoa que faz os sons ou as marcas no papel¹⁷¹.

Com base nessa classificação, reconheço o *Principal* nos grupos econômicos, empresariais e políticos dominantes, representados por lobistas ou mesmo por deputados ou senadores, integrantes desses grupos; nos parlamentares constituintes (e/ou seus assessores legislativos), o/a *Autor/Autora*; e, nos funcionários responsáveis pela digitação e editoração do texto para publicação e divulgação, o *Animador/Animadora*.

Uma questão que emerge neste trabalho com a ordem de discurso¹⁷² legislativa, a meu ver, é que Constituições e Leis parecem ser extremamente impessoais, feitas pelo Estado apenas, como se o Estado não fosse agrupamentos de pessoas, com seus comprometimentos, suas possibilidades (mesmo que limitadas) de escolha, seus valores, suas crenças. No momento em que busco identificar quem ocupa a posição de Principal, quem são os agentes na produção desses textos, na produção dos sentidos, percebo-me em condições de compreender melhor que sentidos são esses. Mais ainda, isso pode propiciar a identificação de aspectos ideológicos e hegemônicos, de questões de poder nos textos, uma vez que esses possuem efeitos causais, mediados por produção de sentidos, e podem contribuir, como elementos de eventos sociais, para mudanças em nossos conhecimentos, nas pessoas (crenças, atitudes, valores), nas ações, nas relações sociais e no mundo material¹⁷³.

4.6 Representações identitárias docentes nas Constituições

O artigo *Cordialmente, JK ainda parece rir de nós*, publicado no jornal *Folha de S. Paulo*, em 07 de janeiro de 2006, discute, entre outras coisas, a característica da cordialidade atribuída ao povo brasileiro – nas palavras do autor, Otavio Frias Filho, “principal mito da identidade nacional brasileira”, ao qual “Juscelino Kubitschek ficou associado, na memória coletiva”.

¹⁷⁰ Trata-se de terminologia criada por Goffman, apud Fairclough, 2003: 12.

¹⁷¹ Fairclough, 2003: 12.

¹⁷² Fairclough (2003: 24,220) apropriou-se da expressão ordem de discurso, cunhada por Foucault, dando-lhe um sentido um pouco diferente. No âmbito da Análise de Discurso Crítica, ordens de discurso consistem na organização social e no controle da variação lingüística ou da diferença. Constituída por discursos, gêneros e estilos, elementos de estruturas lingüísticas, “uma ordem de discurso é uma rede de práticas sociais em seu aspecto de linguagem”.

¹⁷³ Fairclough, 2003: 25.

Com o propósito de expressar suas idéias, ele faz uma análise do “homem cordial” de Sérgio Buarque de Holanda. Porém, surgem outros nomes nesse percurso entre conceitos e imagens: Cassiano Ricardo, Ribeiro Couto, Max Weber, Getúlio Vargas e JK.

Frias Filho, ao discorrer sobre a característica da cordialidade colada à imagem de Juscelino, explica o surgimento desse mito da identidade brasileira. Sérgio Buarque teria apropriado-se do termo usado por Ribeiro Couto, porém, não no sentido de bonomia – sentido esse atribuído a ‘cordialidade’ pelo poeta integralista Cassiano Ricardo, ao tomar emprestado o termo de Sérgio Buarque de Hollanda. O peso de autoridade desse último serve, então, para dar veracidade à associação do brasileiro ao ‘homem cordial’, só que no sentido proposto por Cassiano Ricardo, como reproduz Otávio Frias: “o brasileiro seria, por natureza, hospitaleiro, alegre, brincalhão, amigo, tolerante”.

Tal mito encontra terreno fértil na representação de políticos como Vargas e Kubitschek, cujas imagens não apenas o perpetuam, mas, também, inserem nele novos significados e novas possibilidades de identificação.

Esse movimento de conceitos e imagens constitui o processo de intertextualidade: fundam-se, reconstroem-se e reproduzem-se representações identitárias. Repetição, negação total ou parcial, contestação e/ou reformulação de sentidos e concepções – ações lingüísticas presentes nos discursos – compõem as identidades sociais.

As determinações relacionadas ao magistério e a presença do termo¹⁷⁴ “professor” na Constituição de 1946 apontam a atribuição de valor a docentes e à docência. Por meio desse termo, professoras e professores encontram-se representados(as) em diversos trechos da Constituição. Tais referências parecem construir uma identidade social positiva e forte.

Sobre os princípios da legislação do ensino, destaco dois itens referentes a docentes e ao exercício da profissão:

Art. 168 - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

VI - para o provimento das cátedras, no ensino secundário oficial e no superior oficial ou livre, exigir-se-á concurso de títulos e provas. Aos professores, admitidos por concurso de títulos e provas, será assegurada a vitaliciedade;

VII - é garantida a liberdade de cátedra.

Existe a exigência de concurso de títulos e provas para o exercício do magistério. Isso pode significar que a profissão exigia uma formação específica e a demonstração de

¹⁷⁴ Adoto a palavra ‘termo’ como elemento da linguagem em uso, como unidade lexical terminológica “relacionada a uma série de componentes de natureza semiótica, pragmática e ideológica” (Krieger e Finatto, 2004: 79).

conhecimento adquirido, uma vez que não consta da lei apenas o ensino oficial, mas, também, o livre, no caso do superior: “no ensino secundário oficial e no superior oficial ou livre”.

Por outro lado, o texto evidencia que não há determinações do governo, em relação à contratação de professores/professoras, para o nível de ensino que antecede o secundário e para o ensino secundário livre. Havendo lacuna, existe a possibilidade de permissão – se admitimos a afirmação de DaMatta (2000: 98) acerca de ser a legislação brasileira “uma regulamentação do ‘não pode’, a palavra ‘não’ que submete o cidadão ao Estado”¹⁷⁵.

Isso pode evidenciar que há menor controle sobre o ensino livre (ou particular), uma vez que, para os níveis de ensino não contidos naquele item, não é necessário, obrigatoriamente, contratar docentes com melhor titulação e desempenho nas provas de concurso. Isso não quer dizer que não houvesse algum tipo de seleção, mas não havia a exigência.

Um outro aspecto do cotidiano representado no texto implicitamente é a possibilidade de contratação mesmo nos casos definidos sem concurso. O período “Aos professores, admitidos por concurso de títulos e provas, será assegurada a vitaliciedade” traz uma oração subordinada adjetiva explicativa. Classifico-a como adjetiva explicativa por estar entre vírgulas, mas a entendo como restritiva em razão do conteúdo do período antecedente, parte do mesmo item.

Suponhamos que o item se restringisse aos seguintes termos: “para o provimento das cátedras, no ensino secundário oficial e no superior oficial ou livre, exigir-se-á concurso de títulos e provas. Aos professores será assegurada a vitaliciedade”. Como leitora, entenderia que, se há obrigatoriedade de concurso de títulos e provas para ser professor/professora, eles/elas têm assegurada a vitaliciedade.

Duas possibilidades surgem daí. Em primeiro lugar, podem estar sendo excluídos da garantia de vitaliciedade docentes dos níveis e categorias de ensino não privilegiados no texto. Em segundo lugar, o item pode estar deixando margem para o aproveitamento de docentes mesmo sem concurso, talvez em casos específicos – seria o caso de contratos provisórios, nas palavras atuais, ou de ‘professores de nomeada’, nas palavras do § 1º do art. 158 do texto constitucional de 1934:

Art. 158 - É vedada a dispensa do concurso de títulos e provas no provimento dos cargos do magistério oficial, bem como, em qualquer curso, a de provas escolares de habilitação, determinadas em lei ou regulamento.

¹⁷⁵ DaMatta, 2000: 98.

§ 1º - Podem, todavia, ser contratados, por tempo certo, professores de nomeada, nacionais ou estrangeiros.

A segunda possibilidade me leva a ver aquele trecho como um subentendido¹⁷⁶ e, conseqüentemente, como uma forma de negar contestação, pois o que parece estar dito pode não o ser necessariamente – pode-se alegar que se trata apenas de uma redundância, uma maneira de enfatizar o que já foi afirmado. Percebo, nessa escolha, a capacidade que possui o texto constitucional de exercitar a hegemonia social¹⁷⁷.

Se, por um lado, eram garantidas vantagens para concursados e concursadas, por outro, a não exigência acerca da realização de concurso para exercício das funções de magistério para alguns níveis e categorias ou, talvez, a abertura para, em determinados casos, haver a contratação sem concurso, mesmo no âmbito abrangido pela lei, poderia gerar ações convenientes de aproveitamento de docentes pouco capacitados, com baixos salários, sem garantias de permanência e, possivelmente, sem a idéia de pertença a uma identidade cultural, portanto, sem deveres ou direitos.

De qualquer modo, há um jogo envolvido no que se determina, no que não se determina, nas determinações que valorizam e naquelas que desvalorizam, ainda que implicitamente. Esse jogo pode ser um modo de prática hegemônica, por meio da qual grupos alcançam ou mantêm o poder sem grandes possibilidades de contestação.

Refiro-me aqui ao item que segue quase imediatamente o que acabei de analisar, um item que parece reconhecer no/na professor/professora algum prestígio – ‘é garantida a liberdade de cátedra’. A liberdade de cátedra era a liberdade de seguir seus próprios rumos, de construir suas aulas de acordo com seus princípios, preferências e valores, de moldar o espaço de ensino-aprendizagem. Para muitas pessoas em nossa cultura, dar liberdade é demonstrar confiança. Permitir a docentes a liberdade de cátedra poderia ser um atestado de idoneidade não apenas moral, mas também intelectual e social. É nesse sentido que percebo o jogo, o ‘equilíbrio instável’¹⁷⁸.

Noto, em outro momento do texto, que pode haver uma aproximação entre o alto escalão do poder judiciário e professores e professoras catedráticos/catedráticas por meio da autorização para o exercício de ambas as funções e por meio das vantagens dadas a ambas as partes.

Art. 96 - É vedado ao Juiz:

¹⁷⁶ Emprego o termo ‘subentendido’ no sentido que lhe confere Koch (1999: 69), com base em Ducrot, como “um enigma que cabe ao destinatário resolver”.

¹⁷⁷ Fairclough, 2003: 55.

¹⁷⁸ Fairclough, trad. 2001: 122.

I - exercer, ainda que em disponibilidade, qualquer outra função pública, salvo o magistério secundário, e superior e os casos previstos nesta Constituição, sob pena de perda do cargo judiciário;

Art. 187 - São vitalícios somente os magistrados, os Ministros do Tribunal de Contas, titulares de Ofício de Justiça e os professores catedráticos.

No art. 187, apesar de estar posicionada em último lugar, a expressão 'professores catedráticos' exerce, na oração, a mesma função sintática das demais: a função de sujeito. Isso confere peso semelhante a essas profissões nesse período. Pode significar que docentes possuíam maior prestígio, já que os profissionais do Direito sempre tiveram posição de destaque em nossa sociedade.

Do mesmo modo, há determinações que também aproximam professores e professoras de jornalistas e escritores/escritoras.

Art. 203 - Nenhum imposto gravará diretamente os direitos de autor, nem a remuneração de professores e jornalistas.

Ato das Disposições Constitucionais Transitórias

Art. 35 - O Governo nomeará Comissão de professores, escritores e jornalistas, que opine sobre a denominação do idioma nacional.

As três categorias são formadoras de opinião, as três têm suas produções apoiadas em palavras e em idéias. E todas recebem do Estado um tratamento especial. Talvez, muitas das pessoas que integram essas categorias tenham também importante papel político ou, simplesmente, façam parte de uma elite. Parece ser essa uma representação adotada legalmente, talvez, até esse momento legitimada.

Enfim, a vitaliciedade, a isenção de impostos sobre a "remuneração de professores", a participação de comissão responsável pela "denominação do idioma nacional", todas essas determinações podem significar que docentes possuíam alguma evidência e que o magistério era socialmente valorizado.

Na Constituição de 1967, o cargo de docente continua a ser a exceção para a proibição de acumulação de cargos públicos remunerados.

Art. 97 - É vedada a acumulação remunerada, exceto:

I - a de Juiz e um cargo de Professor;

II - a de dois cargos de Professor;

III - a de um cargo de Professor com outro técnico ou científico;

IV - a de dois cargos privativos de Médico.

§ 1º - Em qualquer dos casos, a acumulação somente é permitida quando haja correlação de matérias e compatibilidade de horários.

§ 2º - A proibição de acumular se estende a cargos, funções ou empregos em autarquias, empresas públicas e sociedades de economia mista.

Entretanto, já não há tanto espaço destinado a professores e professoras nesse texto. Amplia-se a atuação da iniciativa particular no ensino, não obstante os 'Poderes Públicos' manterem o controle e a ação.

Art. 168 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana.

§ 1º - O ensino será ministrado nos diferentes graus pelos Poderes Públicos.

§ 2º - Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à Iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo.

§ 3º - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas:

V - o provimento dos cargos iniciais e finais das carreiras do magistério de grau médio e superior será feito, sempre, mediante prova de habilitação, consistindo em concurso público de provas e títulos quando se tratar de ensino oficial;

VI - é garantida a liberdade de cátedra.

Como se pode observar, no item V, explicita-se a necessidade de 'prova de habilitação' de maneira geral e de 'concurso público de provas e títulos' 'quando se tratar de ensino oficial'. Isso pode significar, em parte, a recuperação do reconhecimento de condições específicas para o exercício da docência.

No entanto, outros significados parecem emergir e chamam minha atenção. Nos trechos 'ideais de liberdade' e 'o ensino é livre à Iniciativa particular, a qual merecerá o amparo', aparecem não só termos que remetem ao liberalismo e a seus ideais. Vejo, também, a iniciativa particular ocupando um espaço maior no texto, numa transposição, já esperada e lógica, do mundo da vida para o discurso legislativo – mais certo seria dizer do discurso da economia para o discurso legislativo constituinte.

A liberdade de cátedra é um direito mantido expressamente (mas não por muito tempo). Outro direito, o da vitaliciedade de 'Professores catedráticos', também persiste, mas, aparentemente, não para todos, o que talvez justifique o deslocamento dessa determinação do corpo da Constituição para seu adendo: 'Das Disposições Gerais e Transitórias':

Art. 177 - Fica assegurada a vitaliciedade aos Professores catedráticos e titulares de Ofício de Justiça nomeados até a vigência desta Constituição, assim como a estabilidade de funcionários já amparados pela legislação anterior.

Surge, então, uma condição: nomeados até a vigência. 'Até' guarda a noção de "movimento de aproximação ao ponto de chegada"¹⁷⁹. Assim, o uso desse termo estabelece um fim, um limite para um direito dos professores e das professoras. É possível entender, também, que a condição contida nessa preposição não se aplique a professores e professoras, mas, somente, a titulares de Ofício de Justiça, pela ambigüidade que a construção apresenta. Opto por considerar que a restrição diz

¹⁷⁹ Trata-se de referência a um subgrupo resultante da divisão, relacionada ao aspecto semântico, do sistema preposicional do português, proposta expressa por Bechara (1999: 299).

respeito a ambos, tendo em vista a seqüência da frase que determina o prazo para o direito à estabilidade apenas para ‘funcionários já amparados pela legislação anterior’.

Então, catedráticos nomeados e catedráticas nomeadas a partir da vigência da Constituição de 1967 não terão mais a vitaliciedade assegurada. Só usufruirão dessa garantia docentes ‘nomeados até a vigência desta Constituição’.

Na Emenda Constitucional de 1969, isso se repete:

Art. 194. Fica assegurada a vitaliciedade aos *professores catedráticos* e titulares de ofício de justiça *nomeados até 15 de março de 1967*, assim como a estabilidade de funcionários amparados pela legislação anterior àquela data.

De acordo com esse artigo das Disposições Gerais e Transitórias, aqueles que se tornaram ‘professores catedráticos’ depois de 15 de março de 1967 – a vigência, agora, fica bem explicitada com a indicação da data – não têm mais o direito da vitaliciedade.

Não me proponho, aqui, a discutir o que é certo, o que é justo ou o que é errado. Minha investigação recai, antes, sobre mudanças que, se podem significar um avanço democrático, podem, também, acerca das identidades docentes, revelar papéis exercidos e representações construídas ao longo da nossa história.

Com a Emenda de 1969, o magistério, textualmente, adquire uma outra face. A posição de prestígio na sociedade pode não ter sido tão evidenciada em todas as referências feitas a docentes nos textos constitucionais anteriores. Porém, à medida que o Governo Militar experimentava o poder e via a necessidade de mostrar sua força, uma outra representação começou a surgir nas referências a professores e professoras, tecida no imaginário da existência de inimigos do povo, pessoas que potencialmente poderiam destruir a Nação e a liberdade – mais uma vez, os comunistas, o grande ‘bicho-papão’.

Pela primeira vez, na Constituição, aparece especificamente a permissão para militares da reserva e reformados poderem exercer a função de magistério:

Art. 93. As patentes, com as vantagens, prerrogativas e deveres a elas inerentes, são asseguradas em toda a plenitude, assim aos oficiais da ativa e da reserva como aos reformados.

§ 8º Os proventos da inatividade serão revistos sempre que, por motivo de alteração do poder aquisitivo da moeda, se modificarem os vencimentos dos militares em serviço ativo; ressalvados os casos previstos em lei, os proventos da inatividade não poderão exceder a remuneração percebida pelo militar da ativa no posto ou graduação correspondentes aos dos seus proventos.

§ 9º *A proibição de acumular proventos de inatividade não se aplicará aos militares da reserva e aos reformados, quanto ao exercício de mandato eletivo, quanto ao de função de magistério ou de cargo em comissão ou quanto ao contrato para prestação de serviços técnicos ou especializados. (Grifos meus.)*

Isso poderia não ter significado nenhum se não houvesse outras mudanças mais significativas relacionadas à docência. Seria essa uma volta dos militares à função de

ensinar? Seria um resgate parcial do ensino monitorial-mútuo, baseado no método lancasteriano, do século XIX, para o qual “os militares foram considerados mais adequados”¹⁸⁰, talvez pela exigência da disciplina e da ordem tanto na escola quanto nas instituições militares?

De acordo com Carvalho (2005), a disciplina apresentava-se como ponto crucial no período que antecedeu o golpe militar. O Movimento Militar Constitucionalista que garantira a posse de Juscelino Kubitschek com seu golpe preventivo em 11 de novembro de 1955, revelou um Exército dividido internamente e distanciou-o da Marinha e da Aeronáutica. Apesar de supostamente controlado o conflito, a posse de João Goulart fez emergirem as desavenças e as cisões, até porque ela foi garantida por sargentos em enfrentamento com oficiais. Além dos sargentos, movimentaram-se praças e, também, marinheiros e fuzileiros navais. Uma reunião dos marinheiros e fuzileiros navais no Sindicato dos Metalúrgicos no Rio de Janeiro foi considerada rebelião pelo Ministro da Marinha.

Todas essas ações assustaram o oficialato e deram à facção militar (e aos políticos) anti-Vargas a justificativa para o golpe de 1964: “ameaça à hierarquia militar e à ordem social”¹⁸¹.

Por certo, não se tratava, especificamente, do sistema monitorial-mútuo, mas muitas ações próprias dele seriam ideais naquele momento – Bastos (2005) fala da apropriação de certas práticas e exercícios, presentes, até hoje, no ensino¹⁸².

Talvez não fosse tão difícil para as Forças Armadas recuperá-las ou, simplesmente, aplicá-las na instância educacional. Afinal, pretendia-se que o método agisse como uma “*vacina moral*, que permitiria a regeneração do gênero humano”. Para tanto, aos professores ou às professoras competia vigiar e administrar, no exercício de seu papel de “missionário da moral e da verdade”¹⁸³.

A outra face do magistério, imposta pela Ditadura, desenha-se nessa Emenda Constitucional. Um exemplo desses aspectos está no art. 176:

Art. 176. (...)

§ 3º A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas:

VI - o provimento dos cargos iniciais e finais das carreiras do magistério de grau médio e superior dependerá, sempre, de prova de habilitação, que consistirá em concurso público de provas e títulos, quando se tratar de ensino oficial; e

VII - a liberdade de comunicação de conhecimentos no exercício do magistério, *ressalvado o disposto no artigo 154*. (Grifo meu)

¹⁸⁰ Bastos, 2005: 41.

¹⁸¹ Carvalho, 2005: 116.

¹⁸² Bastos, 2005: 49.

¹⁸³ Bastos, 2005: 44.

Art. 154. O abuso de direito individual ou político, com o propósito de subversão do regime democrático ou de corrupção, importará a suspensão daqueles direitos de dois a dez anos, a qual será declarada pelo Supremo Tribunal Federal, mediante representação do Procurador Geral da República, sem prejuízo da ação cível ou penal que couber, assegurada ao paciente ampla defesa.

Mantém-se o disposto no art. 168 da Constituição de 1967, em relação ao provimento do cargo de magistério (item VI). Todavia, perde-se, parcialmente, a liberdade de cátedra: ressalvado o disposto no artigo 154. O termo 'ressalvado' parece ser um eufemismo. Aproximei os dois artigos, mas eles estão bem separados no texto: o que 'garante' a liberdade é o art. 176; a ressalva está contida no art. 154.

Em primeiro lugar, observo a localização. Há uma distância grande entre ambos. Isso talvez não desperte, em muitas pessoas que porventura leiam o art. 176, o cuidado de ler o artigo citado. Quem ler o art. 154 não fará relação imediata com qualquer outro artigo, já que ele se basta e não há citação de qualquer outro artigo entre suas palavras.

Prosseguindo nesse caminho, reconheço que, apresentada em primeiro lugar, a ressalva não é uma ressalva, e, sim, um texto direcionado a todos 'incondicionalmente', no Capítulo IV, que trata 'Dos direitos e garantias individuais' – tomo, porém, como mais acertado dizer que o texto *parece ser* direcionado a todos os brasileiros e brasileiras. Na função de ressalva, esse artigo só é citado no art. 176, relativo à 'liberdade de comunicação de conhecimentos no exercício do magistério', no Título IV, 'Da família, da educação e da cultura'. Não há qualquer outra profissão que mereça esse lembrete na Constituição. O texto é então para homens e mulheres de maneira geral e para professores e professoras.

Ora, se há uma ressalva dirigida a docentes, e essa diz respeito ao 'abuso de direito individual ou político, com o propósito de subversão do regime democrático ou de corrupção', significa afirmar que há docentes subversivos e corruptos, que abusam de seus direitos.

Em um regime de ações camufladas e distorcidas e de propagandas de governo bem eficazes, referir-se ao trabalho docente com termos como 'abuso', 'propósito de subversão', 'corrupção' e com ameaças é construir uma associação direta dessa categoria com aqueles e aquelas que devem ser eliminados: na época, 'os comunistas'.

Compreendo essa ressalva como a construção incipiente da imagem deletéria de professores e professoras. Surge, nesse trecho, o esboço do inimigo, do sujeito

“ameaçador e contra o qual os indivíduos são chamados a resistir coletivamente ou a expurgá-lo”¹⁸⁴.

Isso fica mais visível no Ato Complementar nº 75, de 21 de outubro de 1969:

Os Ministros da Marinha de Guerra, do Exército e da Aeronáutica Militar, usando das atribuições que lhes confere o artigo 3º do Ato Institucional nº 16, de 14 de outubro de 1969, combinado com o artigo 9º do Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968, e tendo em vista o artigo 3º do Ato Institucional nº 10, de 16 de maio de 1969, resolvem baixar o seguinte Ato Complementar:

Art. 1º Todos aqueles que, como *professor*, funcionário ou empregado de *estabelecimento de ensino público*, incorreram ou venham a incorrer em faltas que resultaram ou venham a resultar em sanções com fundamento em Atos Institucionais, ficam proibidos de exercer, a qualquer título, cargo, função, emprego ou atividades, em estabelecimentos de ensino e em fundações criadas ou subvencionadas pelos Poderes Públicos, tanto da União, como dos Estados, Distrito Federal, Territórios e Municípios, bem como em instituições de ensino ou pesquisa e organizações de interesse da segurança nacional.

Art. 2º Ficam nulos, de pleno direito, os atos praticados em desacordo com as disposições do presente Ato Complementar.

Art. 3º Este Ato Complementar entra em vigor nesta data, revogadas as disposições em contrário.

As faltas de que tratam os Atos Institucionais e seus Complementares dizem respeito, principalmente, a ações que eram consideradas subversivas. Há, então, um Ato específico (nº 75) para ameaçar, coibir ações praticadas, nesse sentido, em escolas. E nomeia-se o ‘professor’, além de funcionários e empregados, em uma ação de desvalorização.

Os atos são extremamente autoritários na sua estrutura e no seu conteúdo. O início, por si só, guarda um significado ameaçador, por apresentar, em primeiro lugar, entre os três ministros, o ministro da Marinha de Guerra: está lá o termo guerra, produzindo um sentido de grupos em combate, de inimigos a serem derrotados, de necessidade de medidas enérgicas e de estratégias de ‘combate’ – e na guerra, vale tudo. O próximo passo é o emprego de orações subordinadas, que guardam a noção de comentários e explicações, mas, no caso do gerúndio, mais especificamente produzem o sentido de continuidade e, no todo, essas formas verbais associadas à citação de artigos de Atos Institucionais emprestam ao preâmbulo o sentido de autoridade e de legalidade que supõe legitimidade. A expressão ‘resolvem baixar’ entrelaça duas informações com seus sentidos próprios, que, reunidos, se suportam e fortalecem a idéia do inevitável e incontestável. ‘Resolver’ é um verbo cuja ação implica a existência anterior de um problema; guarda, portanto, o sentido de consequência de um ato antecedente; além disso, sua conjugação no tempo presente pode ser entendida como uma ‘neutralização’

¹⁸⁴ Refiro-me à estratégia típica de construção simbólica expurgo do outro, associada à fragmentação, como modo de operação da ideologia, explicada anteriormente neste capítulo, no item 4.3. (Thompson, trad. 1998: 87).

(ou negação) do passado e do futuro¹⁸⁵, ou seja, não se trata de algo arquitetado e duradouro, mas de uma (declar)ação imediata e atual – em razão de um problema que surgiu naquele momento e que terá seu fim. ‘Baixar’ traduz a noção de um movimento de cima para baixo e, na forma nominal, parece estar relacionada à ação de outrem – Por que não ‘baixam’, em lugar de ‘resolvem baixar’? A junção de ambos acaba por trazer efeitos muito mais intensos, porque eufemizados nessa combinação que desloca¹⁸⁶ o motivo da ação autoritária para outras duas instâncias: a instância de um problema que precisa ser solucionado (e se entende que não foi causado pelas pessoas que o resolvem) e a instância da Justiça, que tem seu próprio curso, independente de interesses particulares. Por fim, mais uma vez, a distância física e, nesse caso, temporal do Ato Complementar, em relação aos Atos Institucionais que ele complementa, dilui a violência de suas determinações, tornadas vagas por meio de estruturas oracionais como: ‘incurreram ou venham a incorrer em faltas’, ‘resultaram ou venham a resultar em sanções com fundamento em Atos Institucionais’. Que faltas são essas? Que sanções são essas? O que não se pode perceber com facilidade, também não se pode contestar com facilidade.

O que sugere é que estabelecimentos de ensino ou de pesquisa são locais de perigo – ou focos de resistência –, e que o professor e a professora são agentes que subvertem ‘ou podem vir a subverter’ a ordem.

A democracia encontra-se restaurada quando da promulgação da Constituição de 1988. Isso pode justificar, em parte, o pouco espaço que é dado a professores e professoras no novo texto constitucional.

A referência maior a docentes não ocorre no capítulo destinado à educação, mas no destinado aos critérios relativos à aposentadoria, tendo em vista que a contagem de tempo para aposentadoria é diferenciada no caso de professores e professoras, mas apenas daqueles que atuam nos níveis fundamental e médio, como ficou estabelecido por meio da Emenda Constitucional nº 20, de 15 de dezembro de 1998. A respeito disso, transcrevo, a seguir, trechos da redação original do art. 40 (1988) e da Emenda aplicada a esse artigo:

Art. 40.¹⁸⁷ O servidor será aposentado:

III - voluntariamente:

a) aos trinta e cinco anos de serviço, se homem, e aos trinta, se mulher, com proventos integrais;

¹⁸⁵ Bechara, 1999: 276.

¹⁸⁶ Refiro-me ao modo de operação da ideologia deslocamento, expressado, no trecho analisado, em forma simbólica por meio da estratégia de eufemização (Thompson, trad. 1998: 81, 83-84).

¹⁸⁷ Trechos da redação original apresentada na Constituição de 1988.

b) aos trinta anos de efetivo exercício em funções de magistério, se professor, e vinte e cinco, se professora, com proventos integrais;

Texto alterado:

Art. 40.¹⁸⁸ (...)

§ 1º Os servidores abrangidos pelo regime de previdência de que trata este artigo serão aposentados (...):

III - voluntariamente, desde que cumprido tempo mínimo de dez anos de efetivo exercício no serviço público e cinco anos no cargo efetivo em que se dará a aposentadoria, observadas as seguintes condições:

a) sessenta anos de idade e trinta e cinco de contribuição, se homem, e cinquenta e cinco anos de idade e trinta de contribuição, se mulher;

b) sessenta e cinco anos de idade, se homem, e sessenta anos de idade, se mulher, com proventos proporcionais ao tempo de contribuição.

§ 5º *Os requisitos de idade e de tempo de contribuição serão reduzidos em cinco anos, em relação ao disposto no § 1º, III, a, para o professor que comprove exclusivamente tempo de efetivo exercício das funções de magistério na educação infantil e no ensino fundamental e médio.* (Grifos meus)

Que justificativas pontuam a exclusão de docentes do ensino superior da referência específica feita a professores e professoras?

Talvez haja uma relação com a mercantilização do ensino, com os esforços políticos e sociais para integrar a educação a um projeto de competitividade e racionalização econômica, característico de grande parte do mundo ocidental. Nesse contexto, a universidade satisfaz-se com formações mais técnicas que acadêmicas, com experiência maior no mercado do que na educação, enaltece mais perfis ligados à administração empresarial do que à administração pedagógica.

Apple ((trad.) 2001), fazendo alusão aos problemas vividos por universidades norte-americanas, presta esclarecimentos a esse respeito – bem adequados também à realidade acadêmica brasileira:

Assim, enquanto as humanidades e as ciências sociais estão engajadas em brilhantes “batalhas” (...) retóricas e culturais sobre o que conta como forma de ensinar e conhecer (...), aquilo que é conhecido no senso comum como as ciências e a tecnologia – aquilo que chamei (...) de conhecimento técnico/administrativo – está recebendo cada vez mais ênfase em todos os níveis em termos de tempo no currículo, financiamento, prestígio, apoio por parte dos aparatos do Estado e de uma nova administração em Washington que está comprometida com o conhecimento técnico e com soluções técnicas¹⁸⁹.

O que possibilita aos professores e às professoras o direito a um critério diferenciado de concessão de aposentadoria é algo percebido como prejudicial à saúde ou à integridade física. Se assim não fosse, tal determinação seria inconstitucional, de acordo com o § 4º do art. 40:

Art. 40.¹⁹⁰ (...)

¹⁸⁸ Trechos da Emenda Constitucional nº 20, de 15/12/1998.

¹⁸⁹ Apple, trad. 2001: 189.

¹⁹⁰ Trechos da Emenda Constitucional nº 20, de 15/12/1998.

§ 4º É vedada a adoção de requisitos e critérios diferenciados para a concessão de aposentadoria aos abrangidos pelo regime de que trata este artigo, ressalvados os casos de atividades exercidas exclusivamente sob condições especiais que prejudiquem a saúde ou a integridade física, definidos em lei complementar.

Alguns fatores que talvez determinem essa exceção para docentes podem estar relacionados ao pó de giz, ao barulho das salas de aula, à pressão ao lidar com relações e realizações subjetivas. No entanto, isso não acontece apenas nas salas de aula povoadas por crianças e adolescentes até 18 anos. Essa é também a realidade das salas de aula das faculdades, dos centros universitários e das universidades (talvez em escala um pouco mais acentuada nas instituições de ensino particulares) – sem contar que são salas que comportam, na maioria das vezes, um número muito maior de estudantes, e muitos com idade de dezoito anos, pelo menos no primeiro semestre da vida acadêmica.

Essa segmentação da categoria pode significar muito para a constituição da identidade docente, tendo em vista o que ela representa, potencialmente, em termos de fragmentação política e social. Segundo Thompson (1998), segmentar sujeitos ou grupos que possam representar um desafio aos grupos dominantes é uma forma de manter relações de dominação. Vejo como importante reiterar que uma possível estratégia de construção simbólica desse modo de operação da ideologia, a *fragmentação*, é a *diferenciação*:

a ênfase que é dada às distinções, diferenças e divisões entre pessoas e grupos, apoiando as características que os desunem e os impedem de constituir um desafio efetivo às relações existentes, ou um participante efetivo no exercício do poder.¹⁹¹

Considerando que a Constituição é o documento principal de nosso País e que nenhuma lei ou ação pode contrariar o que está ali disposto, vejo consubstanciar-se a ênfase às diferenças. É difícil crer na neutralidade de toda e qualquer ação política – há sempre uma finalidade, ainda que a ação seja, realmente, fruto de motivações positivas e éticas. Além disso, tais diferenças, no que diz respeito às condições de trabalho, são questionáveis.

Reis, Carvalho, Araújo *et al.* (2005), em uma pesquisa sobre trabalho e distúrbios psíquicos em professores realizada com professores municipais, constatam que os vários setores da educação (docentes, estudantes e instituições de ensino) estão sujeitos às conseqüências sérias provocadas pela Síndrome do Esgotamento Profissional (ou Síndrome de *Burnout*). Trata-se de uma “síndrome de exaustão emocional e de atitudes cínicas e negativas dos profissionais”, atitudes essas direcionadas àqueles para os quais é voltado o trabalho desses profissionais.

¹⁹¹ Thompson, trad. 1998: 86-87.

A investigação deu-se em razão de os pesquisadores e as pesquisadoras reconhecerem na profissão docente a vivência de condições de trabalho específicas, 'com grau elevado de relação com o público'. Essa exposição a impactos de fatores estressantes põe o magistério no elenco das profissões sujeitas à síndrome de *Burnout*, também estudadas em outros países.

Alguns dos problemas enfrentados pelo sistema educacional como resultado dessa síndrome, de acordo com a citada pesquisa, são: absenteísmo, solicitação de licença médica para tratamento de saúde e a despersonalização no modo de o professor ou a professora tratar o aluno ou a aluna.

Sobre a categoria docente, o trabalho sugere:

é uma das mais expostas a ambientes conflituosos (*sic*) e de alta exigência de trabalho, tais como tarefas extra-classe, reuniões e atividades adicionais, problemas com alunos que chegam até ameaças verbais e físicas, pressão do tempo, etc. Esta situação estressante leva a repercussões na saúde física e mental e no desempenho profissional dos professores¹⁹².

É nesse sentido que questiono a efetiva existência de diferentes condições de trabalho de docentes dos ensinos infantil, fundamental e médio em relação a docentes do ensino superior. Docentes de ensino superior, além de terem também reuniões, atividades adicionais e tarefas de sala de aula a serem realizadas fora desse local e do horário de trabalho, sofrem problemas muito sérios de enfrentamento com estudantes. Têm-se mostrado cada vez mais ameaçadoras as ações ou reações de universitários e universitárias contra professores e professoras. Isso ocorre, provavelmente, pela idade e pela força desse grupo (privilegiado, em termos de Brasil), situado principalmente na faixa etária dos 18 aos 25 anos, cuja maioria goza de boa saúde e de muita energia.

Se o disposto na Constituição é resultado de determinada comparação, outros aspectos deveriam ter sido considerados como as distintas condições de exercício do magistério em escolas públicas, em escolas particulares, em escolas de municípios mais ricos ou menos populosos, em escolas de áreas habitacionais em desvantagem socioeconômica.

Não sendo isso o que se apresenta no texto constitucional, percebo na exclusão de docentes do ensino superior uma forma de constituir uma identidade estigmatizada, por descaracterizar as funções exercidas por aquele grupo, por sugerir a inexistência de fatores que distinguem a docência como tal no desempenho de sua tarefa de ministrar e propiciar conhecimento acadêmico, por, enfim, não permitir àquele grupo o sentimento de

¹⁹² Reis et. al., 2005.

partilha daquela que seria sua identidade profissional e, conseqüentemente, de nenhuma identidade profissional.

Uma outra formação identitária que surge nessa Constituição é a de “profissional do ensino”, dessa feita, aparentemente, para toda a categoria.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, *assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União*¹⁹³; (Grifo meu)

Essa nova designação associada à identidade docente pode confirmar o que já ponderei anteriormente sobre o processo atual de imprimir à educação perfis de competitividade e de racionalização econômica, além de pôr o ensino na condição de mercadoria ou de produto¹⁹⁴. Trata-se de um processo de ressignificação.

O que a Constituição traz é a textualização da política interna e externa do Brasil, das ondas de comportamento e de mercado que atravessam nosso país e tantos outros, como e com os fenômenos do neoliberalismo e da globalização.

Assim, uma nova forma de designar uma categoria vem carregada de significados, pressupostos e subentendidos, vem carregada de palavras que a antecederam – palavras essas que, assim como foram ‘construídas’, constroem ou reproduzem novas visões de mundo.

Talvez, a nova forma de tratamento destinada a docentes – os ‘profissionais do ensino’ – seja um dos aspectos referentes ao que Kurz caracterizou como era do comércio totalitário. Em seu artigo “A comercialização da alma” (2001), esse sociólogo e ensaísta chamou a atenção para as campanhas feitas na Europa, na década de 1990, com o propósito de voltar “todo o setor pedagógico e educacional para as exigências de uma *economização e comercialização da vida*”. Ao ressaltar que “escolas e universidades foram obliteradas em sua tarefa de socialização pela empresa midiática universal e a seus ditames têm de prestar contas”, Kurz também alertou para o fato de a imprensa alemã ter elogiado um diretor de colégio por ele não se considerar mais um ‘pedagogo’, mas um “administrador de empresa de porte médio”. Pode-se perceber, então, que a nova designação dada a docentes não é apenas uma forma diferente, mas uma forma atrelada a interesses econômicos, políticos, sociais.

Nesse sentido, há diversas manifestações que confirmam a possibilidade da expressão adotada na Constituição fazer emergir e/ou ratificar uma nova identidade para

¹⁹³ O itálico marca o trecho eliminado pela Emenda Constitucional nº 19, de 04/06/1998.

