



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

**O SUJEITO PROFESSOR EM ARTIGOS DE OPINIÃO:
UM OLHAR DIALÓGICO**

SUZIANNE CRISTINE CORDEIRO RAMOS

JOÃO PESSOA

2019

SUZIANNE CRISTINE CORDEIRO RAMOS

**O SUJEITO PROFESSOR EM ARTIGOS DE OPINIÃO:
UM OLHAR DIALÓGICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, situada na Área de Concentração **Linguística e Práticas Sociais** e vinculada à Linha de Pesquisa **Discurso e Sociedade**, como requisito institucional para obtenção do Título de **Mestre em Linguística**.

Orientadora:

Profa. Dra. MARIA DE FÁTIMA ALMEIDA

Coorientador:

Prof. Dr. MANASSÉS MORAIS XAVIER

JOÃO PESSOA

2019

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

R175s Ramos, Suzianne Cristine Cordeiro.

O sujeito professor em artigos de opinião: um olhar dialógico / Suzianne Cristine Cordeiro Ramos. - João Pessoa, 2019.

100 f. : il.

Orientação: Maria de Fátima Almeida.

Coorientação: Manassés Moraes Xavier.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Relações Dialógicas. 2. Artigo de Opinião. 3. Sujeito Professor. 4. Educação. I. Almeida, Maria de Fátima. II. Título.

UFPB/BC

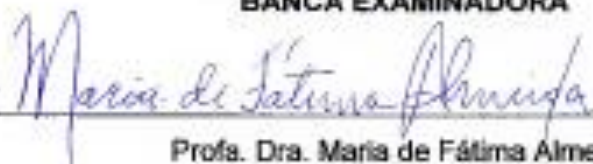
SUZIANNE CRISTINE CORDEIRO RAMOS

**O SUJEITO PROFESSOR EM ARTIGOS DE OPINIÃO: UM
OLHAR DIALÓGICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, situada na Área de Concentração Linguística e Práticas Sociais e vinculada à Linha de Pesquisa Discurso e Sociedade, como requisito institucional para obtenção do Título de **Mestre em Linguística**.

João Pessoa, 10 de setembro de 2019.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Maria de Fátima Almeida
Universidade Federal da Paraíba – UFPB
Orientadora



Prof. Dr. Manassés Moraes Xavier
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG
Coordenador



Profa. Dra. Patrícia Silva Rosa de Araújo
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG



Profa. Dra. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante
Universidade Federal da Paraíba – UFPB

DEDICO

A Deus, pois Dele, por Ele e para Ele são todas as coisas. A Ele a glória por toda a eternidade! (Romanos 11: 36).

A Nossa Senhora de Fátima, minha doce Mãe, que intercede por mim e as dores me faz suportar.

Aos meus pais, por serem meu porto seguro nesse mar agitado que é a vida.

A Susana, minha irmã, presente de Deus para mim.

A Val, meu noivo, companheiro inseparável.

A Manassés, professor/amigo, anjo que Deus me deu.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, autor e consumidor da minha fé, que mais uma vez revelou-se fiel e soberano em minha vida, renovando minhas forças diariamente, suprimindo todas as minhas necessidades, colocando em meu caminho as pessoas certas, tudo para cumprir Seu propósito em minha vida. Cada ideia, cada linha escrita, cada inspiração e direção vieram de Ti, Pai Amado, e fizeram desse sonho algo concreto. Recebe meu amor em forma de gratidão! A ti toda honra!

A Nossa Senhora de Fátima por sua infinita generosidade e amor que possibilitou que eu percorresse esta trajetória, superasse os obstáculos e aguardasse na Fé. Sou grata pelas bênçãos e por ter aquecido meu coração nos momentos em que mais precisei me dando saúde e força.

A todos que fizeram parte desse percurso, seja de forma direta ou indireta. Hoje, ao final dessa jornada tão árdua, percebo o quanto aprendemos nesse caminho, que se trilhou diuturnamente. Muitos foram os obstáculos, as pedras no caminho e as intempéries. Todavia, quando pensamos em metas, em objetivos a serem alcançados, podemos buscar horizontes que, antes, parecia-nos distante. Acreditar que podemos sempre mais.

Agradeço aos meus amados pais, Milton Ramos e Helena Ramos, por serem meus maiores exemplos de honestidade e comprometimento. Sempre atentos, dedicados e pacientes me ensinaram que sem coragem não se alcança um ideal. A vocês dedicarei todas as minhas (nossas) vitórias! A minha irmã, Susana Torres, que, mesmo a distância, me deu toda força para que conseguisse chegar ao final desta etapa. Obrigada por seu carinho, orações e palavras de ânimo. Amo vocês!

Ao meu noivo, Val, por todo amor, carinho e paciência que tem me dedicado, por estar sempre me apoiando. Seu apoio foi muito importante para a conclusão desta difícil, porém gratificante, etapa.

A Ana Karla, sempre na torcida por bons resultados. Obrigada por sua atenção e carinho.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro.

Aos membros da banca, Marianne e Patrícia Rosas, pelas fundamentais contribuições, disponibilidade e sugestões. Vocês foram essenciais para melhorar os resultados dessa pesquisa.

A Oriana Fulaneti por ter, no início, acolhido meu projeto, pelas orientações, troca de conhecimentos e por sua dedicação para comigo.

A minha orientadora, Maria de Fátima, que me acolheu no momento mais difícil do mestrado. Obrigada pelo carinho, compreensão e por acreditar que eu seria capaz de vencer. Serei sempre grata!

Ao meu coorientador/amigo, Manassés Moraes, exemplo de luta, humildade e de competência, comprometimento ético responsável, a quem devo a irrestrita confiança que me deu durante a realização dessa pesquisa. Obrigada pelo carinho e compreensão que foram incentivadores para continuar minha caminhada. Obrigada por ter me acolhido. Registro aqui, minha admiração por seu olhar excedente tão perspicaz, por seu amor, entusiasmo e paixão pela docência. Agradeço ainda pelo apoio, amizade e carinho que nos une. Sua eterna admiradora!

Ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFPB: aos professores, sobretudo àqueles com quem tive o privilégio e o prazer de dividir o espaço de sala de aula na qualidade de aluno. Registro minha gratidão pelo conhecimento compartilhado e, mais particularmente, pelas contribuições valiosas dadas a minha pesquisa. Aos coordenadores, professores José Ferrari Neto e Márcio Martins Leitão, muito grata pelo apoio e pela presteza constantes. E aos funcionários, de modo muito particular a Ronil e Valberto, pela atenção e gentileza com que sempre nos atenderam.

A todos os que colaboraram, de uma forma ou de outra, no palco ou nos bastidores, para a concretização deste projeto de vida.

“Ninguém nega o valor da educação e que um bom professor é imprescindível. Mas, ainda que desejem bons professores para seus filhos, poucos pais desejam que seus filhos sejam professores. [...]. Aos professores, fica o convite para que não descuidem de sua missão de educar, nem desanimem diante dos desafios, nem deixem de educar as pessoas para serem “águias” e não apenas “galinhas”. Pois, se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda”.

PAULO FREIRE

RESUMO

Os discursos produzidos pela mídia e a sociedade, na maioria das vezes, constroem a imagem do professor de forma negativa e desvalorizada. Pensando nisso, esta dissertação é norteadas pelo seguinte questionamento: Quais sentidos podem ser convocados em dois artigos de opinião, assinados pelo colunista Claudio de Moura Castro, que tematizam o sujeito professor. Para responder essa questão-problema, a pesquisa elegeu como objetivo geral, analisar como, diallogicamente, Castro põe em discussão o sujeito professor no Brasil. Quanto aos específicos, ressaltamos: a) identificar o lugar de fala do articulista a partir dos enunciados convocados na produção dos dois artigos em análise e b) compreender os efeitos de ironia presentes nos artigos em estudo. Para tanto, nos pautamos a partir dos pressupostos da Análise Dialógica Discursiva (ADD). Trata-se, portanto, de um estudo de natureza qualitativa, que caracteriza-se como descritivo-interpretativista, cuja abordagem teórica metodológica utilizada foi a dialógica, comparando os textos no tempo e nas respostas que uns dão aos outros e apresentando como os enunciados se concretizam, ocupam o lugar na interação social e suscitam respostas, uma vez que os textos não podem ser analisados sem considerar que são enunciados-respostas. O *corpus* selecionado constitui-se de 2 (dois) artigos de opinião da revista *Veja*, intitulados “Professor ganha mal?” e “Onde erram os professores?”. Os textos foram publicados, respectivamente, em julho e novembro de 2016 e são de autoria do colunista Claudio de Moura Castro. Ancoramo-nos nas concepções de diálogo, interação verbal, gênero discursivo e enunciado sob a perspectiva da ADD, representada por Bakhtin (2011), Bakhtin/Volochínov (2014), Brait (2012), Fiorin (2016), Volochínov (2013), Volochínov/Bakhtin (2008), dentre outros. Do ponto de vista dos resultados da pesquisa, concluímos que toda narrativa difundida pelos artigos analisados provocam sentidos valorativos que rebaixam a profissão docente. Portanto, vimos que os enunciados do nosso *corpus* são repletos de tomada de posição, de tonalidades dialógicas e valorativas que refletem e refratam o posicionamento do enunciatador em relação aquilo que anuncia.

Palavras-chave: Relações Dialógicas. Artigo de Opinião. Sujeito Professor. Educação.

ABSTRACT

The discourses produced by the media and society, mostly, figure a negative and undervalued image of the teacher. Thinking about it, this dissertation work is guided by the following question: What senses can be convoked in two opinion articles, signed by columnist Claudio de Moura Castro, which thematizes a subject teacher. To answer this problem-question, a research eligible as a general objective, analyzes how, dialogically, Castro puts the discussion teacher subject in Brazil. In relations to the specifics, we emphasize the following: a) identify the place of speech of the articulator from the announcements convoked in the production of the two articles in analysis and b) to understand the effects of irony present in the articles in study. Therefore, we based in the assumptions of Discursive Dialogical Analysis (DDA). It's about, then, a study of a qualitative nature, which shows as descriptive-interpretative, whose theoretic methodological approach used was dialogic, comparing texts in the time and answers in which some give to others and presenting how the discourses has been concretized, has occupied the place of social interaction and elicit answers, once the texts cannot be analyzed without considering they are discourses-answers. The selected *corpus* is constituted by two opinion articles from *Veja* magazine, entitled "Does Professor receive badly?" And "Where teachers get wrong?". The texts were published, respectively, in July and November of 2016 and are written by columnist Claudio de Moura Castro. We are anchored in the concepts of dialogue, verbal interaction, discursive genre and discourse from the perspective of ADD, represented by Bakhtin (2011), Bakhtin / Volochínov (2014), Brait (2012), Fiorin (2016), Volochínov (2013), Volochínov / Bakhtin (2008), among others. In the point of view of research results, we have concluded that all narrative is disseminated by the analyzed articles, provoking valuative meanings that demote the teaching profession. So, we perceive that those discourses of our *corpus* are full of taking of position, the tonality dialogical and the dialogical values and that reflect and refract the position of the enunciator in relation what is announced.

Keywords: Dialogical Relations. Opinion Article. Subject Professor. Education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 A NATUREZA DIALÓGICA DA LINGUAGEM EM FOCO.....	16
2.1 A Natureza Dialógica da Linguagem.....	16
2.2 Os Gêneros Discursivos.....	24
2.3 O Gênero Artigo de Opinião	28
3 UM OLHAR PARA EDUCAÇÃO NO BRASIL E PARA O SUJEITO PROFESSOR	32
3.1 Caminhos percorridos pela Educação no Brasil	32
3.2 O sujeito professor na contemporaneidade.....	44
4 UMA DISCUSSÃO DE NATUREZA METODOLÓGICA	51
4.1 Aspectos metodológicos das Ciências Humanas: uma leitura bakhtiniana.....	51
4.2 Natureza e tipo de pesquisa.....	54
4.3 Descrição do <i>corpus</i> da pesquisa	55
4.3.1 Breve histórico da revista <i>Veja</i>	59
4.3.2 Um pouco sobre Claudio de Moura Castro.....	62
5 O ENUNCIADO NO ELO DO DIZER SOBRE O SUJEITO PROFESSOR.....	63
5.1 O lugar de fala (de quem fala) sobre o sujeito professor	63
5.2 A ironia do discurso alheio sobre o sujeito professor	83
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS	95
ANEXOS.....	98
Artigo 1 – Professor ganha mal? (Claudio de Moura Castro)	99
Artigo 2 – Onde erram os professores? (Claudio de Moura Castro)	100

1 INTRODUÇÃO

A mídia tem um papel fundamental no dia a dia em nossas vidas, pois queiramos, ou não, ela é um elemento que está intrínseco em nosso meio social. Uma característica do discurso midiático é a aptidão de incorporar e mediar os discursos de vários sujeitos sociais. Isso faz da mídia um cenário de interesses em competição daqueles que querem ver divulgados os seus discursos, tornando-a ideológica. Especificamente, no momento de abordar um tema polêmico, é possível compreender o reflexo dele na imprensa, bem como a possibilidade de pôr em reflexão as condições de construção do discurso a partir dos enunciados dos diferentes sujeitos.

Há em nós uma inquietude a respeito da desvalorização do sujeito professor, sobretudo, no que se refere a como o docente é apresentado nas mídias e também na sociedade como um todo. A mídia tem proporcionado aos usuários uma maior produção, circulação e recepção de informação, notícias, entretenimento, ideias mediadas por uma comunicação ideológica que sustenta a adesão dos sujeitos a determinados componentes discursivos, tais como: a palavra, a imagem, o contexto etc..

Bakhtin/Volochínov (2014, p. 33) afirmam que “o sujeito se constitui nos signos por meio dos quais ele se encontra e se forma na sociedade”. Ou melhor, todo indivíduo só se torna sujeito num processo de interação com o outro, o social. É essa interação que permite a cada um construir-se como um sujeito ao usar a linguagem para produzir sentidos. Assim, entendemos que a linguagem, principalmente a palavra, gera sentidos ao entrelaçar aspectos da enunciação com o contexto sócio-histórico. Com isso, vemos que o mundo da exterioridade social contribui para constituir a interioridade ou consciência do sujeito; do mesmo modo que os sujeitos em interação constroem o mundo exterior.

Em tal caso, a sociedade do conhecimento, na qual estamos imersos, conduz a algumas implicações sobre o sujeito professor visto que existe uma complexidade na profissão que vivencia uma constante tensão por causa dos desafios a ela inerentes. Nesta circunstância, professor é um profissional da transformação, pois é uma profissão que tem o potencial de formar o cidadão crítico e transformar a sociedade.

Ser professor é estar envolvido com o processo de ensino e aprendizagem, é trabalhar com o conhecimento contribuindo para a sua construção e, também, aprender quando se ensina, é formar-se enquanto professor. É um profissional da incerteza, pois envolve um trabalho com o imprevisível, o inesperado, é um desafio e exige dedicação para isso.

Dentre os desafios vivenciados pelos professores, temos a questão que paira sobre seus direitos trabalhistas. Atualmente, está em processo de votação a Reforma da Previdência. A Proposta de Emenda Constitucional (PEC 06/2019) apresentada pelo governo vigente modifica as regras de aposentadoria dos professores de rede pública e privada. Traz diversos retrocessos nas relações de trabalho, reduz e/ou retira direitos de assalariados, institui novas formas de contratação precária, limita o acesso gratuito à Justiça trabalhista e enfraquece a estrutura e a organização sindicais. Ou seja, promove profunda regressão nas condições de vida da classe trabalhadora.

Nesse sentido, a Análise Dialógica do Discurso (doravante, ADD) contribui para nossa pesquisa no processo de compreensão da produção e circulação desses discursos, bem como dos sentidos que deles emanam. A ADD se preocupa pela noção de dialogismo – o discurso do outro no eu – por ser encarada como filosofia de vida, fundamentação da política, concepção de mundo, entre outras perspectivas.

Na teoria bakhtiniana, o princípio dialógico é a característica essencial da linguagem. Tendo em vista os diferentes campos de atividade humana, os gêneros discursivos, utilizados nos mais diversos ambientes sociais, retratam/refratam de forma dinâmica, histórica e situada, essa transformação da/na linguagem.

Então, em meio a variedade de gêneros existentes nos diferentes campos sociais da atividade humana, recorreu-se, para o desenvolvimento deste trabalho, o meio jornalístico e, mais especificamente, ao gênero discursivo artigo de opinião, na perspectiva de refletir sobre a relação dialógica que tematiza o sujeito professor no gênero supracitado, convocando sentidos sobre como, a partir dos gêneros discursivos, a temática sujeito professor e as relações dialógicas da linguagem se estabelecem, assim como observar o jogo de palavras que estão presentes em artigos de opinião.

Ainda tratando do nosso objeto de pesquisa, pensando a partir dessa conjectura, as discussões sobre o sujeito professor é, de fato, um campo rico, atual e produtivo para uma leitura dialógica e discursiva, pois, nesse caso, traz um

constante diálogo com as representações sociais dos docentes, bem como as críticas que são referendadas as imagens do sujeito estereotipado perante a sociedade.

Esse estudo configura-se como uma pesquisa em ADD, especificamente sobre leituras dialógicas de artigos de opinião. É uma pesquisa de natureza qualitativa, que caracteriza-se como descritivo-interpretativista, cujo *corpus* é constituído da seleção de dois artigos de opinião da revista *Veja* assinados pelo articulista Claudio de Moura Castro, os quais foram publicados no ano de 2016, que, de algum modo, referiam-se ao sujeito professor.

Diante do que foi exposto até o momento, esta pesquisa está guiada pela seguinte questão-problema: Quais sentidos podem ser convocados, dialogicamente, em dois artigos de opinião, assinados pelo colunista Claudio de Moura Castro, que tematizam o sujeito professor no Brasil?

Orientados por esse questionamento, a pesquisa em foco, objetiva de forma geral, analisar como dialogicamente Castro põe em discussão o sujeito professor no Brasil. Quanto aos objetivos específicos, destacamos: a) identificar o lugar de fala do articulista a partir dos enunciados convocados na produção dos dois artigos em análise e b) compreender os efeitos de ironia presentes nos artigos em estudo.

Esse trabalho justifica-se pela busca em analisar como as relações dialógicas ocorrem no processo de produção do gênero discursivo artigo de opinião, especificamente com a temática sujeito professor, evidenciando cada vez mais que o discurso se realiza dentro de situações concretas de enunciados, mostrando que todo discurso é ideológico por natureza e, conseqüentemente, reflete e refrata as posições sociais da vida em sociedade.

O foco no estudo do gênero artigo de opinião deriva-se pelo fato de considerarmos que sua leitura pode contribuir para a formação de posicionamentos do eu diante do outro e, conseqüentemente, reconhecimento do outro, na medida em que pressupõe a discussão de questões polêmicas e a compreensão de diferentes pontos de vista sobre a temática sujeito professor.

Diante do apresentado até então, esta pesquisa está fundamentada na ADD, baseando-se nos princípios difundidos por Bakhtin (2011), Bakhtin/Volochínov (2014), Brait (2012), Fiorin (2016), Volochínov (2013), Volochínov/Bakhtin (2008), dentre outros.

De modo a contemplar os objetivos propostos, esta dissertação está organizada em cinco partes: introdução, quatro capítulos, sendo dois teóricos, um metodológico e um teórico-analítico, bem como as considerações finais e as referências seguidas dos anexos.

No capítulo I, intitulado de *A natureza dialógica da linguagem em foco*, discorremos os fundamentos que subjazem a ADD. Para tanto, levamos em consideração alguns conceitos específicos que são tematizados nessa análise, a saber: a natureza dialógica da linguagem; os gêneros discursivos e o gênero artigo de opinião.

No capítulo II, intitulado de *Um olhar para educação no Brasil e para o sujeito professor*, fazemos um percurso histórico sobre a educação brasileira, e apresentamos também, o sujeito professor à luz bakhtiniana.

O capítulo III, intitulado de *Uma discussão de natureza metodológica*, aborda a metodologia da pesquisa. Nele, destacamos a natureza da pesquisa e explicamos os procedimentos de análise dos dados.

No capítulo IV, intitulado de *O enunciado no elo do dizer sobre o sujeito professor*, apresentamos a análise feita a partir das categorias: o lugar de fala (de quem fala) sobre o sujeito professor e a ironia do discurso alheio sobre o sujeito professor.

Por fim, nas Considerações Finais evidenciamos respostas à questão-problema da pesquisa, bem como ao alcance dos objetivos assumidos diante da produção deste trabalho dissertativo.

A seguir apresentamos as discussões teóricas acerca da concepção da linguagem, gêneros discursivos e o gênero artigo de opinião.

2 A NATUREZA DIALÓGICA DA LINGUAGEM EM FOCO

Neste primeiro capítulo, abordamos teoricamente a concepção de linguagem e sua natureza dialógica, bem como as reflexões sobre o gênero discursivo e o gênero artigo de opinião. Para a compreensão desses elementos constitutivos do discurso, recorreremos às contribuições do Círculo de Bakhtin, com base nas obras *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, *Estética da Criação Verbal* dentre outras. Para tanto, dividimos o referido capítulo em três itens: 1.1 A natureza dialógica da linguagem; 1.2 Os gêneros discursivos e 1.3 O gênero artigo de opinião.

2.1 A Natureza Dialógica da Linguagem

Iniciamos esta seção com a ideia proposta por Volochínov (2013, p. 133), que define a linguagem como “[...] material tão característico e particular da criatividade artística”. Em seu artigo, intitulado “Que é a linguagem”, presente no livro “A construção da Enunciação e Outros Ensaios”, Volochínov afirma que há uma relação entre a linguagem cotidiana e a linguagem artística. Ele também discorre sobre diversos aspectos da linguagem, como: as relações com vida e classe social, consciência, sensação e expressão, ideologia cotidiana e a criação artística e a linguagem interior.

É importante voltarmos nosso olhar para a definição de ideologia cotidiana:

Estabeleçamos o acordo de chamar de ideologia cotidiana a todo conjunto de sensações cotidianas – que refletem e refratam a realidade social objetiva – e as expressões exteriores imediatamente a elas ligadas. A ideologia cotidiana dá significado a cada ato nosso, a cada ação nossa e a cada um de nossos estados “conscientes”. Do oceano instável e mutável da ideologia afloram, nascem gradualmente as inumeráveis ilhas e continentes dos sistemas ideológicos: a ciência, a arte, a filosofia, as teorias políticas. [...] Não se creia que a ideologia do cotidiano seja uma coisa inteira, monolítica, uniforme em todas as partes. Nela devemos distinguir uma série completa de estratos, desde os mais baixos que se movem e se modificam mais facilmente até os superiores que são limítrofes diretos dos sistemas ideológicos (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 151).

Essa concepção é relevante para chegarmos à definição de linguagem. Nesse momento, o mais importante é definirmos os estratos superiores da ideologia cotidiana. Segundo Volochínov (2013, p. 152), esses estratos têm caráter criativo e

acontece através do “*intercâmbio comunicativo do autor com seus leitores*”, é o momento em que o autor e o leitor se encontram e, assim, acontece o “*entrecruzamento*” de suas opiniões e de suas ideias, em outras palavras, ocorre à interação discursiva.

Ainda nesse mesmo artigo, “Que é a linguagem”, o autor apresenta o percurso que a criação artística faz. Esse percurso é dividido em três estágios: o primeiro é a “passagem da sensação, como expressão interior, à enunciação realizada exteriormente [...]” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 154). Ele afirma que é nesse estágio que a orientação social é reforçada. É o momento que a enunciação leva em consideração o potencial do ouvinte, ou seja, é o participante do acontecimento, membro que ocasiona “a passagem da expressão do interior à exterior” (VOLOCHÍNOV, 2013, p.154).

O segundo estágio, trazido por Volochínov (2013), é o da realização, é quando a forma cotidiana primitiva se torna um produto ideológico. Essa transformação do primitivo ao ideológico se dar pelo fato que “o ouvinte, que antes era uma figura esboçada, pressuposta – ouvinte “interior” – agora se torna ouvinte efetivo, realmente existente [...]” (p. 154), esse ouvinte passa a ser considerado como leitor.

O autor nos mostra que o terceiro estágio é o produto técnico, isto é, esse produto “deve adaptar-se às condições *técnicas* exteriores”. Há, nessa etapa, uma transformação técnica da forma do material, quer dizer, “A obra deve assumir uma orientação frente à redação, à casa editorial, à tipografia, ao mercado de livros etc.” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 154 – 155). O autor conclui que, os três estágios são realizados em um único ambiente, o ambiente social. Ainda afirma que esse é um processo contínuo e que não existem fronteiras entre os vários momentos desse processo, “entre a obra isolada e o encontro com o público: *a sensação interior era desde o começo uma expressão exterior* – ainda em forma latente; *o ouvinte* – ainda pressuposto – *era desde o começo um elemento necessário de sua estrutura*” (p. 155).

Portanto, para Volochínov (2013), a linguagem é um produto da vida social, que é refletida no campo semântico e nas formas gramaticais, sendo influenciadora do desenvolvimento da vida econômica e sociopolítica. É através da linguagem que “se criam e se formam os sistemas ideológicos, a ciência, a arte, a moral, o direito, e ao mesmo tempo a linguagem cria e forma a consciência de cada homem” (p.155).

Nesse sentido, a vida interior do homem depende dos meios que o servem para expressá-la. Sem linguagem interior não há consciência e sem linguagem exterior não há linguagem interior, ou seja, elas são dependentes entre si. O autor considera que essas linguagens, interior e exterior, estão sempre orientadas para o outro (para o ouvinte). O falante e o ouvinte são participantes conscientes da enunciação e ocupam nela posições interdependentes.

Acerca da linguagem, Bakhtin/Volochinov (2014), afirmam que “A língua vive e evolui historicamente na *comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes*” (2014, p. 128. Grifos dos autores). Assim, para eles, a língua é coletiva, dialógica e depende da interação verbal. Fiorin (2016, p. 21- 22) acrescenta:

Segundo Bakhtin, a língua, em sua totalidade concreta, viva, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica. Essas relações dialógicas não se circunscrevem ao quadro estreito do diálogo face a face, que é apenas uma forma composicional, em que elas ocorrem. Ao contrário, todos os enunciados no processo de comunicação, independente de sua dimensão, são dialógicos. Neles, existe uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro. Isso quer dizer que o enunciadador, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu. Por isso, todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo discurso alheio.

Dessa maneira, a língua é uma atividade, essencialmente, social, dialógica e responsiva. Sua essência reside na interação verbal entre os falantes, é a interação que constitui a realidade fundamental da língua. Para Bakhtin, o que estabelece a natureza interdiscursiva da linguagem é o dialogismo. Em **Marxismo e Filosofia da Linguagem**, Bakhtin/Volochinov (2014) diz que a interação entre os falantes gera sentidos a partir da relação entre sujeito e o meio social. Para eles, o estudo da dinâmica da fala deve considerar algo mais que os elementos linguísticos isolados, porque a comunicação se manifesta pela língua por meio de enunciados.

Quando alguém diz alguma coisa, os sentidos são gerados num jogo dialético entre a individualidade e o social. A esse jogo dialético, os autores dão o nome de diálogo, pois entendem que essa conexão ocorre entre o *eu* e o *outro* na sua forma mais conhecida, mas ampliam a percepção, ao indicar que pode haver diálogo entre o que foi dito anteriormente e o que vai ser dito, diálogo entre os valores adotados pelo sujeito. Desse modo, quando cada enunciadador emprega palavras, as significações não estão dadas com antecedência, pois os signos têm um aspecto

padrão e guardam a possibilidade de promover um sentido outro conforme a situação social restrita e o contexto histórico mais amplo. Logo, o uso da língua permite inovações.

Nessa trilha, a teoria de Bakhtin/Volochinov (2014) considera que a língua em uso é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida. Para eles, o conceito de ideologia é importante para compreendermos os sujeitos, pois, ao tomarmos contato com o mundo por meio da linguagem, vamos recebendo informações em nossa consciência. E quando essas informações vêm, o meio social é introjetado na individualidade do eu, os enunciados dos outros vêm carregados de valores axiológicos, quer dizer, nós enunciamos dizeres permeados de valores como: certo e errado, adequado ou inadequado, bonito ou feio, bom ou mau.

A linguagem é constitutivamente dialógica, conforme o Círculo de Bakhtin, ou seja, os enunciados dos sujeitos são sempre marcados, em maior ou menos intensidade, pela presença de outros enunciados. Assim sendo, a característica fundamental da linguagem é o dialogismo; os enunciados não se bastam em si mesmos e não são indiferentes entre si, sendo compostos de ecos que refletem de um tempo para outro. É a partir desses ecos que os enunciados são vistos como uma resposta aos enunciados anteriores de um determinado campo.

Nesse sentido, entendemos o dialogismo como sendo a característica primordial da linguagem; é possível percebermos que se trata de uma concepção que coloca a linguagem enquanto formada pela intersubjetividade em meio à reciprocidade das relações verbais, nas situações concretas da prática “linguageira”. Esse conceito de linguagem é essencialmente ativo e voltado para o sujeito e seus processos dialógicos. O sujeito vive em uma constante relação dialógica, pois constrói suas palavras através das palavras do outro.

Toda vez que se é produzido um enunciado, o que acontece é a participação de um diálogo com outros discursos, então, o enunciado é a réplica de um diálogo. O que determina a sua dimensão é a alternância que há entre os falantes, ele só acaba quando permite uma resposta de outro. Portanto, não há enunciado fora das relações dialógicas.

Podemos perceber que a linguagem é construída através da intersubjetividade mediante a interdependência das relações verbais, nos acontecimentos concretos de sua prática. Esse é um conceito ativo da linguagem e, por isso, voltado para o sujeito e seus processos dialógicos. Além de o sujeito

esperar a resposta do outro, ele constrói seu discurso através do discurso de outrem, estabelecendo a relação dialógica.

Francelino e Xavier (2014, p.27) acrescentam:

A perspectiva da ADD mostra que o diálogo ou a relação dialógica é a forma clássica de comunicação verbal e esta afirmação leva em conta a existência de sujeitos falantes, sujeitos que interagem, visto que o enunciado é dotado de reações-respostas que demarcam a responsividade ativa do interlocutor, do outro, vindo confirmar que a natureza da palavra quer sempre ser ouvida.

O dialogismo é a capacidade de dialogar com o já dito e se reportar com que ainda será dito. Partindo deste posicionamento, a ADD concebe a linguagem em uma perspectiva histórico-sócio-cultural. A sua preocupação não está, apenas, no que o texto diz, mas, sobretudo, na interrelação entre o que e o como o texto diz.

Ainda os mesmos autores, embasados em Bakhtin, afirmam que toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória para a resposta. O contexto dialógico é sem limites, ou seja, não há a primeira e nem a última palavra. Os seus sentidos não são estáveis, pois eles estão sempre mudando conforme o processo do desenvolvimento do diálogo, isto é, cada sentido terá sua renovação.

Assim, o dialogismo considera a língua como interação verbal, isto é, como um endereçamento ao outro no ato comunicativo, nem que seja do autor ao interlocutor, traz a implicação de que haja sempre outras vozes no enunciado. Todo enunciado é dialógico e é o modo de funcionamento real da linguagem. Ele se constitui através de outro enunciado. Nele, há sempre, pelo menos, duas vozes, mesmo não se manifestando no discurso, mas elas estão ali presentes. Temos em um enunciado duas ou mais posições: a sua e aquelas em oposição que ele constrói, quer dizer, há o seu direito e seu avesso.