¹⁹⁴ Não discutirei esse último ponto agora – muito já tem sido escrito a respeito. Em alguns momentos do texto, contudo, irei acrescentando comentários e citações a respeito do assunto.

professores e professoras. Silva (1996), em suas análises sobre o possível fim do projeto educacional moderno arquitetado pelo projeto neoliberal de educação (intelectual X *expert*), aponta a colonização daquele primeiro projeto pelo “imperialismo da gerência e da engenharia administrativa” contido no último. Entre outras ponderações, salienta:

O neoliberalismo tende a deslocar o saber local, localizado e específico dos/as docentes sobre os materiais e condições da aprendizagem em favor do saber geral e sistêmico dos especialistas em administração e gerência¹⁹⁵.

Vale, então, fazer um paralelo com os argumentos apresentados por Freire (2002), ao defender que as professoras devem recusar a identificação de sua tarefa profissional com a figura de tia. Para Freire

Identificar professora com *tia*, o que foi e vem sendo ainda enfatizado sobretudo na rede privada em todo o país, é quase como proclamar que professoras, como boas tias, não devem brigar, não devem rebelar-se, não devem fazer greve. Quem já viu dez mil *tias* fazendo greve, sacrificando seus *sobrinhos*, prejudicando-os no seu aprendizado?¹⁹⁶

A posição que Freire sustenta é que não há nada de inocente nessa tentativa de associar a imagem da professora à imagem da tia – trata-se de uma “armadilha ideológica”. Penso do mesmo modo em relação a identificar docentes como profissionais do ensino, novamente uma armadilha ideológica. Agora, não se trata de “*adocicar* a vida da professora”, mas ainda de tentar “amaciá-la sua capacidade de luta”, de impedir a resistência, já que supostamente não existem implicações hegemônicas.

Porém, há muito mais do que uma simples variação de designação – a mudança estaria muito mais ligada a um processo de 180° de ressignificação: professor, professora, educadora, educador são termos mais ligados ao público; profissional do ensino liga-se ao privado. Se considerarmos os significados negativos que a estrutura pública carrega e os significados positivos atribuídos abundantemente à estrutura privada, podemos entender essa nova representação como resultado de uma ação neoliberal, que deseja reduzir toda a política à economia, a uma ética da ‘escolha’ e do ‘consumo’ (...). O mundo, em essência torna-se um vasto supermercado¹⁹⁷.

Na defesa do meu ponto de vista, aproprio-me das palavras de Freire (2002) que parecem tão adequadas à situação atual: “o ideal será quando, não importa qual seja a política da administração, progressista ou reacionária, as *professoras* se definam sempre como *professoras*” – e os professores como professores.

¹⁹⁵ Silva: 1996: 262-263.

¹⁹⁶ Freire, 2002: 11.

¹⁹⁷ Apple, 2001: 187.

Retomando a questão do espaço reduzido que têm os docentes na constituição de 1988, é possível considerar que isso mostra a tentativa de consolidação da democracia no País. Contudo, algumas categorias do Poder Jurídico passam a merecer maior destaque e outras mantêm a posição já conquistada em textos constitucionais anteriores.

Art. 133. *O advogado é indispensável à administração da justiça, sendo inviolável por seus atos e manifestações no exercício da profissão, nos limites da lei.*

Art. 128. (...)

§ 5.º Leis complementares da União e dos Estados, cuja iniciativa é facultada aos respectivos Procuradores-Gerais, estabelecerão a organização, as atribuições e o estatuto de cada Ministério Público, observadas, relativamente a seus membros:

I - as seguintes *garantias*:

a) *vitaliciedade*, após dois anos de exercício, não podendo perder o cargo senão por sentença judicial transitada em julgado;

b) *inamovibilidade*, salvo por motivo de interesse público, mediante decisão do órgão colegiado competente do Ministério Público, por voto de dois terços de seus membros, assegurada ampla defesa;

c) *irredutibilidade de vencimentos*, observado, quanto à remuneração, o que dispõem os arts. 37, XI, 150, II, 153, III, 153, § 2.º, I;

(c) *irredutibilidade de subsídio*, fixado na forma do art. 39, § 4º, e ressalvado o disposto nos arts. 37, X e XI, 150, II, 153, III, 153, § 2º, I;¹⁹⁸

Cito esses dois artigos com o propósito, apenas, de evidenciar o que me parece óbvio: o texto constitucional não é neutro. Exatamente por isso, creio ser possível reconstituir as identidades reproduzidas e criadas por ele – reproduzidas: por serem um produto constituído por grupos dominantes em determinada época; criadas: por serem legitimadas e assimiladas por sua divulgação e imposição.

4.7 Representações identitárias docentes nas Leis de Diretrizes e Bases de 1961 e de 1996

Apresento uma análise dos textos das chamadas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (doravante LDB) por alguns motivos: lugar de destaque que essas Leis ocupam no sistema educacional brasileiro; amplitude da distribuição nacional de suas determinações para instituições de ensino e de pesquisa; espaço de tempo em que se situam – a primeira, Lei nº 4.024, datada de 20 de dezembro de 1961, localiza-se no período inicial de minha investigação, e a segunda, Lei nº 9.394, datada de 20 de dezembro de 1996, compreende o período final estabelecido por mim para observação dos textos legislativos.

¹⁹⁸ Alteração da redação da alínea c, determinada pela Emenda Constitucional nº 19, de 04/06/1998.

A Lei nº 4.024, de 20/12/1961, propõe-se a fixar as diretrizes e bases da educação nacional. Renovo meu propósito de investigar aspectos ligados às representações identitárias docentes, apesar de muitos outros assuntos despertarem minha atenção – alguns desses, até, extensamente analisados.

Sigo, então, focalizando os aspectos e sentidos relativos à ação docente e mais a docentes e ao que se determina a seu respeito. Nessa Lei, professores e professoras do ensino primário e médio ocupam um espaço maior e, em nenhum momento, são chamados de profissionais do ensino.

Em termos de diferença lexical quanto à forma de designação, são tratados, em dois artigos (art. 54 e 56) como regente(s), forma que não se usa mais – ou pelo menos não em textos legislativos.

Art. 54. As escolas normais, de grau ginásial expedirão o diploma de regente de ensino primário, e, as de grau colegial, o de professor primário.

Art. 56. Os sistemas de ensino estabelecerão os limites dentro dos quais os regentes poderão exercer o magistério primário.

A designação é determinada pelo grau de formação: as escolas normais de grau ginásial formam regentes e as de grau colegial, professor/professora primário/primária. Nessa mesma dimensão, privilegiam-se bastante a formação docente e o registro de professores e de professoras no órgão competente. O art. 60 apresenta a exigência de concurso e título de provas para trabalhar como professor.

Reconheço, em alguns pontos, a atribuição de valor ao/à professor/professora, como parece ser o caso do § 1º do art. 39.

Art. 39. (...)

§ 1º Na avaliação do aproveitamento do aluno preponderarão os resultados alcançados, durante o ano letivo, nas atividades escolares, asseguradas ao professor, nos exames e provas, liberdade de formulação de questões e autoridade de julgamento.

A garantia de 'liberdade de formulação de questões e autoridade de julgamento' consiste no reconhecimento de requisitos que docentes possuíam (ou deveriam possuir) para que lhes fosse assegurado esse direito. Não julgo, neste momento, se esse direito dava maior poder a um dos sujeitos do processo ensino-aprendizagem e se isso seria o correto. Não se trata disso aqui. O que avalio é que representações, para professores e professoras, foram construídas nessa Lei, em suas diversas partes, e, também, que relação isso pode ter com as identidades docentes.

Um outro ponto que poderia levar ao entendimento das identidades docentes como socialmente valorizadas diz respeito a algumas condições para o reconhecimento

de estabelecimentos de ensino primário e médio e para a ocupação de determinados cargos:

Art. 16. É da competência dos Estados e do Distrito Federal autorizar o funcionamento dos estabelecimentos de ensino primário e médio não pertencentes à União, bem como reconhecê-los e inspecioná-los.

§ 1º São condições para o reconhecimento:

- a) idoneidade moral e profissional do diretor e do corpo docente;
- b) garantia de remuneração condigna aos professores;

Do Ensino Médio

Art. 42. O Diretor da escola deverá ser educador qualificado.

Art. 65. O inspetor de ensino, escolhido por concurso público de títulos e provas vetado deve possuir conhecimentos técnicos e pedagógicos demonstrados de preferência no exercício de funções de magistério, de auxiliar de administração escolar ou na direção de estabelecimento de ensino.

Se o reconhecimento de estabelecimentos de ensino dependia, em primeiro lugar, 'da idoneidade moral e profissional do diretor e do corpo docente', isso significa que docentes (assim como o/a diretor/diretora) possuíam alguma importância e que a eles/elas era atribuído um papel considerado (talvez) essencial naquele período para o bom funcionamento daquele setor. Um exemplo mais característico dessa identidade social forte que parece revelada nesse artigo está na garantia de 'remuneração condigna', situada como segunda condição para o reconhecimento. Nessa condição, percebe-se que o foco estava na pessoa que ensinava. Tantos objetos e sujeitos já eram destacados no ensino naquele período, mas o que mereceu destaque foram aspectos ligados ao exercício do magistério.

As condições relacionadas ao exercício das funções de direção e inspeção de ensino também evidenciam aspectos de valorização do magistério quando se impõe, para o exercício da primeira função, ser 'educador qualificado' e, para o exercício da segunda, 'conhecimentos técnicos e pedagógicos demonstrados de preferência no exercício de funções de magistério', entre outras, mas as 'funções de magistério' são apresentadas como o primeiro complemento nominal.

Nesses artigos, vejo confirmada minha percepção quanto à posição de valor destinada ao professor e à professora no início da década de 1960 e a perda gradual dessa valorização nos textos legislativos publicados posteriormente, desde a implantação do Governo Militar. Há momentos em que a representação docente de 1961 se mostra tão diversa da que predomina em 1996, ambas na LDB, que as percebo como profissões distintas. São pequenos fatores, mas parecem evidenciar abismos. Volto ao § 1º do art. 39, comentado anteriormente:

Art. 39. (...)

§ 1º Na avaliação do aproveitamento do aluno preponderarão os resultados alcançados, durante o ano letivo, nas atividades escolares, asseguradas ao professor, nos exames e provas, liberdade de formulação de questões e autoridade de julgamento.

Na LDB de 1996, não aparecem construções textuais que afirmem a condição de responsável e de autoridade para o professor e a professora. Ao contrário, não lhe é destinado um espaço de ação e autonomia, e essa lacuna retira do/da docente o valor de seu trabalho.

Se, por um lado, ainda se percebe mais a valorização do professor e da professora e um espaço forte para o ensino público, por outro, na LDB de 1961, começam a surgir os vestígios do liberalismo.

Art. 59. *A formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica.*

Art. 61. *O magistério nos estabelecimentos ... vetado ... de ensino médio só poderá ser exercido por professores registrados no órgão competente.*

Art. 98. O Ministério da Educação e Cultura *manterá* o registro de professores habilitados para o exercício do magistério de grau médio.

Art. 118. Enquanto não houver número suficiente de profissionais formados pelos cursos especiais de educação técnica, poderão ser *aproveitados, como professores* de disciplinas específicas do ensino médio técnico, *profissionais liberais* de cursos superiores correspondentes *ou técnicos* diplomados na especialidade.

(Grifos meus)

Destaquei alguns trechos para evidenciar a instabilidade revelada na seqüência desses artigos da LDB. Há saltos de um artigo para outro, mas a ordem crescente foi mantida.

As determinações contidas nos artigos mostram contradições. Para ministrar disciplinas específicas de ensino médio técnico, o professor e a professora deveriam ser formados em cursos especiais de educação técnica. Do mesmo modo, dois artigos (art. 61 e 98) referem-se à necessidade de registro de professores e professoras em órgão competente para o exercício do magistério de grau médio. Todavia, o segundo emprega o verbo 'manterá', um pressuposto verbal¹⁹⁹. Tal construção só se justifica pela existência de alguma questão externa ao texto que houvesse suscitado o término da obrigatoriedade do registro como endosso à habilitação de docentes – caso contrário, ela careceria de verdade ou seria absolutamente supérflua.

Surge, então, quase ao término da LDB, no seu antepenúltimo artigo (art. 118), a situação que parece rondar os artigos anteriores: abre-se o espaço da docência para profissionais liberais e técnicos diplomados. O texto, porém, parece evidenciar lutas hegemônicas por alguns dos seus aspectos: condição expressa pela relação de

¹⁹⁹ Koch, 1999: 72.

dependência entre as orações e pela maneira como se estrutura – ‘*Enquanto não* houver (...), *poderão* ser aproveitados’; o termo ‘aproveitados’ carrega sentidos aos quais não se atribui, socialmente, muito valor (“de que se tira proveito; (...) útil”²⁰⁰); e, ainda, ‘poderão ser aproveitados, como professores’, o que significa dizer que isso não faria dessas pessoas docentes ou, simplesmente, que elas não eram docentes, apenas poderiam ser ‘aproveitadas’ nessa condição, por tempo determinado.

Nesse mesmo artigo (art.118), parece surgir a prévia da expressão que passará a designar docentes. Talvez, de ‘profissionais formados pelos cursos especiais de educação técnica’ chegue-se até a profissionais da educação.

Encontram-se, nesses textos, nas disposições dos citados artigos, os vestígios do liberalismo que acaba por alcançar mudanças profundas e contínuas no sistema de educação brasileiro. Nas leis, ele se constitui e legitima, e, conseqüentemente, por meio dessas mesmas leis, constituem-se identidades docentes.

A Lei nº 9.394, de 20/12/96, propõe-se a estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional. Nela, o professor e a professora recebem a designação de profissional da educação. Ao mesmo tempo, o professor e a professora não aparecem mais como educadores nessa nova LDB.

Cabe observar que não há correspondência entre as formas de se referir aos sujeitos do processo ensino-aprendizagem, nem mesmo em relação à quantidade de vezes em que os pares correspondentes (supostamente) aparecem:

Termos de referência X Quantidade de ocorrência		Termos de referência X Quantidade de ocorrência	
Designações para quem estuda	Frequência	Designações para quem leciona	Frequência
Aluno	28 57%	Professor	12 34%
Educando	18 37%	Educador	00 00%
Estudante	02 04%	Profissional da educação	09 26%
Discente	01 02%	Docente	14 40%
Total	49 100%	Total	35 100%

Figura 3: Referência a docentes na LDB/1996

Observo que enquanto aparece a expressão ‘profissional da educação’, desaparece o termo educador/educadora, apesar de persistir o uso de ‘educando’ com uma frequência considerável em relação às outras designações, como se pode observar na figura acima.

O primeiro artigo do Título VI, ‘Dos profissionais da educação’, já expressa isso:

²⁰⁰ Sentidos retirados do verbete aproveitado (Houaiss, 2001: 263).

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

Significa dizer que um dos sujeitos da educação teve seus papéis alterados, o outro, não. Que medidas determinaram essa mudança? É possível perceber nisso um fator de desequilíbrio nas relações docentes–discentes.

Uma outra determinação relativa à formação docente e referente ao exercício do magistério superior deixa uma lacuna quanto à formação estritamente acadêmica, quando emprega o advérbio ‘prioritariamente’:

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a existência de título acadêmico.

(Grifo meu)

Ao estabelecer que a formação, em nível de pós-graduação, será feita ‘prioritariamente em programas de mestrado e doutorado’, abre-se o espaço não apenas para especializações ligadas à docência do ensino superior e ao notório saber, especificado no parágrafo único do mesmo artigo, mas também para especializações profissionais que não preparam o/a profissional para a docência superior.

O problema dessa abertura pode ser a desqualificação da profissão docente, não apenas no âmbito social mais amplo, mas, também e principalmente, na própria instituição, mais especificamente na sala de aula. No contato com os/as estudantes, o/a professor/professora sem formação e, muitas vezes, sem experiência docente, pode tender a defender a idéia de que ele/ela como profissional atuante no mercado de trabalho fora de sala de aula e, muitas vezes, com um discurso de sucesso profissional, tem muito mais a oferecer à(s) turma(s) daquele curso, já que todos ali estão preparando-se para atuar na profissão escolhida, e não no meio acadêmico.

Essa é uma situação possível, ainda mais se levarmos em conta as transformações por que passou e passa o ensino universitário. Por sinal, ele é muito mais reconhecido como ensino superior do que como universitário. Nesse caso, considero a designação coerente, uma vez que estamos perdendo, em grande parte das instituições de ensino superior, a universidade do conhecimento, que vem sendo substituída, em propostas e ações, pelo ensino profissionalizante superior.

Em um outro artigo, ocorre a inclusão do professor e da professora no mesmo patamar da carga horária e das condições materiais da instituição, como unidade de medida para o ajuste em relação ao número de alunos(as).

Art. 25. Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento.

Parágrafo único. Cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetro para atendimento do disposto neste artigo.

Nessa construção textual, o professor e a professora perdem a condição de sujeito para tornar-se objeto. Para a fixação de parâmetros, o artigo não evidencia a existência de equilíbrio na referência aos dois sujeitos da educação²⁰¹. Ao contrário, docentes encontram-se posicionados/posicionadas em uma situação de subordinação com relação ao número de discentes. O 'número de alunos' está situado de um lado e 'o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento' estão situados de outro. O desequilíbrio não é sugerido apenas pela ordem dos complementos na frase, mas, nesse caso principalmente, pela desumanização do professor e da professora.

Também no § 1º do art. 47, percebo algo semelhante.

Art. 47. Na educação superior, (...)

§ 1º As instituições informarão aos interessados, antes de cada período letivo, os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições.

Novamente, docentes são posicionados na lei como parte dos produtos que a instituição de ensino superior oferece. A qualificação do corpo docente da instituição faz parte das condições oferecidas pelas instituições.

É possível, também, entender que determinar às instituições de ensino superior que ofereçam meios para que docentes contratados por elas se qualifiquem pode significar a valorização do magistério e das próprias instituições. O art. 67, em seu item II, dispõe sobre o assunto:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

Esse licenciamento periódico remunerado para aperfeiçoamento do professor e da professora parece, no entanto, não estar dirigido às instituições particulares, já que consta do corpo do artigo a referência ao magistério público: 'inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público'. Tal ponderação é confirmada

²⁰¹ Os sujeitos da educação a que me refiro são o par professor(a)-aluno(a).

pelo item I, pois instituições particulares não precisam abrir concurso público de provas e títulos.

Nesse sentido, docentes e sua formação poderão servir, de acordo com o que a própria LDB dispõe, como elementos de publicidade das instituições em que estão empregados, sem que haja um comprometimento real da instituição com o trabalho implicado na obtenção de qualificações por parte do/da docente.

Estabelecer que as instituições prestem informações sobre a qualificação do professor e da professora, assim como sobre 'os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos (...), recursos disponíveis e critérios de avaliação' não determina que a instituição invista nisso, apenas que possa comprovar os dados fornecidos para divulgação de seus cursos.

Segundo Fairclough (2003), há relações que, mesmo não podendo ser identificadas no dicionário como relações pré-estabelecidas, são construídas no texto por aquele que o produz – seja esse o/a principal, o/a autor/autora ou o/a animador/animadora, ou a fusão dos três. Então, ainda que não exista um sentido próprio entre determinadas palavras e expressões, a aproximação de instâncias, o movimento de expressões relacionadas a um contexto específico para um contexto diferenciado pode propiciar a construção de novo(s) sentido(s)²⁰².

Portanto, pôr a qualificação docente entre esses outros elementos que integram o espaço burocrático e físico parece-me ser, no mínimo, a atribuição de características pessoais a uma função que envolve pessoas comprometidas com uma tarefa expressamente humana, coletiva, relacional.

Esse comprometimento do/da docente com um trabalho marcado por relações humanas é estipulado pela própria LDB, em alguns itens do art. 13, abrangido pela organização da educação nacional (TÍTULO IV):

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:
III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

As disposições quanto aos cuidados com os alunos e as alunas, relacionados não só à aprendizagem, mas também à recuperação daqueles ou daquelas com maiores dificuldades, e quanto à participação em atividades envolvendo escola, famílias e comunidade, mostram um exemplo do que chamei de tarefa expressamente humana, coletiva e relacional.

²⁰² Fundamentos de Merleau-Ponty (1964), discutidos por Fairclough (2003 :23).

Em diversos momentos desse texto, percebo a constituição de identidades sociais diminuídas em seu valor social, com um sentido, quando não alterado pela 'coisificação' (ou tecnologização) da profissão, ceifado em sua potencialidade de sujeito transformador. Enxergá-la já pode ser uma maneira de resistir e contestar.

4.8 Considerações finais

Iniciei este capítulo com considerações sobre a Análise de Discurso Crítica, na qual se encontram os principais embasamentos teóricos de minha pesquisa.

Além de discorrer sobre conceitos que julgo mais afetos ao meu trabalho, dediquei atenção especial às discussões sobre ideologia e hegemonia, detendo-me em questões que julgo importantes para a realização de todo o processo que envolveu esta pesquisa.

Esclarecidos esses pontos, já posicionados de algum modo no contexto da investigação, passei à análise dos dados relacionados aos textos legislativos.

Com base na análise dos textos constitucionais, após endossar o papel da intertextualidade para realizá-la, evidenciei um trajeto de constituição das identidades docentes no discurso legislativo.

Do mesmo modo, identifiquei constituições identitárias latentes nas Leis de Diretrizes e Bases, a Lei nº 4.024, de 20/12/1961 e a Lei nº 9.394, de 20/12/1996.

Levando em consideração as identidades docentes percebidas nesse conjunto de documentos legislativos, apresentarei, no próximo capítulo, a análise das narrativas de professores e professoras, com o propósito de traçar um paralelo entre as identidades que emergem de ambas as ordens de discurso.

CAPÍTULO 5

Representações identitárias docentes em narrativas de professores e professoras

5.0 Introdução

Como minhas investigações focalizam identidades docentes brasileiras constituídas discursivamente no período compreendido entre 1960 e 2000, proponho-me a escutar a voz de professoras e professores a respeito de sua identidade profissional.

Assim, em primeiro lugar, discorro, neste capítulo, sobre o processo de coleta de narrativas no trabalho de campo²⁰³. Retomo algumas considerações teóricas e metodológicas sobre narrativas, apenas para mostrar minha posição no contexto da pesquisa. Em seguida, apresento a análise crítica de narrativas de docentes, focalizando aspectos de intertextualidade, em um processo de resgate de construções identitárias identificadas em trechos das Constituições de 1945, 1967 e 1988, da Emenda Constitucional de 1969 (muito mais uma nova Constituição do que uma Emenda) e das Leis de Diretrizes e Bases de 1961, de 1971 e de 1996. E, por último, apresento minhas ponderações sobre as identidades docentes que emergiram no período do Governo Militar. Focalizando aspectos da intertextualidade como constituintes dessas identidades, recorro, também, a letras de músicas para reforçar essa ação intertextual.

Dentre as várias maneiras de buscar esclarecimentos sobre a identidade de um grupo na perspectiva desse próprio grupo, optei pelo trabalho de campo de coleta de narrativas. Reiterando minhas ponderações a respeito dessa escolha (feitas no Capítulo 2), sublinho a possibilidade de integração entre esse método de pesquisa de campo e o método de Análise de Discurso Crítica (ADC).

Em relação a essa integração, particularmente, adoto a perspectiva indicada, em dois momentos diferentes, por Magalhães (2004, 2005), em termos complementares: “a ADC oferece uma contribuição significativa da lingüística para debater questões da vida social contemporânea”²⁰⁴ e, com essa proposta, estudiosos “tomam o texto como unidade básica do discurso e da comunicação e (...) se voltam para a análise das relações de luta

²⁰³ Já abordei o tópico Narrativas no Capítulo 2. Retomo-o aqui para refazer a ligação com a análise.

²⁰⁴ Magalhães, 2004.

e conflito social²⁰⁵. Trata-se, pois, de uma perspectiva intrinsecamente ligada à prática etnográfica proposta por Brandão (2003):

quanto mais uma alternativa de pesquisa sobre pessoas, grupos sociais ou comunitários, instituições humanas e comunidades de acolhida de escolas, ganha um estilo qualitativo e sensível à vida cotidiana e à visão que dela têm os atores com quem se vai interagir e a quem se vai entrevistar, tanto mais podem ser bastante fecundas algumas teias de conceitos e de idéias sobre a identidade, a vida simbólica, os imaginários sociais, enfim, a cultura.²⁰⁶

À busca de elementos lingüísticos que evidenciassem as identidades docentes nas narrativas produzidas por professores e professoras, voltei meu processo de garimpagem do texto para aspectos da intertextualidade²⁰⁷: que textos estariam compreendidos nas narrativas? Os textos legislativos fariam parte das ‘palavras do outro’²⁰⁸ assimiladas por professoras e professores? Seriam eles alguns dos elos a integrar a “cadeia muito complexa de outros enunciados”²⁰⁹ “repletos de palavras dos outros, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação”²¹⁰?

Meu foco, acerca dessa constituição heterogênea dos textos, está mais na intertextualidade do que na interdiscursividade²¹¹. Nessa análise voltada para a intertextualidade, busco o sentido construído pelos textos legislativos, busco os sentidos absorvidos, aceitos ou contestados, e, nesses sentidos expressos em palavras, busco as identidades docentes constituídas.

Todavia, antes de apresentar as análises propriamente ditas, , apresento considerações mais específicas sobre o meu trabalho de campo de coleta de narrativas, com o propósito de ampliar a discussão sobre os relatos.

5.1 Narrativas no trabalho de campo

Surgiu, em determinado momento de minha investigação, uma ansiedade: como ser pesquisadora, na realização de um trabalho de campo, sem ser castradora, sem impor idéias já concebidas?

²⁰⁵ Magalhães (2005: 7) baseada em Wodak (2001).

²⁰⁶ Brandão, 2003: 15.

²⁰⁷ Fairclough, com base no ‘dialogismo bakhtiniano’, define a intertextualidade como “propriedade que têm os textos de ser cheios de fragmentos de outros textos, que podem ser delimitados explicitamente ou mesclados, e que o texto pode assimilar, contradizer, ecoar ironicamente” (trad. 2001: 114).

²⁰⁸ Bakhtin, trad. 2000: 314.

²⁰⁹ Idem: 291.

²¹⁰ Idem: 314.

²¹¹ Faço uso aqui das expressões adotadas por Fairclough (trad. 2001).

Veio daí a minha opção de trabalhar com narrativas: queria diminuir minha presença, tirar um pouco da subjetividade de minha investigação. Não havia como distanciar-me daquilo que era parte de mim, mas havia como dificultar maior interferência no processo, dar aos dados coletados a oportunidade de “falarem” por si só. Vislumbrei, nas narrativas, um campo propício, por compreenderem estas um tecido cuja trama se faz das ações humanas fiadas em contextos específicos e diversos, que podem, mesmo envolvendo tempos, espaços e personagens distintos, revelar uma peça uniforme e original – não obstante a fragmentação latente.

Respaldando-me em Coffey e Atkinson (1996), refiro-me aqui à narrativa como autobiografia, como uma crônica – “uma série de eventos, acontecimentos, influências e decisões”²¹². Trata-se da significação do passado no presente: uma seleção de experiências que façam sentido em relação ao que é o aqui e o agora.

Nesse sentido, o modo de cada pessoa contar sua história (ou parte dela) e estruturá-la situa-a em um grupo social mais amplo ou em um espaço cultural ao qual ela pertence. No caso de minha pesquisa, destaco apenas que os professores-narradores e as professoras-narradoras se situaram como docentes universitários brasileiros – quaisquer outras distinções não foram relevantes quanto ao procedimento da análise.

As narrativas compreendem as histórias que docentes participantes contaram sobre sua experiência como estudantes e como professoras e professores, a meu pedido, no momento das entrevistas face a face feitas em campo, registradas em gravador e transcritas posteriormente em sua totalidade. Essas entrevistas, às quais penso ser mais adequado chamar encontros²¹³, aconteceram com cada docente, separadamente, em dias alternados. O resultado desses encontros consistiu em relatos pessoais, subjetivos, cuja seqüência e conteúdo foram determinados pela vontade e pela memória de professores e de professoras participantes.

Escolhi, portanto, “fazer pesquisa com relatos de experiência em 1ª pessoa”²¹⁴. Tal escolha encontrou sentido na possibilidade de histórias serem vistas como “meios altamente estruturados (e formais) de transmitir informações”, além de “gêneros distintivos, criativos”²¹⁵. Ambas as visões interessaram-me pelo papel que me propus na realização do trabalho de campo: o de pesquisadora preocupada com uma prática política engajada em um processo de investigação democrático²¹⁶.

²¹² Idem: 68.

²¹³ Prefiro o termo encontro ao termo entrevista, uma vez que a proposta foi a coleta de narrativas não determinadas por perguntas.

²¹⁴ Riessman (1993), apud Coffey e Atkinson, 1996: 54.

²¹⁵ Coffey e Atkinson, 1996: 55.

²¹⁶ Magalhães, 2000.

A escolha de participantes afigurou-se difícil em um primeiro momento: como as pessoas poderiam dispor-se a contar suas histórias, suas experiências para mim? Um outro ponto dizia respeito ao nível de magistério. Já havia decidido que seis professores, desde que com uma experiência maior, em termos de anos de trabalho, poderiam atender às minhas expectativas, já que não se tratava de pesquisa quantitativa, e, sim, qualitativa – seis relatos já me forneceriam material suficiente para a observação da intertextualidade e da constituição de identidades docentes. No entanto, que docentes seriam esses(as): do ensino médio, fundamental ou superior? de instituições públicas ou particulares? Optei, enfim, por professores de instituições de ensino superior, cinco de instituições privadas e uma de universidade federal. Todos já haviam passado por escolas públicas, tanto como estudantes quanto como docentes – traziam, portanto, essa experiência. Por que não professores(as) do ensino médio ou fundamental? Aqueles(as) com quem tive contato eram novos(as), e o meu objetivo era ouvir narrativas também de pessoas mais velhas, cujo trabalho e estudo tivessem iniciado antes do Governo Militar – assim, haveria alguma possibilidade de ter acesso a representações particulares constituídas anteriormente e, possivelmente, estabelecer comparações não apenas por meio dos textos legislativos, mas, também, por meio dos relatos. Desse modo, os(as) docentes de universidades que aceitaram meu convite para participar da pesquisa atendiam às exigências delineadas em meu projeto: duas começaram a lecionar na década de 1950; dois, na década de 1960; uma, na década de 1970; e um na década de 1980. Ainda que todo o grupo estivesse impregnado de percepções contemporâneas, havia, no pensamento das pessoas mais vividas, memórias a serem resgatadas.

Resolvido isso, iniciei meu trabalho de campo no final de 2002 e finalizei-o em 2004. Os encontros para gravação das narrativas deram-se, na maioria das vezes, nas salas de aula do Centro Universitário de Brasília – UniCEUB, no final da manhã ou da tarde, por me parecerem ambos, o local e o horário, mais adequados para a realização de uma gravação de qualidade (para posterior transcrição dos dados). Essa foi a proposta apresentada por mim a cada participante que não quis indicar sua preferência. Apenas dois encontros foram realizados fora desse ambiente. Não obstante as peculiaridades espaciais e temporais, todas as práticas de apreensão das narrativas aconteceram em clima de tranquilidade, respeito e coleguismo e possibilitaram-me momentos de grandes descobertas e contribuições.

Apresentei a cada participante, quando do nosso encontro de pesquisa, uma rápida explanação e um roteiro esquemático acerca dos pontos principais de minha

pesquisa, pondo-me à disposição para quaisquer dúvidas. Em seguida, organizei-me para escutar seu relato.

Aos que me pediram uma direção para o início da narrativa, sugeri uma seqüência cronológica: pontos relacionados, primeiramente, às experiências vividas como estudante; depois, a transição da vida de estudante para a vida de docente; e, por fim, as experiências na trajetória profissional como docente. Nada impediu, porém, que a/o participante invertesse a seqüência proposta e fizesse suas considerações e relatos de acordo com o que pensasse ser mais adequado e, por que não, prazeroso. O objetivo desse procedimento foi diminuir a assimetria de poder característica da situação de pesquisa.

Sobre o grupo participante, há mais algumas observações que considero importantes. Trabalhei com três professoras e três professores, a que me refiro aqui, por questões éticas, como: Max, Mcd, Mrc, Hjs, Hnz, Hdj. Entre eles e elas, a mais velha tem mais de 70 anos e o mais novo tem menos de 40, mas todos têm uma grande disposição e são muito atuantes como docentes, ou seja, continuam no exercício do magistério até hoje. Quem são essas professoras e professores?

Hjs parecia ser o mais velho do grupo. Já não lecionava mais (ele não me falou há quanto tempo). Sei que, no nível superior, ele deu aula nas décadas de 1960 e 1970. Apesar de seu afastamento do magistério, gostava de ser reconhecido como professor – mas, há muitos anos, havia tornado-se empresário no setor da educação (final da década de 1960) e já não podia mais compatibilizar as duas funções. Lamentavelmente, ele faleceu alguns meses depois de nosso encontro. Analisei a narrativa dele com a permissão e o incentivo de sua família.

Hnz é professor desde 1966. Leciona Língua Portuguesa em uma instituição particular de ensino superior no DF e já deu aula para o ensino médio. Muitos dos seus comentários desencadearam meu desejo de fazer esta pesquisa sobre identidades docentes, em uma relação com documentos legislativos. Ele é do Ceará, estado em que viveu durante muitos anos e onde começou a trabalhar como professor.

Hdj é de Marabá, no Pará, onde morou até os 13 anos, quando veio para a Capital. É professor de História, também em uma instituição particular de ensino superior. Também já exerceu o magistério no ensino médio. É o único na faixa dos trinta anos de idade, o caçula do grupo participante.

Mcd e Max devem ser bem próximas em termos de idade. Ambas começaram a lecionar antes de 1960. Mcd é professora em instituição pública de ensino superior e é pesquisadora. Já lecionou nos outros níveis de ensino na cidade do Rio de Janeiro, onde

morou antes de vir para Brasília. Max é do interior da Bahia. Lecionou lá durante muito tempo, depois foi para Anápolis (GO), onde começou a dar aulas em uma instituição particular de ensino superior e, há muitos anos, está no DF, também como professora de instituição particular de nível superior.

Mrc é do Rio de Janeiro. Lá, ministrava aulas no ensino médio profissionalizante e no fundamental. Quando veio para Brasília, continuou a dar aula no ensino médio e passou a dar aula em uma instituição particular de ensino. Formada em Direito, também atua nessa área.

Max, Mcd e Hdj são docentes em tempo integral. Atualmente Hnz também, pois já está aposentado de suas outras funções. Mrc trabalha 40 horas semanais no magistério e 20 em um órgão judiciário. Todas e todos já lecionaram em escolas públicas e em particulares e em outros níveis de ensino. Sobre a formação de cada um, não vejo necessidade de trazer essa informação para cá e permito-me não falar a respeito para não suscitar possíveis incômodos.

Fiz algumas observações em meu diário de campo, mas elas me serviram mais no próprio encontro. As dúvidas e questionamentos, que anotei no decorrer da narrativa, foram discutidas naquele momento mesmo.

Não vi necessidade de um segundo encontro, haja vista o meu objetivo com as narrativas. O que pretendi, desde o início, foi localizar, naquelas histórias, pistas das identidades constituídas no discurso legislativo, com base nas próprias identidades docentes que cada um/uma representava em suas falas.

No procedimento de transcrição de narrativas, eliminei trechos que me pareceram mais particulares e que poderiam levar à identificação da professora-narradora ou do professor-narrador. Ainda assim, percebo-me intranquã por anexar as narrativas, uma vez que elas podem sempre levar ao reconhecimento de quem narra, ainda que eu tenha omitido referências mais específicas. Trata-se de pessoas que conheço e com as quais convivo ou já convivi, mas, com as quais, também não possuía, até aquele momento, relação de amizade, só de coleguismo. Contudo, o narrar cria uma situação de intimidade, afinal as pessoas estão contando para mim a história delas, e, no decorrer do processo, elas falam com muita naturalidade e confiança. Isso, de determinada forma, nos aproximou.

Por questões éticas, causou-me mal-estar a perspectiva de apresentar as narrativas coletadas. No entanto, por exigência do momento de avaliação da minha tese, tive de tornar públicas as narrativas particulares. Não obstante, penso ter omitido o máximo de indicações pessoais, cumprindo o compromisso que assumi com as

professoras e professores que me ajudaram e apoiaram nesta investigação. Eliminei, também: trechos em que ampliamos nossos comentários sobre determinados tópicos por curiosidade ou interesse de ambas as partes; e minhas manifestações quase monossilábicas – essa última ação deveu-se a ponderações feitas por Martin-Jones²¹⁷ em um de nossos encontros de orientação, com as quais concordei plenamente, em razão do papel e do significado das narrativas em meu trabalho: meu foco, naquele momento, estava nos relatos e não em expressões que apenas me posicionavam, no processo, como ouvinte atenta.

As histórias foram todas surpreendentes para mim, foram extremamente cativantes e suscitaram dúvidas e novos questionamentos. Elas ofereceram mais oportunidade de negociar sentidos e de evidenciar aspectos ideológicos e hegemônicos (ver Cap. 3).

Isso foi possível, porque, por meio de narrativas, é possível contextualizar a suposição de determinadas significações, dado que são, a princípio, temporais e lógicas²¹⁸. Também são perceptíveis, nas narrativas, identidades sociais e pessoais²¹⁹.

Narrativas podem ser vistas como um procedimento democrático no processo de pesquisa, uma vez que são "uma forma de discurso conhecida e usada em interações cotidianas"²²⁰ e, também, uma opção freqüente em situações de interação com pessoas estranhas, quando se deseja emitir opiniões a respeito de algum assunto. Assim, as interações entre nós, participantes da pesquisa, deram-se de modo natural e tranquilo.

A análise de narrativas como uma abordagem metodológica formal pode dar-se pela identificação de propriedades estruturais formais. Podem incluir-se nessa estrutura a organização da história, seu desenvolvimento e onde e como a narrativa começa e termina. Entretanto, em minha análise, tomei a estrutura como base para observar as escolhas feitas por quem contava a história:

como dão forma aos eventos que recontam; como defendem uma idéia; como 'embalam' os eventos narrados e suas reações a eles; e como articulam suas narrativas com a audiência ou audiências que os escutam.²²¹

Ao observar as narrativas coletadas, busquei perceber possíveis mudanças estruturais gerais e/ou pessoais adotadas pelos participantes em relação a uma forma

²¹⁷ A Professora Dra. Marilyn Martin-Jones foi minha orientadora na Universidade de Gales Aberystwyth, onde cumpri um ano acadêmico de doutorado sanduíche, com bolsa do CNPq.