O sujeito, ao produzir enunciados, constitui um espaço de luta, no qual se enuncia sua proposta comunicativa e seus valores. Portanto, a palavra é considerada como a arena onde se travam as lutas simbólicas pelas quais os sujeitos defendem e apresentam suas visões de mundo. “Cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014, p. 67).

Ao dizer que palavra é o espaço, ou melhor, a arena onde se estabelece a luta, nas diversas situações de comunicação, entendemos também, que ela carrega diversos índices de valor. Por isso, ela é o espaço em que emergem os

posicionamentos sociais, nos quais estão implicados valores sociais, culturais, políticos e econômicos de cada época e de cada esfera social. Diante dessa luta de valores sociais, há vozes em embate, na enunciação. E nesse movimento é que a língua pode viver e evoluir. O sujeito, ao afirmar ou negar as vozes que ecoam nas diferentes situações enunciativas, (des)valoriza ou (des)legitima valores. De toda forma ele valora.

Diante disso, vale ressaltar uma questão fundamental que é pensar a axiologia, em outras palavras, o aspecto emotivo-volitivo (valorativo) que é atribuído pelo sujeito em cada ato, em cada evento-único. Cada ato, então, está relacionado aos valores internalizados pelos sujeitos. Sendo assim,

o tom emotivo-volitivo, que abarca e permeia o existir-evento singular, não é uma relação psíquica passiva, mas uma espécie de orientação imperativa da consciência, orientação moralmente válida e responsavelmente ativa. Trata-se de um movimento da consciência responsavelmente consciente, que transforma uma possibilidade na realidade de um ato realizado, de um ato de pensamento, de sentimento, de desejo (BAKHTIN, 2010, p. 94).

Desse modo, o tom emotivo-volitivo impõe a necessidade de compreender cada sujeito diante de sua própria singularidade. Já que o sujeito possui valores próprios, não é possível pensar, em Bakhtin (2010), um sujeito *a priori* ou padronizado, mas um sujeito que é compreendido como sujeito axiológico, em um dado evento único, em ato. Dessa maneira, o sujeito é posto diante de uma condição ativa uma vez que a consciência no ato internaliza os signos de modo a considerar os valores individuais e a relação com o outro/social. Assim, o tom emotivo-volitivo impõe o colorido próprio do sujeito, o que o lança ao ato.

O tom emotivo-volitivo, então, perfaz todos os valores sociais internalizados pelo sujeito ao longo de sua história individual, que agem como uma orientação moral, uma orientação imperativa, para a realização do ato. A consciência não age ao bel prazer, mas seleciona os valores sociais internalizados, de modo gradual e dialético (ora mais próximo dos valores individuais, ora menos). Por conseguinte, os valores sociais internalizados pela consciência tornam a relação do eu e do outro necessariamente insubstituível, já que cada um possui seu próprio tom emotivo-volitivo, seu próprio estilo.

Assim, para Bakhtin (2010), o sujeito, sendo insubstituível, possui o dever de posicionar-se diante de cada evento (responsividade). Segundo Bakhtin (2010, p.

83), torna-se inerente ao ato o dever moral do sujeito de agir, já que é singular o “lugar que somente ele [sujeito] ocupa no contexto dado do evento”. Se se pode dizer do caráter axiológico do sujeito, ou seja, que o sujeito adere a certos valores sociais internalizados de forma singular, também é possível afirmar que o sujeito tem o dever de assumir-se como insubstituível, pois cada um internaliza os valores sociais de uma maneira própria. Para o autor, esse dever é um chamado a agir, uma convocação a tornar-se responsável pelo próprio ato, a tornar-se sujeito/autor das próprias decisões.

A aceitação do conteúdo de um enunciado se dar a partir do ponto de tensão dessa voz com outras vozes sociais. Por isso, os enunciados são espaços de abertura para diferentes vozes, pelo fato da sociedade ser dividida em grupos sociais com diferentes interesses. Mas no dialogismo, o sujeito tem sua liberdade, ele não fica completamente submetido aos discursos sociais, cada ser humano é social e individual.

Ainda tomando como referência a obra de Bakhtin e de seus colaboradores, os enunciados são ligados a uma atividade humana que é desempenhada por um sujeito com um lugar na sociedade e na história, ou seja, um sujeito que sempre está em interação com outros sujeitos. Quer dizer, esse sujeito discursivo deve ser considerado como um ser social, apreendido em um espaço coletivo. Logo, é um sujeito que faz parte de um espaço social e ideológico, em um certo momento histórico. Como consequência direta dessa concepção, temos o conceito de enunciado concreto.

O enunciado concreto é formado pelo material verbal ou visual e pelos contextos de produção, circulação e recepção. Por esse motivo, o processo e o produto da enunciação são constitutivos do enunciado. Diferentemente de outras teorias que separam o enunciado da enunciação, Bakhtin julga que o produto e o processo da interação precisam ser compreendidos em conjunto, no que ele denominou de enunciado concreto. Volochinov/Bakhtin assim caracterizam o enunciado concreto em **Discurso na vida e discurso na arte**:

O enunciado concreto (e não a abstração linguística) nasce, vive e morre no processo de interação social entre os participantes da enunciação. Sua forma e significado são determinados basicamente pela forma e caráter dessa interação. Quando cortamos o enunciado do solo real que o nutre, perdemos a chave tanto de sua forma quanto de seu conteúdo – tudo o que nos resta é uma casca

linguística abstrata ou um esquema semântico igualmente abstrato. (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 2008, p. 23).

Assim sendo, pode-se dizer que o enunciado concreto se constitui pela interação entre interlocutores e deve ser apreendido em sua historicidade, para não ser visto de modo fragmentado. Tal interação, no entanto, precisa ainda ser esclarecida, pois não se trata sempre de um diálogo face a face. Quando falamos, sempre nos dirigimos a outro, ainda que não saibamos quem é esse outro e, ao mesmo tempo, sempre estamos retomando o que outros já disseram. Esse é o princípio do dialogismo. Para que ocorra, de fato, a compreensão de um enunciado como concreto é preciso levar em conta os fatores externos que fazem parte do enunciado como aspectos constitutivos do todo que cria sentidos.

O diálogo, portanto, é fruto de relações sociais e históricas, o que implica conceber a noção de que nunca falamos sozinhos, de que nossos discursos são sempre resultantes de interações verbais, pois a língua tem a propriedade dialógica. Bakhtin compreende a língua em um processo dinâmico, de evolução ininterrupta. Em suas palavras, ela é um *continuum*. A historicidade a transforma gradativa e continuamente, por isso, a concebe como um processo ininterrupto de transformação linguística. Se a língua é concebida como uma função, um processo dialógico que se dá entre pessoas, entre textos, permeado de valores ideológicos que têm um antes e um depois, conseqüentemente, a linguagem passa a ser vista a partir “de um ponto de vista histórico, cultural e social que inclui, para efeito de compreensão e análise, a comunicação e análise, a comunicação efetiva e os sujeitos e discursos nela envolvidos” (BRAIT, 2005, p.65).

É a partir dessa perspectiva dialógica da linguagem que Bakhtin concebe o discurso como uma multiplicidade de sistemas de crenças verbo-ideológicas e sociais interligadas, o que introduz nessa definição a problemática do contexto e do processo histórico como na constituição de sentidos.

Nesse viés, tendo no sujeito histórico, social, múltiplo, o centro de suas preocupações, entendendo a linguagem como constitutiva desse sujeito, Brait (2012, p. 85, grifos em *itálico* da autora) destaca alguns aspectos que marcam e singularizam a Análise Dialógica do Discurso:

- a) O reconhecimento da multiplicidade de *discursos* que constituem um *texto* ou um *conjunto de textos* e que se modificam, alteram ou subvertem suas relações, por força da mudança de esfera de circulação; b) as *relações dialógicas* como objeto de uma disciplina

interdisciplinar, denominada por Bakhtin *metalinguística* ou *translinguística*, e que hoje pode ser tomada como embrião da análise/teoria dialógica do discurso; c) o pressuposto teórico-metodológico de que as *relações dialógicas* se estabelecem a partir de um ponto de vista assumido por um sujeito; d) as consequências teórico-metodológicas de que as *relações dialógicas* não são dadas, não estando, portanto, jamais prontas e acabadas num determinado objeto de pesquisa, mas sempre estabelecidas a partir de um ponto de vista; e) o papel das linguagens e dos sujeitos na construção dos sentidos; f) a concepção de texto como assinatura de um sujeito, individual ou coletivo, que mobiliza discursos históricos, sociais e culturais para constituí-lo e constituir-se.

Portanto, consideramos a ADD como sendo a indissolúvel relação existente entre língua, linguagens, história e sujeitos. Essa condição substantiva, presente nos estudos bakhtinianos, que contam com a reflexão dos demais pensadores os quais compõem o Círculo, exige que os estudos da linguagem se ofereçam como lugares de produção de conhecimento comprometido e responsável. A concepção da linguagem, de construção e produção de sentidos está necessariamente apoiada nas relações discursivas empreendidas por sujeitos historicamente situados, o que significa dizer que os estudos da linguagem são concebidos como formulações em que o conhecimento é produzido e recebido em contextos históricos e culturais específicos, os quais exigem do pesquisador, essencialmente, uma ética que tem na linguagem, e em suas implicações nas atividades humanas, seu objetivo primeiro.

No cenário das contribuições oriundas do Círculo de Bakhtin, enfatizamos, nesse tópico, a concepção de linguagem. Dando continuidade aos conhecimentos mobilizados pelo Círculo, apresentaremos nos últimos dois tópicos os conceitos de gêneros discursivos e o gênero artigo de opinião.

2.2 Os Gêneros Discursivos

Bakhtin (2011) aborda a linguagem na relação entre dois campos: a atividade humana e o uso da língua. A linguagem é uma forma de interação, isto é, os sujeitos utilizam a língua como forma de interação social. Logo, nós interagimos na sociedade através da língua, mas não é uma língua solta, utilizamo-la em determinadas estruturas, e essas, são dadas pelas diversas práticas sociais das quais participamos. Essas estruturas é o que chamamos de gêneros discursivos. Bakhtin escreve:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo de comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (2011, p. 261-262, grifos do autor).

Conforme Bakhtin, o uso da língua se efetua na forma de enunciados, orais ou escritos, é uma forma inviolável da atividade humana e do uso da língua (enunciados). De fato, como essas duas dimensões são inseparáveis, há uma grande variedade de atividades humanas e enunciados. Apesar disso, nos campos das atividades humanas, formam-se padrões típicos dessas atividades e, de maneira similar, no campo da comunicação, há também, as variadas formas típicas de uso da língua. Os gêneros do discurso, para Bakhtin, decorrem de formas-padrão relativamente estáveis de um enunciado e que são determinadas sócio-historicamente. É através dos gêneros que nos comunicamos, pela fala ou pela escrita.

Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas) (BAKHTIN, 2011, p. 283).

Para o autor, todos os textos que produzimos, sejam eles orais ou escritos, apresentam um conjunto de características mais ou menos estáveis. E ainda que não tenhamos consciência disso, todos nós

Aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala (BAKHTIN, 2011, p. 283).

Nas situações de interação verbal de nosso dia a dia, entretanto, a escolha do gênero não é totalmente espontânea, tampouco aleatória. Ela mobiliza uma série de saberes necessários àquela determinada situação comunicativa. Quando nos comunicamos, sempre nos adaptamos à situação comunicativa. Nossas ações linguísticas cotidianas são constantemente orientadas por uma série de fatores que interferem no contexto situacional. Portanto, a produção do discurso mobiliza o conhecimento e o domínio dos mais diversos gêneros que socialmente circulam entre nós.

Como parte de nossa realidade linguística, social e cultural, os gêneros não podem ser desvinculados de seu uso cotidiano. É preciso levar em conta que o domínio discursivo de cada um de nós não é o mesmo em todos os campos da vida social e que ele deve ser moldado de acordo com cada situação comunicativa.

Bakhtin (2011) defende que há os gêneros que competem à vida cotidiana, aos quais denomina de gêneros primários, assim como há gêneros mais complexos, derivados, que denomina de gêneros secundários. Para ele, essa diferenciação é fundamental, pois:

Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários, que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios (BAKHTIN, 2011, p. 263).

Do pensamento de Bakhtin, depreende-se que a diferença entre os gêneros primários e secundários é grande. Para o autor, é preciso que se faça uma análise do enunciado para que, dessa forma, se possa definir sua natureza. Para as pesquisas em linguagem, a análise da natureza e da diversidade dos gêneros é bastante relevante, pois é a partir daí que os pesquisadores poderão obter os dados de suas investigações considerando a historicidade da informação. Ele ainda afirma que os gêneros secundários são formados a partir da reconstituição dos gêneros primários.

Portanto, se toda compreensão é uma resposta a um enunciado, gêneros de maior complexidade juntam ideias e enunciados entendidos por seus autores e

reproduzidos em sua materialização. Tal distinção, porém, não impede que os gêneros primários se integrem aos secundários, embora aqueles percam suas funções comunicacionais específicas quando no interior destes, participando da realidade instituída no contexto artístico-literário e não da realidade na vida cotidiana como, para citar um exemplo, um diálogo (gênero primário) incluído em uma das cenas de um romance (gênero secundário). Isso implica dizer que a esfera discursiva também é reguladora do modo como os gêneros funcionam.

Ressaltamos que, segundo Bakhtin (2011), o conceito de gênero do discurso não é estático - vale salientar que a própria noção de relativamente estável reforça essa percepção -, mas sim, como qualquer outro produto social, os gêneros são sujeitos a mudanças, não só pelo fato das mudanças sociais, mas também pelas modificações do lugar atribuído ao ouvinte.

Afirmamos que o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas da atividade humana em seu conteúdo *temático* (assunto), *estilo* (leva em conta a forma individual de escrever; vocabulário, composição frasal e gramatical) e a *construção composicional* (estrutura formal), de modo que essas serão tanto as dimensões¹, características do enunciado, quanto dos gêneros do discurso. Conforme Bakhtin (2011), o conteúdo *temático* se refere ao tema ou temas que se formam/constroem e circulam no enunciado; o *estilo* corresponde a um traço do enunciado que pode ser associado à identidade do locutor e de seu grupo social e, por fim, a *construção composicional* é a organização linguística mais formal do enunciado e do gênero.

Devemos considerar que o uso dos gêneros discursivos está diretamente ligado ao domínio que temos em relação a eles, isto é, quanto maior for esse conhecimento dos gêneros, mais fácil será de empregá-los de forma adequada nas situações comunicativas no qual estaremos incluídos. Bakhtin considera que, quando as pessoas têm um amplo conhecimento de uma determinada língua, elas sentem-se incapazes em algumas situações por não dominarem o gênero de dados campos. Para ele, o que exercita a competência linguística do autor do enunciado é a vivência com diversos gêneros discursivos e situações comunicativas. Esta é a competência dos enunciadores que auxilia no que é ou não aceitável em determinada prática social, indicando que quanto mais experiente for o sujeito, mais

¹ Não traremos um estudo específico dessas dimensões, apenas citamos.

apto será na distinção dos gêneros e no reconhecimento do sentido e da estrutura que o compõe.

2.3 O Gênero Artigo de Opinião

Reconhecemos o artigo de opinião como um gênero discursivo que cumpre com propósitos sociocomunicativos no âmbito dos campos discursivos. Ele é objeto de uma mediação e sua forma é escrita e é resultante do discurso ideológico, nascendo de trocas culturais mais formais. Segundo Melo (2003), podemos considerar artigo de opinião, tanto os textos divulgados na imprensa, de uma maneira geral, quanto uma matéria cujo autor desenvolve uma ideia a partir de sua opinião. É um gênero pertencente ao domínio jornalístico, presente em seções de opinião de revistas e jornais em diferentes plataformas.

O artigo de opinião, como o próprio nome revela, apresenta uma opinião, sustenta ou refuta opiniões anteriores com base no seu conhecimento e na leitura do real, a fim de convencer o leitor através da argumentação. Percebemos, dessa forma, que a argumentação no artigo de opinião sugere um movimento que provoca na infraestrutura textual a veiculação de discursos que utilizam os dados e os argumentos como recursos para o efeito de convencimento do leitor.

Para Melo (2003), o artigo de opinião possui dois elementos específicos: atualidade e opinião. A opinião não é expressa, necessariamente, por um jornalista, ela pode ser apresentada por um colaborador ou convidado de renome (professor, pesquisador, político, profissional liberal). Sob uma perspectiva da teoria dos gêneros, o artigo de opinião

é um gênero do discurso em que se busca convencer o outro de uma determinada ideia, influenciá-lo, transformar os seus valores por meio de processo de argumentação a favor de uma determinada posição assumida pelo produtor e de refutação de opiniões divergentes. É um processo que prevê uma operação constante de sustentação das afirmações realizadas, por meio da apresentação de dados consistentes, que possam convencer o interlocutor (BRÄKLING, 2000, p. 26).

Diante disso, uma das características bem peculiar do artigo de opinião é o convencimento, isto é, a persuasão, no qual é a tentativa do articulista em convencer o leitor em adotar a opinião apresentada. Esse convencimento depende da maneira

como o articulista produz o discurso. É um processo argumentativo de produção que, em suma, tem início quando o autor apresenta o tema apoiado em conhecimentos comuns ou ideológicos, capazes de conquistar a confiança do leitor facilmente.

Rodrigues (2005) destaca que na sequência desse processo, o autor se distancia do discurso do qual vinha se apropriando. Nesse distanciamento, ele oferece outros posicionamentos ao seu interlocutor, orientado-o para o objetivo a que pretende chegar. Nesse momento, o autor se vale de estratégias estilístico-composicionais que propiciam a refutação e o distanciamento, como: ironias, aspas, negação e operadores argumentativos. Ao término desse processo argumentativo, o autor atinge, então, o principal objetivo do gênero discursivo artigo de opinião: modificar ou formar opinião.

O gênero discursivo em foco apresenta mais do que um ponto de vista, uma vez que ao escolhermos determinados elementos em detrimento a outros, como o uso, por exemplo, de pronomes dêiticos e do presente do indicativo como tempo base, nas entrelinhas observamos a contemporaneidade do texto, que possui o fito de discutir e questionar um tema que divide opiniões. Percebe-se que esse gênero é constituído de outros discursos sobre fatos comentados, de antecipações das objeções do leitor a fim de fazê-lo aderir ao ponto de vista de quem o escreve e predomina a crítica aos outros com os quais mantém uma relação de conflito.

As autoras Boff, Köche e Marinello (2009) mencionam que para defender uma opinião é preciso ter argumentos ou provas, e para produzir um bom texto argumentativo é necessário apresentar o outro lado, para melhor fundamentar o próprio lado. Elas também assinalam que não existem argumentos em estado 'puro', isto é, eles são orientados a um interlocutor que já possui suas opiniões. Desse modo, é necessário levar em conta essas opiniões, seja para omiti-las, seja para se antecipar uma possível resposta.

O gênero em questão tem relação direta com as estratégias discursivas utilizadas para persuadir o leitor e não só com a pertinência dos argumentos apresentados. Essas estratégias são usadas para fundamentar os argumentos: acusações claras aos oponentes, insinuações, digressões, apelações à sensibilidade ou tomada de distância através das construções impessoais para dar objetividade e consenso à análise desenvolvida, uso de recursos descritivos ou a

especificação das diferentes fontes de informação. Contudo, é a expressão do posicionamento crítico do autor que garante consistência ao artigo de opinião.

O enunciador, o assunto e a finalidade comunicativa determinam a forma do artigo de opinião. Geralmente, esse gênero ocupa a seção relacionada à emissão de opiniões, e sua publicação pode ser semanal, quinzenal ou mensal. O espaço físico que ele se situa é limitado, normalmente de meia a uma página, dependendo do veículo de publicação, nos sites esse espaço pode ser ampliado.

Para Casseb-Galvão e Duarte (2018, p.39, grifos em *itálico* das autoras)

O gênero *artigo de opinião* pertence originalmente à esfera jornalística escrita. Ele é recorrente no jornalismo impresso e multimidiático (veiculado pela internet) e normalmente é publicado em páginas de jornais, junto aos editoriais. Sua principal finalidade é a exposição de um ponto de vista acerca de determinado assunto e, normalmente, é escrito por um articulista convidado do jornal e/ou revista.

Desse modo, a linguagem do artigo de opinião pode ser comum ou formal. Esta utiliza-se de um vocabulário preciso e raro, com uma sintaxe elaborada que a comum. Aquela faz uso de um conjunto de palavras, expressões e construções mais usuais, com uma sintaxe acessível ao leitor comum. A escolha por uma das linguagens depende do público a que o texto é destinado. Com a finalidade de manter a coerência temática e a coesão, o autor utiliza operadores argumentativos e dêiticos.

Segundo Cunha (2002, p. 179), “o artigo de opinião é constituído de outros discursos sobre os fatos comentados e de antecipação das objeções do leitor, para fazer aderir ao seu ponto de vista e para criticar os outros com os quais mantém uma relação de conflito”. Assim, compreende-se a dialogicidade no processo de produção: o autor coloca-se no lugar do leitor, e antevê suas posições para poder refutá-las. Ele justifica suas afirmações, tendo em vista possíveis questões ou conclusões contrárias, suscitadas pelo destinatário.

Segundo Boff, Köche e Marinello (2009, p. 5 - 6), o artigo de opinião pode ser estruturado da seguinte forma:

a) situação-problema: coloca a questão a ser desenvolvida para guiar o leitor ao que virá nas demais partes do texto. Busca contextualizar o assunto a ser abordado, por meio de afirmações gerais e/ou específicas. Nesse momento, pode evidenciar o objetivo da argumentação que será sustentada ao longo do artigo, bem como a importância de se discutir o tema;

b) discussão: expõe os argumentos e constrói a opinião a respeito da questão examinada. Para Guedes, todo texto dissertativo precisa argumentar, ou seja, apresentar provas a favor da posição que assumiu e provas para mostrar que a posição contrária está equivocada. Os argumentos baseiam-se nos conceitos apresentados, na adequação dos fatos para exemplificar esses conceitos, bem como na correção do raciocínio que estabelece relações entre conceitos e fatos (2002, p. 313). Para evitar abstrações, geralmente faz uso da exposição de fatos concretos, dados e exemplos, com o emprego de sequências narrativas, descritivas e explicativas, entre outras;

c) solução-avaliação: evidencia a resposta à questão apresentada, podendo haver uma reafirmação da posição assumida ou uma apreciação do assunto abordado. Não é adequado um simples resumo ou mera paráfrase das afirmações anteriores.

Essa estrutura do artigo não é rígida, mas o caracteriza, diferenciando-o de outros gêneros. A escrita de um artigo de opinião exige argumentatividade, vinculada às relações intertextuais e interdiscursivas. Logo, esse gênero apresenta a exposição das ideias, a defesa de um ponto de vista, respaldado através de dados que dão veracidade à tese levantada, sobressaindo o domínio do argumento para que haja uma identificação em relação ao que o autor escreve e a ideologia de quem o lê que devem ser similares, havendo assim a conquista instantânea do leitor.

Apresentadas as discussões sobre a natureza dialógica da linguagem, o gênero discurso e artigo de opinião. Passaremos, nesse momento, para uma discussão histórica sobre a educação no Brasil e sobre o sujeito professor.

3 UM OLHAR PARA EDUCAÇÃO NO BRASIL E PARA O SUJEITO PROFESSOR

Apresentamos, neste capítulo, um percurso histórico sobre a educação brasileira, para entendermos porque alguns enunciados utilizados hoje em relação ao sujeito professor foram legitimados ao longo do tempo. Vale ressaltar a importância desse recorte histórico da educação, uma vez que ao trazer as questões das ideias pedagógicas utilizadas no Brasil, podemos identificar as origens da profissão do professor. Para tanto, o capítulo foi dividido em dois tópicos: 2.1 Caminhos percorridos pela Educação do Brasil e 2.2 Sujeito professor na contemporaneidade.

3.1 Caminhos percorridos pela Educação no Brasil

Educação na Colônia

Em 1549, os jesuítas chegam ao Brasil e desde então eles passam a consolidar o ensino público da colônia: começava, assim, a história da educação brasileira. Suas primeiras ações foram criar as escolas de primeiras letras de alfabetização e os colégios formadores de sacerdotes. Nas palavras de Aranha (2010, p. 226):

Quando o primeiro governador-geral, Tomé de Sousa, chegou ao Brasil em 1549, veio acompanhado por diversos jesuítas encabeçados por Manuel da Nóbrega. Apenas quinze dias depois, os missionários já faziam funcionar, na recém-fundada cidade de Salvador, uma escola “de ler e escrever”. Era o início do processo de criação de escolas elementares, secundárias, seminários e missões, espalhados pelo Brasil até o ano de 1759, ocasião em que os jesuítas foram expulsos pelo Marquês de Pombal.

Nesse período de 210 anos, os jesuítas promoveram maciçamente a catequese dos índios, a educação dos filhos dos colonos, a formação de novos sacerdotes e da elite intelectual, além do controle da fé e da moral dos habitantes da nova terra.

Os jesuítas fizeram o seu trabalho na catequese indígena, o índio foi um alvo da educação jesuítica, eles aplicaram a Escolástica², fase que começa na baixa

² De acordo com ARANHA (2010, p. 180), “No período áureo da Escolástica (séculos XII e XIII), os teólogos procuraram apoiar a fé na razão, a fim de melhor justificar as crenças, converter os não crentes e ainda combater os infiéis. Em face das heresias, não convinha apenas impor a crença, sendo necessário o trabalho de argumentação, sustentável por um sistema lógico de exposição e defesa dos pontos de vista.”

idade média em que a igreja tem um papel importante na educação da sociedade, isto é, um papel importante de escola, em que transmitia os valores da fé cristã. O ensino jesuítico, bastante tradicional, se fundamentava no humanismo com conteúdos relacionados à arte, ao homem, a conhecimentos de mundo e cultura.

Para Vaz (2010, p. 34),

o ensino que os padres jesuítas ministravam era completamente alheio à realidade da vida da Colônia. [...] não podia, por isso mesmo, contribuir para modificações estruturais na vida social e econômica do Brasil, na época

Nesse período, a educação era um privilégio da nobreza, pois não havia um processo de difusão da educação para toda colônia, mas somente a pequenos grupos que pertenciam às classes mais privilegiadas, inclusive esses grupos é que iam para Portugal cursar uma universidade. A sociedade brasileira foi se formando, então, sob o estigma de submissa, de seguidora das ordens da coroa e de uma reprodutora de modelos pré-existentes nas terras lusitanas.

No século XVIII o Marquês de Pombal chega como déspota esclarecido³, uma das medidas desse despotismo do Marquês foi a expulsão dos jesuítas em 1759 e a partir dessa expulsão ele aplicou algumas medidas: Implantação do ensino público oficial; Nomeação de professores pela Coroa (até então quem ensinavam era os jesuítas); Aulas Régias (disciplinas isoladas) e Subsídio Literário (remuneração dos professores).

Educação no Império

Os fatos históricos que vão contribuir com a estruturação do cenário político social no Brasil são: o capitalismo industrial, onde teve a primeira Revolução Industrial no século XVIII, depois a segunda Revolução Industrial, no século XIX; a chegada da família Real no Brasil, com essa chegada temos a ruptura do pacto colonial; tivemos o processo de independência, a Constituição outorgada de 1823 e as transformações culturais.

Esses são fatos históricos gerais que vão contribuir com a estruturação do cenário sócio-político, mas especificamente, no que diz respeito à educação. Durante todo o século XIX, período Imperial no Brasil, o ensino foi elitista e

³ Segundo ARANHA (2010, p. 285) “A Ilustração marcou presença inclusive em países como Prússia, Áustria, Rússia e Portugal, nos quais persistia o absolutismo, então chamado de *despotismo esclarecido* (ou *ilustrado*), porque os reis se faziam cercar por pensadores e adotavam o discurso dos filósofos iluministas, procurando criar imagem de racionalidade e tolerância, o que dissimulava o caráter absoluto do poder” (grifos da autora).

propedêutico, elitista porque continuaram tendo acesso ao ensino no Brasil, apenas, os filhos dos nobres e os próprios nobres e, propedêutico, pelo fato desse estudo está atrelado aos interesses do ingresso em cursos superiores.

Nesse período, o ensino foi dividido em três níveis, a saber: ensino elementar, ensino secundário e ensino superior:

Ensino Elementar: em 1823, surgiu no Brasil, uma Assembleia Constituinte que discutiu a estruturação da educação no Brasil Império, ela discutiu e criou um sistema nacional de instrução pública: Sistema Nacional de Educação. Aranha (2010, p. 378) diz que “Logo após a Independência, já na Assembleia Constituinte de 1823, as discussões voaram alto demais. Motivados pelos ideais da Revolução Francesa, os deputados aspiravam a um sistema nacional de instrução pública que resultou em lei nunca cumprida”.

Posteriormente, ocorre a dissolução da Assembleia Constituinte e a outorgação da Constituição que era para ser promulgada e, com isso, temos alguns objetivos daquele sistema nacional de instrução pública que não foram executados. Portanto, há um retrocesso da estruturação da educação no Império. O que se manteve da Constituição de 1824 foi o princípio da liberdade de ensino, sem restrições, e também a intenção de uma instrução primária gratuita. Nesse momento, surge a lei de 1827, que determina a criação de escolas de primeiras letras, que são escolas de alfabetização, e também, dentre essas haveria escolas apenas para meninas, ou seja, uma educação diferenciada pela diferença de sexo.

A educação nessa época ficava a cargo do poder central, mas com a reforma de 1834, o ensino secundário e o de formação de professores passam a ser de responsabilidade das Províncias.

Em relação à formação de professores:

O descaso pelo preparo do mestre fazia sentido em uma sociedade não comprometida em priorizar a educação elementar. Além disso, prevalecia a tradição pragmática de acolher professores sem formação, a partir do pressuposto de que não havia necessidade de nenhum método pedagógico específico. [...] Aliás, era grande a distância entre o discurso, que valorizava a profissão docente, e a sua prática efetiva, porque o próprio governo pagava mal e não oferecia adequado apoio didático às escolas. Além disso, selecionava os mestres em concursos e exames que dispensavam a formação profissional. (ARANHA, 2010, p. 387-388).

É justamente nesse contexto de precariedade e desvalorização do professor e da educação que o analfabetismo da população brasileira, no século XIX, aumentou apesar do Estado fornecer a instrução primária gratuita para todos os cidadãos. Mas, a população não consegue participar dessa formação por causa da péssima infraestrutura da educação básica, pois não havia escolas estruturadas e nem sequer um planejamento para educação.

Ensino Secundário: Azevedo (1963) diz que “a educação teria de arrastar-se, através de todo o século XIX, inorganizada, anárquica, incessantemente desagregada. Entre o ensino primário e o secundário não há pontes ou articulações: são dois mundos que se orientam, cada um na sua direção”. Quer dizer, não havia uma construção entre o ensino primário e o secundário, hoje a escola oferece uma educação com um sistema progressivo, as crianças vão passando de ano e vão adentrando em anos mais desenvolvidos. Portanto, temos um sistema de progressão.

Na época, não existia uma unidade na educação brasileira, ela estava bastante desconfigurada. O ato adicional de 1834, que é chamada de reforma de 34, a Coroa passa a regulamentar apenas o ensino superior, já o elementar e o secundário fica a cargo das províncias.