²¹⁸ Coffey e Atkinson, 1996: 55.

²¹⁹ Cortazzi, apud Coffey e Atkinson, 1996: 62.

²²⁰ Coffey e Atkinson, 1996: 56.

²²¹ Coffey e Atkinson, 1996: 58.

convencional de relato, socialmente partilhada. Todavia, não observei nada que interferisse ou reclamasse atenção especial.

Tom de voz, ações, habilidades de comunicação não-verbal não foram privilegiadas em minha análise. Não obstante a importância desses aspectos no processo da narração, por ser fundamentalmente social e situacional, não se revelaram essenciais ao meu foco instrumentos envolvidos nessa prática. Juntou-se a isso, a inapropriação desse tipo de observação em situação de entrevistas particulares – muitas das habilidades características desses aspectos não são postas em prática nessas ocasiões.

Houve, com certeza, da parte das pessoas que estavam na posição de entrevistadas, a escolha quanto a relatar um evento e não outro (do qual, portanto, não tomei conhecimento efetivamente) e quanto ao que ressaltar em seu relato. Nesse processo, possibilidades e escolhas percebidas por mim propiciaram análises a respeito de razões e sentidos implicados nessas manifestações. O foco desse procedimento está na relação dialética entre a ação das estruturas sociais sobre o sujeito e a "relativa autonomia da ação humana"²²² – a observação dessa relação dialética pode trazer à tona questões de poder, e isso possibilita vislumbrar propostas de fortalecimento.

Considerando que identidades docentes são o cerne da minha pesquisa e que o exercício de determinada profissão é fruto tanto de uma construção pessoal quanto de uma determinação estrutural, minha análise das narrativas incluiu a observação de fatores pessoais, coletivos e estruturais, sempre tomando a análise das leis como um contraponto. Não pretendi, em momento algum, proceder a uma análise que pudesse trazer qualquer constrangimento às pessoas participantes. Ative-me, o tempo todo, à minha proposta de observar aspectos de intertextualidade, relacionados à constituição de identidades docentes. De outra maneira, isso não seria um trabalho de coleta de narrativas calcado na ética, pois, em lugar de poder propiciar fortalecimento à categoria – ainda que não fosse esse o primeiro objetivo de minha pesquisa, mas uma consequência possível – poderia enfraquecer alguma(s) dessas pessoas que tiveram um papel essencial nesta investigação.

Minha atenção voltou-se mais para a natureza das narrativas e para as vozes que dela emergiam. Em razão da localização, no tempo e no espaço, dos relatos feitos pelas professoras e pelos professores, os relatos mostraram-se apropriados ao meu trabalho de observação da intertextualidade presente na construção de identidades. As palavras usadas no texto não tiveram, necessariamente, relação imediata com o período relativo à experiência relatada, novas palavras foram incorporadas pelo(a) participante e

²²² Anderson (1989) apud May, J. In: N.H. Hornberger e D. Corson, 1997: 199.

emprestaram à história relatada novos sentidos e perspectivas. Do mesmo modo, durante a narrativa, alguns termos recuperados no emergir das memórias evidenciaram as muitas vozes presentes na construção de sentidos e representações.

Em determinados momentos, algumas narrativas revelaram vozes dos discursos dominantes, retransmitiram a dominação incorporada e mostraram a cooptação do sujeito pelos sutis modos de operação da ideologia; em outros, trouxeram a voz dos dominados, em um movimento de resistência. Esse conflito de vozes apresentou-se, muitas vezes, de forma harmônica, sem que o relato perdesse sua lógica, sua unidade e coerência²²³.

O trabalho de campo de coleta de narrativas permite o acesso a experiências privadas e a identidades dos sujeitos. Porém, como outros instrumentos convencionais de pesquisa qualitativa, as narrativas incorporam convenções culturais de linguagem e formas dominantes de expressão. Minha opção, portanto, implicou reflexividade no trabalho de coleta, e crítica, no momento da análise. Dado que a Análise de Discurso Crítica, tanto em sua abordagem teórica quanto em sua aplicação metodológica, privilegia tais ações, ao unir esses procedimentos, assumi o propósito de dar mais consistência a minha pesquisa.

Apresentadas essas ponderações, desenvolvo, a seguir, minhas análises referentes às narrativas. Nessa análise, emergem os aspectos previamente discutidos aqui.

5.2 Representações identitárias docentes nas narrativas

Voltando-me para a intertextualidade em seu processo de constituição de identidades, inicio minha análise pela designação usada pelas/pelos participantes para referir-se à pessoa que leciona. O termo mais freqüente em todas as narrativas é professor (empregado mais na forma masculina, quando não relativo a uma professora trazida para a história). Todos fazem uso desse termo.

Hjs: eu tive grandes alunos aqui /.../ eu te falo... eu posso deixar tudo que eu faço /.../ mas nunca deixarei de ser professor, eu acho que professor... professor é uma missão quase que santa

Mrc: eu tive uma admiração muito grande pelos professores que atravessaram minha vida... pelo menos nessa fase da escola primária

Hdj: a professora Zelma cumpriu um papel muito importante... ela me ensinou a ler... me ensinou a escrever... essas coisas todas... e então... eu sempre tive... esse profundo respeito por ela... muito grande

²²³ A coerência consiste em um princípio de inteligibilidade, relacionado à possibilidade de interpretação dos sentidos partilhados no processo de leitura ou interação face a face. (Koch e Travaglia, 1999).

Max: eu nunca tive professor ruim... não acho que tive professor ruim... mas algumas delas, deles, marcaram mais

Mcd: Você... ser professora do Instituto... formada por lá e professora do... do Estado... do ensino primário... era um prestígio e /.../ muito bem pago

Hnz: você tinha aquela figura carismática do professor *magister dixit*... quer dizer ele falou

As narrativas evidenciam uma relação de respeito e admiração desses(as) docentes com seus professores e suas professoras. Observa-se o conhecimento que esses(as) docentes têm sobre a vida social, observam-se, também, suas crenças, seus valores, seu julgamentos: ‘professor é uma missão quase que santa’; ‘cumpriu um papel muito importante’; ‘nunca tive professor ruim’; ‘era um prestígio’; ‘figura carismática do professor *magister dixit*’; ‘uma admiração muito grande pelos professores’. Todas essas falas evidenciam os valores dessas pessoas, mostram, talvez, a visão que têm de si mesmas, o conceito que guardam da profissão que exercem. Uma declaração de Mrc chamou mais ainda a minha atenção: ‘eu tive uma admiração muito grande pelos professores que atravessaram minha vida’. A escolha do verbo ‘atravessar’ suscita, para mim, a sensação de uma intensa presença do(a)_professor(a) na vida social, atravessar carrega uma força maior do que ‘passar’, por exemplo (uma escolha possível). Quem atravessa uma vida, não apenas ocupa um espaço, mas interfere na vida, divide o espaço com, deixa um vazio – não é um simples passar ao lado, mas passar através do sujeito, invadir sua subjetividade e tornar-se parte dela. Em todas essas visões a escolha está refletida, mostrando-se uma escolha pensada, quase consciente, reflexiva. Uma escolha que, se não chega a transformar a vida social, age na representação da categoria.

Retomando o aspecto da intertextualidade, em uma delas surge o que parece ser a referência ao ‘profissional do ensino’:

Hnz: Isso foi a partir de 66... essa grande busca de oferecer às escolas o profissional que a escola necessitava

Há, nesse caso, uma ressignificação. Não se trata apenas de desenvolver a expressão, mas de apresentá-la em um contexto diferenciado que agrega valor ao termo ‘profissional’. Na narrativa de Hnz, em lugar de ser ‘do ensino’, é o profissional “que a escola necessitava”. Vejo um movimento de rearticulação do sentido, de uma valorização do docente ou da docente, não de sua vulgarização.

Apenas Max e Mcd viveram efetivamente as determinações da Constituição de 1946 já na condição de professoras.

Mcd: Naquele tempo... – é... a gente podia fazer um exame /.../ você tendo o segundo grau você faria... fazia um exame que te habilitaria a dar aula no ensino primário... que não

tinha muito professor, nem muita Escola Normal... – Aí eu fiz a prova de didática e passei /.../ Isso daí... que eu fiz essa prova... que eu me qualifiquei mesmo foi em 1950... Não... 54 por aí.

Max: Terminei o curso Normal em 1951... fui premiada com o prêmio Luís Guimarães e comecei a lecionar imediatamente no 5º ano primário – como o ensino do primeiro grau na época era chamado... ensino primário... e o outro era... ensino primário e secundário – /.../ uma turma de 45... 50 alunos... e só havia 8 mais novos do que eu /.../ eu tenho justos 52 anos de magistério /.../ ininterruptos

Nesse trecho de suas narrativas, Max e Mcd destacam a longa experiência que têm no magistério. Ambas demonstram o que eu poderia chamar de ‘perfil de professora’ pelas explicações que oferecem sobre suas histórias, cientes de que eu não saberia perfeitamente sobre o que estavam falando – Mcd esclarece-me sobre o mecanismo de ingresso no magistério, e Max faz o paralelo da designação dada aos níveis de ensino daquela época com os mais recentes: ‘primeiro grau’ e ‘o outro’ (leia-se: segundo grau). Max, também, mostra que tem orgulho de fazer o que faz com o termo ‘ininterruptos’, dito com prazer logo após a verbalização do meu espanto diante da declaração “eu tenho justos 52 anos de magistério”.

O texto constitucional de 1946 referia-se muito vagamente ao professor primário, ele legislava mais sobre professores dos ensinos secundário e superior. Além disso, ele garantia a liberdade de cátedra e vitaliciedade aos ‘professores catedráticos’. Da análise de suas determinações vi emergir uma identidade docente forte, mais privilegiada e reconhecida no meio social da época (ver Capítulo 4). E essa construção aparece nas narrativas, de maneira geral, nas lembranças relativas às professoras das pessoas entrevistadas.

Hjs: ele inclusive ensinava a gente coisas que hoje nenhum professor nem pratica... por exemplo... se você está com uma pessoa mais velha ou com a namorada... você deixa que ela fique do lado de dentro do passeio e fica do lado de fora /.../ com isso então /.../ professor ia formando o cidadão e é uma coisa muito interessante porque são pequenas coisas... Depois o respeito o carinho que a gente tinha com o professor era uma coisa extraordinária... Eu por exemplo tive professores que são inesquecíveis... a dona Balbina Brígida ... ela era uma professora extraordinária... ela dava tudo de si para os seus alunos
Mrc: eu estudei numa turma de crianças especiais durante alguns meses e essas turmas elas sempre recebem professores que não vão ficar muito tempo... eles ficam... vão embora... e eu tive uma professora que me marcou muito... professora Anita Jorge da Cruz Chendel... e ela começou a trabalhar... ela me observou e ela viu que eu tinha alguns problemas... alguns problemas emocionais... mas que eu não tinha problema de aprendizagem e ela então chamou minha mãe... quebrou o maior pau na escola e me tirou daquela turma e me colocou numa turma regular... a partir daí... minha escolarização correu normalmente.

Max: tive uma professora também que me marcou muito... foi minha professora de Educação Moral e Cívica... dona Adalgiza Martins de Oliveira /.../ e essa era uma professora muito meiga, muito delicada, mas uma pessoa *sui generis* porque eu nunca vi em ninguém mais uma combinação tão perfeita de energia... autoridade junto com suavidade... delicadeza... meiguice... dona Adal era uma pessoa assim... era o apelido dela.

As experiências relatadas localizam-se na década de 1940, no caso de Hjs e Max, e no início da década de 1960, no caso de Mrc. Hjs, Max e Mrc fazem referência a valores sociais que reconheciam em suas professoras e professores. Hjs retrata pessoas preocupadas com cidadania, quando essa palavra ainda não estava na moda. Suas descrições remetem a uma relação de respeito, admiração e reconhecimento do papel importante do professor e da professora em sua vida e em sua formação. Esses últimos aspectos são compartilhados por Mrc em sua história. A expressão enfática de Mrc, 'quebrou o maior pau na escola', remete, possivelmente, à força da professora no embate com a escola – um teste aplicado pela escola havia determinado o enquadramento de Mrc em uma turma de crianças especiais, e os resultados desse teste não deveriam ser questionados. Contrariando as regras, o que valeu foi a voz da professora, foi seu conhecimento e autoridade, mais do que isso, foi o reconhecimento da escola quanto a esses atributos, um atestado de credibilidade para a professora. Max, por sua vez, lista uma seqüência do que parece ser, para ela, o exemplo de professora ideal, não só de professora, mas de pessoa também. Há um aspecto que endossa essa visão de Max, acerca de sua professora, de admiração e afeto. Ela encerra o tópico da seguinte maneira: 'dona Adal era uma pessoa assim... era o apelido dela'. Esse último trecho mostra o misto de respeito e intimidade: trata-se de '*dona* Adal'; contudo, apesar de ser 'dona', um pronome de tratamento que denuncia a distância e o respeito na relação, não é o nome que segue o pronome, mas o apelido, uma forma de designação que indica intimidade ou mesmo uma relação afetuosa para diversos grupos que integram as comunidades brasileiras – naquele período mais ainda, ao menos no imaginário da história oficial.

As narrativas, então, parecem reconhecer os mesmos valores contidos na identidade docente que o texto constitucional de 1946 esboça: a categoria possui atributos que a fazem merecedora de garantias particulares e de distinção social.

Em dezembro de 1961, com a Lei nº 4024, ampliaram-se as menções ao magistério e aos/às docentes. Assim, a LDB de 1961 reforça os atributos construídos na Constituição de 1946, ao apresentar garantias e exigências que fortalecem professores e professoras. Um dos pontos discutidos no Capítulo 4, ao qual retorno é o relacionado à 'liberdade de formulação de questões e autoridade de julgamento'

Art. 39. (...)

§ 1º Na avaliação do aproveitamento do aluno preponderarão os resultados alcançados, durante o ano letivo, nas atividades escolares, asseguradas ao professor, nos exames e provas, liberdade de formulação de questões e autoridade de julgamento.

As narrativas trazem algumas passagens que parecem confirmar que liberdade e autoridade, asseguradas a professoras e professores, podem estar ligadas a uma representação que valoriza a docência. Também é possível perceber que os sentidos nessa determinação ultrapassam as fronteiras da avaliação, alcançando, cotidianamente, as relações de sala de aula.

Hdj: o método dela era tradicional era tão tradicional que o primeiro presente que levei para ela foi uma palmatória /.../ eu apanhei de palmatória /.../ três pra quatro anos... foi quando fui para a escola. Eu saí de lá aos 6 anos /.../ mas olha apesar das palmadas da professora Zelma /.../ depois que vim para Brasília principalmente toda vez que voltava a Marabá eu me sentia na obrigação de ir à casa dela dar um abraço... conversar É que ela não fazia isso por mal /.../ ela fazia porque era o método /.../

Espantei-me imensamente diante do relato de Hdj. Eu não posso conceber que se usem estímulos aversivos para ensinar – mesmo os menos prejudiciais. Então, como seria possível que ele ainda tivesse algum carinho por aquela pessoa? Além do mais, ele é mais novo do que eu, e eu nem podia pensar que isso ainda existisse na minha época. Entendi (ainda que não queira concordar), pelo relato de Hdj, que sua comunidade via na professora uma pessoa com ‘autoridade de julgamento’ e ‘liberdade de escolha’. Uma passagem intermediária que excluí no exemplo, enseja um raciocínio lógico que dá ao uso da palmatória, naquele período e lugar, o caráter de recurso de ensino. Diante da minha indignação, ele prossegue:

Hdj: então deixa eu te confessar uma coisa /.../ Havia uma outra professora particular na minha cidade... a professora Filipa /.../ e... a minha irmã mais velha freqüentava as aulas da professora Filipa... nós tínhamos em mente... nós crianças... que a professora Filipa... talvez por discurso dos pais... que ela era muito violenta e a professora Zelma não /.../ porque a professora Filipa batia com as próprias mãos /.../ ela dava cascudos sabe? mas a professora Zelma não... ela usava um instrumento... então ela não era violenta

Estabelece-se, naquela comunidade, que o uso da palmatória é um método, o uso das próprias mãos é violência – e as crianças incorporam esse discurso, chegando a concordar com a eficácia desse ensino e a admirar aquela professora por sua capacidade de ensinar. Essa aquiescência social é (infelizmente, nesse caso) fruto da credibilidade que aquele grupo credita às ‘educadoras’. Isso, talvez, explique o fato de Hdj referir-se ao método de sua primeira professora como ‘tradicional’.

O termo ‘tradicional’ aparece também na fala de Mcd.

Mcd: E aí a minha concepção de... de professora era uma concepção muito tradicional... assim... de relação com... com os alunos /.../ de transmitir conhecimento... essa preocupação de cumprir o programa... de eles saberem bem francês... de eles saberem bem português... aquela coisa bem... bem assim tradicional... e nada política

Essa parecia ser, portanto, a identidade docente que implicaria liberdade de formulação de questões e autoridade de julgamento, a mesma que implicaria credibilidade e prestígio. É a mesma identidade representada na história de Hnz, apesar de resignificada.

Hnz: O que é que existia... a visão nossa em relação ao professor... você tinha aquela figura carismática do professor *magister dixit*, quer dizer, ele falou... ele vinha inclusive muito bem tr/ todos vinham muito bem trajados... o paletó era/ o terno era exigido praticamente naquela época pra dar aula na universidade /.../ nos liceus você só dava aula de terno... então você tem aquela imagem do professor, uma figura imponente na sociedade /.../ Aquela figura do professor como autoridade e como alguém que impunha respeito permanente... não só pelo conhecimento... mas pelo trajar também... isso refletia um status para ele indiretamente

Hnz recupera, em sua fala, ainda que de modo aparentemente inconsciente, as idéias de credibilidade e prestígio. Remetendo-nos ao passado por meio do verbo 'existia', ele reúne suas alusões às docentes e aos docentes na construção de uma imagem valorizada: 'figura carismática', 'professor *magister dixit*' (o mestre falou), 'uma figura imponente na sociedade', 'figura do professor como autoridade', 'alguém que impunha respeito permanente... não só pelo conhecimento... mas pelo trajar também', 'refletia um status para ele'. Essa parece ser a conceituada identidade docente constituída no § 1º do artigo 39 da LDB de 1961.

Max e Hjs dão um exemplo mais concreto do que era a 'liberdade de formulação de questões e autoridade de julgamento'.

Max: Tive um professor de Matemática... Caetano... Abreu Leite... ele impressionava porque ele trazia uns problemas assim quase sempre... em nível mais alto do que aquele em que nós estávamos e dizia assim... "Quem acertar cinco desses problemas não precisa fazer prova"... E a gente fazia 5 e quando acertava não precisava fazer prova... e isso me fez gostar muito de matemática.

Na narrativa de Max, além do exemplo extremamente adequado ao artigo, ela faz a relação do método diferente de avaliação com o seu interesse por Matemática, ou seja, além de considerar muito bom o método de avaliação ela faz um elogio indireto ao professor que lhe deu o gosto pela matemática.

Hjs: Depois numa prova de português... o professor deu lá uma questão assim /.../ descrever o pôr-do-sol em Sete Lagoas... eu fui e falei "eu posso fazer uma poesia, professor... um soneto?"... "uai... o senhor é que sabe... soneto é o tipo de poesia mais difícil que existe"... "é... eu sei disso"... "então o senhor pode"... eu fui fazendo /.../ eu acho que foi assim uma coisa instantânea da minha mente /.../ uma inspiração

Já Hjs recupera o diálogo com seu professor, cuja autonomia e consciência são admitidas na representação do diálogo que expõe as ponderações do professor. No diálogo citado, Hjs demonstra o respeito e (a distância) que o professor lhe dedicava

(como provavelmente, também, aos outros estudantes) pelo uso do pronome de tratamento 'senhor' e pela preocupação com o sucesso do aluno.

As condições para o reconhecimento de estabelecimentos de ensino primário e médio e para a ocupação de determinados cargos, explicitadas nos artigos 16, 42 e 65 da LDB/1961, também me possibilitaram ver as identidades docentes como socialmente valorizadas. Transcrevo, a seguir, apenas o art. 16, por abarcar a representação identitária a que me refiro de forma abrangente.

Art. 16. É da competência dos Estados e do Distrito Federal autorizar o funcionamento dos estabelecimentos de ensino primário e médio não pertencentes à União, bem como reconhecê-los e inspecioná-los.

§ 1º São condições para o reconhecimento:

- c) idoneidade moral e profissional do diretor e do corpo docente;
- d) garantia de remuneração condigna aos professores;

A idoneidade moral e profissional dos docentes e das docentes aparece no relato de Max.

Max: Eu tive um gosto muito grande com francês cuja professora era Elza Teixeira e o que mais me impressionava na professora Elza é que ela sabia muito pouco de francês mas ensinava muito bem /.../ Ela falava pouco... mas ela preparava tão bem a aula /.../ prestei o concurso para professora de francês do primeiro grau e tive a surpresa de passar em 1º lugar junto com um francês da língua... Gilbert

Chamo de idoneidade moral e profissional a capacidade de, por meio de uma preparação cuidadosa da aula, a professora ensinar uma língua estrangeira muito bem, mesmo não falando quase nada dessa língua. E o seu trabalho parece-me ter sido tão meticuloso que ajudou Max a conseguir o 1º lugar no concurso para professora de francês. Na minha visão, é esse o sentido que salta das palavras de Max sobre Elza.

Um outro ponto é a exigência da remuneração condigna que acrescenta valor ao trabalho docente.

Mcd: Você ser professora do Instituto... é... formada por lá e professora /.../ do Estado... do ensino primário... era um prestígio e /.../ muito bem pago.

Hnz: Eu comecei a trabalhar em 66 /.../ existia uma grande valorização do professor, o salário de professor não era ruim naquela época /.../ até 1980, nós não tínhamos, eu, pessoalmente, não tinha nada a queixar em relação a salário do professor, o salário dava para viver condignamente /.../ eu como professor... eu trocava de carro quase duas vezes por ano quando queria

Parece-me que havia o cumprimento da lei. Mcd e Hnz residiam em estados diferentes, a primeira na cidade do Rio de Janeiro, e o segundo no Ceará, em Caucaia, e ambos, em suas histórias, reconhecem um bom passado financeiro e uma boa conceituação dos professores e das professoras.

Na Constituição de 1967, começam a emergir conceitos relacionados ao liberalismo e aos seus ideais. A iniciativa privada conquista espaços dia-a-dia – é o discurso da economia entrando no discurso legislativo.

A Emenda Constitucional de 1969 cerceia a liberdade de docentes nas instituições de ensino e reitera a interrupção, para os nomeados e nomeadas a partir de 15 de março de 1967, do direito à vitaliciedade e à estabilidade, ruptura essa já determinada pela Constituição de 1967 (ver Capítulo 4). Docentes vêm-se acudados e desmoralizados.

Nesse período há disposições periféricas em relação à educação e aos seus sujeitos, as quais alcançam sua concretude com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases de 1971. Entretanto, professores e professoras identificam em suas narrativas as mudanças ensaiadas desde 1964 – e essas foram percebidas de diferentes maneiras.

Mcd: antigamente você fazia /.../ o ginásio e entrava no Normal... tudo de carreira... depois mudou... de ingresso no Normal. Aí /.../ houve uma grande abertura /.../ aquela exigência de qualidade caiu muito muito muito e democratizou-se... Esse velho problema da educação no Brasil... a democratização com a queda da qualidade... Mas houve democratização sim /.../ porque antigamente era assim... era... a elite das elites em termos intelectuais e depois não /.../ a queda foi acompanhada de uma mudança na... no padrão salarial... de prestígio social também /.../ você ser professor... isso... ser normalista... isso não sign/ começou a significar cada vez menos /.../ mas ainda... ainda era um prestígio... assim mesmo /.../ 64 pra 65... por aí /.../ abriu muito e aí perdeu aquele interesse... agora lembrei – engraçado... a gente cavucando na memória... a gente lembra /.../ foi nessa época de 65 66... por aí

Percebo uma resistência em Mcd quanto a nomear aquele processo de democratização quando ela afirma ‘mas houve democratização sim’. Ela parece estar dialogando consigo mesma, organizando seus conceitos para saber se poderia chamar o ocorrido de ‘democratização’ – ficam de fora da frase os argumentos que implicariam o emprego da adversativa para contradizer o explícito/implícito da oração anterior. A frase ‘a democratização com a queda de qualidade’, por si só, não justificaria o ‘mas’, pois ‘a queda de qualidade’ não nega a democratização, apenas a qualifica. Além disso, há um ‘sim’ no final, como a reforçar para ela mesma sua própria afirmação e interromper suas conjecturas internas.

Max: então quem ia pra escola é porque queria ir pra escola... é quem queria aprender... a escola não era democratizada... não acho que a de hoje seja democratizada... pra mim a expressão hoje é popularizada e não democratizada... então a escola não era popularizada... e não existiam pessoas que estavam ali dentro mas que estavam se sentindo obrigados a estar ou de maneira expressa ou de forma tácita /.../ então eu acho que a educação escolar que eu tive era muito mais produtiva /.../ é... era uma questão de opção... olha... as minhas experiências como professora até 1964 foram de uma determinada qualificação... foram ótimas...

Max nega a democratização, mas depois de reconhecer o pressuposto em sua declaração de que ‘a escola não era democratizada’. O pressuposto compreenderia a aceitação de que, se a escola não era, isso significa que a escola hoje é. Rapidamente, Max refaz o caminho de sua argumentação até chegar à reformulação da oração que gerou o aparte, substituindo ‘democratizada’ por ‘popularizada’: ‘então a escola não era popularizada’.

Acredito tratar-se de perspectivas semelhantes sobre o mesmo evento, apesar de Max negar a democratização e Mcd admiti-la. De qualquer modo, Mcd e Max externam uma visão das mudanças na educação, ocorridas, aproximadamente, entre 64 e 66, como desencadeadoras de um processo de desqualificação do magistério; ambas atribuem perdas ao sistema de ensino nesse período. Caracteriza-se, então, um contraste entre essa perspectiva mais negativa de ambas e a otimista de Hnz.

Hnz: nós tínhamos em 1960... até 70... uma carência muito grande de professores... e existia uma política do Ministério de suprir essa carência e até de regularizar a profissão de professor porque ela durante um período muito longo... ela ficou meio assim na penumbra /.../ então o MEC baixou normas regulamentares sobre isso... e aí eu lembro que em 66 eles criaram na CAPES um órgão do MEC... começou a formar professores temporários... professores eram formados em 6 meses... recebiam um certificado provisório para atuar nas instituições e a cada período eles faziam uma reciclagem e quando terminavam a universidade aí ele já tinha o diploma e tinha o certificado de forma garantida... então você podia ensinar em qualquer colégio a partir do primeiro ano de faculdade... isso não era restrito ao formado... então o que ocorre... essa tentativa de valorizar o professor existiu a partir dessa época

Hnz amplia um pouco esse período que ele vê como favorável ao professor e à educação. Sua história mostra a versão de muitos outros, também beneficiados com a mudança e, nem por isso, desqualificados. Posso admitir que as leis não determinassem a desvalorização do trabalho docente – simplesmente possibilitaram. Por outro lado, o que chama mais minha atenção na narrativa de Hnz é o uso do argumento predominante na LDB de 1971, a qual se serve dele para justificar uma política próxima do ‘vale tudo’.

Art. 77. Quando a oferta de professores, legalmente habilitados, não bastar para atender às necessidades do ensino, permitir-se-á que lecionem, em caráter suplementar e a título precário:

Parágrafo único. Onde e quando persistir a falta real de professores, após a aplicação dos critérios estabelecidos neste artigo, poderão ainda lecionar:

Art. 78. Quando a oferta de professores licenciados não bastar para atender às necessidades do ensino, os profissionais diplomados em outros cursos de nível superior poderão ser registrados no Ministério da Educação e Cultura, mediante complementação de seus estudos, na mesma área ou em áreas afins, onde se inclua a formação pedagógica, observados os critérios estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação.

Art. 79. Quando a oferta de profissionais legalmente habilitados para o exercício das funções de direção dos estabelecimentos de um sistema, ou parte deste, não bastar para atender as suas necessidades, permitir-se-á que as respectivas funções sejam exercidas por professores habilitados para o mesmo grau escolar, com experiência de magistério.

A lei insiste na fórmula geral ‘Quando a oferta de professores, legalmente habilitados, não bastar’ e ainda persiste, no parágrafo único do art. 77, com, “Onde e quando persistir a falta real de professores”. Em sua fala, Hnz reproduz o que parece ser, ao mesmo tempo, justificativa e condição para o Governo implantar a lei: “tínhamos (...) uma carência muito grande de professores, e existia uma política (...) de suprir essa carência”. A intertextualidade, então, é bem perceptível – ‘falta real’ na lei e ‘carência muito grande’ na narrativa – e evidencia as semelhanças e os contrastes possíveis na assimilação de significados e na diversidade de identidades constituídas no contexto do ensino.

Já antecedida e renunciada por disposições menos amplas, percebo na Lei nº 5692, a LDB de 1971, a confirmação de um investimento bem estruturado em uma nova face do magistério. Permito-me chamá-la de “lei 3 em 1” por suas possibilidades de uso: servir aos propósitos da repressão militar como afirmação simbólica do poder e da força daquele governo; servir ao objetivo de intimidar professores e professoras, pela garantia de facilidade em ações de substituição profissional; e servir aos ditames neoliberais de comercialização da educação – não me parece casual a escolha do termo ‘oferta’, próprio do discurso econômico, na oração que se repete: ‘Quando a oferta de professores’.

Nessa lei, portanto, o que se observa é o início da descaracterização da profissão docente como uma profissão que exigiria conhecimentos específicos. Provavelmente em razão da nova política de preparação para o trabalho, de preparação de mão-de-obra ‘qualificada’ para que se atinja o ideal de progresso econômico estipulado pelo Governo Militar, a referida lei abre muitas possibilidades para aproveitamento, nas funções de lecionar, de todas as pessoas interessadas. Para essas pessoas, ainda que apenas com a 8ª série, sem habilitação para o magistério, haverá a oferta de um curso intensivo que as capacitará para o exercício do magistério no Ensino Fundamental, até a 6ª série (art. 77, parágrafo único, alínea a). Estabelece-se, então, a vulgarização da profissão, não obstante o caráter de transitoriedade aplicado às determinações do art. 77 – qualquer pessoa que não tenha mais o que fazer e que precise ganhar algum dinheiro para se sustentar pode tornar-se professor ou professora até conseguir algo melhor. Isso é tão patente que a lei dispõe em seu art. 80:

Art. 80. Os sistemas de ensino deverão desenvolver programas especiais de recuperação para os professores sem a formação prescrita no artigo 29 desta Lei, a fim de que possam atingir gradualmente a qualificação exigida²²⁴.

²²⁴ Art. 29. A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação

Sobre a possível necessidade de recuperação já aventada naquela época e sobre os resultados de um ensino que se supões predominantemente precário, faço um paralelo com um trecho da narrativa de Max e de Mrc:

Max: Por que eu aprendi português? primeiro porque houve um ensino seqüencial sério... a dona Dalila sabia exatamente onde ela parou naquela aula... não que ela não trouxesse coisas... aspectos outros da aula... do assunto específico da aula... mas ela sabia onde ela parou... o que ela lecionou e o que ela vai fazer na aula seguinte

Mrc: eu acho que a necessidade de muita gente fez com que o nível fosse ficando cada vez mais baixo de pessoas que foram ingressando a ponto assim de eu observar cada barbaridade ...

Sei que grande parte das dificuldades de estudantes, em relação à língua portuguesa padrão, não está diretamente relacionada ao conhecimento ou desconhecimento de docentes dessa disciplina; há muitos aspectos envolvidos. Porém, a fala de Max somada à de Mrc desperta em mim a dúvida sobre quanto os professores e professoras (e me incluo entre essas) perderam de preparação adequada e específica para o magistério – é preciso inovar, mas sem perder a base, sem perder de vista os diversos conhecimentos que devem orientar a prática docente. Talvez essa seja uma herança consideravelmente prejudicial, imposta por meio da legislação produzida pelo Governo Militar.

A identidade docente desvalorizada não desmotiva a escolha da carreira, mas também parece não motivar. O relato de Hdj leva-me a pensar nisso:

Hdj: não é uma coisa pretendida assim quero ser professor... eu sempre quis fazer história /.../ sempre desde que eu decidi por isso no segundo grau... mas isso não tava claro para mim... que eu ia ser professor... queria ser pesquisador... historiador /.../ de certo modo foi uma falta de alternativas... eu não sabia de que não dava para ser só historiador... eu imaginava que era possível e aí eu descubro quando eu entro na faculdade... não é possível /.../ aí acho que virou uma... uma coisa mais importante... num determinado momento ser professor de história... do que ser pesquisador apenas

Hdj traz em sua narrativa a confirmação da percepção de uma identidade docente apagada, que não chegou a despertar nele qualquer desejo; uma identidade sem prestígio que é encarada, 'de certo modo', como 'uma falta de alternativas'. No entanto, ele acaba por descobrir a atividade de professor de história como 'uma coisa mais importante (...) do que ser pesquisador apenas'. O 'apenas' de Hdj revela que ele não desistiu do primeiro sonho, e o resto do trecho conectado à última oração mostra que uma outra realidade roubou esse primeiro lugar, o exercício da docência.

que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos.

Ainda nessa fala de Hdj vejo uma outra identidade constituída por meio da intertextualidade, na relação de docentes com o discurso legislativo, mais especificamente no contato da categoria com as determinações contidas na Constituição de 1988 e na LDB de 1996. É a relação intrínseca entre docentes e pesquisadores/pesquisadoras, própria do meio universitário, que aparece em diversos artigos desses textos, entre eles, os artigos 207 e 218 da Constituição e 1º e 52 da LDB.

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Art. 218. O Estado promoverá e incentivará o desenvolvimento científico, a pesquisa e a capacitação tecnológicas.

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano (...)

Considero muito positiva a possibilidade dessa conexão. No entanto, pelo modo como se assimila essa ligação, ela se afigura como fator impositivo e ideológico: 'princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão'; 'promoverá e incentivará o desenvolvimento científico, a pesquisa e a capacitação tecnológicas'; 'nas instituições de ensino e pesquisa'; 'quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano'. O termo indissociabilidade parece realmente proibir o uso de 'ensino' sem 'pesquisa' ou 'pesquisa' sem 'ensino' e evidenciar a impossibilidade de se pensar na prática de uma sem a prática da outra; além disso, no último fragmento destacado, vê-se que a pesquisa vem em primeiro lugar e o domínio e cultivo do saber humano, em último. Essa estrutura textual atrela docentes e pesquisadores/pesquisadoras numa relação assimétrica. No meio acadêmico, parece ser mais fácil aceitar pesquisadores e pesquisadoras que não sejam docentes do que o contrário. Hdj aponta essa rede que passa a integrar a identidade docente, que é considerada em termos de uma 'confusão'.

Hdj: a confusão do pesquisador e professor... ela já vem de longa data

A relevância da pesquisa nos novos textos legislativos pode remeter à produtividade que se espera das universidades, pois muitos investimentos estão condicionados a resultados contabilizáveis de pesquisas. Nesse caminho, chego à construção da identidade docente mais técnica do que docente: impõe-se o profissional do ensino ou da educação.

LDB 1996

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos

Constituição de 1988

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos

Essa nova designação implica formações mais técnicas do que acadêmicas, maior experiência no mercado do que na educação. A educação passa a ser a conjuntura à qual o/a profissional se adapta – por sinal, a facilidade de adaptação é uma característica desejável no mercado. Afirmam-se, nessa expressão, a necessidade de perfis mais administrativos e, eventualmente, pedagógicos.

As narrativas de Max e Hnz expressam essa comercialização da educação.

Max: Mas depois veio o quê? o chamado neomodernismo... a modernização conservadora que é o que nós temos aí... é o modelo fordista taylorista invadindo a educação... a racionalidade... a fragmentação... o utilitarismo... o pragmatismo... o aqui e o agora... e a pobreza filosófica /.../ de pensar a educação... de questionar de refletir... está em nossas escolas /.../ nós estamos muito preocupados com a forma... com a gestão da educação... com o administrar... sala limpa com banheiros cheirosos... tudo isso é importante... mas a educação mesmo a formação das pessoas... parece que a gente está dizendo assim... nós não somos capazes de fazer isso... não somos

Hnz: Naquele tempo você entrava na universidade não só à cata de um diploma... você entrava na universidade buscando conhecimento... Hoje muita gente busca a universidade mais por status

Essa educação comercializada inscreve-se na reapropriação do discurso de racionalização econômica que se alastra por muitos países do mundo ocidental. No entanto, essa identidade docente descaracterizada da docência não foi construída, no Brasil, apenas dentro do discurso globalizante, mas em discursos locais, representados nas leis de um período em que toda e qualquer informação poderia sofrer censura. Portanto, as construções emergiram, com maior frequência, do discurso militar repressor que combinava seus interesses de dominação com os interesses do sistema global.

Percebi a representação das identidades docentes constituídas no discurso legislativo nas vozes de professores e professoras que narraram para mim suas histórias de estudantes, nas suas relações com docentes, e suas histórias de docentes, nas suas relações com estudantes e com o sistema educacional. Refiro-me, aqui, às representações feitas pelas pessoas a respeito do que elas fazem como parte do que elas fazem, ou seja, à reflexividade²²⁵.

²²⁵ Chouliaraki e Fairclough, 1999: 25/26.

Ao falar de reflexividade, saliento que as construções reflexivas particulares, de que podem depender as práticas, servem para sustentar relações de dominação, aspecto relacionado à ideologia como modalidade do poder²²⁶. Significa dizer que o discurso de uma prática coloniza o discurso de uma outra ou um se apropria do outro, dependendo de como relações de poder são expressadas como relações entre práticas e discursos²²⁷. Um exemplo disso é a reapropriação do discurso de racionalização econômica pelo discurso da educação, sobre o qual teci comentários. Observa-se, nessa ocorrência, a interdiscursividade. E observa-se, nas narrativas de Max e Hnz, revelando apropriação e resistência, práticas reflexivas, no momento em que ambos vêem suas próprias possibilidades, posicionam-se nas redes de práticas e percebem efeitos internos dessas relações externas (Bourdieu e Wacquant, 1992)²²⁸.

Por esse motivo, a intertextualidade que percebi como constituinte das identidades representadas pelos participantes da pesquisa não implica a pura assimilação das representações nas disposições legais, mas a assimilação seguida de resistência. É por reagir, no mínimo, a uma identidade profissional destituída de sua essência que docentes continuam a se auto-representar como professores e professoras em suas narrativas.

5.3 Identidades docentes e Governo Militar: uma questão de intertextualidade

Permiti-me discutir a identidade docente menos valorizada socialmente no âmbito do Brasil apenas. Não que eu esteja desconsiderando o discurso da globalização, em parte, o discurso do colonizador sobre o colonizado.

Ainda que reconheça haver interferências do global no local, atendo-me ao local, tendo em vista que esse espaço, como espaço particular existente, possui suas próprias articulações, suas relações de dominação, discursos hegemônicos e híbridos, característicos, identidades próprias. Por mais que influências exteriores possam ser incorporadas em nossas práticas socioculturais, elas não se dão aqui na intensidade da forma em que foram estruturadas. Seja pela resistência, seja pelo contexto diferenciado, com toda a sua complexidade, há alterações nesse percurso que determinam novos

²²⁶ “Representações de aspectos do mundo que podem ser evidenciados para contribuir para estabelecer, manter ou mudar relações sociais de poder, dominação e exploração” (Fairclough, trad. 2003: 9).

²²⁷ Chouliaraki e Fairclough, 1999: 27.

²²⁸ Idem.

elementos às práticas assimiladas. E mesmo essa assimilação dá-se de maneira distinta, em razão do momento e dos eventos vivenciados pelos grupos sociais.

Houve um golpe militar. E houve silêncio, houve conivência, houve alienação. Não necessariamente as mesmas pessoas se enquadram aí, mas o Estado tinha sua maneira de burlar, de vender uma imagem boa de um serviço ruim.

Houve interferência dos EUA? Os estudos de Figueiredo (2005) e muitos outros mostram que sim. A interferência seria, então, o início da globalização:

Se o crescimento dos comunistas incomodava no Brasil, incomodava mais ainda no resto do mundo (...) – uma heresia para os padrões da *american way of life*. E se a moda pegasse na América Latina? Os Estados Unidos não estavam dispostos a pagar para ver, ainda mais porque se tratava do seu quintal²²⁹.

Em parte, realmente era. Porém, juntava-se a isso o aparelho norte-americano de repressão militar montado no Brasil com os militares brasileiros.

E não pagaram. A fim de alimentar o anticomunismo na América Latina, os EUA começaram a investir pesado na doutrinação dos militares da região, sobretudo os do Brasil.²³⁰

.....
 (...) No caso do Brasil, o governo americano achava que já era tempo de a Doutrina de Segurança Nacional sair dos bancos escolares da ESG e ser aplicada à prática. (...) era hora de botar o serviço secreto na rua para identificar os alvos, pois a guerra interna não tardava a começar²³¹.

O serviço secreto foi instituído, por meio de um decreto, pelo presidente General Eurico Gaspar Dutra, foi alimentado pelos EUA, por meio de apoio logístico e inspiração para criação da Escola Superior de Guerra (ESG), e instalado pelo presidente Juscelino Kubitschek, com a criação de uma equipe encarregada de montá-lo.

Os militares responsáveis por ações ligadas a esses serviços começam a compor a lista de inimigos, comunistas, amigos e simpatizantes de 'ideologias extremistas'²³². Quando instalado o regime militar, o movimento nas universidades começa a incomodar, tanto que são designados interventores, como na Universidade Federal de Minas Gerais e na Universidade de Brasília. As passagens e determinações não envolvem apenas estudantes, mas professores e professoras também.

Transcrevo uma narrativa de Figueiredo (2005) sobre um desses eventos:

²²⁹ Figueiredo, 2005: 54-55.

²³⁰ Idem: 55.

²³¹ Idem: 62-63.

²³² Expressão usada por Juscelino Kubitschek ao estabelecer a missão do Conselho de Segurança Nacional que "acolhia" o serviço secreto brasileiro: "defender o país contra as 'ideologias extremistas' ". (Figueiredo, 2005: 63)

Em agosto, uma agitação de estudantes e professores na Universidade de Brasília (UnB) – localizada a poucos quilômetros do Palácio do Planalto – enfureceu os militares. No dia 29, o campus foi invadido por uma tropa da polícia que espancou e prendeu alunos e professores e feriu com um tiro na cabeça o aluno Valdemar Alves da Silva.²³³

Na Universidade Federal de Minas Gerais, a Portaria nº 1/64, de 9 de julho de 1964, assinada pelo Tenente-Coronel Exedito Orsi Pimenta, Interventor Militar naquela Instituição, traz em sua primeira determinação:

1) Deverão ser afastados de suas atividades escolares ou funcionais, em todas as Unidades da Universidade de Minas Gerais, os alunos e professores indiciados em inquéritos, presos ou detidos para averiguações de atividades subversivas, ou acusados de corrupção.²³⁴

Não obstante, o papel de professores e professoras, na articulação e ação da resistência, fica apagado para a sociedade – não para o serviço secreto. Talvez o modo de apagar o movimento docente tenha sido, justamente, designar jovens rebeldes como estudantes e professores rebeldes como comunistas. Talvez fosse mais produtivo para a máquina militar de manipulação da informação, em sua luta hegemônica, associar o movimento de resistência popular a jovens rebeldes, desocupados, ‘estudantes profissionais’ (ou artistas), carentes de paradigmas mais ‘nobres’, ligados à religião e à família, do que à classe intelectual (pensante e atuante), a professores e professoras, figuras catalisadoras de um profundo afeto, até então, por parte de muitos brasileiros e brasileiras.

Hjs: professor é uma missão quase que santa

Mrc: eu tive uma admiração muito grande pelos professores que atravessaram minha vida... pelo menos nessa fase da escola primária

Hdj: a professora Zelma cumpriu um papel muito importante... ela me ensinou a ler... me ensinou a escrever... /.../ eu sempre tive... esse profundo respeito por ela... muito grande

Max: eu nunca tive professor ruim... não acho que tive professor ruim... mas algumas delas, deles, marcaram mais

Mcd: Você... ser professora do Instituto /.../ era um prestígio

Hnz: você tinha aquela figura carismática do professor *magister dixit*, quer dizer, ele falou

Se a designação professor é abafada, professora é excluída. Não pretendo discutir questões de gênero neste trabalho. Faço apenas uma observação, relacionada às narrativas, nas quais predominava a alusão a professoras primárias.

A possível exclusão da designação de professora pode ter tido como motivo as bases de preocupação com a família, em que se apoiou e se sustentava o golpe militar. Ainda predominava a associação da professora com a tia, com a mãe, com o ambiente familiar afetivo. Se professoras levantassem sua voz contra o Governo, poderia ser difícil

²³³ Figueiredo, 2005: 176. O episódio deu-se no ano de 1968.

²³⁴ Pimenta, 1984: 134.

conter o avanço de movimentos de resistência – mais ainda, poderia ser difícil manter a alienação. Enquanto homens e mulheres fossem simplesmente comunistas – ou “agentes da traição nacional”²³⁵ –, sem sexo (e sem designação específica quando interessasse), alguma “deformação no trato com os prisioneiros”²³⁶ não causaria comoção até porque o governo garantia que a repressão, “dura e implacável”, seria usada “apenas contra o crime, e só contra o crime e os criminosos”²³⁷.

Nas primeiras páginas de seu livro *Diante da dor dos outros*, Susan Sontag (2003) comenta a diferença assinalada por Virginia Woolf (1938, *apud* Sontag, 2003) quanto ao modo de homens e mulheres sentirem a guerra, quanto à ‘possível impossibilidade’ de um diálogo autêntico entre ambos, de haver um “nós” diante de fotografias, de imagens da dor:

Homens fazem a guerra. Homens (em sua maioria) não sentem ou não desfrutam. O que uma mulher instruída – leia-se: rica, privilegiada – como ela sabe sobre guerra? Pode sua repulsa ao fascínio da guerra ser como a dele? Ponhamos à prova essa “dificuldade de comunicação”, sugere Woolf, observando, juntos, imagens da guerra²³⁸.

Sontag afirma que “nenhum ‘nós’ deveria ser aceito como algo fora de dúvida, quando se trata de olhar a dor dos outros”²³⁹. O ponto pode estar no que ela afirma mais adiante ao falar da imagem fotográfica: “É sempre a imagem que alguém escolheu; fotografar é enquadrar, e enquadrar é excluir”²⁴⁰.

As imagens e as palavras repletas de significados sociais e específicos são “enquadradas” de maneiras particulares por quem está em contato com elas. Chandler (2002) afirma que não há signos com sentido intrínseco – o que os torna signo é o investimento em determinado sentido desse signo feito pelos usuários, tomando como referência um código reconhecido.

Entendendo que, não obstante existir uma estrutura possível de sentidos, a escolha de quem produz e distribui os signos (não necessariamente os mesmos atores, não necessariamente, também, em uma ação coordenada) e a escolha de quem recebe essa estrutura previamente organizada e, do mesmo modo, disputa e investe nos seus

²³⁵ Palavras do presidente General Emílio Garrastazu Médici à população, transmitidas por emissora(s) de TV, no aniversário da “Revolução”, em março de 1970 (Figueiredo, 2005: 192).

²³⁶ Expressão usada em relatório do SNI, datado de 1976, dirigido ao presidente General Ernesto Geisel, referente às práticas daquele órgão na repressão a subversivos e terroristas (Idem: 256) – trata-se de um eufemismo exemplar.

²³⁷ Palavras do presidente General Emílio Garrastazu Médici à população, transmitidas por emissora(s) de TV, no aniversário da “Revolução”, em março de 1970 (idem: 193).

²³⁸ Sontag, 2003: 9-10.

²³⁹ Idem: 12.

²⁴⁰ Idem: 42.

próprios sentidos, algumas representações parecem ser mais amplamente partilhadas que outras e parecem produzir efeitos mais fortes. Nessa partilha reside a intertextualidade que constitui identidades sociais. Talvez seja essa a razão de não terem circulado, de maneira efetiva, atribuições da identidade de professora a mulheres “subversivas”: o sentido dado a professoras em nossa sociedade estava carregado de sentimentos (ou mesmo, de sentimentalismos) – são músicas e romances a povoar nosso imaginário: entre romances, surgem personagens como a professorinha Cecília, de *Meu pé de laranja lima*, de José de Vasconcelos; entre músicas (algumas bem populares), a referência carinhosa à ‘professora do jardim’ ou ‘professorinha’ – como alguém que deixou lembranças e saudade – feita por Zezé Di Camargo e Luciano e por Ataulfo Alves:

Quanta gente a gente vive
deixando prá trás
Mas têm coisas nesta
vida que não voltam mais

A primeira namorada
A professora do jardim
Companheiros de estrada
Não se lembram mais de mim²⁴¹

Que saudade da professorinha
Que me ensinou o beabá
Onde andarás Mariazinha
Meu primeiro amor onde andarás?²⁴²

Terminado o Governo Militar, estudantes, jornalistas, artistas, políticos, advogados e alguns poucos operários emergiam vez por outra como heróis e mártires, reconhecidos por sua identidade social. Professores e professoras não tiveram muita expressão: mortos e sobreviventes não tinham sua identidade profissional relacionada a seus atos. Falava-se, sim, em intelectual – algo amorfo, assexuado e elitista. O termo ‘intelectual’ era a voz do governo circulando na imprensa, nas críticas e denúncias que ela, a imprensa, fazia contra as ações desse mesmo governo, que por outros meios se servia da resignificação e mantinha o endosso de parte da sociedade, como se pode ver nesse trecho de artigo publicado no Correio do Ceará, na década de 1970:

[Intelectual] É como a imprensa infiltrada chama qualquer malandro da esquerda com atividade nas escolas [...]. Não se pode mais prender ninguém, nem mesmo flagrado em atividades subversivas.²⁴³

²⁴¹ Zezé Di Camargo & Luciano. “Pior é te perder”. <http://vagalume.uol.com.br/zeze-di-camargo-e-luciano/pior-e-te-perder.html>

²⁴² Ataulfo Alves – “Meus tempos de criança”. <http://vagalume.uol.com.br/ataulfo-alves/meus-tempos-de-crianca.html>

Não posso afirmar se propositalmente ou não, mas o Governo Militar encontrou uma forma extremamente sutil de impedir movimentos docentes de peso e de, posteriormente, livrar-se do incômodo que poderiam voltar a causar. Em primeiro lugar, com os Atos Institucionais ou artigos da Emenda Constitucional docentes podiam ser vistos como comunistas infiltrados. Portanto, sua prisão e/ou 'sumiço' não seria vinculada à categoria, mas às artimanhas comunistas para tomada do poder e eliminação da liberdade e da democracia. Em segundo lugar, com a Lei de Diretrizes e Bases nº 5692/71, iniciava-se a descaracterização da atividade de magistério – o excesso de flexibilização de acesso à prática de lecionar pode significar que não é realmente necessário ser professor ou professora para exercer aquela função.

Art. 77. Quando a oferta de professores, legalmente habilitados, não bastar para atender às necessidades do ensino, permitir-se-á que lecionem, em caráter suplementar e a título precário:

- a) no ensino de 1º grau, até a 8ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 4ª série de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 3ª série de 2º grau;
- c) no ensino de 2º grau, até a série final, os portadores de diploma relativo à licenciatura de 1º grau.

Parágrafo único. Onde e quando persistir a falta real de professores, após a aplicação dos critérios estabelecidos neste artigo, poderão ainda lecionar:

- a) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, candidatos que hajam concluído a 8ª série e venham a ser preparados em cursos intensivos;
- b) no ensino de 1º grau, até a 5ª série, candidatos habilitados em exames de capacitação regulados, nos vários sistemas, pelos respectivos Conselhos de Educação;
- c) nas demais séries do ensino de 1º grau e no de 2º grau, candidatos habilitados em exames de suficiência regulados pelo Conselho Federal de Educação e realizados em instituições oficiais de ensino superior indicados pelo mesmo Conselho.

Art. 78. Quando a oferta de professores licenciados não bastar para atender às necessidades do ensino, os profissionais diplomados em outros cursos de nível superior poderão ser registrados no Ministério da Educação e Cultura, mediante complementação de seus estudos, na mesma área ou em áreas afins, onde se inclua a formação pedagógica, observados os critérios estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação.

Art. 79. Quando a oferta de profissionais legalmente habilitados para o exercício das funções de direção dos estabelecimentos de um sistema, ou parte deste, não bastar para atender as suas necessidades, permitir-se-á que as respectivas funções sejam exercidas por professores habilitados para o mesmo grau escolar, com experiência de magistério.

Art. 80. Os sistemas de ensino deverão desenvolver programas especiais de recuperação para os professores sem a formação prescrita no artigo 29 desta Lei, a fim de que possam atingir gradualmente a qualificação exigida.

Antes, a LDB de 1961 restringia significativamente o acesso ao magistério:

Art. 54. As escolas normais, de grau ginásial expedirão o diploma de regente de ensino primário, e, as de grau colegial, o de professor primário.

Art. 59. A formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica.

²⁴³ Temístocles de Castro e Silva, apud Figueiredo, 2005: 271

Art. 61. O magistério nos estabelecimentos ... vetado ... de ensino médio só poderá ser exercido por professores registrados no órgão competente.

Art. 98. O Ministério da Educação e Cultura manterá o registro de professores habilitados para o exercício do magistério de grau médio.

É bom lembrar que até a entrada das crianças na escola Normal era bastante seletiva:

Mrc: existia o exame de admissão... o Instituto de Educação no Rio só aceitava para formação de professores aqueles que ingressavam desde a 5ª série... então eu me preparei /.../ mas no dia da prova eu não fui fazer a prova... eu não quis fazer... eu esqueci da data da prova... eu não fui fazer... eu não sei se era medo de não conseguir passar porque o concurso era muito difícil... nós tínhamos pouca idade... 11 anos... então 2 anos depois o governo permitiu que as normalistas fizessem só o ensino Médio... naquela época ensino Normal... e aí eu já estava no ginásio /.../ na Tijuca, e aí eu me preparei, na antiga 4ª série ginasial e fui pra escola Normal... e adorei ter passado... foi um concurso muito difícil... eram 13 mil candidatos /.../ pra cerca de 900 vagas.

A narrativa de Mrc parece conseguir resgatar mesmo a agonia dela quando criança, com 11 anos, diante de um desafio tão grande: “eu não fui fazer a prova... eu não quis fazer... eu esqueci da data da prova... eu não fui fazer...”. Não se tratava de uma seleção simples mesmo: 13 mil candidatos para 900 vagas – um vestibular ou concurso precoce.

Entretanto, com a Lei de Diretrizes e Bases de 1971, todas as portas parecem ser abertas ao mesmo tempo, tanto para o aprender como para o ensinar. Mantém-se, em parte, o/a estudante localizado no processo – investe-se na sua participação no processo, afinal, ele é importante dentro da proposta de educação que se firma, de acordo com Max:

Max: a escola não era democratizada... não acho que a de hoje seja democratizada... pra mim a expressão hoje é popularizada e não democratizada /.../ veja as visões de sociedade de educação que a gente tem a partir de 64... é o momento quando nós começamos aqui a trabalhar dentro das costuras tecnicistas... skinerianas... etc. etc. etc. dentro da visão de educação /.../ como educação para... perdemos aquela capacidade de pensar educação em si mesma... existe educação PARA... e é para o quê? É para o trabalho... um trabalho que é o quê? Um trabalho que tem que ser remunerado... é um emprego... então... nós começamos praticamente a comercialização da educação.

Mais uma vez, os compositores captam as vozes da ‘realidade’ brasileira e do discurso legislativo e as incorporam (ou contestam, dependendo do ponto de vista) e reproduzem em letras de música que revelam identidades constituídas e, no caso, dão sinais de resistência:

São clemente . . . Através do carnaval
Traz uma mensagem na avenida
Que transformamos em salas de aula
Cobrando urgente a solução
Para o problema educação

A professorinha de outrora
 Que permanece em nossa memória
 As velhas sabatinas do colégio
 Relíquias do antigo magistério
 Hoje . . . Tudo esta tão diferente
 O ensino em decadência
 Enriquece muita gente
 Que absurdo com salário tão minguado
 O nosso professorado é maior abandonado
 Estou em greve vou gritar
 A boca no mundo vou botar (vou botar)
 Professor insatisfeito
 Luta pelo seu direito de ganhar prá lecionar
 Mas ainda resta a esperança
 De educar nossas crianças
 Desperta meu brasil é hora de união
 Salvem a “educação”
 Que saudade da escolinha da vovó
 Terminei a faculdade “e o salário ó”²⁴⁴

Esse é um exemplo duplamente válido para minha argumentação. Na letra, encontramos, ainda, um exemplo bem claro da intertextualidade, de uma voz de ficção que é assimilada como a voz da categoria. A frase final, “e o salário ó”, é a fala característica do ‘prof. Raimundo Nonato’, personagem de Chico Anísio, no programa veiculado pela Rede Globo durante muitos anos, “A escolinha do Prof. Raimundo”. A partir daí, uma das identidades docentes é aquela que remete ao(à) trabalhador(a) que ganha muito pouco.

Voltando ao discurso do Estado, quando se perde um sentido compartilhado de educação e se investe em outro, um outro, a meu ver, plantado no termo educação dentro de um contexto desconexo, perde-se também o significado do magistério, a carga atribuída ao processo de ensino-aprendizagem; perdem-se as identidades docentes de educador/educadora, de professor/professora, e as identidades discentes ficam sem o seu Outro, sem a diferença que estabelece o contraponto para marcar a posição de educando/educanda, aluno/aluna. Constitui-se a identidade de profissionais de ensino, contrapondo-se aos/às consumidores/consumidoras do ensino (ou clientes da educação):

Hnz: Agora uma coisa que tinha de haver... era o conhecimento... o aluno naquele tempo ele era mais exigente com o professor do que o de hoje... o aluno ele estava mais perto do professor... ele estava questionando com muito mais freqüência... ele estava buscando muito mais às vezes... Naquele tempo você entrava na universidade não só à cata de um diploma... você entrava na universidade buscando conhecimento... Hoje muita gente busca a universidade mais por *status*.

²⁴⁴ Helinho 107 et al. “E o salário ó...” <http://vagalume.uol.com.br/sao-clemente/samba-enredo-1992.html>

Hnz, em sua fala, parece traduzir muito bem essa mudança de paradigmas refletida em uma relação confusa entre os sujeitos da aprendizagem. Um sujeito perdeu-se no caminho – ou, nos termos de Figueiredo (2005), ironizando o Serviço Nacional de Informação sobre a causa da morte de suas vítimas, foi “suicidado”²⁴⁵ – o outro sujeito, cuja identidade é relacional, transfere para aquele contexto outras representações, à busca de uma nova identidade. Talvez isso atrapalhe a relação de sala de aula, uma vez que se torna difícil identificar, realmente, a permanência de dois sujeitos, antes essenciais para o processo ensino-aprendizagem. As designações foram mantidas, mas esvaziadas de seus significados anteriores e, conseqüentemente, de seus papéis naquela instância.

Gabriel, o ‘Pensador’, compositor de *rap*, também percebe isso e usa a letra de sua música para protestar:

Eu tô aqui Pra quê?
 Será que é pra aprender?
 Ou será que é pra aceitar, me acomodar e obedecer?

 Não aprendo as causas e conseqüências só decoro os fatos
 Desse jeito até história fica chato
 Mas os velhos me disseram que o "porque" é o segredo

 Eu gosto dos professores e eu preciso de um mestre
 Mas eu prefiro que eles me ensinem alguma coisa que preste
 - O que é corrupção? Pra que serve um deputado?
 Não me diga que o Brasil foi descoberto por acaso!

 E me disseram que a escola era meu segundo lar
 Mas o ideal é que a escola me prepare pra vida
 Discutindo e ensinando os problemas atuais
 E não me dando as mesmas aulas que eles deram pros meus pais

 Encarem as crianças com mais seriedade
 Pois na escola é onde formamos nossa personalidade
 Vocês tratam a educação como um negócio onde a ganância a
 exploração e a indiferença são sócios
 Quem devia lucrar só é prejudicado ²⁴⁶

Essa letra mostra a dissociação da educação do contexto cotidiano, o que não me parece ser novidade. O que destaco, aí, é a referência a docentes e a atribuição de responsabilidade a esses quanto aos problemas da escola – já que não aparecem outros culpados. No trecho ‘Eu gosto dos professores e eu preciso de um mestre/ Mas eu prefiro que eles me ensinem alguma coisa que preste’, surge a relação conflituosa entre os sujeitos do processo aprendizagem-ensino. Por que o autor fala ‘Eu gosto dos

²⁴⁵ Figueiredo, 2005: 259.

²⁴⁶ Trechos da música “Estudo errado”, de Gabriel, o ‘Pensador’. (<http://vagalume.uol.com.br/gabriel-pensador/estudo-errado.html>)

professores'? A necessidade de afirmar isso deve vir da possibilidade de se concluir que ele não gosta 'dos professores', por todas as críticas apresentadas ao sistema de ensino, do qual docentes fazem parte – mas estudantes não (?!); ou, também, da possibilidade de muitas pessoas (leia-se: muitos(as) estudantes) não gostarem. Acrescenta-se à primeira afirmação, ainda, 'eu preciso de um mestre' – talvez o reconhecimento de sua importância – então seguida por 'Mas eu prefiro que eles me ensinem alguma coisa que preste' – o que pode evidenciar que isso não está acontecendo, pelo 'mas' e pelo 'prefiro'.

Em síntese, é desse conflito na relação de sala de aula, dessa ruptura no processo ensino-aprendizagem acerca dos sujeitos da educação, dessa mudança de paradigmas que falo. Se não há equilíbrio, perdem-se os significados anteriores e permanece o vazio das designações até que elas sejam substituídas ou ressignificadas de um modo que pode construir realidades melhores ou piores para a educação, dependendo do ponto de vista. O que parece incontestável é a 'presença circular' do discurso da comercialização do ensino entre as manifestações de diversas ordens de discurso: 'profissionais de ensino' – LDB/1971 e Constituição de 1988; 'começamos praticamente a comercialização da educação' e 'não só à cata de um diploma' – narrativas de Max e de Hnz, respectivamente; 'Quem devia **lucrar** só é prejudicado' – música *Estudo errado*, de Gabriel Pensador.

5.4 Considerações finais

Neste capítulo, apresentei, primeiramente, alguns esclarecimentos sobre o trabalho de campo de coleta de narrativas. Além de descrever as condições do trabalho de campo, explicitarei minha posição e meus procedimentos na interação com docentes participantes de minha pesquisa.

Passei, então, à análise crítica das narrativas. Nesse segundo momento, rerepresentei algumas leis e retomei minhas conclusões sobre outras, recuperando as discussões do Capítulo 4. Permeando minhas ponderações sobre as identidades docentes constituídas nas Leis de Diretrizes e Bases e nos textos constitucionais, busquei evidenciar a relação entre as identidades docentes desvalorizadas, constituídas nos documentos legislativos e presentes nas narrativas.

Por fim, procedi a uma análise das identidades docentes que emergiram no Governo Militar, tentando evidenciar a força do discurso do Estado nesse período e os

resultados de processos de resistência ou não, presentes em assimilações ou contestações percebidas nas narrativas docentes. Nesse caminho, então, apontei aspectos de intertextualidade compreendidos na constituição identitária, aspectos tais como pressuposição, ressignificação, repetição e negação, também implicados na aproximação entre textos legislativos e narrativas docentes.

Ao apresentar minhas análises, não houve como separar as narrativas por período como no caso das Constituições e das Leis de diretrizes e Bases. As histórias têm uma organização cronológica, mas os sentidos assimilados e acumulados durante a vida são, durante todo o tempo, transferidos de um contexto para outro, à medida que as situações se apresentam e precisamos raciocinar a respeito delas, elaborar opiniões. Assim, conceitos que podem ter sido adquiridos em determinado período acabam sendo reapropriados ou simplesmente abordados em uma situação distante da inicial. Trata-se aí do dialogismo interno a que se refere Bakhtin.

Assim, foram explicitadas, neste capítulo, minhas observações sobre as vozes que habitavam as histórias de professores e professoras, as vozes presentes nos textos legislativos e, mais especificamente, no discurso do Governo Militar. Além disso, em um trabalho realizado simultaneamente, desenvolvi minhas observações sobre as identidades docentes.

CONCLUSÃO

Estabeleci como pontos principais, em minha pesquisa: a constituição de identidades docentes no discurso legislativo e, mais especificamente, de uma identidade docente desvalorizada a partir da década de 1960, como resultado, principalmente, das práticas discursivas do Estado Militar; e a intertextualidade como ação lingüística e semiótica constituinte de identidades.

Discorro, pois, sobre esses pontos, permitindo-me apresentar mais alguns exemplos para reforçar minha posição a respeito.

Na investigação empreendida, considerei o processo lingüístico de criação e recriação de novos sentidos como um fator (não o único) constituinte ou transformador das identidades sociais – significa dizer, também, que a construção de identidades em práticas discursivas pode ser contestada. No interior de relações e lutas de poder particulares, as estruturas sociais restringem as constituições atribuídas ao discurso, e essas, em instituições e práticas diversas, resultam concomitantemente de outras práticas e reificam-se²⁴⁷.

O que me levou a procurar a relação entre as identidades docentes constituídas nos textos legislativos e aquelas constituídas em narrativas de professores e professoras foi o contato desses com a legislação brasileira da educação, seja por exemplares das Constituições distribuídos nas escolas de ensino fundamental e médio, com a orientação de que se propicie a estudantes o conhecimento do seu conteúdo, seja por meio de revistas da área de educação que discutem com frequência políticas educacionais, seja pelo movimento politizado de docentes. Pode-se confirmar o contato de professoras e professores com as leis que dizem respeito à educação e a seus sujeitos, por exemplo, por tabelas elaboradas pela UNESCO (2004) para a apresentação de resultados de uma pesquisa realizada sobre *O perfil dos professores brasileiros*.

Anexo três tabelas dessa pesquisa: as duas primeiras (Anexo 1) trazem manifestações de professoras e professores acerca da LDB; a terceira (Anexo 2) revela que quase 50% da categoria se interessam por revistas especializadas em educação, as quais discutem políticas educacionais com frequência.

No entanto, ainda pode restar a dúvida sobre a constituição das identidades docentes no processo de intertextualidade entre o discurso legislativo e o discurso docente. As identidades são construídas em diversos espaços, os aspectos lingüísticos e

²⁴⁷ Fairclough, trad. 2001.

semióticos e os sentidos transitam entre todos eles. Não pretendo negar outras fontes, mas reafirmo a posição significativa que têm as leis para professores e professoras, não apenas no papel de docentes, mas na condição de brasileiras e brasileiros.

Temos exemplos em diversas áreas. Apresento dois no campo da música, em que reconheço a força de nossa expressão. Constitui-se uma nova identidade social com base no Código Penal brasileiro. O estelionato é discutido no art. 171 (Capítulo VI, Do estelionato e outras fraudes):

Art. 171 - Obter, para si ou para outrem, vantagem ilícita, em prejuízo alheio, induzindo ou mantendo alguém em erro, mediante artifício, ardil, ou qualquer outro meio fraudulento.
Na música popular, surge a pessoa 171:

O marajá, ele só anda engravatado
Não trabalha, não faz nada
Mas tá sempre endinheirado
Se entrar no supermercado...Você é roubado
E se andar despreocupado...Você é roubado
E se pegar no ponto errado...Você é roubado
E também se votar pra deputado...Você é roubado
Certo! Tem sempre 171 armando fria
Tem ladrão lá no congresso, na fila da padaria²⁴⁸

Meu ouvido não é penico então escuta
Eu não agüento escutar seu caô
Tremendo 171 fazendo pose de doutor
Jogando verba no bolso e (...) no ventilador (que fedor). Tapa o nariz.²⁴⁹

Expressa-se, nessas músicas, o acesso que as pessoas têm às leis. Nosso sistema de ensino impõe a professores e professoras um contato maior com a legislação educacional por propostas que atuam diretamente na vida das escolas e pela necessidade “alegada” de fazer de cada estudante um cidadão ou uma cidadã consciente de seus direitos e deveres. Assim é que alego haver um processo perceptível de intertextualidade entre o discurso legislativo e o discurso docente a atuar na construção das identidades docentes.

Pude ver, na construção das narrativas, a simbiose entre o discurso público e o privado: a luta hegemônica, presente no macro como movimento social marcante, é recuperada na narrativa, um gênero cotidiano e pessoal.

O trabalho com narrativas compreende, de acordo com Bakhtin (1985):

Uma possibilidade de fazer valer as dimensões de autoria, autonomia, legitimidade, beleza e pluralidade de estéticas dos discursos dos sujeitos cotidianos. Trabalhar com histórias

²⁴⁸ Bezerra da Silva. “É ladrão que não acaba mais”. (<http://vagalume.uol.com.br/bezerra-da-silva/e-ladrao-que-nao-acaba-mais.html>).

²⁴⁹ Gabriel, o ‘Pensador’. “En la casa”. (<http://vagalume.uol.com.br/gabriel-pensador/en-la-casa.html>)

*narradas se mostra como uma tentativa de dar visibilidade a esses sujeitos, afirmando-os como autores/autoras, também protagonistas dos nossos estudos.*²⁵⁰

É certo que, ainda assim, mesclamos nossas vozes às dos participantes, uma vez que nos caberá ou recontar a história, ou analisá-la sob algum aspecto que nos denuncia. Contudo, algumas ações podem ajudar-nos na manutenção da coerência no trabalho com textos.

Compreender sem julgar é impossível. As duas operações são inseparáveis: são simultâneas e constituem um ato total. A pessoa aproxima-se da obra com uma visão de mundo já formada a partir de um ponto de vista. (...) Compreender não deve excluir a possibilidade de uma modificação, ou até de uma renúncia, do ponto de vista pessoal. O ato de compreensão supõe um combate cujo móvel consiste numa modificação e num enriquecimento recíprocos.²⁵¹

Os aspectos de intertextualidade mereceram minha observação atenta. No trabalho de identificação desses aspectos, percebi um movimento dialético de acatamento e resistência como construção de uma representação, pela diversidade das vozes que habitavam as narrativas, todas recuperadas pela voz do narrador ou da narradora que ora juntava sua voz à dos grupos dominados, ora, à dos grupos dominantes.

A intertextualidade implica “a constituição de sujeitos nos textos e a contribuição de práticas discursivas em processo de transformação para mudanças na identidade social”²⁵². Em outras palavras, o discurso, pleno de enunciados que carregam a marca da repetição, constrói incessantemente, de muitos modos, essa identidade mutante, fragmentada.

Sócrates (Platão, 2001) confirma isso, logo no início de sua *apologia*:

De minha parte, ouvindo-os, cheguei quase a esquecer-me de mim mesmo, tal foi o seu poder de persuasão.

Esquecer-se de si mesmo seria para Sócrates admitir uma outra identidade, que não aquela que ele próprio se atribui e a causa disso seria o poder de persuasão de seus acusadores. Penso que o poder de persuasão de que Sócrates se ressentia diz respeito ao discurso pleno de enunciados e de marcas de repetição.

Sócrates resiste e defende-se de uma identidade que lhe seria imposta. Isso pode significar a possibilidade de resistência dos sujeitos, se entendemos que a sociedade tanto pode ser reproduzida quanto transformada, assim como as identidades sociais.

²⁵⁰ Bakhtin, trad. 1985: 171.

²⁵¹ Bakhtin, trad. 2000: 382.

²⁵² Fairclough, trad. 2001: 170.

Não estou negando, pois, a possibilidade de resistência dos sujeitos. O discurso é socialmente constitutivo, uma prática de significação do mundo, não apenas de representação. De maneira convencional e criativa, o discurso contribui para a construção de 'identidades sociais', de relações sociais e de sistemas de conhecimento e crença. As constituições atribuídas ao discurso, além de serem restringidas por estruturas sociais, no interior de relações e lutas de poder particulares, resultam concomitantemente de outras práticas e reificam-se, também, em instituições e práticas diversas. A constituição, portanto, pode ocorrer em ambas as direções: do discurso pelos sujeitos e dos sujeitos pelo discurso²⁵³.

Porém, ao chamar a atenção para as representações feitas por meio da intertextualidade, destaco alguns estudos relacionados à constituição do sujeito pelo discurso, como as considerações acerca da relação entre pressuposição, senso comum e relações de poder assimétricas apresentadas por Magalhães (1995). Ela salienta que, por implicar uma interpretação do contexto intertextual, a pressuposição pode carregar funções ideológicas, em caso de assimetria de poder. Será privilegiada a interpretação imposta por grupos mais poderosos, cujas ações (e interpretações) servem de base ao senso comum. Apesar de nem todas as afirmações do senso comum serem ideológicas, a ideologia possui papel fundamental na reprodução de relações de poder assimétricas. Ao ativar sentidos para a compreensão de enunciados, interlocutores podem estar contribuindo para a sustentação de relações de poder desiguais.

Tratando-se da identidade docente, ela é representada, nos textos legislativos da década de 1990, de forma bastante descaracterizada (ver Cap. 5). A designação *profissionais da educação* ou *profissionais do ensino* vem substituir aquela usada cotidianamente por esses profissionais: professores e professoras. Existe aí uma suposição possível – se a designação de profissionais (não o entendimento) dizia respeito a outro tipo de profissionais, sua transposição para o texto legislativo, em artigos referentes à formação docente, supõe uma mudança de paradigmas para o/a docente: sua formação deverá ser mais técnica, mais voltada para o mercado. Constitui-se, na lei, para o professor e a professora o perfil administrativo mais adequado. E essa identidade é percebida pela categoria.

Mrc: dentro desse aspecto da improvisação, que hoje eu vejo alguns autores da área da educação colocarem essa improvisação muitas vezes como uma marca do trabalho do professor, que o trabalho do professor, eu não posso dizer que seja um trabalho só técnico, ele é um trabalho que ele engloba um conhecimento do conteúdo.

²⁵³ Fairclough, trad. 2001.

Destaco dois pontos na fala de Mrc: a improvisação como uma marca do trabalho da educação (reconhecida por alguns autores) e a questão de não ser um trabalho apenas técnico. Improvisação é considerada um aspecto positivo na gestão e, ao mesmo tempo, Mrc considera o trabalho técnico como mais importante do que o trabalho com o conhecimento.

Uma outra marca de intertextualidade é a repetição. Faço, a princípio, uma interseção entre a constituição de identidades por meio de repetidos atos performativos²⁵⁴ e a repetição de enunciados como uma forma de intertextualidade, ou seja, a representação, no discurso, da palavra do outro (seja esse outro um sujeito ou uma instituição) ou da sua própria palavra.

Nas palavras de Hall:

uma cultura nacional é um *discurso* – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos (...). As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre ‘a nação’, sentidos com os quais podemos nos *identificar*, constroem identidades²⁵⁵.

Proponho, então, que se pense na cultura nacional como discurso nos seguintes moldes: uma de suas características é a intertextualidade; a história está localizada na referência aos sentidos produzidos sobre a nação; a história encontra-se decalcada na intertextualidade.

No Capítulo 1, teci algumas considerações sobre a resignificação da mestiçagem como liberdade e democracia para evidenciar a constituição da identidade do ‘mestiço’ ou da ‘mestiça’ como representante do povo brasileiro. Uma das estratégias típicas de construção simbólica que reconheço nesse processo de constituição da identidade mestiça, para brasileiros e brasileiras, é a racionalização, associada à legitimação²⁵⁶, modo de operação simbólica. A racionalização compreende um encadeamento lógico de raciocínios desenvolvido pelos diversos estudiosos que pretenderam descobrir (ou determinar) quem somos nós (Bonfim, Prado, Freyre, Prado Júnior. In: Santiago, 2000).

A intertextualidade faz parte do mecanismo de constituição dessa identidade pelo processo de migração de termos e sentidos, pela negação ou acatamento do que se divulgou – o que eu chamo de migração é o movimento das palavras nos textos e entre

²⁵⁴ Concepção de Judith Butler, com base nos conceitos desenvolvidos por Austin e Derrida, performatividade e citacionalidade respectivamente (apud Silva, 2000b: 90-1).

²⁵⁵ Hall, trad. 2001: 50-1.

²⁵⁶ Na estratégia de racionalização, constrói-se uma cadeia de raciocínio para persuadir uma audiência e, assim, obter a legitimação, um dos modos de operação da ideologia propostos por Thompson (trad. 1998: 82).

textos. Esse movimento de palavras (e de imagens), uma popularização de sentidos, ocorre entre ensaios, romances e letras de música:

“O mestiço brasileiro não denota inferioridade alguma física ou intelectual”²⁵⁷

... Sou pagodeiro... sou mestiço... brasileiro
sou do mundo inteiro
Sou da favela, do castelo
bate esse pandeiro²⁵⁸

Samba é nó na madeira
É moleque mestiço
Foi preciso bancar
Resistência que a força não calou
Arte de improvisar²⁵⁹

Nesta terra de Tupã,
Os caminhos de amanhã,
Sufocados pela tirania,
Anda meu país mestiço,
Assume o compromisso...
De resgatar a luz do dia²⁶⁰

Prevalece a representação da identidade mestiça virtuosa e harmônica, pela exclusão de antagonismos e conflitos. Não se trata mais da maioria mestiça e nem apenas de um povo mestiço, agora o Brasil é mestiço – “anda meu país mestiço”. Na legitimação da “imagem positiva de unidade fraterna”, surge a identidade nacional constituída discursivamente como modo de manutenção do poder pelo Estado, sem desgastes.