É justamente por causa dessa falta de estruturação da educação brasileira, dessa falta de coerência de unidade, do estudo propedêutico elitista, dentre outros, que em 1860 iniciam alguns debates sobre a educação brasileira, com foco nas escolas com um viés mais liberal, um viés mais próximo do que era a educação nos Estados Unidos, que defendessem ideias de liberdade de ensino de consciência, novidades pedagógicas, ou seja, novidades que vinham do exterior, que vinham da Europa, ideias mais liberais.

A partir dessas ideias, temos escolas liberais que defendem a liberdade de consciência, de ensino e de propostas pedagógicas. Diante dessas mudanças, os debates de 1860 vão questionar um pouco a presença da igreja e do Estado na formulação das políticas educacionais, porque o Estado e a Igreja tornam a educação muito rígida e inflexível, gerando alguns descontentamentos.

Em 1879, surge a Reforma de Leôncio de Carvalho, que foi visto como o inovador do ensino, nessa reforma surge uma proposta de Lei que defende a *liberdade de ensino*, ou seja, as escolas precisavam de liberdade para aplicar seus métodos e suas práticas; *liberdade de frequência*, hoje, por exemplo, não é assim,

pois o aluno para ser aprovado precisa de um mínimo de 75% de frequência durante o período letivo; *liberdade de credo religioso*, já pensando em uma educação laica e por consequência em um Estado também laico; *criação de escolas normais*; *matrícula de escravos* e a *implantação da tendência positivista* (justamente para superar aquele ensino que era muito humanista, o ensino trazido pelos jesuítas, ensino que ainda está muito apegado aos valores da cultura renascentista e também aos valores e a cultura da igreja católica).

Então, na verdade, o Leôncio promoveu uma ruptura, colocando uma tendência mais positivista, com um olhar voltado para sociedade, para as necessidades sociais, para as questões legais e, também, para superar o ensino humanista.

Na sequência dos níveis de ensino, temos como último, o ***Ensino Superior:***

Os cursos superiores, mesmo quando transformados em faculdades, permaneceram como institutos isolados, sem que houvesse interesse na formação de universidades (que só surgiriam no século XX). De qualquer forma, a atenção especial dada ao ensino superior reforçava o caráter elitista e aristocrático da educação brasileira, que privilegiava o acesso aos nobres, aos proprietários de terras e a uma camada intermediária, surgida da ampliação dos quadros administrativos e burocráticos (ARANHA, 2010, p.385).

No Brasil Imperial, o ensino superior era elitista. Somente os nobres, proprietários de terras e filhos de nobres que tinham acesso à universidade, tanto no Brasil quanto em Portugal. Dessa forma, mesmo que no fim do Império surgissem algumas expectativas de mudanças no quadro educacional, por conta de um forte debate sobre a educação, as condições do ensino continuavam precárias.

Educação na República

Com o declínio da monarquia em 1889, iniciou-se a Primeira República, que durou até 1930. Pela Constituição de 1891 foi instaurado o governo representativo, federal e presidencial. Essa Constituição reafirma a descentralização do ensino, mantém aquela ideia de que a união é responsável por uma parte da educação e os estados por outra parte. Conforme Aranha (2010, p. 523):

A Constituição Republicana de 1891, ao reafirmar a descentralização do ensino, atribuiu à União a incumbência da educação superior e secundária, reservando aos estados o ensino fundamental e profissional. Desse modo reforçou o viés elitista, já que a educação elementar recebia menor atenção. O ensino secundário, privilégio das elites, permanecia acadêmico e propedêutico – voltado para a preparação ao curso superior – e humanístico, apesar dos esforços

dos positivistas para reverter este quadro. Persistia, portanto, o sistema dualista e tradicional de ensino.

A educação no Brasil persiste no sistema dualista tradicional. A elite tem condições de ter acesso à universidade e de criar os seus doutores, mas aquele que não tem condições busca um ensino mais elementar, mais fundamental ou profissionalizante para ter alguma profissão na sociedade.

Um ponto importante no Brasil República foram as **Experiências Anarquistas**. O anarquismo é trazido do exterior por imigrantes italianos e espanhóis que trabalhavam em indústrias na Europa e conheciam o sistema industrial, a união do proletariado, as ideias anárquicas e também ideias socialistas, dentre outras. Por consequência, o Brasil acaba vivendo essas experiências anarquistas, cujo objetivo era implantar uma educação que não estivesse atrelada a interesses capitalistas e sim implantar uma educação que articulasse os trabalhadores, e os seus filhos também, dentro do sistema produtivo e distante da ideologia burguesa, a fim de unir trabalhadores em geral, famílias e promover uma crítica à ideologia burguesa.

Por volta da década de 1920 e 1930 surge o Escolanovismo, o movimento da Escola Nova, foi um período de disputa entre liberais *versos* conservadores. Segundo Aranha (2010, p. 424), o escolanovismo:

resultou da tentativa de superar a escola tradicional excessivamente rígida, magistrocêntrica e voltada para memorização dos conteúdos. Desde a Revolução Industrial a burguesia precisava de uma escola mais realista, que se adequasse ao mundo em constante transformação.

Representados pelos católicos defensores da pedagogia tradicional, não da jesuítica, mas a influenciada por Herbart⁴ do século XIX, os conservadores defendem uma educação religiosa, o humanismo, o enciclopedismo e o intelectualismo. Eles dão início à disputa de interesses com o grupo dos liberais

⁴ “O alemão Johann F. Herbart (1776-1841) trouxe grande contribuição para a pedagogia como ciência, buscando o maior rigor de método. Pode-se ainda dizer que Herbart foi o precursor de uma psicologia experimental aplicada à pedagogia. [...] Herbart desenvolveu uma pedagogia social e ética com finalidade de formar o caráter moral por meio do esclarecimento da vontade, que se alcança pela instrução. Como é possível perceber, para ele, a educação moral (formação da vontade) não se separa da instrução (esclarecimento intelectual), o que supõe uma unidade das atividades mentais (querer e pensar)” (ARANHA, 2010, p. 356-357).

democráticos, que eram os simpatizantes da Escola Nova⁵ e que tinham uma grande esperança de democratizar e transformar a sociedade sempre por meio da escola, por meio da educação.

Os escolanovistas lutavam por uma escola não dualista, ou seja, eram contra a escola que preparava apenas os nobres, a elite, para terem acesso à universidade, e proporcionavam um ensino mais básico para aqueles que precisam, simplesmente, se alfabetizar. Então, esse dualismo é contestado pelo Escolanovismo e eles procuram reagir a esse individualismo, ao academicismo da educação tradicional. É a partir disso que começa a surgir a democratização do ensino de integração e que futuramente chamar-se-á de inclusão na educação.

O Escolanovismo acabou impulsionando um outro movimento, chamado de **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**, conforme Aranha (2010, p. 532 – 534), esse manifesto foi publicado em 1932 e foi assinado por 26 educadores, esse documento tinha alguns ideais que partem do Escolanovismo e defendem uma *educação obrigatória*, o indivíduo é obrigado a ir à escola para que realmente receba instrução e possa ter uma vida com qualidade, obviamente, compor uma sociedade que se torne melhor a partir da educação; *educação pública*; *educação gratuita*; *educação leiga*, não convencional, que não ficasse atrelada aos valores cristãos da igreja; *educação como dever do Estado*, o Estado é obrigado a fornecer a educação ao indivíduo, e também, como ideal do escolanovista, a *eliminação do dualismo escolar*, democratizar o ensino para que todos tenham oportunidades. Essas reivindicações do Manifesto dos Pioneiros não foram acolhidas pela Constituição Federal de 1934.

Segundo Aranha (2010, p. 538-540), ocorre entre os anos de 1937-1945, no âmbito do Estado Novo, a **Reforma Capanema**. Lembremos que, Getúlio Vargas implantou o Estado Novo outorgando a Constituição de 1937, chamada de Polaca, por se parecer bastante com a Constituição da Polônia. Nesse momento, temos o ministro Gustavo Capanema, ele que empreendeu reformas do ensino que foram

⁵ “as realizações da Escola Nova, um movimento que defendia a educação ativista, a partir da renovação da pesquisa pedagógica, na busca teórica dos fundamentos filosóficos e científicos de uma prática educativa mais eficaz. Ao lado de uma atenção especial na formação do cidadão em uma sociedade democrática e plural – que estimulava o processo de socialização da criança -, havia o empenho em desenvolver a individualidade, a autonomia, o que só seria possível em uma escola não autoritária que permitisse ao educando aprender por si mesmo, e aprender fazendo” (ARANHA, 2010, p. 455).

chamadas de Leis Orgânicas do Ensino. Portanto, a reforma Capanema consiste no surgimento das reformas do ensino.

Ainda conforme a autora, essas reformas tinham como principais pontos: a regulamentação do ensino primário; a criação do ensino supletivo de dois anos, o que foi de grande importância para eliminar o analfabetismo da sociedade brasileira na época; o planejamento escolar com melhor qualidade; a previsão recursos para implantação da própria reforma e da estruturação da educação; a formação da carreira docente, justamente para valorizar o professor; a regulamentação do curso de formação de professores e a reestruturação do curso secundário. Este curso foi dividido da seguinte forma: quatro anos de ginásio e três anos de colegial.

Em 1961, a ***Lei de Diretrizes e Bases (Lei 4.024/61)*** foi publicada, contudo, já surgiu ultrapassada, porque no período em que estava sendo discutida, o país já havia iniciado um processo de industrialização. Portanto, o Brasil não era mais um somente agrário, e sim, um país agroexportador.

Essa lei conservou muita coisa da reforma Capanema, no entanto, ela permite a equivalência dos cursos e a facilitação dessa mobilidade. O ensino secundário também passa a ser menos enciclopédico, ou seja, um pouco mais voltado para o dia a dia da realidade e que diz respeito àqueles ideais do escolanovista, que queriam uma educação mais voltada para realidade do indivíduo e não para o enciclopedismo. A grande crítica é que o Estado não estava focando simplesmente nas escolas públicas, mas com atendimento financeiro às escolas privadas.

Educação na Ditadura Militar

Aranha (2010, p. 551-561) discorre sobre os reflexos da ditadura militar na educação. Quando a ditadura surge no Brasil, em 1964, a partir do Golpe Militar, todas as organizações que foram vistas como subversivas, isto é, aquelas que estavam próximas do comunismo e do socialismo, eram, pois, combatidas pelo Estado Militar. Diante disso, foram postas fora da lei, como a União Nacional dos Estudantes (UNE), que pertencia aos estudantes do âmbito nacional, foi vista como uma instituição subversiva e também não foi reconhecida legalmente, considerada inexistente, porém permaneceu mantendo suas ações clandestinamente.

Em 1968, surge com o Costa e Silva o **AI-5** – Ato Institucional Nº 5, esse ato vai retirar todas as garantias individuais públicas até mesmo privadas, que concede ao presidente, poderes para atuar como executivo e legislativo. Então, o AI-5 é uma concentração excessiva de poderes nas mãos do presidente.

Em 1969, a junta militar cria um decreto lei, o **Ensino de Educação Moral e Cívica**, nas escolas de todos os graus e modalidades de ensino, o objetivo era cultivar um cidadão organizado, disciplinado e que respeitasse o Estado que não fosse subversivo, logo essa disciplina teve um caráter manipulador, ideológico. Sua finalidade era fazer com que o indivíduo aceitasse aquele Estado autoritário.

No mesmo ano, surge um decreto lei, a 477, que proíbe aluno, professor, funcionário, qualquer cidadão ligado às escolas, todo tipo de manifestação de caráter político. Temos também, nesse período da educação na Ditadura Militar, a **Reforma Tecnista e Acordos MEC/Usaid – Ministério da Educação e Cultura e United States Agency for International Development**. A reforma tecnicista foi a aplicação de um modelo empresarial de trabalho na escola, que é baseado na racionalização que se adéqua nas exigências da sociedade industrial capitalista, ou seja, das empresas e indústrias do mercado em ascensão, no Brasil.

Ainda conforme Aranha (2010), diversos acordos, realizados no período do golpe de 1964, só vieram a público em novembro de 1966. Foram os acordos MEC/Usaid, que é um acordo do MEC com os Estados Unidos, por ser um país desenvolvido e que vende tecnologia, pelos quais o Brasil receberia assistência técnica e cooperação financeira, justamente, para implantação de reformas tecnicistas. É uma reforma autoritária, vertical, por seguir um padrão hierárquico, ou seja, vem de cima para baixo no Estado, e também, uma reforma domesticadora. Ela assentava-se em três pilares:

- educação e desenvolvimento: formação de profissionais para atender às necessidades urgentes de mão de obra especializada no mercado em expansão;
- educação e segurança: formação do cidadão consciente — daí as disciplinas sobre civismo e problemas brasileiros (Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil e Estudos de Problemas Brasileiros);
- educação e comunidade: criação de conselhos de empresários e mestres para estabelecer a relação entre escola e comunidade (ARANHA, 2010, p. 555-556).

É importante frisar que, apesar dos empenhos, o tecnicismo não conseguiu implantar-se de fato. Os professores continuaram ainda imbuídos da tendência tradicional ou das ideias escolanovistas, embora obrigados a se desincumbir de inúmeros procedimentos burocráticos.

Ainda no período de Ditadura Militar, temos a **Reforma do 1º e 2º graus de 1971 – Lei nº 5.692/71**, na qual houve a junção do antigo primário com o ginásial e com isso suprimiu aqueles exames de admissão por seletividade, isso quer dizer que tivemos uma aglutinação do primário com o ginásial.

Em 1967, surgiu no Brasil o **Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL**, a ideia do Estado era bastante interessante, percebia-se que praticamente metade da população estava analfabeta naquele momento, o Brasil sempre teve um problema muito forte com o analfabetismo.

O programa de alfabetização utilizava o consagrado método Paulo Freire, só que esvaziado do conteúdo ideológico considerado subversivo. Havia, pois, uma adulteração indevida do método, impensável sem o processo de conscientização.

Estudos mostravam o baixo rendimento alcançado pelo programa, se levarmos em conta o grande número de inscritos. Essa avaliação torna-se ainda menos otimista quando se verifica que nem sempre a aprovação significava desempenho de leitura, pois muitos dos “alfabetizados” permaneciam analfabetos funcionais, sem desenvoltura para ler e mal sabendo escrever o próprio nome (ARANHA, 2010, p. 561).

Em suma, o movimento não deu certo, porque o mais importante é conter o conteúdo ideológico de emancipação do sujeito, de apresentar a realidade para o sujeito, de motivá-lo para se instruir, para que ele possa se desvincular da ideologia dominante. Assim, esse conteúdo ideológico nessa organização não se completa.

Após esse período, entra em vigor a nova Constituição Federal de 1988, alguns pontos importantes dessa Constituição:

- gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- ensino fundamental obrigatório e gratuito;
- extensão do ensino obrigatório e gratuito, progressivamente, ao ensino médio;
- atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos;
- acesso ao ensino obrigatório e gratuito como direito público subjetivo, ou seja, o seu não oferecimento pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente (podendo ser processada);
- valorização dos profissionais do ensino, com planos de carreira para o magistério público;
- autonomia universitária;
- aplicação anual pela União de nunca menos de 18% e pelos estados, Distrito Federal e municípios de 25%, no mínimo, da receita resultante de impostos, na manutenção e desenvolvimento do ensino;

- distribuição dos recursos públicos assegurando prioridade no atendimento das necessidades do ensino obrigatório nos termos do plano nacional de educação;
- recursos públicos destinados às escolas públicas podem ser dirigidos a escolas comunitárias confessionais ou filantrópicas, desde que comprovada a finalidade não lucrativa;
- plano nacional de educação visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, melhoria da qualidade do ensino, formação para o trabalho, promoção humanística, científica e tecnológica do país (ARANHA, 2010, p. 570-571).