Foucault (2004) diz:

por intermédio de alguma tecnologia política dos indivíduos, fomos levados a nos reconhecermos como sociedade, como elemento de uma entidade social, com parte de uma nação ou de um Estado.²⁶¹

Penso que essa “tecnologia política dos indivíduos” é, também, discursiva. Além disso, os sujeitos, modo como entendo os “indivíduos”, integram grupos com interesses particulares, e alguns desses grupos compõem o Estado, pelo poder que possuem. Assim, de acordo com interesses hegemônicos criam ou deslocam sentidos tecnologicamente, que possibilitam identificações pretendidas.

²⁵⁷ Celso, 2001.

²⁵⁸ Art Popular. “Pagodeiro”. (<http://vagalume.uol.com.br/art-popular/pagodeiro.html>)

²⁵⁹ Cruz et al. “Portela” - Samba Enredo 1994. (<http://vagalume.uol.com.br/portela/samba-enredo-1994.html>)

²⁶⁰ Nação Odara dos Quilombos. “Barroca Zona Sul”. Samba Enredo 1987.

(<http://vagalume.uol.com.br/barroca-zona-sul/samba-enredo-1987.html>)

²⁶¹ Foucault, 2004: 302.

Sobre os “sentidos com os quais podemos nos identificar”, é válido retomar a consideração de Bakhtin, o sentido “só se atualiza no contato com outro sentido (o sentido do outro)”.

Nesse emaranhado, parece emergir a relação intrínseca entre identidade e intertextualidade – a identidade presente no texto, caracterizando a intertextualidade, e essa reforçando e constituindo marcas identitárias (é a identidade pessoal, formando a identidade social). Pela verbalização da história, pela tradição criada e recriada discursivamente, pela apropriação de conceitos legitimados pelo senso comum a respeito de grupos específicos (nós e os outros), as práticas discursivas amparam velhas e novas representações – entre as quais, algumas (valorizadas ou estigmatizadas) vão ganhando concretude por meio da repetição, uma forma de intertextualidade.

No processo de comercialização do ensino, uma palavra repetida incessantemente tem atuado na constituição dessa identidade docente comercial ou técnica. Trata-se da palavra ‘competência’. Essa palavra invadiu revistas, invadiu livros sobre educação e para a educação, os títulos multiplicam-se e as fronteiras deixam de existir na prática. Ao mesmo tempo em que existem obras como *As competências para ensinar no século XXI*²⁶² e *10 Novas competências para ensinar*²⁶³, ambos de Perrenoud (2002, 2000), publica-se, na área de gestão de pessoas e Recursos Humanos, o livro *Modelo de competência e gestão de talentos*²⁶⁴. Na contracapa desse último, lê-se: “No cenário atual, em que as organizações buscam maior competitividade, o mundo voltou-se para o tema das competências”.

Esse aspecto da competência, da maior competitividade parece estar visível no art. 208 da Constituição de 1988:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.

O trecho “segundo a capacidade de cada um” transfere para estudantes o mérito do sucesso ou do fracasso. Sua competência determinará seu lugar na competição social. O termo competência não tinha esse sentido próximo ao sentido de capacidade explicitado em dicionários de português. Há relativamente pouco tempo, o termo parecia pertencer ao léxico do Direito, no sentido da abrangência da atuação de determinadas instituições. Na área de Psicologia, ele se estabeleceu com um sentido relacionado ao sentido de habilidades (agora não mais físicas apenas, mas, também, mentais), e,

²⁶² Perrenoud e Thurler, trad. 2002.

²⁶³ Perrenoud, trad. 2000.

²⁶⁴ Gramigna, 2002.

posteriormente, integrou o léxico da gestão administrativa, para os programas de qualidade total. Nesse meio tempo, foi assimilado pela educação.

Percebo, assim, que a atualização de um sentido no contato com outro sentido ocorre no diálogo entre áreas. Desse mesmo modo, observo constituírem-se identidades, às vezes, locais e, às vezes, globais, dependendo da abrangência desse diálogo. É esse diálogo, concretizado na intertextualidade, que tomo como o aspecto discursivo a que se referem Hall e Silva em suas considerações sobre a construção discursiva da raça. Hall refere-se à raça como uma categoria discursiva em lugar de biológica²⁶⁵, destacando que “o corpo racializado e etnicizado é constituído discursivamente”²⁶⁶. Silva, por sua vez, afirma que “a eficácia produtiva dos enunciados performativos ligados à identidade depende de sua incessante repetição”. Adotando a expressão “citacionalidade” (característica de repetibilidade da escrita e da linguagem) de Derrida, Silva destaca que a combinação de ambas – performatividade e citacionalidade – resulta numa ação lingüística de produção da identidade. A citação “recoloca em ação o enunciado performativo que reforça o aspecto negativo atribuído à identidade negra”, conclusão a que ele chega em sua análise²⁶⁷.

As afirmações de Hall e Silva sobre o lugar da linguagem nas representações complementam a base de minhas considerações. Se a identidade é constituída discursivamente e se essa constituição se realiza lingüisticamente – seja na referência à própria fala ou à fala de outrem, na repetição ou na negação de qualquer palavra –, caracteriza-se nessa ação a intertextualidade. É possível, portanto, atribuir à intertextualidade a propriedade de constituinte da identidade.

Mais uma vez, vale lembrar que sempre há a possibilidade de quebra das identidades hegemônicas por meio da interrupção, do questionamento e da contestação da repetição, conforme Silva assinala ao citar Judith Butler. Ainda nesse caso, a intertextualidade aparece como constituinte dessa nova identidade, uma vez que ela não compreende apenas a repetição, a assimilação, mas, também, a contestação, a negação do que já foi dito, processo em que emerge a diferença.

Sobre a negação, retomo minha observação sobre a identidade estabelecida pela diferença: *a afirmação do que se é carrega inúmeras negações de marcas identitárias*. Woodward refere-se a esse aspecto: “a identidade sérvia se distingue por aquilo que ela não é. Ser um sérvio é ser um ‘não-croata’. A identidade é, assim, marcada pela diferença”²⁶⁸.

²⁶⁵ Hall, trad. 2001: 63.

²⁶⁶ Silva (org.), 2000a: 130.

²⁶⁷ Silva (org.), 2000a: 94.

²⁶⁸ Silva (org.), 2000a: 9.

Um exemplo disso é a música de Arnaldo Antunes, *Inclassificáveis*, uma negação das classificações impostas ao povo brasileiro:

que preto, que branco, que índio o quê?
que branco, que índio, que preto o quê?
que índio, que preto, que branco o quê?

que preto branco índio o quê?
branco índio preto o quê?
índio preto branco o quê?

aqui somos mestiços mulatos
cafuzos pardos mamelucos sararás
crilouros guaranisseis e judárabes

orientupis orientupis
ameriquítalos luso nipo caboclos
orientupis orientupis
iberibárbaros indo ciganagôs

somos o que somos
inclassificáveis

não tem um, tem dois,
não tem dois, tem três,
não tem lei, tem leis,
não tem vez, tem vezes,
não tem deus, tem deuses,

não há sol a sós

aqui somos mestiços mulatos
cafuzos pardos tapuias tupinamboclos
americanataís yorubárbaros.

somos o que somos
inclassificáveis

que preto, que branco, que índio o quê?
que branco, que índio, que preto o quê?
que índio, que preto, que branco o quê?

não tem um, tem dois,
não tem dois, tem três,
não tem lei, tem leis,
não tem vez, tem vezes,
não tem deus, tem deuses,
não tem cor, tem cores,

não há sol a sós

egipciganos tupinamboclos
yorubárbaros carataís
caribocarijós orientapuias
mamemulatos tropicaburés

chibarroados mesticigenados
oxigenados debaixo do sol²⁶⁹

Ao negar as tentativas de classificação e de padronização da identidade nacional, Antunes descarta as palavras existentes na sua forma original e cria com elas novos termos.

Quando visualizamos a ação da diferença sobre a identidade, é possível perceber que a produção da identidade tem sua base na intertextualidade, esse elemento marcadamente presente no discurso. Nega-se aquilo que já foi afirmado ou que se pode afirmar, que se quer rejeitar ou contestar – nega-se a possível igualdade para que a diferença constitua a identidade na qual se está investindo. Traduzo isso em duas fórmulas:

$$Y = \tilde{n}X$$

$$X = Z^{-1}Y$$

Considero a existência de uma cadeia de comunicação verbal quando admito que não há textos sem marcas de outros textos. Sobre a relação existente entre tradição e produção da identidade cultural, pondero que a tradição encontra sua criação ou continuidade na narrativa e possui um caráter histórico. Ora, a história está representada no texto, e o texto, na história, no processo contínuo da intertextualidade. Depreende-se daí que é por meio da intertextualidade que a tradição atua na constituição da identidade – ou seja, a intertextualidade representa uma materialização específica da tradição em processos lingüísticos.

Para encerrar, aproprio-me de um esclarecimento de Fairclough acerca das implicações do metadiscurso na relação entre discurso e identidade:

Os sujeitos são em parte posicionados e constituídos no discurso, mas eles também se envolvem na prática que contesta e reestrutura as estruturas discursivas (ordens de discurso) que os posicionam. Isso inclui reestruturações que são motivadas por considerações polêmicas e objetivos manipulativos.²⁷⁰

Na intertextualidade, as lutas hegemônicas criam-se, recriam-se, representam-se; as relações de poder são aceitas, questionadas ou recusadas – mesmo que muito disso tudo possa dar-se de maneira não muito consciente, isto é, não percebida de forma concreta.

Nesse processo de tomar e retomar a palavra do outro, de acolhê-la ou repudiá-la, a identidade surge na materialidade do texto – ainda que a identidade nunca se baste,

²⁶⁹ Arnaldo Antunes. “Inclassificáveis”. (<http://vagalume.uol.com.br/arnaldo-antunes/inclassificaveis.html>)

²⁷⁰ Fairclough, trad. 2001: 158.

nunca encontre definição completa e suficiente, se levo em conta as considerações de Laclau e Zac (1994).

A abordagem de Laclau e Zac mantém relação com a discussão que estou apresentando neste trabalho, pois evidencia a dificuldade de definir objetividade, ao destacar que “determinação só pode ser o resultado da ‘alienação’ da subjetividade”, ou seja, sendo subjetividade e objetividade conceitos antagônicos, se não é possível determinar a subjetividade, não é possível, do mesmo modo, determinar um sentido para o seu oposto²⁷¹.

Isso fundamenta o que venho tentando comprovar aqui: as representações construídas em práticas discursivas são todas elas elementos de constituição de novas representações, pois é na característica dialógica dos textos que se encontram os elementos para sustentação, construção, reconstrução, valorização ou desvalorização das identidades.

As identidades fragmentadas da modernidade tardia encontram sua (in)determinação no processo ininterrupto de intertextualidade.

Se observarmos as palavras que assumimos ou contestamos, como e por que fazemos isso, talvez seja possível perceber que, com a visão crítica dessas ações, com a consciência de que alguns discursos podem ser mais fortes e constitutivos que outros, talvez, aquilo que produza encantamento à primeira vista possa ser reavaliado e se possa resistir a ele antes de ele ser naturalizado e legitimado, revelando-se, assim, as construções simbólicas e, conseqüentemente, os interesses implicados nelas. Assim, podemos aceitar ou negar uma identidade imposta, mas de maneira consciente. Podemos resistir às construções identitárias socialmente desvalorizadas, em primeiro lugar, por nossa conscientização a respeito das causas que possibilitaram sua construção, e, em segundo lugar, por meio de um processo de resistência e investimento em novas identidades.

Diz Ferraço:

A permanente busca por tentar entender o que acontece nos cotidianos das escolas (...) traz a marca das histórias por mim vividas, como *alunoprofessor* (...): estamos sempre em busca de nós mesmos, de nossas histórias de vida, de nossos ‘lugares’, tanto como *alunosalunas* que fomos quanto como *professoresprofessoras* que somos. Estamos sempre retornando a esses nossos ‘lugares’ (Lefebvre) ‘*entrelugares*’ (Bhabha), ‘*não-lugares*’ (Auge), de onde, de fato, nunca saímos.²⁷²

²⁷¹ Laclau e Zac, 1994: 13.

²⁷² Ferraço, 2003: 158

Mobilizou-me a possibilidade de tentar ver o evento da construção das identidades docentes de maneira legítima e diversa – assim, procurei silêncios-palavras e palavras-silêncios, distância-próxima e proximidade-distante. Se observei palavras dos textos das leis, cabia ouvi-las e considerá-las nas vozes daqueles(as) que faziam da escola um espaço profissional cotidiano.

Quando lemos ou ouvimos palavras estamos lendo e ouvindo seus significados, o conteúdo semântico-pragmático impregnado nelas de acordo com o contexto da interação. As vozes não se repetem apenas nas palavras repetidas, mas nos sentidos implicados dentro de uma estrutura que reconhecemos e da qual nos apropriamos para dar coerência à prática. Nesse jogo dialógico, o sujeito assume uma posição mais ativa nas lutas internas e externas relacionadas à produção de identidades e diferenças – há a recusa, a aceitação, a apropriação, o resgate das palavras *minhas-alheias*.

Percebo a relação que a intertextualidade constrói entre os discursos. Percebo, também, que ao estabelecer essa relação a intertextualidade transforma-se em ponte para a constituição de identidades sociais. A intertextualidade é só um, dentre os fatores que constroem as identidades, mas é possível distingui-la no discurso e é possível perceber lingüística e semioticamente a sua ação concreta nas tramas identitárias, seja pela assimilação, seja pela resistência, seja pela semelhança, seja pela diferença.

Há diversos outros contatos de docentes com construções identitárias que lhes dizem respeito. Todas elas circulam dentro de grande parte desses significados que aparecem aqui. O que proponho é que se considere essa construção de significados envolvida na intertextualidade como processo lingüístico de constituição de identidades sociais.

Ter consciência das vozes que habitam os textos e nossas mentes pode levar-nos a constituir novas identidades docentes, mais valorizadas socialmente.

ANEXOS

ANEXO 1

Tabelas da UNESCO
Pesquisa sobre o perfil dos professores brasileiros

Tabela 56²⁷³

TABELA 56 – Proporção de professores, segundo grau de concordância com os aspectos da LDB¹ – 2002

Aspectos da LDB	Grau de concordância			Total
	Concordo	Discordo	Não sabe	
PCN	86,2	8,6	5,1	100,0
Nova estrutura de ensino	87,7	7,6	4,7	100,0
Autonomia da escola	90,9	5,3	3,8	100,0
PNE	74,8	10,6	14,5	100,0
FUNDEF	79,6	9,1	11,3	100,0
SAEB	65,1	21,6	13,3	100,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa de Professores, 2002.

Notas: Foi perguntado aos professores: *Manifeste seu grau de acordo ou desacordo com os seguintes aspectos da Lei de Diretrizes e Bases – LDB.*

(1) Dados expandidos.

Tabela 57²⁷⁴

TABELA 57 – Proporção de professores, segundo o impacto da LDB em aspectos da rotina escolar¹ – 2002

Aspectos da rotina escolar	Impacto da LDB				Total
	Positivo	Negativo	Neutro	Não opinou	
Condições de trabalho dos professores	40,1	21,3	28,7	10,0	100,0
Qualidade da educação	46,4	24,7	20,5	8,5	100,0
Participação dos professores na tomada de decisões	52,1	17,0	22,0	8,8	100,0
Inovações pedagógicas	61,0	11,2	19,0	8,8	100,0
Infra-estrutura do estabelecimento	39,9	18,6	29,7	11,8	100,0
Organização do ensino	52,4	16,5	20,9	10,2	100,0
Democratização do acesso à educação	60,0	12,4	18,3	9,3	100,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa de Professores, 2002.

Notas: Foi perguntado aos professores: *Manifeste seu grau de acordo ou desacordo com os seguintes aspectos da Lei de Diretrizes e Bases – LDB.*

(1) Dados expandidos.

²⁷³ UNESCO, 2004: 111.

²⁷⁴ Idem: 113.

ANEXO 2

Tabelas da UNESCO
Pesquisa sobre o perfil dos professores brasileiros

Tabela 48²⁷⁵

TABELA 48 – Proporção de professores, segundo a frequência de atividades que atestam suas preferências culturais¹ – 2002

Tipo de atividade	Frequência de atividades				Total
	Habitualmente / sempre	Às vezes	Alguma vez no passado	Nunca	
Participa de seminários de especialização	16,9	54,9	16,8	11,4	100,0
Lê revistas especializadas em educação	47,9	46,5	3,2	2,3	100,0
Fotocópia materiais	44,5	43,2	5,3	6,9	100,0
Lê materiais de estudo ou formação	52,0	41,0	3,5	3,5	100,0
Estuda ou pratica idiomas estrangeiros	14,7	15,7	28,3	41,3	100,0
Compra livros (não-didáticos)	22,9	58,5	12	6,5	100,0
Lê livros de ficção	11,7	38,7	20,2	29,4	100,0
Frequênta a biblioteca	33,3	52,9	9,4	4,3	100,0
Grava música	14,0	41,2	16,6	28,3	100,0
Compra CD ou fitas cassetes	33,1	54,9	5,6	6,4	100,0
Estuda ou ensaia teatro	4,1	11,1	18,7	66,1	100,0
Pinta ou aprende a esculpir	6,1	12,2	16	65,7	100,0
Pratica ou aprende danças	8,0	20,1	22,2	49,6	100,0
Estuda ou faz algum artesanato	12,8	21,1	18,3	47,7	100,0
Vê jogos de futebol na televisão	20,4	48,7	7,4	23,5	100,0
Tira fotografias	23,7	60,5	8,2	7,6	100,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa de Professores, 2002.

Notas: Foi perguntado aos professores: *Manifeste seu grau de acordo ou desacordo com os seguintes aspectos da Lei de Diretrizes e Bases – LDB.*

(1) Dados expandidos.

²⁷⁵ UNESCO, 2004: 97.

ANEXO 3

Convenções de transcrição*

/.../ : turnos não transcritos

() : ações não-verbais

(()) : comentários da analista

/ / : jatos de fala; interrupção brusca da fala

– : mudança de tópico

... ou xs : pausa

:: : alongamento de vogal

MAIÚSCULAS: ênfase

Itálico ou “ “; citação

* Com base na adaptação de A.T. Castilho (1989) feita por Bortoni-Ricardo (2002: 79).

ANEXO 4

Narrativa de Hdj

A minha vida escolar é como a vida de todo professor... se divide entre antes e depois de a gente se tornar professor... eu acredito que o fato de ter passado pela escola é fundamental pra essa tomada de decisão... mesmo quando não é uma coisa muito consciente... não é uma coisa pretendida assim/ quero ser professor/ eu sempre quis fazer história... sempre desde que eu decidi por isso no segundo ano do segundo grau... mas... mas não tava claro pra mim que eu queria ser professor... queria ser pesquisador... historiador de... em... de certo modo foi uma falta de alternativa/ eu não sabia de que não dava para ser só historiador... eu imaginava que era possível... e aí eu descubro quando eu entro na faculdade que não é possível... na área das ciências sociais no Brasil especificamente – a confusão entre pesquisador e professor... ela já vem de longa data... e então não era possível ser só pesquisador... eu tive que experimentar a licenciatura sem saber exatamente que eu queria... se eu iria ser professor ou não... mas a licenciatura foi se tornando cada vez mais... mais clara para mim... dar aulas nos seminários que fazia /.../ para mim foi se tornando uma experiência muito boa e acho que logo no primeiro ano do curso de história já tava claro para mim que ser professor era o que eu queria /.../ havia acertado na escolha da história e havia dado certo na entrada pela licenciatura... e aí acho que virou uma... uma coisa mais importante... num determinado momento ser professor de história do que ser pesquisador... apenas Acho que então essa foi minha primeira definição em torno da vida da minha vida profissional como professor... sempre gostei muito disso – agora... é ... eu... eu não tenho uma memória anterior a essa do meu segundo ano... eu acho que meu segundo ano foi muito definidor de uma vontade de ser professor... de me definir pela história /.../ lembro.../ a minha professora de história do primeiro ano foi assim muito... muito importante... primeiro ano do ensino médio... mas ela foi importante para me ensinar... e ela talvez nem saiba disso... a leitura... e não a história... é... foi no primeiro ano que descobri e eu acho que estava muito envolvido com a maneira como ela falava... principalmente do período do renascimento... eu lembro bem disso... é das obras do renascimento e eu parti para esse tipo de leitura por conta própria e... – não entendia muita coisa mais me sentia assim como quem tava consumindo uma coisa que a minha professora de história tinha apresentado então era ótimo era maravilhoso para mim... esse foi um momento muito definidor... antes disso... eu tenho... a minha marca... a marca da primeira professora é muito profunda comigo... eu até conto um pouco essa história porque assim.../ descobriram que eu conhecia as letras quando eu tinha 3 anos de idade /.../ É... a minha tia era professora e me levava todo dia pra aula porque minha mãe não tinha com quem me deixar e ela era professora da primeira série... e uma vez... ela perguntando pros alunos as letras né... aquele sistema bem tradicional... e os alunos não sabiam... e lá do fundo eu respondi... e aí ela continuou perguntando... e eu respondi/ respondi... e de repente descobriram que eu sabia as letras e... sabia as letras né... então isso foi motivo né? pra que eu fosse encaminhado para a escola... mas na minha cidade não tinha pré-escola e então eu fui encaminhado pra uma professora particular... é... professora particular que ensinava em casa tinha tudo montado dentro de casa... recebia os alunos e ensinava e o método dela era tão tradicional que o primeiro presente que levei pra ela foi uma palmatória /.../ eu não sabia para que servia... depois logo eu descobri... não demorou e /.../ na escola eu era péssimo em matemática... sempre fui /.../ três pra quatro anos... foi quando eu fui pra escola... saí de lá aos 6 anos direto pra... aí sim... pra escola pública onde eu não precisei fazer a primeira série porque eu tava muito adiantado em relação aos alunos da 1ª série... sabia ler e escrever... resolver problemas

de matemática então eu fui dispensado da primeira série porque tinha essa vantagem... mas olha apesar das palmadas da professora Zelma eu... eu passei a minha vida inteira depois que vim para Brasília principalmente toda vez que voltava a Marabá eu me sentia na obrigação de ir à casa dela dar um abraço... conversar... sempre tive um carinho muito grande por ela e ela por mim... sabe... eu acho assim... ela sempre esperou muito de mim e cobrava... da pior maneira possível... mas cobrava... aí eu fui... então... quando eu entrei /.../ Engraçado... então deixa eu te confessar uma coisa ... havia uma outra professora particular na minha cidade... a professora Filipa /.../ e... a minha irmã mais velha freqüentou as aulas da professora Filipa... mas nós tínhamos em mente... nós crianças... que a professora Filipa – talvez isso por discurso dos pais – que ela era muito violenta e a professora Zelma não... eu te explico por quê... porque a professora Filipa batia com as próprias mãos... ela dava cascudos sabe? mas a professora Zelma não... ela usava um instrumento... então... ela não era violenta /.../ eu me lembro que, eu me lembro que a minha irmã, uma vez eu fui na aula com a minha irmã e ela tentou bater na minha irmã e nós saímos correndo... a Filipa... e nós saímos correndo e não voltamos mais pra lá... ta? E nós decidimos continuar com a professora Zelma porque ela era muito boa... (Risos) muito boa... e nunca tinha pensado muito nessas coisas... mas essa construção sempre rolou na minha cabeça... sempre teve né? porque a gente fazia essa distinção... então... e quando a gente entrou na... na escola pública pra fazer a primeira série... fazer o ensino fundamental... é ... aí era um novo momento do nosso processo de formação né? e tava marcado por outras coisas... mas a professora Zelma cumpriu um papel muito importante. ela me ensinou a ler... me ensinou a escrever... essas coisas todas... e então... eu sempre tive essa... esse profundo respeito por ela... muito grande /.../ eu usava de... de todos os subterfúgios que toda criança que passa por uma coisa dessa usa... coisas e... e memorizava... memorizava muito sabe? memorizava porque minha mãe também cobrava e toda vez que minha mãe me tomava a tabuada né... eu sabia de cor... porque eu sabia que ela ia me cobrar e eu decorava... então eu respondia tudo... tinha que ter habilidade de repassar toda uma seqüência para eu poder... pra poder saber o ponto e só/ até hoje eu sou muito ruim de matemática por conta disso né? /.../ por conta dessa estratégia toda... toda uma estratégia que não despertava o interesse... pela matemática principalmente – mas foi uma estratégia que eu aprendi a driblar... superar em todos os momentos que precisei... meu segundo grau inteiro foi assim... as disciplinas de exatas todas elas eu me preparava para passar e não gostava... mas eu sempre... mas eu sempre tive em mente... assim que eu tinha essa obrigação de me preparar para passar... porque passando isso viriam as coisas boas... aí eu procurava ser muito criativo nas outras disciplinas... eu não era muito bom em português justamente porque no português também cobrava se muita lógica né /.../ Guará /.../ o curso era um curso técnico eu me formei em técnico em contabilidade... lembrança que eu tenho desse curso é do H... mesmo – engraçado... os outros professores não aparecem muito na minha memória – bom ele era um professor muito rígido... me cobrava muito... me cobrava mais do que os outros... porque esperava mais de mim... acho que teve um ano que eu fiquei de recuperação na disciplina dele, mas o relacionamento era muito bom, era muito tranquilo, até naquilo que eu tinha que decorar da disciplina dele eu fazia com mais facilidade. Mas eu tinha um sonho, eu queria me formar, eu não sabia em que, no 2º ano eu me decidi pela História. ... cursinho ... fui aluno eventual dos professores /.../ Então foram esses professores que me mostraram uma outra maneira de ver a história... que não passava pelo factual... passava pela análise... que era composta por uma narrativa... no caso dos dois professores... bastante teatralizada.... Eu acho que eu nunca quis ser um professor assim, mas eu fiquei encantado com essa possibilidade /.../ Na universidade primeiro teve aquela descoberta... não era licenciatura que eu queria... mas foi a licenciatura que eu encontrei... durante todo o período que eu estive na universidade /.../ eu sempre tive envolvido com duas coisas que na época até parecia um pouco contraditório... o movimento estudantil... então ligado à esquerda de um lado... e com

movimentos artísticos /.../ de 84 a 88.... me formei no primeiro de 89... eu fiz uma pausa... e então era assim... movimento estudantil que era uma coisa muito marcante para mim... /.../ eu sempre conciliei essas três coisas não é. Sempre exigi participar dessas três coisas. Engraçado que eu sempre me vi sendo tímido... tímido mesmo... falar em público pra mim .. tanto que eu sempre fui um bom articulador... do movimento estudantil... melhor do que um insuflador... aquele que vai lá na frente e faz altos discursos... eu ficava por trás fazendo as análises e chegando as conclusões e sugerindo que alguém fosse lá e dissesse/.../ eu terminei a faculdade já trabalhando, já com filhos... então eu fui trabalhar como arquivista /.../ eu entrei em 89 que foi o ano da eleição do Collor. Então... em 89... fiquei até o início de 91... Foi isso /.../ saí do arquivo nacional porque não estava satisfeito e queria mesmo ser professor... mas como eu não conseguia ser professor aqui por conta do esquema da falta da experiência – mas ninguém te dá experiência – então eu fui pra Marabá e dei aula por quatro meses... voltei com experiência /.../ trabalhei com turmas de 5ª à 8ª e – mas antes que conseguisse entrar em sala de aula aqui eu passei no mestrado em 91... na UnB... aí eu tinha a experiência mais o mestrado... então eu fui /.../ trabalhar na em Formosa /.../ 91... /.../ fui dar aula de história lá na faculdade /.../ uma das marcas que firma mesmo a minha escolha profissional daí pra frente todos os concursos que fiz foi pra professor sabe... e sempre recusei a idéia de que poderia ter uma outra profissão pra me dar um tipo de estabilidade /.../ pra poder SER professor /.../ eu dei aula em outros lugares/ eu trabalhei como educador fora de sala de aula... porque eu fui trabalhar com educação ambiental a partir de 95 então eu tive ainda outras experiências e me parece, por uma felicidade, a sala de aula desde o momento que eu entrei na sala como aluno e depois quando eu entrei como professor parece que sempre me ensinou que as coisas não precisavam estar tão separadas né... podia misturar as coisas né... podia trabalhar as coisas de modo aparentemente desordenado que no final você construiria alguma coisa né... então eu acho que a minha experiência conta muito com isso... essa coisa da/ eu sempre considero muito mais a descoberta do que o aprendizado sempre considero... mas eu acho que os alunos me ensinam isso... eu acho que eu aprendi isso como aluno também... descobrir é muito mais gostoso do que aprender... aprender é uma coisa fechada assim né... descobrir não... descobrir é uma coisa bem tranqüila então eu sempre contava mais com isso/ mas o nosso tempo acabou...

ANEXO 5

Narrativa de Hnz

O que a gente observa é que há um caminho de ida e volta... só que essa ida e essa volta... elas se processam de maneira inteiramente diferenciadas em relação às épocas... por exemplo... nós tínhamos em 1960... até 70... uma carência muito grande de professores... e existia uma política do Ministério de suprir essa carência e até de regularizar a profissão de professor... porque ela durante um período muito longo... ela ficou meio assim na penumbra/ Todo mundo podia dar aula... o médico podia dar aula de biologia... o advogado podia dar aula de história... de português... então o MEC baixou normas regulamentares sobre isso... e aí eu lembro que em 66... eles criaram na CAPES... um órgão do MEC... começou a formar professores temporários... professores eram formados em 6 meses... recebiam um certificado provisório para atuar nas instituições e a cada período eles faziam uma reciclagem e quando terminavam a universidade aí ele já tinha o diploma e tinha o certificado de forma garantida... então você podia ensinar em qualquer colégio a partir do primeiro ano de faculdade... isso não era restrito ao formado... então o que... que ocorre... essa tentativa de valorizar o professor existiu a partir dessa época... então nós passamos boas três décadas... tendo uma valorização constante do professor... até porque era um produto carente... quer dizer nós tínhamos carência no mercado... então você tinha que valorizar o professor... Isso foi a partir de 66... essa grande busca de oferecer às escolas o profissional que a escola necessitava/ Então começou esse processo/ Agora uma das coisas que eu vejo que foi um caminho de volta diferenciada... é que hoje nós temos a desvalorização do professor... mas a desvalorização do professor não está por conta da instituição reguladora... a desvalorização do professor eu vejo mais até por conta do processo globalizante do processo massificante de ensino... e que as profissões... não só de professor... mas as outras diversas também passam por um processo de desvalorização/ Se você observar... por exemplo... a figura carismática da sociedade passada... quatro décadas atrás era o médico/ figura carismática era um advogado... figura carismática era um padre... então as famílias bem constituídas... elas tinham de ter no seu bojo um desses três profissionais... hoje você observa que esse modelo mudou/ transformou-se/ Então o médico hoje passou por um processo de desvalorização... não só em termos de salário... mas até em termos de status... o padre também... e o advogado... então o professor entrou nessa esteira de desvalorização natural... eu atribuo isso a um processo de massificação do próprio sistema... dos próprios sistemas / essa desvalorização do professor... ela entra também num processo de tentativa de manutenção das instituições de ensino em termos do seu status... as instituições não querem descer nem querem abdicar de determinados padrões... como por exemplo o lucro X... então o que é que você faz... em quem você vai descarregar essa esse processo natural? É no salário do professor... é na forma de tratá-lo... então quer dizer... as instituições têm que manter seu status de qualquer forma... o professor passa a ser o resultado desse tipo de política / o professor reivindica... mas a reivindicação dele é uma reivindicação... muitas vezes só social... às vezes não é tão salarial como se pensa... buscar um status que você já teve/ Eu comecei a trabalhar em 66... por exemplo... em 1966... tava no 1º ano de universidade... e o meu status como professor naquela época lê talvez fosse um pouquinho melhor do que hoje... status profissional... existia uma grande valorização do professor... o salário de professor não era ruim naquela época... 66... e aí passei pra década de 70... entrei pra universidade... entende... e fui em 80 pra universidade... até 1980... nós não tínhamos... eu... pessoalmente... não tinha nada a queixar em relação a salário do professor... o salário dava para viver condignamente... eu como professor eu

trocava de carro quase duas vezes por ano... quando queria... com o salário... de 80 para cá... aí é que a coisa começou a mudar... o panorama em relação à salário de professor... em relação à valorização... em relação a trato com aluno... o aluno parece que tomou uma postura diferenciada em termos de visão do trabalho do professor... ele passou a ser mais reivindicador... ele passou a ser mais exigente... e aí começou a haver um grande conflito entre os limites do aluno... as suas obrigações e o que a gente podia chamar de direitos/ Em toda sociedade brasileira hoje você vê valorização mais de direitos do que de deveres... você acha sempre que tem direitos... mas dificilmente você quer reconhecer que tem deveres e que eles são quase como que eu diria intrínsecos... direitos e deveres caminham juntos/ Mas a sociedade só quer mais os direitos... e o aluno hoje está muito reivindicador e ele busca mais o direito do que o dever... e essa cobrança às vezes incomoda até o trabalho do professor... o professor se sente acuado... ele é cobrado pela instituição... ele é cobrado pelo aluno e ele é cobrado pela família e ele se considera mesquinho em termos de trabalho... em termos de salário... e a profissão começou a decrescer em função disso /.../ Hoje eu tenha ainda... eu tenho a imagem dos meus professores... e um bom número deles estão ainda atuantes/ por exemplo..... eu tenho Artur Eduardo Benevides... um grande professor... um grande literato o que é que existia... a visão nossa em relação ao professor... você tinha aquela figura carismática do professor magister dixit... quer dizer... ele falou... [mestre falou] ele vinha inclusive muito bem tr/... todos vinham muito bem trajados... o paletó era... o terno era exigido praticamente naquela época pra dar aula na universidade... nos campus... nos liceus você só dava aula de terno... então você tem aquela imagem do professor... uma figura imponente na sociedade... aquela figura do professor como autoridade e como alguém que impunha respeito permanente... não só pelo conhecimento... mas pelo trajar também... isso refletia um status para ele indiretamente... agora... com o processo modificado... ele perdeu esse status... e aí todas as conseqüências/ obrigatoriamente aqueles nossos professores não ganhavam tão bem... não existia muita diferença...mas eles mantinham o status/ a dedicação que existia do professor algumas décadas atrás / era tão gostoso que algumas pessoas trabalhavam sem buscar remuneração... quantas professoras primárias... por exemplo... nas cidades do interior... elas trabalhavam sem vencimentos... só por amor à profissão/

[se você teve mais professores do que professoras]

Isso aí é muito sintomático/ é... por exemplo... naquele período de universidade... de 66 a 70... 71... que foi o período que... e eu comecei a universidade no Nordeste... naquela época eu cheguei a ter apenas 3 professoras mulheres em toda universidade... uma professora de didática... uma professora de inglês que havia concluído o Mestrado nos Estados Unidos...e uma professora de francês... que tinha vindo da Sourbounne... o resto todo... todos professores homens e parece que havia uma certa política na universidade no sentido de é preferível pegar um professor homem do que uma professora mulher ... as mulheres foram rompendo o espaço em termos disso... foram se capacitando... se habilitando... e hoje você tem talvez o inverso... né? Você tem mais mulheres no ensino... muito mais que homens/

Nós tínhamos três grandes escolas no País... nós tínhamos as escolas Normais... nós tínhamos os colégios militares e nós tínhamos os liceus Essas três instituições elas primavam pelos bons professores... pra você entrar numa instituição dessa... você tinha que obrigatoriamente entrar com uma monografia... uma espécie de tese ele defendia um argumento... aquilo era submetido à apreciação de uma banca e aí ele era contratado ou não/ Normalmente essas teses... posteriormente se transformavam em livros Uma coisa curiosa... a universidade não era a referência para os grandes professores a referência para os grandes professores... ela estava principalmente nessa instituições Nessas instituições prevaleciam de forma absoluta o masculino a mulher estava mais condicionada ao trabalho da parte ... didática ... da parte didática ou de 1ª a 4ª série/ A mulher estava mais voltada para essa parte pedagógica o departamento de didática era

só regido por mulheres/ De 1ª a 4ª série só mulheres... quando não eram... vamos supor... leigas... eram freiras porque as freiras se dedicavam muito à educação nessa época... as escolas religiosas elas desempenharam um papel muito forte na sociedade nesse período/

[Havia escolas particulares no seu tempo?]

Muito poucas... nós tínhamos pouquíssimas escolas particulares... poucas escolas... as que eram particulares mesmo elas tinham um poder muito grande em termo de domínio da região ou de estado/ Cursinho... por exemplo... a indústria do cursinho começou dos anos 70 pra cá Eu comecei a trabalhar em 9 de março de 1966 como professor... comecei numa escola de educandários da comunidade... chamada CNEC (?) fundada pelo Padre Filipe... já faleceu... e o Filipe começou uma obra monumental no País... ele / queria diminuir o custo da educação para as comunidades e queria que cada comunidade tivesse uma escola... esse era o grande sonho dele / começou a fundar essas escolas chamadas Campanha Nacional de Escolas da Comunidade /ele conseguia fundos do governo para subsidiar a escola... só que ocorria o seguinte... muitas dessa escolas... o governo não pagava os fundos... e aí nós tínhamos que trabalhar de graça... eu... por exemplo.../ trabalhei um ano inteiro sem receber um tostão /// isso em 1966 /// passamos o ano inteiro sem receber dinheiro porque a verba não chegou/ //

Na verdade... eu não precisava muito daquele dinheiro... aí eu trabalhava... eu era universitário... começando o 1º ano... e à noite eu vinha trabalhar no colégio /// como se fosse comunitário/ O diretor chegou e disse dessa forma “você não se preocupem que vocês vão receber... quando eu não sei” /// Isso era em Caucaia... CE /// houve uma política de valorização muito forte desse tipo de trabalho e aí o governo começou a pagar E aí tanto fazia o salário de um professor do estado como o da CNEC... e o nosso às vezes era melhor [era como se fosse uma escola particular] como se fosse uma escola particular... aí deu prosseguimento à instituição...e ela se transformou em CNEC... é CNEC é agora... antes era CNEG... Campanha Nacional de Educandários Gratuitos/ // [fazia universidade onde] Fazia na Federal de Fortaleza... [era perto de Caucaia]... perto... e naquele tempo a gente trabalhava full time e vivia a universidade intensamente/ // a reitoria estava sempre presente... atendia ao pleito dos estudantes naquela época e eu cheguei a desempenhar duas funções... eu era... fui representante do corpo discente junto à universidade /// // Aí eu saí de Fortaleza e fui para o Rio Grande do Sul... isso em 70 // lá eu passei no 1º concurso da universidade da Unifron... chamada... que hoje é Universidade da Fronteira Oeste... eles estavam iniciando a universidade /// havia três vagas /// aí eu passei... consegui o 1º lugar // depois do concurso 15 dias eu estava dando aula/ Aí eu passei a trabalhar junto com o Reitor /// // eu dava Língua Portuguesa e dava Teoria da Literatura

[Hoje em dia pra você dar aula na universidade há toda a exigência do mestrado... do doutorado /// e aí os alunos têm muito essa relação com isso /// havia essa mentalidade já de alguma maneira]

Não... naquele tempo... o mestre daquele tempo eu diria que ele está na proporção do Pós-doutor de hoje... o graduado daquele tempo... ele é um pouquinho melhor do que o mestre de hoje... às vezes... então havia uma exigência tão grande de busca de conhecimento naquela época... e até também pela falta dessas áreas mais especializadas... dessas habilitações... o graduado... ele... não havia nenhuma restrição em relação à entrada dele/ Tanto que você podia fazer concurso em uma universidade federal com uma simples graduação... não havia essa exigência... e o aluno não fazia distinção/ Agora uma coisa que tinha de haver era o conhecimento... o aluno naquele tempo ele era mais exigente com o professor do que o de hoje... o aluno ele estava mais perto do professor... ele estava questionando com muito mais freqüência... ele estava buscando muito mais às vezes/ Naquele tempo você entrava na universidade não só à cata de um diploma... você entrava na universidade buscando conhecimento/ Hoje... muita gente busca a universidade mais por status // tanto que você hoje tem

coleccionadores de diplomas... tem gente aí que tem 3... 4 e... muitas vezes não exerce nenhum/

// No ensino do nosso estado existia uma determinação que você não podia ganhar menos do que X // essa determinação era legislação estadual

// A primeira coisa que me cativou na educação é que eu era muito bom na parte de línguas... eu sabia falar muito bem francês... eu gostava muito de inglês... eu havia estudado latim 10 anos // no meu colégio... é que eu fui interno... eu fui interno dos padres do Sagrado coração de Jesus... eu era seminarista... e então eu tinha um conhecimento... eu havia estudado grego... eu havia estudado esperanto //eu falava muito bem esperanto... meu professor de esperanto era um holandês... o Padre Heiss... era professor por uma situação muito esdrúxula... ele teve câncer de corda vocal e teve de fazer uma cirurgia na Holanda... e aí ele ficou quase sem falar... e aí ele não queria sair de sala de aula e ele não podia enfrentar grandes platéias // criava grupo de cinco alunos... até de 1... e ele trazia aquele aluno... e dava aula particular àquele aluno como se ele estivesse em uma sala de aula /// e esse gosto pelo estudo com as línguas me fez caminhar pro magistério... porque eu estava estudando pra medicina... eu estava preparado pra fazer o vestibular de medicina/ // Naquela época... existiam duas carreiras; era medicina e engenharia/ O resto era resto... aí depois entrou agronomia // eu jogava xadrez com o pessoal de engenharia... eles não acreditavam que um cara de Letras pudesse raciocinar num jogo de xadrez... só que eu ganhava de tudo... aí pra eles era o fim /.../ nós tínhamos muito mais mulheres... 30 alunos... uns 8 a 10 homens... só /.../ as mulheres elas voltavam pras suas bases... trabalhar em escolas Normais // prioridade total /.../ e no colégio Militar era proibido entrar mulher para ensinar... durante muito tempo não existiu mulher lecionando no colégio Militar/ Hoje há mais mulheres do que homens... há mais mulheres // talvez 60% sejam mulheres/ // Uma coisa interessante a observar... Marta... a condição da universidade particular hoje em relação à universidade pública... existe uma mudança e um aspecto de valor muito grande /// as universidades federais estão tão autônomas em termos do ensino... e a universidade particular está muito manietada... não sei se o fator econômico influi sobre isso // Nós tínhamos uma qualidade... mas uma qualidade muito diminuta em termos de consumidor... hoje você tem uma qualidade e ela abrange uma gama muito maior de usuários... parece que a universidade se universalizou muito mais/ //

ANEXO 6

Narrativa de Hjs

ele inclusive ensinava a gente coisas que hoje nenhum professor nem pratica... por exemplo... se você tá com uma pessoa mais velha ou com a namorada... você deixa que ela fique do lado de dentro do passeio e fica do lado de fora ... com isso então ele ia formando o cidadão né?... professor ia formando o cidadão e é uma coisa muito interessante porque são pequenas coisas ...Depois... o respeito o carinho que a gente tinha com o professor era uma coisa extraordinária/ eu... por exemplo tive professores que são inesquecíveis... a dona Balbina Brígida ... ela era uma professora extraordinária... ela dava tudo de si para os seus alunos... depois eu saí de lá fui pra sala da prof.a ... dona Eugeninha... eu chorei porque eu não queria ir... abracei a professora lá ... não vou não vou... não vou... chamaram o diretor /.../ fiz uma revolução... chamaram o diretor e o diretor falava assim “você tem que ir... meu bem” ... eu era desde essa época... eu era o orador oficial dos desfiles de 5 de setembro e de 7 de setembro... 5 de setembro era dia do estudante e 7 de setembro era dia da Independência do Brasil... e isso era em Sete Lagoas... então eu acho o seguinte a formação integral que o professor... naquela época dava pra gente tinha uma influência pro resto da vida da gente... sabe? isso é uma coisa muito importante /.../ professor era um sacerdote... ele ganhava um ordenado miserável... abaixo da crítica /.../ eu acho o seguinte... eles tinham um amor muito grande pela gente... substituíam plenamente a mãe da gente esse daí eu já estava fazendo o 2º Grau... e tinha um professor muito velho... era diretor de banco... muito velho mesmo... era professor de contabilidade... ele então tava lá numa festa dos professores e uma moça pediu a palavra que ia recitar o velho professor e recitou... sabe... mas dizendo o seguinte que o velho professor e tal e coisa que o velho professor tinha no exercício da profissão a própria razão de ser da sua vida e que é depois de um certo tempo ele estava dando aula debruçou na mesa e morreu /.../ agora... eu era um aluno que trabalhava desde os nove anos... que eu trabalhava... eu ficava trabalhando 18 horas por dia... porque 4h na escola... 4h na tipografia... na (inint.) e depois das 6 h... eu pegava e ia vender bala no cinema e depois de vender bala no cinema eu ia pegar mala na estação... vender fruta... e depois eu voltava pra casa e ia estudar... 18 horas e às vezes eu voltava chorando da estação... sabe... porque os viajantes iam me tapeando... conversando comigo até o trem partir e quando o trem partia... eles então saíam rindo e eu ficava na mão naquela importância/ eu comecei a dar aula ainda no 2º grau... no curso de contabilidade /.../ 1943... eu fui dar aula pros meus colegas que estavam bem na minha frente... mas o diretor falou ‘o... João Herculino... você podia ocupar essa cadeira aí pra mim... porque nós não temos quem faça isso... você estuda a matéria deles e dá uma aula aí pra eles’ e assim eu fiz agora é ... eu era um aluno assim diferente dos outros... não tinha hora assim pra trabalhar pra estudar... trabalhava o tempo todo... (inint.) tinha hora pra estudar... então eu falhava muito de ir à aula... um dia o professor deu uma prova lá... deu uma prova e caiu um negócio lá... valores mobiliários... eu nunca tinha ouvido falar nisso... eu fui então comecei a descrever o valor dos móveis no escritório... e pedi... dá mais um papel aí professor... dá mais um papel aí... quando saiu o último aluno... então... fui lá falei... “professor... o senhor pode me dar ... eu não quis parecer desrespeitoso com o senhor e entregar a prova em branco... mas tudo que eu escrevi aqui não vale nada... eu sei que não é isso” Marcou época lá... sabe?... marcou época/ Uai... ele pegou... deu outra prova pra mim ... e começou a espalhar isso pra escola inteira/ Não é? Depois numa prova de português... o professor deu lá uma questão assim: escrever... descrever o pôr-de-sol em Sete Lagoas... eu fui e falei “eu posso fazer uma poesia... professor... um soneto?” “Uai...

o senhor é que sabe... soneto é o tipo de poesia mais difícil que existe” “É... eu sei disso.”
 “então o senhor pode.” eu fui fazendo... sabe... e fiz um soneto que ainda hoje eu
 recordo... eu acho que foi assim uma coisa instantânea da minha mente uma inspiração...
 sei de cor... é... uai... é assim:

Lagoa Paulino... lagoa das recordações
 quando entardece o sol vai descambando
 no céu doirado... azul... avermelhado...
 a passo lento... .. vai contornando
 por trás desse tesouro muito amado
 vou vendo nas águas refletidos
 lembrando os fatos que vivi
 os brinquedos e amores
 os prazeres e as mágoas que eu senti
 naquelas águas vejo (inint.) voltando
 barquinhos que saltando
 nas ondas tão pequenas soçobraram
 depois cresci/ então ao ... ver grande
 aqui estou implorando a ...
 meus barquinhos que à tona não voltaram.
 isso fez época também lá ... depois eu criei o grêmio literário Castro Alves/ esse grêmio
 literário também marcou época lá na escola... sabe?
 e eu conhecia as poesias todas daquela época dos livros que eles mandavam a gente
 ler... sabia tudo de cor Não decora ... eu decorava poesia até em francês:
 enfant dans jour ou vous voulez
 Pour la .. que vous donnez
 ... eu não me lembro mais... mas até francês
 eu escrevia uma crônica pro rádio todo dia às 11h30... ia lá e apresentava... eu fazia
 artigo pro jornal de lá... todo sábado saía publicado ... estava no ginásio... no curso de
 Contabilidade eu tive grandes alunos aqui ... mas é muito bom... eu te falo... eu posso
 deixar tudo que eu faço... eu mexo com fazenda... sou advogado... sou empresário... mas
 nunca deixarei de ser professor... eu acho que professor... professor é uma missão quase
 que santa

ANEXO 7

Narrativa de Mcl

então... eu vou começar... acho que eu começo como aluna... né... fazer uma é mais fácil... um trajeto histórico... eu... co... como aluna... é... no colégio de feiras que eu frequentei no rio... parecia que eu estava na estratosfera... não sabia o que que era aquilo... não... eu... de repente... fui aparecer... eu estranhei muito a disciplina do colégio de freira... nunca eu... hoje em dia que eu tenho consciência disso... assim... mas eu tinha um estranhamento de... com aquilo... quando batia uma hora a gente tinha que ajoelhar... no colégio Sacre Coeur de Marie... muito rígido... um dia eu desenhei uma pessoa sem roupa... mas sem sexo... não sei por que... uma criança... e eu passei o dia correndo atrás de "ma mer" com o desenho na mão... ma mer teve o bom senso de não falar nada comigo... olhou... viu a inocência do desenho... e não falou nada... e eu corri atrás dela o dia inteiro na escola... sem entender nada... aquilo... então... esse colégio foi assim muito... assim... eu me sentia como se eu tivesse num outro planeta... estranho... assim... depois... anos depois eu fui ver uma caixa cheia de medalhas que eu tinha ganho no colégio... não tenho a menor idéia de que eu ganhei a medalha... tudo não... nada... disso... se eu tinha... era uma boa aluna... uma porção de fitinha... vermelha... azul... amarela... que tinha gradações... com estrelinha no meio... tava na caixinha na casa da mamãe... não lembro de nada... também foi uma época muito traumática que... quando minha mãe saiu de casa... né... e eu... aí... fiquei na casa de tios... rodando na casa de um... então... juntou uma série de fatores... era a primeira experiência... assim... de escola... eu parecia um ali..... um alienígena nessa escola... e... também me inquietava d..... atrás de nós vinham as chamadas marcinhas... eu não me lembro... eram crianças órfãs ou carentes... que andavam assim separadas de nós em fileira... a gente via no pátio da escola lá longe... e elas com cabelo cortado a la homem... assim... usando uns aventais de xadrez e... acho que tinha um nome... o nome dessas meninas... aquilo me angustiava muito... de ver aquelas meninas segregadas... e sentavam atrás da escola... assim... atrás da sala com a gente... entendeu? era uma coisa que eu não sabia... era um... me incomodava... outra coisa também... é...tem outras miudezas... que não vale a pena contar... então... é... foi na década de... é... até 45 mais ou menos... 44... e tinha um senhor muito poderoso... devia ser um patrono da escola... que ia de bengala e era avo de uma criança que as freiras reverenciavam muuito esse senhor... e... às vezes... ele aparecia lá... imponente... não sei se ele devia ser algum político... aquilo também me... engra..... hoje... olhando pra lá... eu falo... as relações de poder me inquietavam naquela época... uma coisa assim que eu tenho uma má recordação... aí... eles me convidaram para ir embora da escola quando souberam que eu era filha de pais separados... aí... eu fui... felizmente... para uma escola ótima... na esquina de casa (rindo)... humana e que eram três turmas numa sala só... era o colégio parisiense... nós éramos... é... eu não sei... se eu disser pra você... eu acho que eu fiquei... 3a... 4a e admissão nessa escola... que foi terminando... nessa de freira... eu fiquei a a e a 2a... e aí na outra... eu gostei muito dessa escola... nessa outra eu não tive problema não... mas eu me sentia assim... uma coisa estranha... eu não gostava dessa escola de freira... viu? achava uma coisa meio hipócrita... essa palavra nem existia no meu vocabulário... mas eu me sentia estranha naquela escola... aí... nesse outro colégio parisiense... eu gostava da professora... ela cheirava muito mal... tinha um cheiro estranho... mas era muito boazinha... a diretora era muito injusta e "puxa-saco"... é ela... tinha uma criança pobre que ela maltratava... aquilo me deixava doidona... ela dava cascudo naquela criança... eu não gostava daquilo... entendeu? e um dia ela deu um empurrão na criança... o quadro negro caiu em cima da criança... aquilo me deixou revoltada... que eu

tomei uma antipatia por essa diretora... mas... enfim... eu gostava muito da escola... gostava de fazer leitura... então foi uma experiência feliz... e depois eu fiz admissão... fui pro colégio benet... e também fui... eu não tive problema... eu sempre gostei muito de estudar... não gostava de competir... mas gostava muito de estudar... aquele ensino... é... uma experiência muito boa... como não havia quase colégio no rio... leigos... e o colégio de freiras tinha me recusado... né? eu tive a felicidade de ir prum colégio protestante de linha americana... o colégio Benet que a gente passava o dia na escola... ia cedo... saía 3... 4h da tarde... então... era uma coisa muito prazerosa... era um colégio... assim... de outra abertura... e a gente tinha educação religiosa... mas era... era... assim... história de bíblia... não era doutrina... eu tinha uma professora que falava da bíblia... contava... ela leu o "manto sagrado" pra nós... toda semana lia um pedaço... eu gostava muito... muito... e foi muito... fui muito feliz nessa escola... e aí... depois... fui no colégio Andrew o 2o grau... também fui muito feliz... então /.../ minha vida escolar... a não ser essa da escola de freira que eu tenho uma recordação ruim... foi muito bem... eu gostava de estudar... sendo que... é..... com a matemática... euuu... eu não... tive de ter professor particular... e no colegial... também física e química... aquelas coisas da área de humanidades... que a gente não vai... mas consegui passar em tudo e acabei... e minha turma quase toda foi fazer direito... e eu optei por fazer... por... eu ia fazer línguas... mas não sabia direito... aí fiquei fazendo artes plásticas dois anos numa escola livre depois fui fazer neolatinas... pronto... é isso... agora... como professor... como professor... por que que eu escolhi isso... eu gostava muito de criança... gostava assim de conviver com criança... gostava muito de línguas... e aí... fu... fui... fui educada... comecei meu magistério sem ser formada ainda... naquele tempo... é... a gente podia fazer um exame - acho que hoje ainda pode... você faz um exame pela fundac..... você tendo o segundo grau... você faria... fazia um exame que te habilitaria a dar aula no ensino primário... que não tinha muito professor... nem muita escola normal... aí eu fiz a prova de didática e passei... isso daí... que eu fiz essa prova... que eu me qualifiquei mesmo... foi em 950... não... 54... por aí... é! ce nem era nascida... né... Marta? (rindo) aí eu me qualifiquei... aí eu trabalhei... a primeira escola... nessa escola onde eu fui aluna da diretora francesa que gostava muito de mim... e eu... mas eu não gostava dela... ela gostava de mim porque minha tia era rica... a que me criava... e ela... minha tia ()...minha tia convidava e fazia benesses para ela... então ela gostava de mim por tabela... não era de mim propriamente... era da minha tia... mas aí eu fui... minha primeira professo..... o primeiro curso que eu fui... foi o curso de verão lá... no ano em que eu fiz vestibular... que eu fui ser professora de verão das crianças... e... pequenininhos assim... fazia aquilo e gostava muito... e depois... é:... primeiro colégio que eu fui de carteira assinada mesmo... fui dar aula de francês no colégio Andrews... e apanhei muito... apanhei muito porque... os alunos... eu entrei na sala... primeiro foi assim... f... eu entrei para dar aula de francês numa turma... antes de começar o semestre ou mal começou... não me lembro mais... uma das professoras de turma regular do 3o ano... ela foi chamada pra ser jurado... então... ela me... eu fiquei substituindo essa professora e dando aula de franc... e nem me lembro se eu dei aula de francês ao mesmo tempo... acho que eu fiquei só na turma da professora... não me lembro... aí ela me recomendou muito a disciplina... disciplina... eu não sabia fazer disciplina direito... mas na dela... eu fiz tudo que ele mandou (meio rindo)... quando ela chegou... os alunos estavam prontinhos... na minha... de francês... os alunos só faltaram me matar... resumindo... jogavam bolinha de papel em cima de mim... quando eu virava pro quadro negro... jogavam giz... faziam tudo... eu era mocinha... devia ter uns dezoito anos... e eles eram meninos de classe média alta... um colégio muito leigo... né? era um colégio leigo... pintavam o sete comigo... e aí... quando eu tinha que deslocar-me com eles de algum lugar... às vezes... a gente tinha que ir pro auditório... eles iam pintando... e eu... no fundo do meu coração... eu pedia: tomara que a diretora venha brigar com esses meninos... porque eu brigava... era a mesma coisa que o cachorro latisse... mas... enfim... eu consegui ficar um ano com essa turma... né...

cheguei ao fim do ano... aí o meu horário... já tinha passado no vestibular... já estava na universidade... aí... eu... eu... meu horário... o turno ia mudar... eu não podia mais continuar por causa do horário da universidade... aí eu não poderia mais continuar porque o colégio de manhã era ensino fundamental... naquela época era primário e... depois... de tarde... era ginásio... colegial... não me lembro mais como era... eu sei que era incompatível com o horário da universidade... mas aí eu achei engraçado quando no final do ano... eu cheguei pra direção e falei "olha... eu sinto muito... eu não vou poder continuar"... eles ficaram tristíssimos... e eu fiquei surpresíssima porque eu achava que eu era a pior do mundo... pelo... pelo que os alunos pintavam... mas eu consegui dar o programa... consegui que eles fa... é... fizessem as coisinhas de francês... aí... foram me contar: antes de mim... já tinha tido três professoras com essa turma... que eles botaram pra correr... era uma turma levadíssima... encapetadíssima... e eu consegui resistir um ano com eles... quer dizer... eles não disseram nada pra mim... ficavam moita...(rindo) achei tão engraçado que eu tomei um susto... aí... outro colégio que eu peguei... fui... eu... eu... matei o galo na primeira noite... quer dizer... me impus logo no começo... nunca mais tive problema de disciplina... e aí... a minha concepção de... de professora era uma concepção muito tradicional... assim... de relação com... com os alunos... é... sempre naquela época de transmitir conhecimento... essa preocupação de cumprir o programa... deles saberem bem francês... deles saberem bem português... aquela coisa bem... bem assim tradicional... e nada política... né? (rindo) nada política... nada... nada... quando eu... eu com..... a minha consciência... é... minha... minha educação... eu comecei a dar uma guinada na... em educação aqui em Brasília... não... lá no rio também... eu fui... fiz concurso... fui ser professora da escola normal... mas sempre eu respeitei muito os alunos... era uma coisa que eu queria dizer antes... sempre eu pensava assim... o que me encantou no magistério sempre não era o que eu falava... era o que os alunos... como eles processavam... como é que aquilo ecoava neles... entendeu? como é que eles cresciam... a parte prazerosa... sempre... apesar da minha preocupação... assim dentro desse esquema tradicional de ensino... eu tinha esse lado assim... de... de ter aquela convivência com os alunos e de me preocupar em... coisa que mais me alegrava era vê-los desabrochando intelectualmente... entendeu? e... e essa parte assim do diálogo... eu nunca fui uma professora de muita risada... de brincadeira... não faz meu jeito de ser... mas eles dizem que eu sou engraçada... não sei por que... (rindo) tem uma aluna que... é... não... não... sempre... não... não... eu era sempre assim educada... assim... nunca fui de ficar brigando com aluno... mas tem professor que fala piada... que brinca... né... não... eu nunca fui assim de contar piada... mas eles achavam que eu era light (rindo)... aquilo tudo... já... já tinha... 900... eu fiz concurso pro estado em 965... isso foi em 965 não... 65... quando eu fui professora de estado... mas antes eu tava... professora de... de ensino fundamental... e que hoje se... naquela época era o ginásio... eu fiquei... de 59 a 65... também eu era diretora de escola... eu abri uma escola... eu esqueci... é... em 59... 60... eu abri uma escola no rio... meu marido e eu... a gente se conheceu na universidade... e ele... tinha vontade de abrir escola... o pai... o avo dele tinha tido uma escola no rio... e a avó dele era diretora... todo mundo muito ligado em educação... a gente abriu um escola que hoje seria de ensino fundament..... não... seria uma primária... era uma escola primária... de primeira... de maternal a 5a série... então... foi uma experiência muito boa essa... então... em termos de minha carreira... foi... é... dei aula particular... dei aula no Andrews... abri essa escola... não dava aula à noite... foi uma experiência muito rica também... à noite... não... não... na escola instituto de Copacabana... no rio... que é outra experiência assim muito enriquecedora de... dos alunos... era caixeiro... caibro de... caixeiro que chama balconista hoje em dia... balconista de farmácia... balconista de... de loja de roupa... todo mundo trabalhando... muitos homens... poucas... poucas mulheres... né? e gente que chegava a escola já muito cansado... e ce tinha de ter uma didática para animar... meu marido... é a gente se complementava muito... que ele tinha idéias... e eu ia atrás executando... que eu era assim aquela... e ele tinha idéias brilhantes... fazia... e o

pessoal gostava muito dele... que ele era muito alegre... muito brincalhão... o contrário de mim... mas eles também gostavam de mim porque eu era mais maternal... sabe como é que é... aquela coisinha atrás... dava aula... ele era o diretor... eu era a vice-diretora... não era a nossa escola... a gente... foi uma escola em Copacabana Instituto Copacabana na rua Dias da Rocha... a gente ficou lá 3 anos mais ou menos... mais... 3 ou 4 anos... por conta do noturno... porque durante o dia era outra professora... né? aí... foi uma experiência muito rica... e eu já entrei assim... como é que eu vou dizer? já comecei minha carreira coordenando... interessante... né? e aprendi muito a lidar com os professores... a lidar com... com os alunos assim de noite... era outra experiência... muito mais humana... e você... era outros parâmetros que de dia... tinha que ser mais criativo... mais... mais... num dá pra ter aquela rigidez de escola com garotada... eram todos adultos então... foi muito... muito bom mesmo... e aí... depois daí eu comecei a ter... fiz concurso pro rio... pra professor do quadro do rio... do... seria a fundação... secretaria da educação... aí... fui dar um ano lá em bananal... na Ilha do Governador... mas aí fui dar aula numa escola normal... lá... eu fiquei um ano... foi 65... 66... aí eu fui dar aula numa escola normal do rio... Escola Normal Inácio Azevedo Amaral... que era... era colé... era escola irmã daquele famoso Instituto de Educação... mas já no declínio do instituto... aí também foi outra experiência muito enriquecedora... mas eu não... não me... mas eu não tinha consciência do papel do educador... sabe? eu dava literatura brasileira e portuguesa eee... e um pou... não... língua era outra professora? não me lembro mais... se eu disser pra você se eu dava língua portuguesa... não era literatura... brasileira e portuguesa... é... aí... aí... eu também era aluna... eu comecei assim na fal..... na fase áurea ainda do instituto... que era a elite das elites intelectuais... as meninas eram... pra elas entrarem... elas tinham de fazer um exame que era um vestibular... né... porque já saiam empregadas... já entravam empregadas... então... era... era... mostra assim a diferença da visão social do professor e do prestígio econômico... quando eu comecei ainda tinha... você entr..... fazia um exame de admissão pra entrar no..... e você fazia todo o curso lá... já saía empregada... você... ser professora do instituto... é... formada por lá e professora de... do... do estado... do ensino primário... era um prestígio e re... tinha... muito bem pago... aí... começou... houve uma lei já d..... um ano depois... eu entrei - ou dois... eu não me lembro - houve mudança na lei que... o concurso... era aberto pra todo mundo pra entrar no normal... porque... antigamente... você fazia pequenos... fazia o ginásio e entrava no normal... tudo de carreira... depois mudou... de ingresso no normal... aí ficou... houve uma grande abertura... foi um negó..... aca..... aquela exigência de qualidade caiu muito... muito... muito... muito... e democratizou-se... esse velho problema da educação no Brasil... a democratização com a queda da qualidade... e... mas houve democratização... sim... não houve... porque... antigamente... era assim m..... era... a elite das elites... em termos intelectuais... e depois não... agora não sei como é que a qualidade dessa prova mudou também... que eu nem... num... não acompanhei... mas... enfim... isso ocorria e o... e o... s... e foi... co'a..... a queda foi acompanhada de uma mudança na... no padrão salarial... de prestígio social também... isso aí... você ser professor... isso... ser normalista... isso não sign..... começou a significar cada vez menos... né? e aí... mas ainda... ainda era um prestígio..... assim mesmo sessent... 64... pra 65... por aí... foi concurso... aí foi... eu comecei a dar aula no estado... porque antes não estava... houve mudança na legislação... eu não posso dizer a você com precisão porque faz muito tempo... mas houve mudança sim... no ingresso... e uma abertura maior e começava a se questionar muito - como hoje existe - não tem hoje exame para entrar em aplicação no rio? eu vi no jornal isso hoje: "estão abertas as inscrições para entrar no colégio de aplicação da ufrj"... que existe uma prova pra você ser aluno desse colégio até hoje lá na lagoa... no rio... minha prima fez... que é um colégio onde os professores da UFRJ fazem a parte prática didática... então... todo mundo quer ter os filhos lá... sobretudo... os próprios professores... mas tem uma prova pra entrar... igual fosse um examezinho de admissão... tem até hoje... viu? até eu posso procurar no jornal... ver se

eu acho... eu botei lá pra fora... mas tá ali hoje... então... então... é..... representava esse... esse acesso... todo mundo... me perdi agora... o que que eu falei disso? do acesso... desse prestígio... de entrar na capi... o que é que é... hem? democratização ah... sim! ah... então... muito bem até hoje se questiona... que lá no rio já... já acompanhei debate no jornal de você ter que fazer uma prova para entrar nesse colégio... mas o argumento do estado é: "você tem que fazer uma prova porque há menos vaga do que a demanda... então tem que selecionar"... então começa aquela indústria de cursinho pra preparar pra o colégio de aplicação... chama capi... isso até hoje existe que eu tenho uma fu... e você não pode repetir ano... se você repetir... você sai... enfim... é... esse colégio é... quando eu entrei pra... quando eu passei... ainda peguei a fase de maior rigor... depois houve uma abertura... em termos de lei... eu não me lembro... que que aconte... não... não... não me lembro... não... não conheço a lei... mas eu sei que na prática aconteceu isso... e as pessoas... ahhh... agora lembrei... a lei... se eu não me engano... quand... antigamente... quando você fazia a prova pra entrar... você já estava praticamente empregada... quando você saísse... agora não... você fazia uma prova pra entrar... e outra era o concurso aberto pra todo mundo... aí que foi... abriu... entendeu? então... a prova de seleção era pra você entrar numa escola comparável ao Pedro II... que havia três grandes escolas: Pedro II... é..... escolas de aplicação... que eram..... e escola normal... que eram escolas públicas de grande prestígio... você deve ter ouvido falar... então... essa prova era pra ter acesso ao curso todo... que era o ensino fundamental e o outro... depois... aí... a prova pra entrar como professora era outra... não tinha... não era mais vinculada então... c... abriu muito e aí perdeu aquele interesse... agora lembrei... engraçado... a gente... cavucando na memória... a gente lembra... né? aí... foi nessa época de 65... 66... por aí... aí... eu vim pra Brasília e... não... aí eu trabalhei nessa escola de sessen... eu trabalhei no estado... lá de 65... na escola normal... até 70..... até fevereiro de 72... quando eu vim pra cá... pra Brasília... pra universidade... e aí... estou aqui até hoje... prova de pergunte... antes... né? antes é... e tinha cursinhos preparatórios como tem hoje... cursinho preparatório... pra meninada de ... de 0 anos... pequenininho pra entrar... era igual fosse uma admissão... era uma admissão... chamava exame de admissão... é... passa a ser mais aberto... quando você tem assim... ah... agora o concurso... né? não é quem tenha feito só... pra qualquer um... ah... não... acredito que era escola normal somente... ce tinha de ter normal pra fazer... agora... ce me pegou... viu... eu acho que ti..... que n... não sei se professor de ensino de universidade faria esse concurso não... porque... hoje em dia... tem isso... né? não sei... não me lembro mais... se era só pra professor que tivesse cursado normal... ou se poderia ser... não sei... Marta abriram assim... é... abriram... ou se tinha curso superior... eu não me lembro... não devia ter não... senão a qualidade também não... não... não cairia não cairia assim... eu acho que não... não me lembro... mas eu sei que abriu pra todo mundo... aí perderam o interesse... interessante... né? o prestígio também... porque a abertura... e... e o... e a... foi a vinda da... foi havendo a degradação salarial... né? mas ainda... ainda tinha prestígio assim... então era... então era esse assim... e também... quando eu vim pra aqui... por que que eu vim pra Brasília? eu vim pra Brasília primeiro que houve a mudança em 72... houve uma reforma... você que tá examinando... eu não sei se foi a diretrizes e bases... 7 pra 72... ainda não chegou? depois ce localiza... porque... quando essa... vo..... você... você teria que fazer uma escola que era todo o ensino... é... completo... até o final do ginásio... ce não podia mais ter o primário... que formou-se até a oitava série é... é... era o ensino... é... é... exatamente... então... então... quando foi a gente... a gente teria de... não... que queria... tinha que ser até a 8a... 6a...7a e 8a... que... antigamente... era o primário e o ginásio... agora formou-se o ciclo básico que era de a a 8a... aí... a gente tinha de investir... procurar um colégio maior que coubesse tudo isso... e... ser dono de colégio é muito cansativo... sim... todo esse tempo... eu era diretora do colégio eu era... se eu disser pra você... 60... 60 ou 6 ...

não me lembro exatamente... no máximo isso... 60 ou 6 ... fiquei até 70..... até fevereiro de 72... diretora do colégio... então eu trabalhava... teve uma época... no começo... que eu trabalhava no colégio... de manhã... na Inácio Azevedo Amaral... de tarde... no colégio e... de noite... no Copacabana... logo no começo... depois... eu larguei... que as condições..... era... a gen..... a gente tava num aperto grande no começo... mas... aí... nós teríamos que abrir o colégio... ampliar muito e é... e é uma coisa muito trabalhosa... né? era muito gostoso o colégio... muito... muito assim... eu... eu acho que... assim... em termos de educação... eu... apesar da minha ignorância em termos políticos... de ter... de não ter... c..... a minha formação de... de... de professor... parte didática e pedagógica... foi mais na universidade... então... eu... eu não tinha essas leituras de pedagogia pra... pra criança... mas eu tinha muita didática... muito... assim... convívio bom tanto que a professora que me examinou... ela tinha um colégio... era uma famosa educadora ela... ela queria que eu fosse trabalhar no colégio dela... 'que ela gostou muito de como eu dava aula... interessante... né? (risos) aí eu falei pra e... .. eu disse que eu não podia... que eu tava entrando na... na universidade... tudo... era... aqui... dona Laudinha Trota... aí ela fez muitos elogios... mas eu não tinha essas leituras... eu tinha um jeito de lidar com os alunos... que... que me dava bem - a não ser aqueles que jogavam bolinha de giz (risos)... então... então... eu... eu... no colégio... o que eu prezava mais... até hoje... encontro alunos que... vez em quando encontro... encontrei um em Brasília... falou: "professora !" tomei um susto... falei... "professora ... eu sou fulana... Simone"... me emocionou muito... ela ficou com os olhos cheios de lágrimas... eu também... dela lembrar... aí... ela lembrando do colégio... meu marido e eu... a gente tentava fazer assim... que o colégio fosse um espaço de prazer pra criança... um espaço realmente de prazer... da criança se sentir segura... tudo isso intuitivo... engraçado... né? sem leituras... assim... de visão de mundo... porque depois eu fu... depois eu vou contar assim quando eu comecei a me politizar e fui ver a Summerhill que eu te contei que eu fui lá no interior da Inglaterra visitar a Summerhill... eu fiz questão eu e Madalena Freire... fomos lá visitar... mas isso já em 969... antes de eu vir pra Brasília... mas... enfim... meu marido e eu... a gente assim... eu tinha muita leitura sobre educação de filho... de criança... e... lia... que era uma revista de "pais e filhos"... e me interessava muito por psicologia de criança... isso eu n..... fazia muito... e... à medida que e..... que eu... quando eu abri o colégio... eu já tinha diploma superior... aí... eu comecei... quando eu abri o colégio... eu já tinha diploma... já tinha estudado ah... sim... já tinha me formado... já eu me formei em cinquenta e:: nove... é... me formei em 59... não... terminou... 59... quando eu abri o colégio... eu já tinha tido é... p..... psicologia da aprendizagem... mais coisas assim... mais voltadas para ... mas não voltada pra criança pequena... entendeu? até eu..... então muitas dessas coisas... e aí... não se falava muito... é... não... e aí tinha outra coisa interessante... na época... 'tava circulando no Brasil já "liberdade sem medo" do ()... do dono de Summerhill... do professor lá na Inglaterra... ouvia falar "liberdade sem medo"? então... os pais tinham medo de... de... de botar limites... e... mas... na escola... e tinha escola lá que o menino podia fazer tudo... interessante... né? tinha escola montessoriana... tinha isso... na nossa escola... eu pensava nesse lado de prazer... de alegria da criança... de desinibirão ou esse lado lúdico... mas tinha disciplina... tinha disciplina assim de você o... minimamente... você... mas negócio de castigo... de botar criança cheia de dever pra casa... isso era proibido... era um deverzinho pequeno... pra criança brincar respeitar assim o espaço da criança... então... eu... foi uma parte assim muito prazerosa em que eu exercitei muito esse lado... e essa... lado assim lúdico... a gente fazia festa de São João... festa de fim de ano... a festa de São João era pras crianças se divertirem; não era nada de fazer espetáculo bonito pros pais... pros pais verem... outra coisa que nós... a festa de fim de ano que tinha teatro... tinha isso... tinha aquilo... os ensaios já eram a festa pro... pros alunos que a gente brincava... era aquela coisa... nunca cobramos a perfeição nem nada... mas cada um se esmerava... fazia o melhor que

podia... né? então... foi assim uma parte humana muito rica... muito... muito gratificante e muito alegre disso tudo... gos... gostava imensamente... sobretudo... você ver crianças... assim... chegarem com 3 anos... saírem com 0... né? nesse tempo... assim... primeira turma que se formou; então pais que trabalhavam e deixavam os filhos lá cedinho... a gente teve que abrir um semi-internato de pais que pediram muito pra dar comida... então era outro trabalho e mão-de-obra... mas... enfim... enfim foi uma época assim muito... e tinha... muito prazerosa mesmo... a diretor..... tinha inspetora que ia pro colégio... que atuava... mas aí... é... quando eu comecei a me... a pensar em educação em outros termos... eu pensava assim... em termos de... no rio e na minha escola... na escola normal... sobretudo com criança pequena... em termos assim... da... da escola ser um espaço de... de prazer e de alegria e de informação também... mas aquilo... como eu falei pra você... ela tinha um fundamento na... na... na universidade... nas leituras poucas... que era... que era... o Paulo Freire não circulava no Brasil nessa época ainda n... circulava... mas não... quando eu me formei... ele não circulava ainda... ele veio depois... entendeu? quando... o tempo que eu me... eu tava fazendo a..... me formando... ele tava... ele começou na década dos 60... começou a ser... a ser mais difundido... ele... Celso Furtado... aí veio a revolução... né? mas... mas não... não... não fazia parte do currículo essa reflexão não fazia... ele ainda não tinha entrado... a gente sabia pela imprensa... por tudo... aí... vim pra Brasília... e vim dar leitura e produção... a gente fechou o colégio... e fomos convidados pra vir pra cá... e eu era alienadíssima... sabe..... é..... alienadíssima... é..... alienadíssima... por que... quando a revolução começou... a gente... a gente... ninguém tinha... não se tinha noção do que tava acontecendo não é? porque a imprensa censurada... você... me lembro que nós nos reunimos uma vez para ouvir o discurso... um discurso de Fidel... um discurso que circulava no rio... na casa de não sei quem... escondido... e no..... lado b dessa história toda... eu vou contar coisa que eu acho que interessa a sua pesquisa to pensando isso... que pode interessar... então... assim... quando eu cheguei aqui... eu vim com aquela..... ensinar uma coisa que eu nunca tinha ensinado... foi redação universitária... tomei aquele susto... mas a gente formou... formamos uma equipe... todo mundo mais ou menos... era novato... é... não... mentira! teve uma coisa que eu esqueci... eu ia ensinar literatura na ufjr... aí eu vim pra cá... larguei... 'tava até com o exame médico feito... já tinha entrado como professor colaborador eu fiz o mestrado nesse tempo... no rio quando eu vim pra cá... eu já tava com o mestrado feito... eu fiz o mestrado em 70-74... quando eu vim pra cá em 72... eu já tinha feito os créditos... tava fazendo... tava fazendo a dissertação... né? aí... eu vim pra cá e comecei a... a trabalhar... fazer... ensinar redação com aquela... a gente formou aquela equipe... aquilo tudo... as minhas condições econômicas... é..... eu me separei... uns quatro anos depois... aí fiquei meio apertada de dinheiro... to falando isso que foi a época quando eu fiz a minha pas... a minha passagem (rindo)... meu rito de passagem... aí eu... eu... um amigo meu... marido de uma amiga minha... que era diretor da fundação cultural aqui... ele queria viajar para o exterior... fazer uma viagem grande... e tinha medo de deixar a fundação com... com alguém... que... da outra vez que ele viajou... esse alguém quis tomar o lugar dele... então (rindo) ele estava procurando alguém de confiança pra ele viajar e deixar alguém... aí... eu... como eu tava muito precisando de dinheiro... ganhava muito pouco... porque Azevedo... o diretor... o reitor Azevedo... s... ele era o reitor da universidade no tempo da ditadura... o esquema de poder na universidade... fazer um parêntese... depois... deixa eu voltar pra fundação... pra falar do salário... nós... havia um..... a gente entrava como colaborador em termos de empregador... colaborador é um estágio probatório que deve ser curto... mas Azevedo mantinha os colaboradores por anos... colaborador não tinha assento nos colegiados e ele só mantinha no colegiado as pessoas que estavam com ele... porque eram as decisões tomadas... então era um pseudodemocracia... então... colaborador tinha um salário menor e não participava das instancias de poder... então... tava assim com a situação... me separei... com pouco