A autora conclui afirmando que a valorização dos estudos pedagógicos, no âmbito da educação, é grande. Pelo fato de nas últimas três décadas, em vários estados do Brasil professores buscam realizar projetos inovadores. Incluem-se os centros de estudos e pesquisas, fecundando uma geração de educadores e de historiadores da educação capazes até mesmo de elaborar teorias adequadas à compreensão da realidade brasileira.

Ela ainda ressalta a relevância de continuarmos reivindicando do Estado a execução de suas obrigações, afinal, a Constituição afirma que a educação é um direito subjetivo e, ainda enfatiza que é necessário continuarmos atuando de forma coerente e intencional, a fim de melhorar o quadro precário da educação.

Consideramos a educação como a formação geral do sujeito, isto é, como um fenômeno social, histórico e cultural, ela é oferecida a partir de práticas educativas, como a família, a comunidade, a sociedade, a igreja, o trabalho, a escola. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, estabelece que

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.
 § 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.
 § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (BRASIL, 1996).

Em outras palavras, a educação acontece em todos os âmbitos da vida do sujeito. No entanto, a LDB diz que só normatiza aquela educação formal, mas considera que tudo que os sujeitos aprendem em sociedade é educação, faz parte da formação do sujeito. Dessa forma podemos entender que educação formal, no Brasil, é a devidamente planejada, sistematizada, compulsória (obrigatória),

normatizada (regras) e é oferecida por um sistema educacional. A educação formal é oferecida pela instituição de ensino, isto é, a escola.

A função social da escola é um dos temas frequentes em debate sobre educação, pelo fato de vivermos em um período de transformações. Este tem recebido muitas denominações

Era do conhecimento, sociedade do conhecimento, sociedade em rede, sociedade da comunicação, para citar algumas. O elemento comum entre esses diferentes modos de nomear o cenário atual refere-se ao papel central do conhecimento na organização social e econômica atual, o que tende a redefinir a centralidade da instituição escolar. Sempre que a sociedade defronta-se com mudanças significativas em suas bases sociais e tecnológicas, novas atribuições passam a ser exigidas à escola. Consequentemente, também sua função social tende a ser revista; seus limites e possibilidades, questionados (PENIN & VIEIRA, 2002, p. 13).

A escola pratica um trabalho intencional com objetivo de formar sujeitos, ela oferece objetivos que estão relacionados ao desenvolvimento e capacitação dos alunos, a própria LDB deixa claro que é preciso oferecer a eles uma formação para a cidadania e para o mundo do trabalho. Outra característica é que a escola é um espaço de apropriação do saber sistematizado, que é aquele devidamente contextualizado, organizado e planejado com base no momento histórico no âmbito do currículo. E ainda, ela tem três funções essenciais: ensinar, humanizar e socializar.

Dentro do humanizar e socializar estão os saberes nos quais a educação é concebida a partir de princípios que constituem os quatro pilares: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver e aprender a ser. Quando falamos desses pilares estamos nos referindo a três dimensões do conhecimento humano: conceitual (saber dos fatos); procedimental (saber fazer) e atitudinal (saber ser). Penin e Vieira (2002, p. 27-28) afirmam que:

Aprender a conhecer: significa não tanto a aquisição de um vasto repertório de saberes, mas o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento. Supõe aprender a aprender, exercitando os processos e habilidades cognitivas: atenção, memória e o pensamento mais complexo (comparação, análise, argumentação, avaliação, crítica);

Aprender a fazer: exprime a aquisição não somente de uma qualificação profissional, mas de competências que tornem a pessoa apta a enfrentar variadas

situações e trabalhar em equipe. Aprender a fazer envolve, assim, o âmbito das diferentes experiências sociais e de trabalho;

Aprender a conviver: significa tanto a direção da descoberta progressiva do outro e da interdependência quanto a participação em projetos comuns. Num mundo em que as diferenças entre povos e países tornam-se mais visíveis e sensíveis, educar para a convivência é uma exigência inadiável e um caminho para enfrentar as questões postas pela diversidade e pelo multiculturalismo;

Aprender a ser: quer dizer contribuir para o desenvolvimento total da pessoa: espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, capacidade para comunicar-se, espiritualidade. Significa também a pessoa aprender a elaborar pensamentos autônomos e críticos e formular seus próprios juízos de valor, não negligenciando nenhuma de suas potencialidades individuais.

A escola como espaço de formação humana, não pode estar alheia aos acontecimentos e à realidade vivenciada na sociedade, isso porque ela própria compõe essa sociedade. Diante do exposto, a educação e o professor assumem outros papéis sociais na chamada sociedade da informação e do conhecimento.

3.2 O sujeito professor na contemporaneidade

Iniciamos a discussão deste tópico tomando como referência o que Ferreira (2004) declara sobre o homem. Ele afirma que a sociedade passa por constantes mudanças. Diante disso, o ser humano busca adequar-se a essas modificações e, simultaneamente, permanecer no mundo de forma segura. Isto acontece porque o homem constitui os seus conhecimentos com base no ambiente físico e social, e em seus credos, concepções e ideologias. Esta prática faz com que o sujeito reconheça o outro e a si próprio e, ainda, o prepara para práticas socializadas no tempo e espaço em que vivem, sempre zelando pela segurança coletiva e a sua.

Estes indivíduos crescem e se desenvolvem em comunidade, nas relações interpessoais que são estabelecidas entre si e o meio onde vivem. Essas relações produzem discurso e práticas diversas em seu meio social, contribuindo assim, para construção de sua identidade cultural. Ferreira (2004, p. 47) analisa “a identidade como uma referência em torno da qual o indivíduo se autorreconhece e se constitui, estando em constante transformação e construída a partir de sua relação com o outro”.

Assim sendo, o sistema de comunicação ideológica da vida quotidiana é a linguagem, que é expressa por diferentes signos. Estes, enquanto objetos ideológicos, refletem e refratam a realidade tanto material quanto social, em que são concebidos pelas palavras, comportamentos, por rituais religiosos entre outros.

Contudo, para Bakhtin (2010), a palavra, como signo, está presente na conversação e em diversas formas discursivas produzidas. Por exemplo, na fala, na escrita ou em distintas formas de materialização, ela é o material de suporte para o entendimento e interpretação das diversas formas de linguagem, e assim, tornando-se o objeto de estudo na construção da identidade cultural.

Segundo a teoria bakhtiniana, a consciência individual do sujeito é construída através do diálogo social, no qual encontra-se carregada de discurso ideológico. As transformações das superestruturas e suas ideologias se dão pelo fato das mudanças que ocorreram na infraestrutura, isto é, na realidade socioeconômica e, conseqüentemente alteram as identidades sociais.

Ainda conforme a visão bakhtiniana, a identidade é resultado de atos de linguagem realizados nas relações socioculturais dos variados grupos, onde o sujeito é inserido. Nesse âmbito, as identidades sociais não são compreendidas fora dos sistemas de configuração compostos por parâmetros discursivos e simbólicos, pois é a partir deles que lhes certificam sentido. Com base nisso, a linguagem é compreendida como estrutura instável de significações, um sistema constituído por diversidades.

O discurso verbal jamais se efetua fora do fluxo da interação social, diz Bakhtin (2010). Os enunciados são proferidos, com o objetivo de buscar na história, na vida, na cultura, no contexto e nos saberes compartilhados entre os sujeitos, suas construções de identidade. Essas construções são postas sócio-historicamente e surgem das relações entre os indivíduos e os sentidos e de seus diversos efeitos que se efetuem nos encontros determinados em contexto exclusivos, de acontecimentos precisos de práticas discursivas que estão em contínua transição.

Nesse ponto de vista, compreende-se que “a identidade do sujeito se processa por meio da linguagem, na relação com a alteridade” (BRAIT, 2007, p. 123). A alteridade, por meio da interação dialógica, adquire importância central no desenvolvimento da consciência. Desta maneira, o diálogo é entendido como um lugar de conflito ideológico, visões de mundo e conhecimentos. Esse diálogo, por meio do conflito, é percebido discursivamente como um modo de reflexão dos atores

sociais em relação as suas próprias ações. É por meio do discurso que o sujeito interage com o outro, avalia a si mesmo e aos demais, reflete de que forma o outro pensa dele, resultando em um processo constante de construção e desconstrução de identidades.

Dessa forma, há uma ação conjunta que os discursos e as identidades formam, porque ao mesmo tempo em que interagimos por meio da linguagem, construímos o mundo e a nós mesmos em um constante e dinâmico processo, justificando assim, os objetivos e todo o desenvolvimento desta pesquisa.

Portanto, a identidade do sujeito é definida por meio do discurso, tanto do indivíduo quanto do outro, logo, está sempre em um processo social de reconstrução do significado. Desse modo, se a estruturação da identidade é a relação de significados e experiências com os sujeitos, então, só nos referimos à identidade dando razão ao sujeito, a linguagem e ao coletivo.

A concepção de sujeito para Bakhtin está envolvida com a própria natureza dialógica da linguagem, sendo remetida a permanente interação entre o *eu* e o *outro* discursivos. O sujeito bakhtiniano é transportado de seu centro passando a habitar no coletivo, onde dialoga com as diversas vozes sociais. É um sujeito concreto e real que, contextualizado em seu espaço-tempo social-histórico e ideológico, é localizado no mundo. Podemos perceber que a noção fundamental da subjetividade bakhtiniana é o espaço de interação entre o *eu* e o *tu*, que vai requerer um ato responsivo ativo entre os sujeitos da comunicação.

No tópico anterior, “Educação: ser professor no Brasil”, no qual fizemos um percurso histórico sobre a educação, identificamos as origens da profissão docente e, a partir disso, percebemos as diferentes tendências pedagógicas no Brasil que reverberam nas práticas pedagógicas do professor. Desse modo, podemos afirmar que o sujeito professor tinha um comportamento escolanovista (conforme mencionado no tópico anterior), pela influência progressista nos cursos da educação. Nesse caso, o professor absorveu as ideias da Escola Nova.

Bakhtin, em seu texto “*Questões de estilística no ensino da língua*”, aponta questões relevantes sobre o ensino da língua, especificamente, do ensino da gramática nas escolas de ensino médio. Essas questões ocorrem através de sua experiência e práticas pedagógicas, enquanto professor. Ele aponta as dificuldades no ensino de língua e que permanecem ainda tão atuais, mas esses problemas

podem ser enfrentados, basta associar gramática, leitura, escrita, produção de sentidos e autoria ao invés de o professor tratar a língua abstratamente.

O que esse posicionamento de Bakhtin revela sobre uma concepção de ser professor? Levando essas considerações para a prática docente, para Bakhtin, o professor é aquele que pauta sua prática na interação, considerando seus alunos sujeitos interlocutores, com culturas e contextos sociais diversos. Desse modo, suas aulas devem ser baseadas no dialogismo levando os alunos a reflexão sobre o meio em que vivem e sobre os sujeitos com quem convivem. Esse sujeito professor ainda considera o contexto em que a escola está inserida e em quais ideologias a sociedade vive atualmente.

Para o autor o professor tem que ser dialógico por pautar sua prática no diálogo entre os alunos, considerando todo conhecimento trazido pelo educando dos contextos além da escola e, levando em consideração também o contexto atual da sociedade em que vivem. Ele também vê o professor mediador, diferentemente do professor transmissor, aquele que apenas expõe o conteúdo. O mediador não apenas repassa os assuntos, mas também, reflete sobre eles e dá importância às falas de seu aluno. Ou seja, nessa perspectiva mediadora, existe uma troca de conhecimentos entre professores e alunos.

Ainda para Bakhtin, o sujeito professor leva o aluno à reflexão através de questões que possam ser consideradas, de certa forma, problemáticas, isto é, levando o seu aluno a pensar a partir dessa prática. É um professor que leva seus alunos a reflexão através do diálogo, da mediação dos conteúdos, apresentando um leque de possibilidades e depois da problematização, criando no educando o desejo de criar o novo e não apenas reproduzir.

Em suma, Bakhtin nos faz refletir um sujeito professor dialógico, mediador, problematizador e reflexivo, pois é um sujeito hábil no interagir, flexível ante as situações e incentivador. Pauta a sua prática e o seu humano no diálogo e respeito, conduzindo o seu conhecimento. Esse educador é o que se coloca no lugar do seu educando e o tem como peça fundamental para o processo de aprendizagem.

Nesse sentido, hoje vivenciamos problemas e desafios nas escolas, pois temos escolas idealizadas no modelo da Escolástica, cujo professores são formados também nessa tradição. Portanto, é preciso haver a superação desse modelo de ensino verticalizado, monológico e dogmático, pois a linguagem é dialógica e, desse modo, é necessário que o ensino siga a direção do diálogo.

A língua tem ainda uma influencia poderosa sobre o pensamento daquele que está falando. O pensamento criativo, original, investigativo, que não se afasta da riqueza e da complexidade da vida, não é capaz de se desenvolver nas formas da linguagem impessoal, uniformizada, não metafórica, abstrata e livresca. O destino posterior das capacidades criativas de um jovem depende em muito da linguagem a qual ele se forma no ensino médio. O professor tem essa responsabilidade. [...] Resta ao professor ajudar nesse processo de nascimento da individualidade linguística do aluno por meio de uma orientação flexível e cuidadosa (BAKHTIN, 2013, p. 43).

Diante disso, acreditamos que no ensino tradicional o sujeito não tem importância. Portanto, Bakhtin (2013) traz o exemplo de um ensino significativo, onde é preciso que o aluno tenha vez e voz e que ele tenha o que dizer, a partir da prática docente em que o ensino da ação da leitura e escrita seja uma ação responsiva consciente de que estar no mundo implica dar respostas.

Farias et al. (2011, p. 56) conceitua identidade docente como “a história de vida, a formação e a prática docente como elementos constituintes do processo identitário profissional do professor”. Então, partimos do pressuposto que a profissão docente é caracterizada por um conjunto de saberes e/ou competências específicas que o faz único enquanto educador, necessitando de um processo reflexivo durante a formação profissional.

Paulo Freire (2011) sugere como uma possibilidade de humanização docente, em que o educador se veja como um profissional que está sempre se (re)fazendo. Assim, a formação de docentes deve investir vigorosamente em uma educação solidificada na ação, no diálogo e na participação, respeitando à dignidade e a autonomia do educando, no compromisso com a práxis (ação e reflexão da realidade), carregada de humanismo e fundamentada cientificamente.

Nos pensamentos de Paulo Freire, surgem vestígios da importância da contribuição epistemológica na formação dos professores, podendo pensar neste apoio como parte da reflexão crítica que envolve a constituição da identidade docente, pois segundo este autor,

nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação (FREIRE, 2011, p. 45).

Afinal de contas, a identidade docente está ligada à práxis pedagógica. Nos dizeres de Freire (1996), quando bem constituída, fortalece o bom professor, encorajando-o a desafiar seus alunos, a envolvê-los em seu movimento de pensamento enquanto explica, acompanhando as idas e as vindas desse pensamento, estimulando a pergunta e a reflexão crítica, explicando, ao mesmo tempo, o conteúdo por meio de uma prática dialógica, aberta e indagadora.

Um dos caminhos apresentados por pesquisadores da área de educação diz respeito ao incentivo para que a formação de rede organizada pelo próprio sistema de ensino fomenta a formação em contexto, tendo como foco as questões específicas de cada instância escolar, desenhada, portanto, a partir do saber profissional, da “experiência refletida” (NÓVOA, 2017).

Importante ainda a consolidação de um processo formativo aberto ao diálogo com as famílias. Elas também têm muito a dizer sobre o comportamento, habilidades e dificuldades dos seus membros. Além disso, a literatura apresenta como uma importante ação o diálogo entre profissionais da educação e outras áreas que trabalham com o desenvolvimento humano. Assim, é preciso que a escola se configure como um espaço de formação colaborativa entre pares da área e de outras áreas do conhecimento, na expectativa dos professores terem aumentadas as chances de conhecimento dos alunos, estabelecendo novas construções que minimizem as práticas cristalizadas em seu interior.