dinheiro... então aceitei o que que esse meu amigo... é... e eu só tinha horário parcial... vim do rio... trabalhava meio tempo na procuradoria e o resto na unb... mas aqui não interessa... bom! aí... eu fui pra fundação... quadradinha assim... bem... bem... (rindo) aí comecei a conviver com os artistas... foi uma coisa muito rica... que... sim... me deram um sacolejo... eu fui ser júri; meu assim... eu... eu fui ser júri de festival de cinema... começou... e eram os filmes... no festival... o diretor... a censura era violenta... né? isso em 68 não... 78 eu entrei pra fundação em 77... 78...79... oit... janeiro de 80... eu saí... a censura ainda era grande e certos filmes não passavam na... no... não passavam... apenas passavam... o... o diretor conseguia negociar com Rogério Nunes... eu acho que era o diretor da censura... que os filmes poderiam passar no festival sem censura... então... eu fui júri de dois festivais... fui pro rio pra assistir a seleção de filmes... aí... foi o impacto... que eram os filmes todos... muitos deles... foi "Prata Palomados" foi filme sobre "Salvador 64"... a ação da guerrilheira... filmes de ficção... meio documentário... todos passavam... aí... eu comecei... fora isso o convívio com os artistas... aí... eu comecei a passar pro lado de lá... interessante... né? eu comecei a sentir... mas eu era da instituição... mas eu não ac:... não aceitava fazer aquela burocracia... e comecei a f:..... defender coisas com os artistas e lutar pelos interesses deles... fiz parte do movimento "cabeças"... fui eu que dei a maior força a ele no começo... consegui os primeiros patrocínios... lutei muito pra que isso acontecesse... Néio Lúcio até me ligou anteontem... nós nos tornamos assim amigos... mas assim em termos institucionais... foi no tempo em que eu era da fundação... que a gente conseguiu patrocínio de 6 meses... depois 6... todo mês juntar aquele dinheiro pro movimento de organizado pela cidade... enfim... eu comecei a questionar o sistema... interessante... porque eu n... eu não tinha idéia... é... desse outro lado... a gente é educado pra obedecer... pra s..... pra... uma escola disciplinadora... e você pensa em conteúdo... eu fui formada assim... até eu entrar na fundação... eu fazia isso... mas tinha um lado meu de... como eu já te disse... que eu tinha muito respeito pelos alunos e muito encantamento pela... pelo jovem... pela esperança de você... de..... que representa a criança... tudo... então tinha esse respeito... acho que amenizava esse lado assim... aí... eu comecei a... a sentir essa inquietação... a questionar isso tudo... e quando chegou em 80... o reitor na época era casado... o vice-reitor que era casado com uma amiga de uma amiga minha e amiga minha... não tanto quanto da outra... mas amiga... ele ligou pra minha casa e falou: "olha... "... ele ligou pra cá... até hoje eu sou grata a ele... o pessoal questiona muito ele... mas ele ligou e falou assim: " "... é... "a universidade tá precisando muuito de professor de tempo integral... por que que você não volta?" e eu tava com um convite na mão pra ser chefe de gabinete da legião brasileira de assistência... que a minha sogra era presidente... aí... eu pensei assim... eu tava há 3 anos e meio fora já... da universidade que eu fiquei lá em tempo integral... saí... é... o dia inteiro... fundação... aí foi uma experiência muito rica mesmo... aí eu falei... eu disse pra mim... eu tava assim... minha sogra me chamando pra ganhar um belo salário... e eu... eu falei assim pra mim... aí ele ligou pra mim... eu falei: "gente... se eu sair pra essa Fundação... se eu sair pra isso... eu não volto mais pro ensino"... porque... você vai ficando defasado... "eu não volto mais... e eu não gosto disso..." cada vez mais... eu sentia que eu tava do outro lado... né? (rindo) aí (rindo)... quando... e aí... eu tive assim alguns embates com a Eurides Brito... que era a secretária no final... é... mas ela sempre foi muito elegante comigo... e eu sempre defendendo aquilo que a insti... institucionalmente... eu defendia a instituição... mas assim em termos democráticos... e tentando... é... respeitar a comunidade... era do conselho da dir..... da fundação... tudo... fazendo é..... respeitar... estimular... criar condições e me colocar do lado da sociedade e não do lado da burocracia... resumindo... era isso... não vou contar detalhes... aí... quando o professor Luís Otávio me ligou... que era o reitor de... era o vice-reitor de Azevedo... falando isso... aí eu falei... "aahh... não... não tenho dúvida..." aí eu falei pra minha sogra... "ó... agradeço o convite... mas eu vou voltar pra onde eu sou... pro meu

ninho... se não não volto mais... é irreversível... depois... aí... eu vou ficar mendigando emprego público... vou ficar burocrata de carreira... mas não vou mesmo... vou voltar pra onde eu sei... pra onde eu gosto"... aí... voltei... voltei; pouco tempo depois... me chamaram pra associação dos docentes que tava começando... foi engraçado... né? aí... eu comecei minhas leituras... a associação dos docentes ainda... reunindo assim... não era clandestinamente... mas... assim... a revelia de Azevedo... não era clandestina... mas ainda não tinha sede... não era institucionalizada ainda... era uma coisa pequenina... ADUNB... né? isso na déc... 8 ... 82... por aí... aí eu voltei... e aí comecei a participar do movimento de... dos movimentos de democratização da universidade... né... da primeira greve... do comando de greve... ter contacto com isso... e começando a pensar sobre educação em outros termos... né? e... e sempre... começando a ler mais... mas a minha... a minha grande virada... em termos de educação que eu considero... aí... eu fiquei lá... fiz o doutorado... aquilo tudo... quando eu voltei do doutorado... em 90 e..... 90... exatamente... eu voltei... pensei assim... pra que tanta... tanto diploma... tanta qualificação... prum país como o nosso... com problemas assim de base de educação... de... em que medida eu posso colaborar pra mudar isso... meu deus do céu... que que eu... agora eu sou doutora... e daí? eu vou continuar aqui dentro da universidade... fazendo esse trabalho que eu acho que eu gosto muito... mas que é... eu acho assim... muito distante do... do que o país precisa... é um trabalho meio elitista... apesar de eu trabalhar com professor... tava assim indagando a minha vida... quando professora ... me convidou pra trabalhar num projeto... aí mesmo que foi a minha grande virada... quando ela me convidou eu já tava bem politizada... já tinha trabalhado nas greves e tudo... mas não tinha pensado assim sobre educação... linguagem e poder... que eu acho que... que é a parte que interessa muito a mim e a sua pesquisa também... né? (nome omitido) falou: " ... vamos fazer um projeto interdepartamental... e... vamos fazer... com o pessoal da comunicação... vamos fazer com o pessoal da... das artes... de... de... era o pessoal da comunicação... da... e das letras... só... não era das artes... não... só nós... nadou! sim... sim... de pessoal da fotografia também... do cinema... era Wladimir... Sérgio Porto... (nome omitido)... eu... mais... não me lembro mais quem... tinha um outro fotógrafo... eu esqueci... aí eu falei: "(nome omitido)... mas eu não... mas eu não s... não conheço isso"; "não... mas você lê esse livro aqui... você vê o *Language and power*"... ahh... li! (risos)... aí... quando eu li esse livro... aí eu fiquei muito feliz... que era... era assim uma... uma linha de trabalho que... que veio assim preencher aquela... aquela demanda que havia dentro de mim... de você sentir que era por aí o trabalho que a gente poderia fazer... em termos de educação... na universidade... e aí... eu entrei na pesquisa... trabalhei lá; em 93... fui pra Inglaterra fazer o pós-doutorado... né? e aí... também... foi aquela abertura... e a gente tenta construir essa... esse trabalho de conscientização com os alunos... de multiplicar... é o que me mantém trabalhando até hoje... é uma área que eu acho que poucas pessoas... somos poucos os que se dedicam a isso... né? e é uma área que o Brasil ainda precisa muito disso... e a gente também... e aí eu to nessa... nessa área... então... sobre vida é isso... pronto... (risos) sobre vida é isso... agora... se você quiser fazer perguntas... (risos) eu to aí! na minha... não só era diretora... olha... eu via professores assim como pessoas..... com muito respeito e... alguns... e outros eu sentia assim... hum..... sempre... eu não gostei de professor adestrador... tinha uma que... que o... que era muito certinha... muito arrumadinha... mas dessas que... se você desse um espirro do lado... muito boa professora... pá... pá... pá... pá... aquilo me deixava assim... então... tinha outra antiga que era muito..... ela era muito arrumadinha assim... muito... era a mais idosa de todas... eu gostava imensa() de()... mas tinha um lado assim lúdico... de gostar de futebol... de falar de futebol com os alunos... de inventar brincadeiras pra eles... ela comprava premio... fazia gincana de não sei que... gincana... e os alunos gostavam muito... ela dava aula pros mais velhos... né? então é... a gente... eu me reunia com eles uma vez por semana... a gente discutia o planejamento... eu tinha uma relação assim amigável com os professores... a gente...

de... de parceria com eles... de discutir as coisas... sempre... é... tentando minimizar aque... que... eu digo pra você... que eu me considerava... é... hoje... olhando pra trás... eu vejo como eu era quadrada em termos de concepção de educação... por um lado; mas... por outro lado... em termos humanos... eu não era... eu não tinha eu não tinha consciência do papel de educação... hoje mesmo... eu to lendo Giroux... sobre o intelectual transformador... o professor... depois que eu li Gramsci em 93... que aquilo deu um guinada... muita coisa eu fazia intuitivamente... porque toda teoria na área social... ela tem um lado prático... né? aquela coisa da teoria e prática... né? então... muita coisa eu fazia intuitivamente sem nenhuma leitura... mas quando você lê... você tem... você se torna mais sólida... eu acho... você... você vê que você dialoga com outros... então... eu... eu na minha... na minha inocência nessa época eu sempre tentava trabalhar com os professores no sentido de desenvolver a confiança dos alunos... de procurar que eles entendessem... eram turmas pequenas de dez alunos... era um prazer... entendeu? eu trabalhei... eu fui professora de matemática no admissoão... e aí vi... assim... as agruras da matemática... você ensinar o problema de um jeito... dois pegam... quatro não pegam... depois você ensina de outro jeito... aqueles mais dois pegam... então... numa turma de 40 como é que você vai fazer isso... Marta? impossível... e o aluno se sente burro porque não aprendeu... quer dizer... castigo na escola era uma coisa que não existia... gritar com os alunos... a gente dialogava muito sobre isso sobre respeito... sobre prazer... então... a gente... eu tentava conversar com os professores a esse respeito... também respeitando muito a individualidade de cada um... mas se a gente via professor que era irrecuperável... não ficava na escola... acabado o semestre... às vezes nem um ano... tinha gente... teve uma professora que... ela tinha um olho de vidro... engraçado... e era uma professora que tinha um olho de vidro... era magrinha... uma boa professora... mas muito assim... como é que eu vou dizer... muito dura por dentro... não sei se era por causa do problema dela... eu sei que tinha uns meninos cheios de problemas... lá nós tínhamos assim famílias inteiras de irmãos... irmãozinho... irmaozão... irmaozão... foram todo mundo assim... então... essa família era uma família problemática... pessoas assim... uns amores... mas eu n... não... depois... tem um aparte... é a psic... nós tínhamos psicóloga também... que conversava... mas tinha coisas assim íntimas que eu não... não sabia... outras coisas a mãe falava e a gente sabia... enfim... essa família tinha problema... o pai era aviador... era da aviação civil... né? e aí... esse menino era todo problemático... pequenininho... aí... um belo dia eu to... "professora ... uááá"... o menino deitado no chão... assim... perto dos banheiros... gritando... chorando... e a professora do lado... aí eu fui lá... conversei com ele... falei... ele com a mãozinha assim... resumindo... ele tava com uma coisa na mão... e a professora quis abrir a mão dele a força... aí... ele ajo... caiu no chão e mordeu as canelas da professora (risos) shi:::... aí... eu... eu chamei a professora e ela f... ela foi embora dali... pouco... não chegou o final do semestre... eu falei: "mas você não pode... você não pode fazer isso com uma criança... abrir a mão dele a força... isso não....." a violência gera a violência... você não t/... isso é um desrespeito... parará... parará..."... não me lembro mais o que é que eu disse... e aí eu peguei o menino... também conversei com ele depois... falei com a mãe... acabou tudo bem... mas a professora não... ela fazia coisas assim... era uma boa professora em termos de adestramento... mas era uma pessoa que... que era capaz de fazer uma coisa... a outra chegou no cabeleireiro e foi dizer ao cabeleireiro que ela... na escola dela não tinha... na escola onde ele trabalhava não tinha mais... mais: eu fazia isso... isso... aquilo... popopó... popopó... que você não tá lá vigiando a escola entendeu? aí... aí... a mãe veio dizer que ela não gostou dela di... ah... tava era a mãe de um aluno lá... que ela não sabia entendeu? foram dois incidentes assim... que ela fazia isso... ela também era uma boa professora... mas era... e a criança sente a pessoa disciplinadora assim... que... que... como é que eu vou dizer... que não respeita muito o aluno... que quer todo mundo quietinho... mas... de um modo geral... a dona branca ficou o tempo todo da escola... um amor de pessoa...

essa outra que era muito boa também ficou quase o tempo todo... mas outras eram mocas aí saíam... faziam ex... prova... vestibular... outras se casavam... mas eu tive... não tivemos assim problema maior... graças a deus... e tinha uma secretária que adorava... agora... a coisa mais interessante... que o pessoal gostava muito... a maioria gos... os empregados adoravam as crianças... todo mundo quando acab... eles eram empregados... eu morei um tempo na escola... assim que eu abri... a gente morava em cima... depois... quando ela foi crescendo... nós nos mudamos prum apartamento... mas... é que a gente comprou um apartamento... mas... no começo... a gente morava em cima... e a escola era embaixo... então... elas eram empregadas minhas e da escola... e todo mundo tinha saudade quando chegavam as férias... que a escola ficava sem graça... sem as crianças pulando... gritando... caindo pane... bola na cozinha... então... era isso... acho que eu tinha um bom relacionamento... mas tentava... é... como e que eu vou dizer... coordenar o trabalho das professoras nesse sentido de... de uma didática de respeito ao aluno de desenvolver raciocínio... de não dar quantidade de exercício... não ah... de jeito nenhum... de dar coisa assim pouca e de desenvolver... tinha muitas brincadeiras... tinha teatro... tinha bandinha... tinha festa do dia da criança... um espaço que a criança gostasse de ficar... essa era uma coisa que me preocupava muito... intuitivamente... um espaço de alegria assim... a escola... meu marido era um mestre em fazer isso... todo mês tinha passeio... que ele aprontava com os alunos os passeios... adorava fazer isso... e era uma festa... todo mundo ficava feliz; chegava todo molhado... todo sujo dos passeios... uma imundície só todo mundo contente... era muito engraçado (rindo)... (ainda não tornado anônimo) todo mundo contente... era muito engraçado (rindo)... piquenique... passeio pro museu... passeio não sei mais o que... era muito... muito gostoso mesmo... hum pras crianças... pra mostrar... não não... eu... eu me lembro assim de... de você... na hora dos ensaios... você começar a gritar com as crianças... eu me lembro da minha experiência... deu como aluna... não de outras escolas... deu como aluna... de você gritar e você botar a criança tensa... que que você tem que fazer tem que sair tudo assim... ou então... por exemplo... você fazer festa pra ganhar dinheiro... então... na nossa festa era tudo de graça... não tinha nada que cobrasse... entendeu? então... cá... a gente... é:: nos brinquedos... eu... eu pegava... ia pra rua senhor dos passos... comprava todos os brindes... a escola pagava aqueles brindes todos aí... a gente dava uns negocinhos pra... cada criança tinha direito a dois três brinquedos... e as comidas as mães levavam... a escola não dava... o refrigerante a escola vendia... a cantineira vendia... então não tinha nada assim de lucro... de ganhar dinheiro... fazer ()... nós não gostávamos disso... então era... então... a preparação era uma coisa lúdica... e... no dia da festa... a criança podia brincar com tudo... não ficava assim... o pai tem dinheiro... o pai não tem eles ganhavam pra brincar com tudo... uma ou duas vezes... não me lembro mais... então... que era contadinha as prendas também não podia ser a tripa solta (rindo) então... mais ou menos... também acho que equivalente às prendas era assim... eu me lembro de... de que não era um espetáculo pros outros verem... era o es... era um momento da criança se... se apresentar no palco... fazer... e apresentar em público mais uma coisa assim de... não vai fazer qualquer coisa... mas o erro era uma coisa assim aceita... e se errar... levanta continua... essas coisas... entendeu? não era coisa pra sair maravilhoso... pra sair... desse jeitinho (risos) não... pode perguntar... não to () você falou que foi a arte e a Summerhill conhecer ... Inglaterra... e do m que lhe ano foi isso? olha... eu fui em 60... não! 69... e como é que foi isso na época? foi assim ... no Brasil... já circulavam as idéias dele... já tinha muita resposta... muita influência... escolas e inclusive que tinham medo de... de disciplinar os alunos... ensinar as coisas... aquele negócio do vale tudo... eu... eu nunca adotei isso não... eu acho que é um espaço de liberdade mas a sociedade não é assim... um você tem que ter liberdade mas ter um pouco de disciplina e... e Summerhill foi mal interpretada... interessante... quando ele fala aqui no livro... a bom outra coisa é a realidade... mas vamos lá à Inglaterra... eu... Madalena Freire... filha do Paulo Freire... e

nessa época estava no Chile a Madalena Freire... ela é casada com Vefor... nosso ministro da cultura ela ainda é casada até hoje... então... Vefor estava fazendo doutorado lá em Essex... quando a gente foi para a Inglaterra... né? meu marido e eu fomos trabalhar lá... é... ficamos lá seis meses... em Essex... aí... ele ficou mais... eu só fiquei seis... aí... a gente... a gente... Madalena um dia chegou... falou: olha... eu consegui o endereço de Summerhill... sei que organizamos a ida a Summerhill... chegamos lá... a gente tinha que comunicar antes... não podia ir chegando não... porque não poderia haver um esquema invasivo de visitas... dosavam as visitas /.../

ANEXO 8

Narrativa de Max

Fui alfabetizada por minha mãe, a primeira vez que eu fui para a escola, minha primeira professora, Robertina Guimarães Xavier...E eu fui para o segundo ano/ isso foi em 1942, em plena II Guerra Mundial/.../ que não havia querosene, e a gente tinha que clarear com luz de vela ou então com outro tipo de combustível, azeite...Nós ficamos ... sem estudar por causa da crise do zebu, meu pai era fazendeiro, e o Getúlio deu um golpe no financiamento do zebu, e em 1945, eu fui estudar no Instituto Ponte Nova, uma instituição da mesma mantenedora do Mackenzie... World Central Mission (?)E aí eu fui para o 4º ano primário, tinha uma professora linda, chamava Zenália Moitio Dourado, ... 5º ano... depois eu fui para o Normal rural, tempo integral, nessa escola comunidade, a gente tinha tudo, era como se fosse um oásis no meio do interior baiano, ... nós tínhamos luz elétrica, tínhamos um serviço interno de rádio, de telefone, tínhamos horta, pomar, fazenda que fornecia leite, era uma escola auto-sustentada, praticamente, a gente, eles só compravam sal ... produtos altamente industrializados Brasil Board Central Michigan Missão, board é mais ou menos conjunto, coisa desse tipo, Missão Presbiteriana Norte-Americana, que é justamente da mesma linha de Mackenzie, de 2 de julho e de outras/ era uma Instituição de uma proposta pedagógica que foi bem estudada por ela – Geter Ramalho, uma monografia *Ideologia e prática educativa*, publicada no final dos anos 70/ 1945, estudei lá até 1951 – o Mackenzie para atender a burguesia evangélica de São Paulo... colégio 2 de julho, em Salvador, com o mesmo ... objetivo, colégio Sammuel Gremy (?), em Goiás, Jataí, colégio Buriti, em Mato Grosso, e Instituto Ponte Nova, para atender o interior. Então, nós éramos praticamente internos ou nasciam comunidades em torno desses colégios americanos. E aí eu fiz o curso Normal rural, em 5 anos, equivalendo, portanto, ao atual ensino Médio e tive, eu nunca tive professor ruim. Não acho que tive professor ruim. Mas algumas delas, deles, marcaram mais. Por exemplo, a minha professora de português, dona Dalila do Carmo Costa ... fazia dia 18 de junho ... ela foi minha professora de português durante cinco anos, tudo que aprendi de português foi com ela, exatamente depois eu fiz um concurso para professor de português de 1º Grau, Leo Degar Amarante Azevedo Filho /[prova oral, analisar sintaticamente as partículas se do soneto *As Pombas* – começou a recitá-lo]/ e eu acertei todas. /.../ ele perguntou quem foi minha professora de português, eu falei pra ele, ele escreveu um cartãozinho, é..., cumprimentando-a. /.../M Isso foi quando você foi fazer o concurso pra prof.a de português...A É, prof.a de português 1º Grau, ter o registro ... 1958 /.../Terminei o curso Normal em 1951, fui premiada com o prêmio Luís Guimarães, e comecei a lecionar imediatamente, no 5º ano primário, como o ensino do primeiro grau, na época, era chamado ensino primário e o outro era... ensino primário e secundário pela reforma Gildásio Amado e um outro lá, cujo nome eu não me lembro agora... E assim alguns estados tinham o ensino primário em 5 anos e outros em 4, o estado da Bahia era em 5 anos, como o ensino primário e o secundário era, sempre foram da alçada do estado, eles podiam legislar sobre isso /.../ uma turma de 45,50 alunos, e só havia 8 mais novos do que eu (52) /.../ eu tenho justos 52 anos de magistério /.../ ininterruptos... até alguns deles, no meu aniversário, esse ano, havia dois alunos da minha segunda ou terceira turma aqui, um é doutor, médico, doutor em medicina, defesa de tese em Estudo de Chagas, na UnB, ele é pesquisador da UnB, é o Cleudson Néri, e o outro é o Antônio Themóteo dos Anjos, que é do Conselho de Cultura do Distrito Federal, Eu tive um gosto muito grande com francês, cuja professora era Elza Teixeira e o que mais me impressionava na prof.a Elza é que ela sabia muito pouco de francês, mas ensinava muito bem /.../ Ela falava pouco, mas ela preparava tão bem a aula ... depois eu estudei ao pé do rádio, também, prestei o concurso para professora de francês do primeiro grau e

tive a surpresa de passar em 1º lugar junto com um francês da língua, Gilbert ... /.../ ele só tirou nota mais alta que eu em língua, mas em gramática e em didática, eu tirei nota mais alta que ele /.../ Isso foi em 1958 também. /.../ Aí eu fui lecionar no ginásio português e francês. Tive uma professora também que me marcou muito, foi minha professora de Educação Moral e Cívica, dona Adalgiza Martins de Oliveira, fazia aniversário dia 14 de junho, /.../ e essa era uma professora muito meiga, muito delicada, mas uma pessoa sui generis porque eu nunca vi em ninguém mais uma combinação tão perfeita de energia, autoridade, junto com suavidade, delicadeza, meiguice, dona Adal era uma pessoa assim, era o apelido dela. Tive um professor de Matemática, Caetano ... Abreu Leite ... ele impressionava porque ele trazia uns problemas, assim quase sempre ... em nível mais alto do que aquele em que nós estávamos e dizia assim: “Quem acertar cinco desses problemas não precisa fazer prova”. E a gente fazia 5 e quando acertava não precisava fazer prova. E isso me fez gostar muito de matemática. Os outros como eu já disse todos fizeram dentro das suas possibilidades e em 1959 eu fui selecionada pelo estado da Bahia para fazer um curso no Chile de especialista em educação para a América Latina /.../ mas eu não fiz não, vou contar por quê. Mas, ao mesmo tempo, eu passei na seleção para o curso de orientação educacional a nível de especialização na PUC de São Paulo, então eu preferi este... não. Apesar de ter recebido um telegrama do Dr. Anísio Teixeira, do Joel Martins, comunicando a seleção, mas não fui ... E enquanto eu fazia o curso de OE, fiz algumas disciplinas do curso de Psicologia e tive um grande enorme extraordinário professor, que se chamava Dr. Enzo Azzi (?), foi meu professor de psiquiatria, ... estágio pequenininho no hospital judiciário de Juqueri /.../ Voltei para o Instituto Ponte Nova, mas lá eu conheci uma garota /.../ Foi convidada para ser professora da Faculdade de Filosofia Bernardo Sayão Associação Educativa Evangélica... fiquei em Anápolis, lecionei, exerci OE no Couto Magalhães /.../ isso aí em 1965/1973, eleita diretora da Faculdade de Filosofia, fiquei até 1980, 1981, Brasília. Eu havia começado a fazer o mestrado na UFGO, em convênio com a USP. O mestrado eu fiz assim com aqueles figurões, aquelas figuronas da Federal ... enquanto eu estive em Goiás eu fiz o curso de Pedagogia, complementando, lá na Católica de Goiás. Tive também um grande professor, entre outros, /.../ mestrado em ciências humanas, área de concentração história econômica ... título “De hospital evangélico a sociedade anônima” /.../ e fiz Sociologia ... comecei em 81, terminei em 84. em termos da minha vivência, a minha escolaridade foi dentro de regime assim muito sério, rígido, até, e eu fui aluna interna, e era educada dentro de um sistema que combinava escolaridade e trabalho ... e era um sistema de educação assim muito fundamentado na autonomia e na auto-responsabilidade /.../ educação americana bem fundamentada na autonomia e na responsabilidade – eu acho que o curso normal que eu fiz valeu muito, como se fosse mesmo a licenciatura /.../ tanto é assim que quando eu cheguei em São Paulo, para fazer Orientação Educacional eu não sabia que eu tinha que fazer seleção, 1959, /.../ pensei que a gente ia, porque eu estava amparada pela Portaria 105, parece que era de 1979 (?), se não me engano, mas só que havia uma quantidade enorme de candidatas e aí eu tive de submeter a uma seleção, eu tive só 3 dias pra estudar e eu tinha que fazer uma prova de sociologia, eu nunca tinha estudado sociologia, eu fui fazer a prova e eu comecei a prova assim “Li algo em algures, em alhures, que o homem é um animal naturalmente social, comecei assim ... O professor era o padre Ademar Tavares da Escola de Sociologia Política de São Paulo e a gente tinha que fazer uma entrevista em cima da prova ... /.../ professor de Estatística e Administração Escolar, uma disciplina só. No primeiro dia de aula, ... ele foi perguntando a cada um, você é licenciada em que, você em que, você em que ... lembro que havia uma moça muito bonita, elegante, chamada Inês Jabour que deu um monte de cursos que tinha feito, quando chegou na minha hora, eu não tinha faculdade coisa alguma, eu só tinha o curso normal e os meus dois registros lá de professor de 1º grau. Aí eu disse “eu estudei no Instituto Ponte Nova”. Ele perguntou, né “Onde é que fica essa fábrica?”, ... no interior da Bahia, mas a essa

altura eu já estava chorando... é porque eu, nordestina, tinha tudo pra ser discriminada, nordestina, baiana, baixinha, gordinha, negra, lá no meio, lá no.. em plena Universidade Católica PUC de São Paulo, todo mundo lá, assim, né, mas eu comecei a chorar quando ele perguntou “e você acha que vai agüentar esse curso?” Aí eu disse, não sei, vou experimentar... e eu estudei ... notas muito boas... aí, ele, é... ligou pra mim e disse que sabia que a Bahia tinha dado dois cocos e uma... não me lembro mais como ele se referiu, que era Castro Alves, Rui Barbosa e Marta Rocha, mas que possivelmente teria dado um outro coco e convidou pra eu ir buscar a nota lá no escritório dele, e eu fui, e quando eu voltei pra Salvador, de malvada, eu comprei um coco cheio de cachaça e mandei pra ele. /.../ Mas foi bom, foi muito bom ... o desafio dele. Eu tive professores extraordinários, a Dra. Aniela Gisber, uma alemã ... eu não sou saudosista, eu não acho que pra gente fazer educação boa hoje tem que voltar ao passado eu acho que a gente tem que olhar para o futuro ... mas a produção do passado, a produção escolar do passado é respeitada /.../ Não tinha curso de psicologia, então eles dormiram no ponto e, quando a psicologia chegou, eles tiraram todo o espaço do orientador educacional, ele ficou solto na escola, nunca mais ele conquistou esse espaço, inclusive proibiu os orientadores de fazer isso, aquilo, aquilo mais o orientador ficou assim jogado pra lá, ele é quem, ele faz o que o diretor acha que ele deve fazer. /.../ Tem alguns aspectos importantes, 1º que praticamente quem ia pra escola eram ou pessoas ricas que queriam estudar ou então pobres que queriam mais ainda. Então quem ia pra escola é porque queria ir pra escola, é quem queria aprender, a escola não era democratizada, não acho que a de hoje seja democratizada, pra mim a expressão hoje é popularizada e não democratizada, então a escola não era popularizada, e não existiam pessoas que estavam ali dentro mas que estavam se sentindo obrigados a estar ou de maneira expressa ou de forma tácita /.../ então eu acho que a educação escolar que eu tive era muito mais produtiva .../.../ é era uma questão de opção é você vai pra escola, hoje até eu falei isso, às vezes as pessoas os pais diziam assim: esse daqui vai estudar, para os filhos, esse daqui não quer nada vai trabalhar, bom aí tem uma porção de coisas, como se estudar não fosse o quê? trabalhar, mas era dentro ainda de uma visão de trabalho muito a gosto do modelo capitalista é que discrimina o trabalho em atividade intelectual, primeiramente, e trabalho, depois, com muito esforço passou a se chamar trabalho intelectual então dentro dessa visão preconceituosa de trabalho era praticamente a repetição da visão grega, vai pra escola quem não precisa trabalhar, quem não tem que trabalhar, então a atividade intelectual não é considerada trabalho /.../então a gente tinha um ambiente, não se pode dizer intelectual, mas pelo menos de apreciação do estudo em casa. As minhas duas irmãs, primeiras, mais velhas do que eu, realmente não estudaram, mas eu comecei e fui embora.Minha fala: Não eu to achando assim sua história... Nossa! É tão bom escutar história dos outros e quando você começa a ver que o seu caminho cruzou com a história do outro, né? então, eu que estudei na Associação Educativa Evangélica o que você me conta da Bahia, algumas coisas eu já ouvi falar, então, você vai fazendo, Anísio Teixeira, quando você fala dele, fez parte da sua vida e... /.../ E você como professora, as suas experiências como professora?A: Olha, as minhas experiências como professora, até 1964, foram de uma determinada qualificação, foram ótimas, eu tenho presentes, muitas coisas, alunos, ex-alunos me escrevem até hoje, porque a gente vivia muito junto. E a partir de 1965, quando eu comecei a trabalhar na Associação Educativa Evangélica também foi muito bom, mas, agora depois que eu, depois do mestrado que eu comecei a trabalhar, eu me sinto às vezes não compreendida pelos alunos , no sentido do que eu quero pros meus alunos é o maior conhecimento possível, é o melhor aprendizado possível e, daí, eu acho por que o pessoal me acha exigente, eu corrijo, hoje um aluno me disse “você corrige tudo na prova”, eu disse assim “corrijo, corrijo tudo o que eu posso ver eu corrijo ‘, eu mostro, então , mas eu não me sinto infeliz por ser considerada exigente, eu me sentiria se soubesse que alguém me consideraria relaxada. /.../ Então eu reconheço isso. Agora, dentro da exigência eu faço o

possível para não ser injusta ... exigente eu sei que sou, mas eu não quero ser injusta, mas eu sei que especialmente em termos de avaliação não existe avaliação perfeita, ninguém consegue, então o que saiu aí errado fica por conta disso... até 1965, eu acho que a qualidade, as condições, não é a qualidade, as condições do aluno era uma, eram umas, hoje elas são outras... na minha visão nós estamos na maior crise da educação brasileira, se não do mundo A avaliação que se faz hoje tem certas incoerências com o processo pedagógico, hoje o que se espera é que praticamente todo mundo seja aprovado com a nota mais alta possível, e esse ser aprovado com a nota mais alta possível traz certas dificuldades, por exemplo, você leciona português, mas nós comentamos muito isso, o pessoal de sociologia, mas pra que estudar sociologia, então vem outras questões são questões imediatistas, é a desarticulação do próprio sistema de ensino. /.../ Por que eu aprendi português? Primeiro porque houve um ensino seqüencial sério, a dona Dalila sabia exatamente onde ela parou naquela aula, não que ela não trouxesse coisas, aspectos outros da aula, do assunto específico da aula, mas ela sabia ela parou, o que ela lecionou e o que ela vai fazer na aula seguinte. Eu uso textos, mas acho que o uso assim meio indisciplinado dos textos são uma miséria, porque fragmenta. Agora aí, eu vou começar... aí Marta você pode colocar duas horas /.../ mas no momento, eu vejo isso, eu vejo uma falta de seriedade, to tentando escrever um artigo que chama escola contra educação /.../ Nós estamos muito preocupados com a forma, com a gestão da educação, com o administrar, sala limpa com banheiros cheirosos, tudo isso é importante, mas a educação mesmo a formação das pessoas, parece que a gente está dizendo assim, nós não somos capazes de fazer isso, não somos, então, quando muito, a gente vai tentar desenvolver a parte intelectual conhecimentos informação coisas assim não é. Eu não estou acusando ninguém, eu estou falando de algo como um todo, é claro que nesse algo como um todo tem muita gente séria, etc., etc. Tem mesmo, mas eu estou falando do todo. Então ao meu ver, a gente tem, como professor, hoje, todos de elaborarmos um outro discurso em relação à educação, um outro discurso em relação à educação que seja capaz de transformar a escola /.../ não diretamente, em 1964, mas veja as visões de sociedade de educação que a gente tem a partir de 64, é o momento quando nós começamos aqui a trabalhar dentro das costuras tecnicistas, skinerianas, etc., etc., etc. dentro da visão de educação, já como um ... como educação para, perdemos aquela capacidade de pensar educação em si mesma, existe educação PARA, e é para o quê? É para o trabalho, um trabalho que é o quê? Um trabalho que tem que ser remunerado, é um emprego, então, nós começamos praticamente a comercialização da educação. Depois, nós temos o período da educação crítica, período crítico, final dos anos 70, 80 em que se falou muito em crítica dos conteúdos, etc. etc. etc. Mas depois veio o quê, o chamado neomodernismo, a modernização conservadora que é o que nós temos aí. É o modelo fordista, taylorista, invadindo a educação, a racionalidade, a fragmentação, o utilitarismo, o pragmatismo, o aqui e o agora e a pobreza filosófica, por exemplo, de pensar a educação, de questionar, de refletir, está em nossas escolas /.../ o universo de uma escola particular é diferente de uma escola pública, não é que seja melhor ou pior, mas é diferente. /.../ Mas eu vejo a crise da educação, e vejo a escola mesmo muitas vezes contra a educação, uma instituição contra a educação /.../ um trampolim para, ela não tem valor em si.