Manter-se atualizado sobre as novas metodologias de ensino e desenvolver práticas pedagógicas mais eficientes são alguns dos principais desafios da profissão de educador. Concluir o Magistério ou a licenciatura é apenas uma das etapas do longo processo de capacitação que não pode ser interrompido enquanto houver jovens querendo aprender.

Na docência ser e saber são indissociáveis. Nossa tradição clássica da educação, porém evita, a todo custo, conectar nossos afetos com a nossa razão. Paulo Freire (2011), ao contrário, defendia uma “razão encharcada de emoção”. Insistia muito nesse ponto. A educação não deve ser um processo de formação de cidadãos úteis ao estado, ao mercado ou à sociedade. A educação responde pela criação da liberdade de cada ser, consciente, sensível, responsável, onde razão e emoção estão em equilíbrio e inteiração constante.

Parafraseando Paulo Freire (1997), ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria, assim como não posso ser professor sem

me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina. Também não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu saber de ‘experiência feito’ que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A “coerência entre o que digo o que escrevo e o que faço” (FREIRE, 1997, p.116).

Ser professor, hoje, é viver intensamente o seu tempo com consciência e sensibilidade. Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores. Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas. Para Rubem Alves (2001), uma vez que as informações e os conhecimentos científicos são fáceis de encontrar (na internet e/ou nos livros), as instituições precisam ensinar os seus alunos a pensar, a aprender.

Segundo ele, o professor deve ser o mediador do conhecimento no processo de ensino-aprendizagem, fazendo com que o aluno aprenda a descobrir o mundo, para que se tenha paixão naquilo que se está aprendendo. Propõe que o educador olhe para cada aluno e suas respectivas especificidades, pois ele está lidando com humanos e não com números abstratos.

A seguir, apresentamos o capítulo que narrará o percurso metodológico da pesquisa.

4 UMA DISCUSSÃO DE NATUREZA METODOLÓGICA

No presente capítulo, apresentaremos os procedimentos metodológicos que nos nortearam para a realização desta pesquisa. Dessa forma, o dividimos em três tópicos: no primeiro, abordamos os aspectos metodológicos das Ciências Humanas, segundo Bakhtin; no segundo, descrevemos a natureza e tipo de pesquisa; no terceiro, tratamos da descrição do *corpus* da pesquisa.

4.1 Aspectos metodológicos das Ciências Humanas: uma leitura bakhtiniana

Bakhtin (2011), em *Metodologia das Ciências Humanas*, aponta significativas considerações relativas ao que as Ciências Humanas produzem e, também, suas implicações para a ação do pesquisador.

Pensar sobre o desenvolvimento das Ciências Humanas, partindo da filosofia da linguagem de Bakhtin, requer do pesquisador enfrentar um desafio, isto é, saber caracterizar o conhecimento do *objeto* e o conhecimento do *indivíduo*. Para o autor, esta diferenciação é fundamental, porque concede ao pesquisador conceituar cada elemento, o objeto e o sujeito.

O sujeito é único e irrepetível, por cada um possuir uma particularidade, apesar dele se constituir através da relação com o *outro*. Dessa maneira, o indivíduo, abrindo-se para o outro, permanecerá também para si. Nesse sentido, percebemos que é a partir de um processo social que decorre um fato de significação, processo esse que é realizado a partir da interação verbal de indivíduos ativos que emergem signos com valores sociais, determinados mediante o meio social de sua era e pelas formas que são construídas pelas relações sociais. Sendo assim, o desenvolvimento da pesquisa em Ciências Humanas acontece em uma relação entre

O ativismo do cognoscente e o ativismo do que se abre (configuração dialógica). A capacidade de conhecer e a capacidade de exprimir a si mesmo. Aqui estamos diante da expressão e do conhecimento (compreensão) da expressão. A complexa dialética do interior e do exterior. O indivíduo não tem apenas meio e ambiente, tem também horizonte próprio. A interação do horizonte do cognoscente com o horizonte do cognoscível. Os elementos de expressão (corpo não como materialidade morta, rosto, os olhos, etc.); neles se cruzam e se combinam duas consciências (a do eu e a

do outro); aqui eu existo para o outro com o auxílio do outro. (...) O reflexo de mim mesmo no outro (BAKHTIN, 2011, p. 394).

Assim, compreendemos a importância da relação dialógica na teoria de Bakhtin. Ele afirma que, na pesquisa, o ato bilateral de ter conhecimento e aprofundar-se no objeto é complexo. Podemos perceber a evidência desse procedimento na configuração dialógica que há entre o pesquisador e o objeto, pelo fato da pesquisa possibilitar que o cognoscente encontre-se diante da expressão e da compreensão desta. Temos uma dialética complexa, por envolver o interior e o exterior. Desse modo, é preciso que o pesquisador esteja dialogando consigo e com o objeto (o outro).

O pesquisador só vai conhecer e compreender o objeto pesquisado, ao observá-lo e analisá-lo reconhecendo o meio e o ambiente em que ele se encontra, é preciso penetrar em seu horizonte para interagir com o cognoscível, ou seja, se colocar no lugar do objeto e depois retornar ao seu lugar de pesquisador. Esse é o princípio para o pesquisador complementar o seu objeto. Nesse sentido, Bakhtin (2011) propõe que o caminho que o pesquisador de Ciências Humanas deve percorrer é “A penetração no outro (fusão com ele) e a manutenção da distância (do meu lugar), manutenção que assegura o excedente de conhecimento” (p. 394 – 395).

Esse movimento de aproximação e distanciamento é fundamental para o pesquisador condicionar o domínio de seu ato sobre o objeto. Pensando assim, Bakhtin (2011) afirma, através da concepção de exotopia, a relevância desse ato no trilhar do cognoscente. A partir desta concepção o pesquisador deve apropriar-se da atitude de

[...] entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento (BAKHTIN, 2011, p. 23).

Assim, segundo o autor supracitado, o objeto das Ciências Humanas é um ser expressivo e falante, que é inesgotável em seu sentido e significado, pelo fato de nunca coincidir consigo mesmo. O estudioso ainda afirma que, “o limite da precisão nas ciências naturais é a identidade ($a=a$). Nas ciências humanas, a precisão é a

superação da alteridade do alheio sem sua transformação no puramente meu” (BAKHTIN, 2011, p. 408 – 409).

Há uma peculiaridade no homem, a de permanecer em constante movimento de criação e expressão. Dessa forma, é impossível pesquisar o exterior de seus textos, porque “o verdadeiro autor não pode tornar-se imagem, pois é o criador de toda imagem, de todo sistema de imagens da obra. [...] Vemos o criador apenas em sua criação, nunca fora dela” (BAKHTIN, 2011, p. 399 – 400).

Nas Ciências Humanas há uma relação dialógica, pois o cognoscível desta ciência é um ser que realiza discursos e se posiciona ativamente aos discursos que são pronunciados a ele, logo o objeto responde ao pesquisador. Fica claro que nessa ciência o objetivo de investigação é o homem, e ele enquanto objeto deve ser interpretado. Para Bakhtin, o sujeito possui livre-arbítrio para manifestar suas opiniões, seus pensamentos e seus sentimentos. Por esse motivo, o sujeito não pode ser restringido e forçado a agir, ou até mesmo a tornar-se objeto de explicação envolvendo apenas uma consciência.

Por essa razão, o filósofo russo recomenda a existência de duas consciências, isto é, dois sujeitos. Dessa maneira, haverá uma interação entre o pesquisador e o objeto pesquisado e não somente a observação e o dizer sobre este objeto, existindo um diálogo entre eles.

Vale ressaltar que a perspectiva dialógica tem grande relevância na pesquisa em Ciências Humanas. A investigação, nessa perspectiva, enfatiza o aprofundamento do pesquisador sobre seu objeto, por meio da interação entre ambos, ou seja, requer a participação do pesquisador e do pesquisado na concretização do estudo. Desse modo, percebemos que no processo da pesquisa o pesquisador e o objeto (o outro) são continuamente transformados e reconstituídos, ou seja, constantemente eles trocam conhecimentos pela interação da linguagem, possibilitando a compreensão do eu e do tu.

Ainda nesse enfoque, Bakhtin/Volochínov (2014, p. 45) mencionam que é indispensável atentar para as seguintes regras da metodologia dialógica:

1. *não separar a ideologia da realidade material do signo* (colocando-a no campo da “consciência” ou em qualquer outra esfera fugidia e indefinível).
2. *Não dissociar o signo das formas concretas da comunicação social* (entendendo-se que o signo faz parte de um sistema de

comunicação social organizada e que não tem existência fora deste sistema, a não ser como objeto físico).

3. *Não dissociar a comunicação e suas formas de sua base material (infra-estrutura).*

Compreendemos que a construção dos sentidos se dá a partir dos confrontos das vozes sociais que estão presentes na interação entre o pesquisador e o pesquisado. Portanto, o nosso olhar de pesquisador se estabelece no processo dialógico. Assim, confirmamos que a pesquisa em Ciências Humanas estar incluída no campo das relações dialógicas, no qual o ato discursivo não se limita ao diálogo superficial, mas está relacionado constantemente as vozes que perpetram no contexto sócio-histórico do falante. E tal ato discursivo requer do pesquisador e do objeto pesquisado uma compreensão ativa, pois o discurso é construído para alguém e sempre espera uma compreensão em forma de resposta.

4.2 Natureza e tipo de pesquisa

No que se refere aos fundamentos metodológicos, adotamos, como base para nosso estudo, uma abordagem de natureza qualitativa, que caracteriza-se como descritivo-interpretativista. É uma pesquisa qualitativa uma vez que, segundo Rodrigues (2006, p. 90), defini-se através do trabalho com dados qualitativos, ou seja, o pesquisador, em sua coleta de dados, não utiliza como base na análise de um problema uma ferramenta estatística, por não pretender medir ou numerar categorias. Sobre essa tipologia de pesquisa, Chizzotti (2003) considera que

O termo qualitativo implica uma partilha densa com as pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa (p. 221).

Sendo assim, temos uma orientação cujo objetivo é compreender a situação em análise e não levantar dados fixos, mas flexíveis e variáveis, em função dos contextos específicos que comprovam uma afirmação prévia, sendo, dessa forma, de natureza social e não volta-se a quantificação.

Ainda sobre a pesquisa qualitativa, Tozoni-Reis (2010) reforça a citação anterior, afirmando que “A pesquisa qualitativa defende a ideia de que, na produção

de conhecimentos sobre os fenômenos humanos e sociais nos interessa mais compreender e interpretar seus conteúdos do que descrevê-los, explicá-los” (p. 5).

Vale ressaltar que nos baseamos, na análise dos dados, pelo método indutivo, em que o pesquisador observa e analisa os fatos ou fenômenos, e aproxima-os através da comparação, tendo como objetivo revelar os motivos de sua manifestação e descobrir a relação entre eles.

Nosso objeto de estudo se refere à ADD, no qual, descrevemos e interpretamos os artigos de opinião, cujo foco é o sujeito professor, para investigar - através do método indutivo que se caracteriza pela análise de dados que tem como finalidade chegar a uma teoria ou aos princípios que parecem reger a organização desses dados - quais relações dialógicas são constituídas nos artigos de opinião (RODRIGUES, 2006, p. 137-138).

Em virtude do objeto desta pesquisa, também a caracterizamos como descritivo-interpretativista por termos como objetivo descrever e interpretar. Para explicar esse procedimento metodológico, Rodrigues (2006, p. 90) considera que a pesquisa descritiva

É realizada para descrever fenômenos ou estabelecer relações entre variáveis. O pesquisador, nesse caso, procura observar, registrar, analisar e interpretar os fenômenos por meio de técnicas padronizadas de coleta de dados, como questionário e a observação sistemática. [...] Na pesquisa descritiva, o pesquisador estuda a relação entre as variáveis de um determinado fenômeno sem as manipular; ou seja, constata e avalia as relações à medida que as variáveis se manifestam espontaneamente.

Sendo assim, a pesquisa descritiva procura descrever e interpretar as características de determinadas populações ou fenômenos. Esse olhar para o social é uma de suas características e é por esse motivo que nos filiamos, nesse estudo, a esse tipo de pesquisa.

4.3 Descrição do *corpus* da pesquisa

Explicitada a base teórica que orienta as análises, nos cabem algumas considerações sobre o *corpus* da nossa pesquisa. Este foi estabelecido a partir de dois artigos de opinião da revista *Veja*. Para o estudo, foi feito o levantamento do

material publicado no ano de 2016, num total de 52 edições como mostra o seguinte quadro:

Relação das edições da revista *Veja* selecionadas para estudo

Nº Edição	Data	Título da Capa
2459	06/01/2016	O Rio no pronto-socorro
2460	13/01/2016	Exclusivo: Pavilhão 6
2461	20/01/2016	David Bowie
2462	27/01/2016	O triplex de Lula: a hora da verdade
2463	03/02/2016	O mosquito que zomba do mundo
2464	10/02/2016	Vai passar...
2465	17/02/2016	SEXO: na revolução de costumes da geração Z, elas e eles se dizem “neutros” e “a sexualidade é fluida”... ...e você não tem nada com isso!
2466	24/02/2016	Exclusivo: O “chefe” e a “Madame”
2467	02/03/2016	Operação Acarajé: Saiu muito mais caro
2468	09/03/2016	Especial: Lula e a Lei
2469	16/03/2016	O desespero da jararaca
2470	23/03/2016	Exclusivo: “Lula comandava o esquema”
2471	30/03/2016	O plano secreto de Lula para prisão: pedir asilo à Itália e deixar o Brasil
2472	06/04/2016	O cadáver da Lava-Jato
2473	13/04/2016	Dilma em liquidação Superqueima de cargos

		Corra! Últimos ministérios!
2474	20/04/2016	Fora do baralho Dilma Brasil
2475	27/05/2016	Fera, odiado e do mal
2476	04/05/2016	As apostas de Temer
2477	11/05/2016	Tchau, querida. Tchau, querido
2478	18/05/2016	A ruína do PT
2479	25/05/2016	A pílula do câncer
2480	01/06/2016	O complô para calar a Lava-Jato
2481	08/06/2016	Exclusivo: Safra de delações
2482	15/06/2016	Pedofilia na igreja
2483	22/06/2016	Temer x Temer
2484	29/06/2016	Adeus, Europa
2485	06/07/2016	A luta de João de Deus contra o câncer
2486	13/07/2016	Um fim de semana no Rio: 1 morte a cada 2 horas
2487	20/07/2016	O terror
2488	27/07/2016	Terrorismo à brasileira: o que há por trás das prisões
2489	03/08/2016	A fábrica de velocistas da Jamaica de Bolt
2490	10/08/2016	Exclusivo: Delações explosivas Odebrecht cita Temer Marqueteiro destrói Dilma

2491	17/08/2016	O Brasil surpreende o mundo
2492	24/08/2016	Exclusivo: Empreiteira delata ministro do Supremo
2493	31/08/2016	Exclusivo: a delação que Janot jogou no lixo
2494	07/09/2016	Edição histórica
2495	14/09/2016	Exclusivo: "O Planalto quer abafar a Lava Jato"
2496	21/09/2016	Lula e a Lava Jato: Prenda-me, se for capaz
2497	28/09/2016	Reviravolta na escola
2498	05/10/2016	EXCLUSIVO- A vez de Renan
2499	12/10/2016	A força da direita
2500	19/10/2016	O pop virou Nobel
2501	26/10/2016	Essa cela vai lotar
2502	02/11/2016	A deleção do fim do mundo
2503	09/11/2016	O império rachou forever
2504	16/11/2016	A vitória do atraso
2505	23/11/2016	A festa acabou
2506	30/11/2016	Era uma vez três ministros
2507	07/12/2016	Enquanto o Brasil chorava a tragédia...
2508	14/12/2016	Como a Odebrecht comprova o poder
2509	21/12/2016	O presidente em busca de crescimento
2510	28/12/2016	A guernica de 2016

Fonte: Produzida pela pesquisadora

O foco da presente pesquisa está voltado para os artigos que tematizam o sujeito professor. O critério utilizado para seleção do tema de interesse se baseou na revisão da revista no período delimitado (ano de 2016) e, sobretudo, na observação dos artigos escritos pelo colunista Claudio de Moura Castro.