ANEXO 9

Narrativa de Mrc

A minha alfabetização foi extremamente complicada... difícil... existia na... eu tenho 54 anos... então eu fiz 7 anos... início da década de 60... e tinha o famoso teste de Giles e pelo teste de Giles eu fui considerada uma criança especial /.../ e eu estudei numa turma de crianças especiais durante alguns meses e essas turmas elas sempre recebem professores que não vão ficar muito tempo... eles ficam vão embora e eu tive uma professora que me marcou muito... professora Anita Jorge da Cruz Chendel... e ela começou a trabalhar... ela me observou... e ela viu que eu tinha alguns problemas... alguns problemas emocionais... mas que eu não tinha problema de aprendizagem e ela então chamou minha mãe... quebrou o maior pau na escola e me tirou daquela turma e me colocou numa turma regular... a partir daí... minha escolarização correu normalmente/ E sempre assim eu tive uma admiração muito grande pelos professores que atravessaram minha vida... pelo menos nessa fase da escola primária/ Quando terminei... né... na 4ª série... existia o exame de admissão... o Instituto de Educação no Rio só aceitava para formação de professores aqueles que ingressavam desde a 5ª série... então eu me preparei pra entrar na 5ª série do Instituto de Ed/ ... mas no dia da prova eu não fui fazer a prova... eu não quis fazer... eu esqueci da data da prova... eu não fui fazer/ Eu não sei se era medo de não conseguir passar... porque o concurso era muito difícil... nós tínhamos pouca idade... 11 anos... então 2 anos depois o governo permitiu que as normalistas fizessem só o ensino Médio... naquela época ensino Normal... e aí eu já estava no ginásio... eu sempre estudei no ensino público... lá no colégio Estadual Paulo de Frontein (?)... na Tijuca... e aí eu me preparei... na antiga 4ª série ginasial e fui pra escola Normal... e adorei ter passado... foi um concurso muito difícil... eram 13.000 candidatas pra cerca de 900 vagas/ Então eu fiquei satisfeita E sempre... a prova de matemática era sempre muito difícil mas naquele ano a prova de matemática não foi difícil... o que foi difícil foi língua portuguesa e aí eu fui muito bem... eu sempre tive horror de matemática sempre fui muito boa aluna em história e aí eu escrevi uma história de aluna no curso normal muito diferente daquela história que eu escrevi até a 4ª série ginasial/ Até a 4ª série ginasial eu era a maior bagunceira... eu tomava satisfação de tudo... implementava várias bagunças na escola /.../ No ensino Normal me tornei uma aluna muito aplicada... fui representante de turma os três anos e na hora da formatura eu não tive dinheiro pra pagar a formatura e os meus colegas me deram de presente a colação de grau /.../ Fizemos um movimento dentro da escola de barateamento da merenda que ficou famoso... tinha uma música do Caetano Veloso É proibido proibir eu me sentia extremamente politizada... eu gostava dessa participação... era mais ou menos o ano de 1965... foi quando eu comecei a fazer o curso normal e no curso normal eu já tinha um namorado firme... porque eu acho assim a vida profissional da gente ela nunca fica separada da vida pessoal da gente/ Ele era muito mais velho que eu... ele não queria que eu estudasse/ Quando eu terminei o curso normal... terminei com ele e fiz vestibular pra Letras porque eu aprendi a amar literatura nesse tempo da Escola Normal/ Então tenho grade recordações da prof/ a Alda Restum que era minha professora de Literatura/ Fiz vestibular para o curso de Letras na Universidade Estadual do Rio de Janeiro... eu fui a 1ª colocada... e na Universidade Federal... eu fui a 5ª colocada... mas eu optei por estudar na universidade estadual porque eu tinha intenção de trabalhar... eu já trabalhava... comecei a trabalhar desde o 3º ano Normal... trabalhava no serviço Social de Indústria como instrutora de curso básico e alfabetização de adultos... trabalhava na fábrica... na fábrica de sacos em São Cristóvão fiz 18 anos dia 12

de junho... dia 18 de junho de 1968 a minha carteira foi assinada/ Depois eu fiz concurso no Sesi pra ser professora primária... porque instrutor... como instrutora eu só ganhava um salário mínimo... e trabalhava duas horas por dia/ Aí eu fiz concurso... o Sesi pagava muito bem naquela época e depois fui ser professora do antigo estado da Guanabara/ Fiz curso de especialização em educação infantil durante 2 anos... ma aí quando o curso acabou eu terminei a faculdade/ Em 1973... eu fiz prova pra ser professora de 5ª a 8ª/ Era a Lei 5/ 692/71... que universalizava o acesso... o que hoje a gente chama da 2ª fase do ensino fundamental/ Nessa época também eu fiz concurso pra ser professora da Casa do Marinheiro... eu sempre me senti assim um pouco bóia-fria do ensino/ Que eu sempre trabalhei como o operário trabalha mesmo... durante 8h de trabalho... e sempre ocupava meus fins de semana... preparando aula... estudando... mas eu achava assim que pra você ganhar bem você só ganhava bem trabalhando muito/ Se você ficasse só com meio horário... aquele salário ali era insuficiente pra manter uma família/ Eu não tenho pai... a minha mãe precisava de mim... mesmo casada eu continuava ajudando/ Assim que eu passei pra ser professor de Ensino Médio aí que eu trabalhei mesmo... trabalhava em 3 lugares... dava quase 60 horas por semana/ E eu observo que a gente sai da faculdade sem conhecer o mercado de trabalho e as exigências que o mercado faz/ /.../ Eu fiquei nessa escola durante 18 anos ficava no bairro operário do Rio de Janeiro... bairro de São Cristóvão... Colégio Estadual Olavo Bilac/ Eu fiquei 18 anos trabalhando com 1º ano... com 2º ano... com 3º ano... com gramática... com literatura e produção de textos/ Casei fui morar em Manaus fiz vestibular pro curso de Direito... que eu queria ser professora... mas eu queria também ser advogada... porque eu achava que eu tinha assim vários papéis sociais... eu não precisava... assim... prestar só um papel e mesmo todo aquele meu aspecto de reivindicação que eu trazia desde a Escola Normal... desde o antigo ginásio... eu achava que ele seria de uma certa forma canalizado no curso de Direito e de uma certa forma o curso de Letras pra mim... ele me trouxe uma decepção muito grande porque ali... foi ali que eu deixei de gostar de escrever... parece que eu sofri uma pressão tão grande porque eu li tantos autores... tantos autores bons... tanto Drummond... tanta Cecília Meireles... tanta Ligia Fagundes Telles... tanta Clarice Lispector... eu achava o meu texto muito ruim e qual não foi a minha surpresa... o meu texto no Direito era considerado um texto muito bom... então eu tirava notas excelentes assim na Faculdade de Direito levei quase 10 anos pra concluir o curso de Direito terceiro semestre... eu tive uma professora que fazia doutorado em Educação e ela quando soube que eu era professora... eu fiz um trabalho pra apresentar pra ela... ela me convenceu a ir pro Mestrado em Educação /.../ isso eu já tinha voltado pro Rio... eu comecei a faculdade em Manaus e voltei pro Rio e daí eu falei então ta bom... então eu vou ver se eu dou pra isso mesmo porque eu sempre fui apaixonada assim pela escola... pelo ambiente da escola... pelos meus alunos...por aquele trabalho que eu fazia... porque eu também achava assim... que eu... eu tinha vindo de uma família tão simples... tudo que eu consegui eu consegui por meio daquela escola... então eu achava que eu podia fazer isso por aqueles alunos também... dessa escola que ficava no bairro operário e tinha alunos ali de bairro longínquos... alunos assim com muitas necessidades financeiras aí ela me convenceu... ce vai fazer... ce faz a prova... aí a UFRJ tava fechada... fui novamente pra universidade estadual... onde eu tinha feito Letras... /.../ porque ela estava passando por uma reformulação dentro dos seu currículos /.../ 1988... o mestrado em Educação ficou fechado... ele passou por uma reformulação... aí eu me inscrevi no último dia para a UERJ... tinha uma lista uma bibliografia grande eu fui selecionada entre os 10 primeiros colocados... eu fui a 8ª colocada/ Eu gostava da educação e queria entender melhor alguns processos pelos quais a educação passava e transformações que a educação tinha sofrido... desde que eu era aluna e aquilo que eu via a partir da 5692/ Aí o mestrado que eu pensei que fosse fazer tão rapidamente... 2 anos e meio... eu levei quatro anos e meio... porque eu fazia Direito junto e eu fiquei grávida/ Esse negócio de professor... professor cisma de ter filho... no curso de Pedagogia... não tem um ano que

eu não tenha duas grávidas pelo menos/ Então fiquei grávida aos 42 anos... fiquei um ano de licença em casa... quase fiquei reprovada em 2 disciplinas do Mestrado eu vejo assim... eu sempre me senti uma pessoa compromissada com o magistério/ /.../ e eu fazia ao mesmo tempo... me preparava pros concursos públicos e estudava pro Mestrado e dava aula... tudo junto... né... acho que não fazia nada bem feito... fazia tudo mais ou menos... né... dentro desse aspecto da improvisação... que hoje eu vejo alguns autores da área da educação colocarem essa improvisação muitas vezes como uma marca do trabalho do professor... que o trabalho do professor... eu não posso dizer que seja um trabalho só técnico... ele é um trabalho que ele engloba um conhecimento do conteúdo... engloba o conhecimento de como você transmite aquele conteúdo... mas ele traz também um grau de improvisação que não é... não é que o trabalho vá ficar mal feito... mas que é parte integrante... vamos dizer assim... de um tecido que se forma na aula e que ele não é o mesmo... a cada dia ele é de uma forma... às vezes é algum acontecimento social que interfere... uma coisa pública notória que interfere... às vezes é o próprio professor que leu alguma coisa... traz e motiva... às vezes é o aluno que levanta às vezes... uma questão de um aspecto do seu conteúdo... mas sobre o qual você nunca tinha refletido... então eu vejo assim... quando eu vejo a improvisação trazida por uma categoria... então eu me surpreendo... fico feliz... porque eu achava que essa improvisação... que muitas vezes eu fazia em sala... ela era mais parte integrante assim do meu corre-corre... assim eu não achava assim... o autor que tem colocado muito isso da improvisação... Perrenoud... a investigação como parte integrante/ E eu terminei o mestrado... e vim embora pra Brasília... quando cheguei aqui em Brasília... meu curso de mestrado que no rio de Janeiro não valia nada... porque nós temos mais de 50 e tantas instituições lá que oferecem curso de mestrado e a área de trabalho não é tão grande... qual não foi minha surpresa... aqui pelo jornal eu fui ser professora da UnB... ser professora substituta... é de Linguagem para o início da escolarização... estrutura e funcionamento do ensino/ E daí eu fui lá... apressada pra trabalhar com isso daí... excelente... eu estudei muito... eu era professora de português... mas eu não conhecia as teorias da metodologia do ensino aí fiquei aqui em Brasília 96... 97... depois eu retornei pro Rio de Janeiro... fiz concurso para o colégio Militar aqui... fui muito bem classificada também... tirei em 1º lugar... foi um espanto... é porque eu era velha... então já tinha feito muitos concursos... mestrado/ Fiquei novamente no Rio em 97... aí retornei pra Brasília /.../ Eu não colocaria totalmente na mão desse professor... eu vejo que é como se fosse um encontro entre uma competência que você já tem... uma habilidade que você já tem e que você vê a outra pessoa com aquela competência com aquela habilidade num outro plano de conhecimento e que ela traduz aquilo pra você dentro de uma forma eu não vou dizer só técnica... só de conhecimento... mas dentro de uma forma que é também emocional... embora já tenha um espaço de tempo que ela já tenha se formado... a prof/ a Olga não era nenhum brotinho e nem era bonita... ela não era bonita... não era... ela era até feia pra mulher... um pouco barbuda... mas não sei eu gostava ela trouxe pra mim os textos de Vieira eu fiquei apaixonada por aquela maneira dela falar e aí ela fez comparação do Vieira com outros autores e falou de Camões e aquilo pra eu ter dizer que eu... eu adorei tanto o episódio de Inês de Castro que até hoje quando eu tenho qualquer oportunidade em sala eu faço referência ao episódio de Inês de Castro /.../ Ela falava encantada Eu tive excelentes professores de Literatura Todas elas eram professoras universitárias também... elas davam aula na escola Normal e eram professoras da UERJ... eu sempre me saí muito bem na literatura... e eu gostava de falar em público também... eu soube dois aspectos: 1º foi a imposição do ensino técnico... foi dentro dela... então... a minha disciplina que era literatura ela sofreu um achatamento... então eu trabalhava no curso técnico... trabalhava no curso de computação nessa EEOB... a parte de Língua Portuguesa que eu considero importante... porque ela não é só um vetor da transmissão do conhecimento... ela é a possibilidade da pessoa expressar seus sentimentos... seu pontos de vista... se relacionar com os outros... aprender outras áreas do

conhecimento... é um símbolo também da cultura nacional... eu vejo assim o domínio do idioma como assim dentro de um aspecto que hoje eu valorizo até mais... um aspecto até jurídico... você não pode colocar nenhum documento que não seja em língua portuguesa no âmbito da justiça... só se ele passar por uma tradução... então essa lei ela trouxe esse problema pra língua portuguesa... a disciplina que se chamava língua portuguesa passou a se chamar “Comunicação e expressão”... eu detestava esse nome “Comunicação e expressão” porque eu sempre me lembrava do texto “Língua portuguesa... inculta e bela” então eu achava horrível assim o fato daquela disciplina se chamar comunicação e expressão... achava horrível... achava como se fosse um desvalor em relação à forma como eu via... talvez até uma forma ideológica de ver... de ver assim essa língua... essa norma padrão... então teve esse problema da “Comunicação e expressão”... a inclusão de vários elementos do estudo... aquela perda do 1º ano ginasial... parece que a pessoa não saía do primário... como se fosse uma primarização daquele ginásio... era um ginásio... não era uma continuação de nada... era um curso que eu me preparava para o ensino médio... para a profissionalização Olha só a abertura assim do concurso... eu não me preocupei muito que a minha turma foi a última turma que saiu com diploma e com a garantia do emprego Minha turma teve a garantia do emprego... nós nos mobilizamos... fomos pra televisão... fomos pro programa do Chacrinha... nós fomos pra Câmara... pois é no Chacrinha... fizemos daquilo uma campanha... existia o Correio da Manhã... nessa época tinha o Correio da Manhã... o Diário de Notícias... eles apoiavam muito... o Rio tinha muitos jornais... eles apoiavam muito... então... nós participamos assim... nós nos trajamos... fomos pra vários lugares levantar essa bandeira/ Essa mudança ela ia ocorrer no momento da nossa saída... então não ocorreu... nós fomos os últimos a ter a garantia do emprego Primeiro nós tínhamos o jornal Tangará dentro do colégio... Instituto da Ed/ que era muito participante/ Depois... a maior parte do quadro dos professores do curso de educação era oriundo do próprio Instituto de Educação e nós víamos aquele lugar assim como uma escola de altíssimo nível... então nós não achávamos justo depois de termos passado num concurso difícilíssimo de 13.000 candidatos... e então nós íamos fazer um novo concurso por quê? E o Estado precisava de professores... o Estado precisava... então nós nos mobilizamos... nós tínhamos um grêmio... um grêmio dentro do Instituto de Educação era muito forte... eu fui aluna atendida pela caixa escolar... os alunos da caixa escolar também tinham uma relação muito forte com a Instituição porque era um atendimento... no ano que eu me formei lá... nós contávamos a dedo quantos alunos tinha na caixa escolar... eram pouquíssimos alunos... e nós recebíamos tudo... desde o sapato da melhor qualidade /.../ era como se fosse uma bolsa só que não era uma bolsa em dinheiro... mas ela tinha passagem... ela tinha merenda... ela tinha uniforme... aquilo era retirado da contribuição dos alunos... associação de pais... né? eu tinha muito orgulho assim de pertencer àquela instituição quando eu passei no concurso... quando eu fui aprovada e que eu saí à rua com meu uniforme... assim muita gente veio falar de mim... passando com uniforme... “ó...lá... a filha da Natércia passou... você não passou... ta vendo... filha de gente pobre... entrou”... entende? aquilo tinha um valor e até porque... nessa época... a possibilidade de profissionalização era muito menor... não tinha as mesmas opções que tinha hoje... então naquela época você ou era professora ou você não era nada... mesmo na medicina... minha irmã é médica... ela é três anos mais nova que eu... eram pouquíssimas mulheres no curso dela de medicina... a outra que foi para administração... um ano mais nova que eu... que não quis fazer escola normal... foi do colégio dom Pedro II... eram duas mulheres na turma dela de administração... na década de 70... ela é formada de 76/ Os professores não falavam nada...eu acho que os professores não corrigiam como deveriam... eu achava sempre que eles eram condescendentes... porque eu só tirava notas altas... tirava sempre notas excelentes e achava sempre a qualidade do meu texto ruim/ No Direito eu achava porque vários professores corrigiam a parte de gramática /.../ já estou completando 34 anos de exercício do magistério... eu comecei em 1968... né e de formada eu sou formada de

1972 em 73 eu fiz o concurso pro Ensino Médio. Eu percebi o seguinte... quando eu fui trabalhar no âmbito do estado... você tinha várias categorias profissionais eu senti necessidade de trabalhar na escola particular... com a 5692/71... você passou a ter um público na escola que até então você não tinha a escola cresceu muito/ Então eu comecei a sentir uma necessidade assim de trabalhar numa escola particular... assim... pra eu me sentir mais desafiada... assim no meu próprio conhecimento... desafiada pelos pais mesmo... entende... pela direção da escola... então eu trabalhei em várias escolas particulares no Rio de Janeiro e mesmo aqui em Brasília eu trabalhei também/ /.../ fui pra Manaus em 1986... Primeiro... você não pode impor essa profissionalização a todos... e a Lei tinha esse aspecto no EM da profissionalização/ Outra coisa é que você de uma certa maneira... quando você abriu o concurso pra todos/ você desorganizou aquele ensino Normal naqueles moldes que você tinha anteriormente... você formava os professores... você tinha até um certo controle sobre a formação... sobre as metodologias... sobre as leituras e a partir do momento que você abriu... qualquer um pôde fazer prova... você desestruturou um pouco /.../ como os salários forma ficando cada vez mais baixos e foram surgindo também outras possibilidades de absorção no mercado de trabalho Banco do Brasil que não aceitava mulheres passou a aceitar mulheres isso mais ou menos na década de 70... várias colegas minhas foram pra carreira jurídica... fizeram o normal depois eu acho que a necessidade de muita gente fez com que o nível fosse ficando cada vez mais baixo de pessoas que foram ingressando a ponto assim de eu observar cada barbaridade No EM não havia necessidade de formação de professor primário... eles saíam da faculdade e iam direto... eles tinham bastante conhecimento eu sempre me senti uma pessoa vocacionada pra trabalhar com turmas de 5ª série

Referências bibliográficas

- Althusser, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Portugal: Presença. Brasil: Martins Fontes, 1974.
- Alves, R. *Entre a ciência e a sapiência*. O dilema da educação. São Paulo: Loyola, 1999.
- Amorim, M. *O pesquisador e seu outro*. Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa, 2001.
- Apple, M. *Educação e poder*. Trad. M.C. Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- _____. O que os pós-modernistas esquecem. Capital cultural e conhecimento oficial. In: P. Gentili e T. Silva (orgs.) *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Visões críticas. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 179-204.
- Aranha, M. *História da educação*. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 2001.
- Bakhtin, M. *Estética da criação verbal*. Trad. M. Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. M. Lahud e Y. Vieira. 8.ed. São Paulo: Ed. Hucitec, 1997.
- Bastos, M. O ensino monitorial/mútuo no Brasil (1827-1854). In: M. Stephanou e M. Bastos (orgs.) *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Vol. II – século XIX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 34-51.
- Bauman, Z. *Globalização*. As conseqüências humanas. Trad. M. Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- _____. *Identidade*. Entrevista a Benedetto Vecchi. Trad. C. Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- _____. *Vidas desperdiçadas*. Trad. C. Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- Bechara, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.
- Bernstein, B. *Pedagogy, symbolic control and identity*. Londres e Bristol: Taylor & Francis, 1996.
- Bezerra, P. Polifonia. In: B. Brait (org.). *Bakhtin*. Conceitos –chave. São Paulo: Contexto, 2005. p. 191-220.
- Bhabha, H. *O local da cultura*. Trad. M. Ávila, E. Reis, G. Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- Bonavides, P. *Ciência Política*. 10.ed. São Paulo: Malheiros Editores, 1998.
- Bortoni-Ricardo, S. Reflexões sobre a influência da cultura de letramento na linguagem de universitários de Brasília. D. Silva e J. Vieira (orgs.). *Análise do discurso*. Percursos teóricos e metodológicos. Brasília: Oficina Editorial IL/UnB e Plano, 2002. p. 75-79.
- Brait, B (org.). *Bakhtin*. Conceitos –chave. São Paulo: Contexto, 2005.
- _____. (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1997.
- Brandão, C. *A pergunta a várias mãos*. A experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003.

- Cameron, D. *et al. Researching language. Issues of power and method.* Londres e Nova York: Routledge, 1992.
- Carvalho, J. *Forças armadas e política no Brasil.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- Castells, M. *O poder da identidade.* Trad. K. Gerhardt. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001. (A era da informação. Economia, sociedade e cultura. v. 2)
- Cavalcanti, M. Collusion, resistance, and reflexivity. Indigenous teacher education in Brazil. In: Heller, M. & Martin-Jones, M. *Voices of authority.* Education and linguistic difference. Westport, Connecticut: Ablex, 2001. p. 317-333.
- Celso, A. *Porque me ufano do meu país.* Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 2001.
- Chandler, D. *Semiotics. The basics.* Londres: Routledge, 2002.
- Chauí, M. *Brasil. Mito fundador e sociedade autoritária.* São Paulo: Perseu Abramo, 2001.
- Chiapello, E. e Fairclough, N. Understanding the new management ideology. A transdisciplinary contribution from critical discourse analysis and new sociology of capitalism. *Discourse & Society.* 13 (2): 185-208, 2002.
- Chouliaraki, L. e Fairclough, N. *Discourse in late modernity.* Edimburgo: Edinburgh University Press, 1999.
- Civita, V. (ed.). *100 Anos de propaganda.* Anúncios publicitários de 1875 a 1980. São Paulo: Abril Cultural, 1980a.
- _____. *Nosso século.* Memória fotográfica do Brasil no século 20. São Paulo: Abril Cultural, 1980b.
- Coffey, A. e Atkinson, P. *Making sense of qualitative data.* Complementary research strategies. Thousand Oaks, Londres, Nova Deli: Sage Publications, 1996.
- Costa, S. e Werle, D.L. Reconhecer as diferenças. Liberais comunitaristas e as relações raciais no Brasil. L. Avritzer e J. Domingues (org.). *Teoria social e modernidade no Brasil.* Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.
- Couto, J. A gênese do Brasil. In: C.G. Mota (org.). *Viagem incompleta.* A experiência brasileira (1500-2000). Formação: histórias. 2. ed. São Paulo: Ed. SENAC São Paulo, 2000. p. 45-68.
- DaMatta, R. *O que faz o Brasil, Brasil?* 11. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.
- Dealtry, G. Memória e esquecimento como formas de construção do imaginário da Nação. In: L. Lopes e L. Bastos, (org.) *Identidades.* Recortes multi e interdisciplinares. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.
- Derrida, J. *A escritura e a diferença.* Trad. M. da Silva. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- Dias, L. e Gambini, R. *Outros 500.* Uma conversa sobre a alma brasileira. São Paulo: Editora SENAC-São Paulo, 1999.
- Enguita, M.F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: P. Gentili e T. Silva (orgs.) *Neoliberalismo, qualidade total e educação.* Visões críticas. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 93-110.
- Erickson, F. *Qualitative methods.* Research in teaching and learning. v. 2. Nova York: MacMillan Publishing Company, 1990.
- Fairclough, N. *Analysing discourse.* Textual analysis for social research. Londres e Nova York: Longman, 2003.

- _____. *Critical discourse analysis*. The critical study of language. Londres e Nova York: Longman, 1995.
- _____. (org.). *Critical language awareness*. Londres: Longman, 1992a.
- _____. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press, 1992b.
- _____. *Discurso e mudança social*. Coordenadora da tradução, revisão técnica e prefácio: I. Magalhães. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2001.
- _____. *Language and power*. Londres: Longman, 1989.
- _____. Linguistic and intertextual analysis within discourse analysis. In: A. Jaworski & N. Coupland (orgs.). *The discourse reader*. Londres e Nova York: Routledge, 1999.
- Fernandes, R. As cortes constituintes da nação portuguesa e a educação pública. In: M. Stephanou e M. Bastos (orgs.) *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Vol. II – século XIX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 19-33.
- Ferrazo, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: R. Garcia (org.). *Método*. Pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.157-175.
- Ferreira, L. e Orrico, E. (orgs.). *Linguagem, identidade e memória social*. Novas fronteiras, novas articulações. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- Figueiredo, C. (org.). *100 discursos históricos brasileiros*. Belo Horizonte: Leitura, 2003.
- Figueiredo, L. *Ministério do Silêncio*. A história do serviço secreto brasileiro de Washington Luís a Lula: 1927-2005. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- Foucault, M. *A arqueologia do saber*. Trad. L. Neves. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- _____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.
- _____. *Ética, sexualidade, política*. M. Motta (org.) Trad. E. Monteiro e I. Barbosa. Rio de Janeiro: Forense, 2004.
- _____. *Vigiar e punir*. 18. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 1998.
- Freire, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- _____. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- _____. *Professora sim, tia não*. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 2002.
- Garcez, L. *A escrita e o outro*. Brasília: Ed. UnB, 1998.
- Geertz, C. *A interpretação das culturas*. Trad. G. Velho (dir.). Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- _____. *O saber local*. Trad. V. Joscelyne. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- Gentili, P. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: P. Gentili e T.T. Silva (orgs.) *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Visões críticas. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 111-177
- Giddens, A. *Modernidade e identidade*. Trad. P. Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002
- _____. *Modernity and self-identity*. Cambridge: Polity Press, 1991.
- _____. *Mundo em descontrol*. Trad.: M. Borges. Rio de Janeiro: Record, 2000.

- Giroux, H. *Pedagogy and the politics of hope*. Colorado. EUA: Westview, 1997.
- Gieve, S. e Magalhães, I. On empowerment. In: S. Gieve, e I. Magalhães, (orgs.) *Power, ethics and validity*. Issues in the relationship between researcher and researched. Proceedings of the 4th Annual C.R.I.L.E Seminar. Lancaster University, 1994.
- Gondar, J. Linguagem e construção de identidades – um debate. In: L. Ferreira e E. Orrico (orgs.). *Linguagem, identidade e memória social*. Novas fronteiras, novas articulações. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 107-115.
- Gramigna, M. *Modelo de competências e gestão dos talentos*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2002.
- Guimarães, E. e Orlandi, E. (orgs.). *Língua e cidadania*. O português no Brasil. Campinas: Pontes, 1996. (História das Idéias Lingüísticas)
- Haguette, T. *Metodologias qualitativas na sociologia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.
- Hall, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. T. Silva e G. Louro. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- Hall, S. Quem precisa da identidade?. Trad. T. Silva. In: T. Silva (org.). *Identidade e diferença*. A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000a. p. 103-133.
- Halliday, M. A. K. *Explorations in the functions of language*. Londres: Edward Arnold, 1973.
- _____ e Hasan, R. *Language, context and text*. Aspects of language in a social-semiotic perspective. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- Hardt, M. e Negri A. *Império*. Trad. B. Vargas. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- Harvey, D. *Condição pós-moderna*. Trad. A. Sobral e M. Gonçalves. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.
- Held, D. e McGrew, A. *Prós e contras da globalização*. Trad. V. Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- Heller, M. & Martin-Jones, M. *Voices of authority*. Education and linguistic difference. Westport, Connecticut: Ablex, 2001.
- Hodge, R. e Kress, G. *Language as ideology*. 2. ed. Londres e Nova York: Routledge, 1993.
- _____. *Social semiotics*. Cambridge: Polity Press, 1988.
- Hollanda, C. *Chico Buarque*. Letra e música. São Paulo: Companhia das Letras: MPM Propaganda, 1989.
- Hornberger, N. & Corson, D (eds.) (1997) *Encyclopedia of Language and Education*. Vol. 8: Research Methods in Language and Education. Amsterdam: Kluwer Academic Publishers. P. 249-258.
- Jancsó, I. e Pimenta, J. Peças de um mosaico (ou apontamentos para o estudo da emergência da identidade nacional brasileira). In: C. Mota (org.). *Viagem incompleta*. A experiência brasileira (1500-2000). Formação: histórias. 2. ed. São Paulo: Ed. SENAC São Paulo, 2000. p. 127-175.
- Koch, I. *Argumentação e linguagem*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- _____ e Travaglia, L. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1998.
- Krieger, M. e Finatto, M. *Introdução à terminologia*. Teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2004.

- Laclau, E. & Zac, L. Minding the gap. The subject of politics. In: E. Laclau (org.). *The making of political identities*. Londres: Verso, 1994.
- Magalhães, I. A critical discourse analysis of gender relations in Brazil. *Journal of Pragmatics*, 23: 183-97, 1995.
- _____. *Discurso, ética e identidades de gênero*. (No prelo).
- _____. *Eu e tu*. A constituição do sujeito no discurso médico. Brasília: Thesaurus, 2000.
- _____. Intertextualidade e letramento: o “outro” no discurso da educação. *LETRAS – Revista do Mestrado em Letras da UFSM (RS)*: 14: 83-105, 1997.
- _____. Intertextuality, literacy and ethnography in educational discourse. Comunicação apresentada no 18th Ethnography in Education Research Forum. Universidade da Pensilvânia, Filadélfia, EUA, 1997 (inédito).
- _____. Introdução. A análise de discurso crítica. *D.E.L.T.A.* São Paulo, 21, Número especial: 1-9, 2005.
- _____. (org.). *As múltiplas faces da linguagem*. Brasília: Ed. UnB, 1996.
- _____. Por uma abordagem crítica e explanatória do discurso. *D.E.L.T.A.* São Paulo, 2 (2): 181-205, 1986.
- _____. Teoria crítica do discurso e texto. *Revista Linguagem em (Dis)curso*. Tubarão, SC, 4, número especial, 2004. Disponível em: <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/revista/revista.htm>. Acesso em: 20 jan. 2006.
- _____. e Leal, M. (org.). *Discurso, gênero e educação*. Brasília: Plano: Oficina editorial do Instituto de Letras da UnB, 2003
- Mainueneau, D. *Novas tendências em análise do discurso*. Trad. M. Barbosa e M. Lima. 3.ed. Campinas: Pontes: Ed. da UNICAMP, 1997.
- _____. *Termos-chave da análise do discurso*. Trad. M. Barbosa e M. Lima. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.
- Martin-Jones, M. & Jones, K. (orgs) *Multilingual literacies*. Reading and writing different worlds. Amsterdam/Filadélfia: John Benjamins, 2000.
- Meihy, J. *Manual de história oral*. 4. ed. revista e ampl. São Paulo: Loyola, 2002.
- Mello, E. Uma nova Lusitânia. In: C. Mota (org.). *Viagem incompleta*. A experiência brasileira (1500-2000). Formação: histórias. 2. ed. São Paulo: Ed. SENAC São Paulo, 2000. p. 71-101.
- Moita Lopes, L. *Identidades fragmentadas*. A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.
- _____. e Fabrício, B. (orgs.) Discurso como arma de guerra. Um posicionamento ocidentalista na construção da alteridade. *D.E.L.T.A.* São Paulo, 21, Número especial: 239- 283, 2005.
- _____. e Bastos, L. *Identidades*. Recortes multi e interdisciplinares. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.
- Moll, J. *Histórias de vida, histórias de escola*. Elementos para uma pedagogia da cidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- Muchiri, M. Power, ethics and validity: the social and constitutional context of research. S. Gieve, e I. Magalhães (orgs.) *Power, ethics and validity*. Issues in the relationship

- between researcher and researched. Proceedings of the 4th Annual C.R.I.L.E Seminar. Lancaster University, 1994.
- Ochberg, R. Interpreting life stories. In: R. Josselson (org.) *The narrative study of lives*. V. 4. Ethics and process. Londres: SAGE Publications, 1996.
- Patto, M. *A produção do fracasso escolar*. Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz, 1993.
- Pedro, E. (org.) *Análise crítica do discurso*. Uma perspectiva sociopolítica e funcional. Lisboa: Ed. Caminho, 1997.
- Peixoto, A. A reação de Minas ao Manifesto dos pioneiros da educação nova. In: M. Xavier (org.) *Manifesto dos pioneiros da educação*. Um legado educacional em debate. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2004.
- Pelto, J. e Pelto, H. *Anthropological research*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.
- Perelman, Ch. e Olbrechts-Tyteca, L. *Tratado da argumentação*. a nova retórica. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- Perrenoud, P. *Dez novas competências para ensinar*. Trad. P. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- _____ e Thurler, M. *et al. As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Trad. C. Schilling e F. Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- Pimenta, A. *Universidade*. A destruição de uma experiência democrática. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.
- Platão. *Diálogos*. O banquete, Apologia de Sócrates. Trad. C. Nunes. 2. ed. rev. Belém: EDUFPA, 2001.
- Rajagopalan, K. A construção de identidades e a política de representação. In: L. Ferreira e E. Orrico (orgs.). *Linguagem, identidade e memória social*. Novas fronteiras, novas articulações. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 77-88
- _____. *Por uma lingüística crítica*. Linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.
- Reis, E., Carvalho, F., Araujo, T. *et al.* Trabalho e distúrbios psíquicos em professores da rede municipal de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. *Cad. Saúde Pública*. [online]. set./out. 2005, vol.21, no.5 [citado 10 Novembro 2005], p.1480-1490. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2005000500021&lng=pt&nrm=iso.
- Sarangi, S. e Coulthard, M. (ed.). *Discourse and social life*. Londres: Longman, 2000.
- Schwartz, S. "Gente da terra braziliense da nasção". Pensando o Brasil: A construção de um povo. In: C. Mota (org.). *Viagem incompleta*. A experiência brasileira (1500-2000). Formação: histórias. 2. ed. São Paulo: Ed. SENAC São Paulo, 2000. p.197-238.
- Saviani, D. *Política e educação no Brasil*. O papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. 5. ed. rev. Campinas, SP: Autores associados, 2002.
- Silva, T. A produção social da identidade e da diferença. In: T. Silva (org.). *Identidade e diferença*. A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000a. p. 73-102.
- _____. *Identidades terminais*. As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

- _____. *Teoria cultural e educação*. Um vocabulário crítico. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000b. (Estudos Culturais, 4)
- Silva, D. e Vieira J. (orgs.). *Análise do discurso*. Percursos teóricos e metodológicos. Brasília: Oficina Editorial IL/UnB e Plano, 2002.
- Soares, M. *Linguagem e escola*. Uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1986.
- Sontag, S. *Diante da dor dos outros*. Trad. R. Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- Street, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- Tambara, E. Educação e positivismo no Brasil. In: M. Stephanou e M.H.C. Bastos (orgs.) *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Vol. II – século XIX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 166-178.
- Thomas, J. *Doing critical ethnography*. Newbury Park, Londres: Sage, 1993.
- Thompson, J. *Ideologia e cultura moderna*. Tradução do Grupo de Estudos sobre Ideologia, Comunicação e Representações Sociais da pós-graduação do Instituto de Psicologia da PURCS, P. Guareschi (resp.). 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- Trindade, V. et al. (org.). *Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional*. 2. ed. Campo Grande: Ed. UFMS, 2001.
- UNESCO. *O perfil dos professores brasileiros*. O que fazem, o que pensam, o que almejam. Pesquisa Nacional Unesco. São Paulo: Moderna, 2004.
- Van Maanen, J. *Tales of the field*. On writing ethnography. Chicago/Londres: The University of Chicago Press, 1988.
- Vechia, A. O ensino secundário no século XIX: Instruindo as elites. In: M. Stephanou e M.H.C. Bastos (orgs.) *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Vol. II – século XIX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 78-90.
- Villela, H.O.S. Do artesanato à profissão: Representações sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. In: M. Stephanou e M.H.C. Bastos (orgs.) *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Vol. II – século XIX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 104-115.
- Wodak, R. e Meyer, M. (ed.). *Methods of critical discourse analysis*. Londres: Sage, 2001.
- Woodward, K. Identidade e diferença. Uma introdução teórica e conceitual. Trad. T. Silva. In: T. Silva (org.). *Identidade e diferença*. A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000a. p. 7-72.
- Zizek, S. (org.). *Um mapa da ideologia*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

Dicionários

- Dubois, J. et al. *Dicionário de lingüística*. Direção e coordenação geral da trad. I. Blikstein. 6. ed. São Paulo: Cultrix, 1997.
- Houaiss, A. e Villar, M. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

Bobbio, N. Legitimidade. In: N. Bobbio, N. Matteucci e G. Pasquino. *Dicionário de política*. Tradução de C. Varriale et al., coordenação da tradução: J. Ferreira. Brasília: Ed. Universidade de Brasília: Linha Gráfica, 1991. v. 2. p. 675-679.

Sandroni, P. *Dicionário de economia do século XXI*. Rio de Janeiro: Record, 2005.

Trask, R. *Dicionário de linguagem e lingüística*. Trad. e adaptação: R. Ilari; revisão técnica: I. Koch e T. Silva. São Paulo: Contexto, 2004.

Jornais

Frias Filho, O. Cordialmente, JK ainda parece rir de nós. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 7 jan. 2006. Ilustrada, p. E1.

Kurz, R. A comercialização da alma. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 11 fevereiro 2001. Mais!, p.14-15.

Legislação

BRASIL. Constituição (1946). *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 2002. 1 CD-ROM (*Legislação Republicana Brasileira*).

BRASIL. Constituição (1967). *Constituição do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 2002. 1 CD-ROM (*Legislação Republicana Brasileira*).

BRASIL. Constituição (1967). Emenda constitucional nº 01, de 17 de outubro de 2006 (chamada *Constituição da República Federativa do Brasil*). Dá nova redação à Constituição do Brasil de 1967. Brasília: Senado Federal, 2002. 1 CD-ROM (*Legislação Republicana Brasileira*).

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 2002. 1 CD-ROM (*Legislação Republicana Brasileira*).

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Lei de diretrizes e bases da educação nacional de 1961. Brasília: Senado Federal, 2002. 1 CD-ROM (*Legislação Republicana Brasileira*).

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Lei de diretrizes e bases da educação nacional de 1971. Brasília: Senado Federal, 2002. 1 CD-ROM (*Legislação Republicana Brasileira*).

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional de 1996. Brasília: Senado Federal, 2002. 1 CD-ROM (*Legislação Republicana Brasileira*).

Letras de música

Arnaldo Antunes. "Inclassificáveis". Disponível em: <http://vagalume.uol.com.br/arnaldo-antunes/inclassificaveis.html>

Art Popular. "Pagodeiro". Disponível em: <http://vagalume.uol.com.br/art-popular/pagodeiro.html>

Ataulfo Alves – “Meus tempos de criança”. Disponível em:
<http://vagalume.uol.com.br/ataulfo-alves/meus-tempos-de-crianca.html>

Bezerra da Silva. “É ladrão que não acaba mais”. Disponível em:
<http://vagalume.uol.com.br/bezerra-da-silva/e-ladrao-que-nao-acaba-mais.html>.

Cruz et al. “Portela” - Samba Enredo 1994. Disponível em:
<http://vagalume.uol.com.br/portela/samba-enredo-1994.html>

Gabriel, o ‘Pensador’. “En la casa”. Disponível em: <http://vagalume.uol.com.br/gabriel-pensador/en-la-casa.html>

Gabriel, o ‘Pensador’. “Estudo errado”. Disponível em: <http://vagalume.uol.com.br/gabriel-pensador/estudo-errado.html>

Helinho 107 *et al.* “E o salário ó...” Disponível em: <http://vagalume.uol.com.br/sao-clemente/samba-enredo-1992.html>

Nação Odara dos Quilombos. “Barroca Zona Sul”. Samba Enredo 1987. Disponível em:
<http://vagalume.uol.com.br/barroca-zona-sul/samba-enredo-1987.html>

Zezé Di Camargo & Luciano. “Pior é te perder”. Disponível em:
<http://vagalume.uol.com.br/zeze-di-camargo-e-luciano/pior-e-te-perder.html>