A coluna dos artigos de opinião localiza-se entre as primeiras folhas da revista, ocupando o espaço de uma página. Ela é escrita por quatro autores que publicam alternadamente. Claudio de Moura Castro publica um artigo por mês. No período apresentado ele publicou 12 artigos voltados para educação. Como o nosso interesse é focar no sujeito professor, a seleção dos artigos foi orientada pela predominância temática.

Assim, dos artigos publicados no ano de 2016, selecionamos apenas dois que se referem a esse tema, a saber: “Professor ganha mal?”, que na análise será chamado de Artigo 1, e “Onde erram os professores?” referente ao Artigo 2. Os textos foram publicados, respectivamente, em julho e novembro de 2016 e são de autoria do colunista Claudio de Moura Castro.

Esta seleção de apenas dois artigos ocorreu por estes apontarem, à primeira vista, afirmações ousadas e polêmicas, bem como críticas referentes à imagem do professor perante a sociedade.

Acreditamos que os artigos selecionados retratam, não apenas, o conjunto do que foi publicado naquele ano, mas também do que continua a ser publicado na revista até hoje; o professor é um tema bastante recorrente nesta seção e, por mais que haja algumas diferenças no que é dito, há sempre um retorno ao mesmo, ou seja, os textos são parafrásticos e isto permite estabelecer uma relação entre eles e chegar, a partir do *corpus*, a relação dialógica que tematiza o sujeito professor.

4.3.1 Breve histórico da revista *Veja*

Lançada em setembro de 1968, a revista *Veja*, considerada como um meio de comunicação representativo no cenário nacional e também fora dele, é a revista mais vendida no Brasil ocupando o primeiro lugar em vendas. Apresentou circulação média de 1.203.372 exemplares por semana, no mês de janeiro de 2018⁶.

⁶ Conforme dado divulgado no site da Editora Abril, editora a que a revista *Veja* pertence, tendo como fonte o Instituto Verificador de Circulação (IVC). Disponível em: < <https://ivcbrasil.org.br/#/home>>. Acesso em: 14/10/17.

Com base nos dados oficiais do IVC⁷, dentre a circulação dos veículos jornalísticos mais tradicionais do território brasileiro, a revista *Veja* mantém a liderança. Diante disso, observamos que ela é um veículo de comunicação de relevância no que concerne à opinião pública.

Fundada por Roberto Civita, filho de Victor Civita – dono do grupo Abril -, o semanário seguia o padrão estilístico da revista *Time*, pois na época em que Roberto Civita foi convocado por seu pai a retornar para o Brasil e, conseqüentemente, a colaborar com a empresa da família, Victor era estagiário da revista *Time*, aceitando a proposta do seu pai, surgia, então, a revista semanal de notícias, *Veja*. “Foi do maior fracasso de vendas que a Abril teve em toda sua história que nasceu a maior revista brasileira, quarta do mundo na sua categoria: *Veja*.” (CORRÊA, 2008, p. 218).

Seguindo o padrão estilístico da *Time*, o novo semanário tinha por finalidade retratar temas de abrangência nacional e global, entretanto, discussões de cunho político, econômico e cultural são as de maior frequência. Embora não seja o foco da *Veja*, assuntos como tecnologia, ciência e religião são abordados em alguns exemplares.

Sobre o que a Abril queria com *Veja*, a carta do número 1, assinada por Victor Civita, deixava a missão bem clara:
O Brasil não pode mais ser o velho arquipélago separado pela distância, o espaço geográfico, a ignorância, os preconceitos e os regionalismos: precisa de informação rápida e objetiva a fim de escolher rumos novos. Precisa saber o que está acontecendo nas fronteiras da ciência, da tecnologia e da arte no mundo inteiro. Precisa acompanhar o extraordinário desenvolvimento dos negócios da educação, do esporte, da religião. Precisa, enfim, estar informado. E este é o objetivo de *Veja* (CORRÊA, 2008, p. 218 – 219).

Victor Civita enxergava no Brasil um forte potencial quanto à produção de revistas rotuladas “de informações gerais”. No entanto, faltava o primordial para que a *Veja* entrasse em circulação: os jornalistas.

Em iniciativa inédita, a Abril montou um curso de jornalismo, para candidatos de todo o país que quisessem trabalhar numa nova revista: bastava achar que tinha talento para escrever e um diploma universitário, qualquer um, porque na época não se exigia ainda diploma de jornalismo. O texto do anúncio publicado nas revistas continha uma definição do que é ser um bom jornalista:

⁷ Dado disponível em: <https://www.poder360.com.br/midia/jornais-e-revistas-continuam-avancando-em-2017-com-suas-edicoes-digitais/>. Acesso em: 14/10/17.

Procuramos homens e mulheres inteligentes e insatisfeitos, que leiam muito, sempre perguntam “por que” e queiram colaborar na construção do Brasil de amanhã. Se você tem diploma universitário (seja qual for a especialização), gosta de escrever, e está com vontade de trabalhar muito numa profissão que pode lhe proporcionar grandes satisfações morais e materiais, escreva-nos (CORRÊA, 2008, p. 219).

Foi com o surgimento da *Veja* que, pela primeira vez, foi realizado um curso que tratasse assuntos referentes ao jornalismo, esse foi o percurso da Editora Abril para contratação de funcionários.

Mesmo apresentando a mais cara campanha de publicidade, inédita para uma revista no Brasil, vendendo 700 mil exemplares na primeira edição, *Veja* teve uma baixa a cada edição após seu lançamento. De acordo com Corrêa (2008), isso se deve por a revista trazer muito texto e poucas imagens, tendo como padrão as norte-americanas, *Time* e *Newsweek*, o semanário não foi bem aceito no Brasil.

Diante dessas dificuldades, ter sido lançada em plena ditadura militar e o modelo não ter sido bem aceito, foram necessários investimentos para melhorar as edições da *Veja*, como, a realização de assinaturas, no qual, a partir daí, que foi alcançado o equilíbrio entre despesas e lucros.

Como nos Estados Unidos as semanais tinham sua principal venda em assinaturas, a Abril montou em 1971 um departamento especial para ir atrás de assinantes.

[...]A premissa estava correta. Mais de 80% da venda de *Veja* – e isso acontece há muitos anos – é feita por assinaturas. Em 2008, as vendas por assinatura chegavam a um milhão de exemplares, mais cerca de cento e oitenta mil em bancas. A revista que não tinha futuro tornou-se a quarta revista semanal de informação no mundo, a única fora dos Estados Unidos, atrás somente de *Time*, *Newsweek* e *US World and News Report*. E o Brasil é o único país no mundo onde a semanal de informações é a maior revista do mercado (CORRÊA, 2008, p. 221).

Com um tempo, *Veja* foi ganhando notoriedade na sociedade. É importante ressaltar a escolha da revista *Veja*, por seu poder de persuasão e impacto, por produzir relações dialógicas a partir do contexto próprio que envolve o caráter histórico e ideológico da sociedade e ainda, pelo fato de ter grande circulação e por ser considerada de forte caráter político.

4.3.2 Um pouco sobre Claudio de Moura Castro

Considerado conservador⁸, Cláudio de Moura Castro⁹ nasceu no ano de 1938, no Rio de Janeiro. É um economista, professor e especialista em educação. Fez graduação em economia pela Universidade Federal de Minas Gerais, possui mestrado em Economia pela Universidade de Yale e iniciou ao doutorado na Universidade da Califórnia em Berkeley, concluído na Universidade de Vanderbilt.

Castro foi professor em renomadas universidades do Brasil e do mundo, entre elas, a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, a Fundação Getúlio Vargas, a Universidade de Brasília, a Universidade de Chicago, a Universidade de Genebra e a Universidade da Borgonha.

Entre os anos de 1979 – 1985 foi diretor geral da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), secretário-executivo do Centro Nacional de Recursos Humanos e foi técnico do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.

No exterior, Castro foi Chefe da Divisão de Políticas de Formação da OIT, em Genebra; Economista Sênior de Recursos Humanos do Banco Mundial, em Washington e chefe da Divisão de Programas Sociais do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Ao aposentar-se do BID, assumiu a Presidência do Conselho Consultivo da Faculdade Pitágoras. Hoje ele é assessor especial da Presidência do Grupo Positivo e tem uma coluna quinzenal na revista *Veja* (desde setembro de 1996) que escreve sobre a educação no Brasil.

Nesse momento, convocamos o capítulo destinado à análise discursiva dos artigos de opinião, da revista *Veja*, do articulista Claudio de Moura Castro, cujo enfoque incidirá sobre o sujeito professor.

⁸ Segundo o dicionário Michaelis (1998), conservador é aquele que “conserva ou preserva. Que é contrário a grandes mudanças políticas”.

⁹ Dado disponível em: < <https://docplayer.com.br/1282235-Curriculum-vitae-claudio-de-moura-castro-instrucao.html> >. Acesso em: 20/10/2017.

5 O ENUNCIADO NO ELO DO DIZER SOBRE O SUJEITO PROFESSOR

Este capítulo tem como objetivo abordar a discussão analítica da pesquisa, através da interpretação discursiva de dois artigos de opinião¹⁰, tendo em vista atender aos objetivos desse estudo.

Apresentamos a análise dos dados com base na ADD, a partir das seguintes categorias: o lugar de fala (de quem fala) sobre o sujeito professor e a ironia do discurso alheio sobre o sujeito professor.

Como critério metodológico, dividimos essas categorias em itens de maneira que pudéssemos apresentar os recortes dos artigos de opinião referentes à cada categoria.

Seguem os dados.

5.1 O lugar de fala (de quem fala) sobre o sujeito professor

Nessa primeira categoria, compreendemos como o lugar de fala do sujeito enunciador, o lugar que ele ocupa no social, isto é, um articulista midiático, com formação específica na área de Economia e que, por sua vez, vai tratar as questões levando em consideração aquilo que vai ao encontro de sua área, ou seja, um campo que é fortemente vinculado às questões monetárias.

Voltemos nosso olhar para os títulos dos **Artigos 1 e 2**:

Professor ganha mal? (ARTIGO 1)

Onde erram os professores? (ARTIGO 2)

Castro não utilizou esse formato de intitulação interrogativa por acaso. Diante disso, existe uma valoração nítida de quem fala, de quem quer, no mínimo, problematizar. O intuito dele é colocar em crise a profissão professor, por isso, na ironia da pergunta há uma apreciação valorativa. A construção do enunciado aqui, na forma de título, já demonstra uma interrogação insultiva, provocativa de Castro em relação ao que é ser professor hoje: “Professor ganha mal?” e “Onde erram os professores?”.

¹⁰ Convidamos os leitores da dissertação para fazer a leitura na íntegra dos anexos 1 e 2, que correspondem aos artigos de opinião analisados neste trabalho científico.

A primeira interrogação reflete, exageradamente, o lugar de fala de Castro, ou seja, toda a construção argumentativa do texto vai girar em torno do salário do professor. Então, tudo isso converge diretamente com o lugar de fala dele.

Já no segundo título, esse lugar de fala é contestado por dois motivos: ele não é professor e fala através de um viés constituído por uma matéria comprada, que destaca os resultados de uma pesquisa do Grupo Positivo: plataforma educacional de referência no Brasil. Desse modo, quando ele fala sobre os erros dos professores, não fala sobre a sua própria voz, mas sim a partir do tom subliminar de uma pesquisa do Positivo. O que nos faz compreender que se trata de uma matéria orientada por uma filiação mercadológica.

À vista disso, Bakhtin (2011) afirma que os discursos são os resultados das nossas vivências nos campos de comunicação discursiva que nos inserimos. Portanto, para o referido autor é um efeito positivo, porque está indo a favor dessas expectativas do dizer. Não podemos esperar que um economista fale sobre a profissão docente sob as lentes de um professor. No entanto, não podemos deixar de levar em consideração as consequências desse dizer.

A grande questão é que Castro, mesmo não sendo professor, afronta ao falar dessa profissão, mas não ousa em falar a partir de vivências do “chão da sala de aula”, porque ele está vindo de fora. Nesse caso, a função exotópica está presente no lugar de fala dele, ou seja, ressaltamos que isso é um discurso alheio, de quem não vive essa realidade, mas está falando sobre.

Destacamos que exotopia refere-se à interação social ativa e responsiva participante da constituição do eu por meio do olhar do outro, pois, segundo Bakhtin:

Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento (2011, p. 23).

Esse movimento, caracterizado por Bakhtin (2011) como exotopia, refere-se ao processo inerente à criação estética e à pesquisa científica em ciências humanas. Isto é, o pesquisador se coloca no lugar do outro para a apreensão de sentidos, que só será possível a partir de sua própria visão, uma vez que esse sujeito pesquisador possui uma visão única. Após, deve retornar à sua posição para

acrescer a essa visão a sua própria experiência ao que vê. Do ponto de vista do enunciado, exotopia refere-se ao sentido de se situar em um lugar exterior.

O filósofo da linguagem também afirma que “em todas as formas estéticas, a força organizadora é a categoria axiológica de *outro*, é a relação com o outro enriquecida pelo excedente axiológico da visão para o acabamento transgrediente” (BAKHTIN, 2011, p. 175). Ou seja, perante o outro, estou fora dele. Não posso viver a vida dele. Da mesma maneira que ele não pode viver a minha vida. Para compreender o outro, vou até ele, mas retorno ao meu lugar. Somente do meu lugar, único, singular, ocupado apenas por mim, é que posso compreender o outro e estabelecer com ele uma interação.

Em suma, exotopia consiste em “achar-se fora ou o colocar-se fora de uma maneira única, absolutamente outra, não equiparável, singular” (PONZIO, 2010, p. 10). Já a concepção de transgrediente também nos remete a um extralugar, uma vez que, conforme Ponzio (2010, p. 10): “de fato, significa também dar um passo, um passo fora de qualquer alinhamento, combinação, sincronia, semelhança, identificação”.

Essas definições implicam no delineamento de um outro: o de responsabilidade, isto é, ir ao lugar do outro, lugar este que lhe é extra, de forma única, singular e não comparável a qualquer outra, resultando num ato responsável.

A função exotópica existe aqui, mas não existe nos modos bakhtinianos. Castro não provoca a empatia, ou seja, o olhar dele não é de fora. Vale ressaltar que nem todo olhar de fora, necessariamente, precisa concordar ou ser contrário. Observamos que quem está lendo Castro, está lendo a partir de uma intenção mercadológica e ideológica de denegrir o sujeito professor. Consequentemente, isso já perde, sobretudo, a noção de empatia.

Portanto, percebemos que há um olhar de fora, mas não um olhar que se volta para o outro, no sentido de colocar-se no lugar do outro, respeitando as suas singularidades. Porém, é um olhar de quem está alheio ao outro e por está alheio não tenta viver como vive o outro.

Ou melhor, não tenta entender a situação a partir das lentes visuais do outro, pois Castro fala do lado de fora e sob um tom de negatividade. Ele está se colocando no lugar do professor como se tivesse autoridade didática. Essa função se revela com um tom de quem se coloca no lugar do outro sem sair do seu. Por isso, não há empatia.

Dessa forma, questionamos: qual é a autoridade que Castro tem para falar sobre a educação, especificamente, sobre o sujeito professor? Enfatizamos que nenhuma. Ele assume a postura de um professor economista. Mas qual é a autoridade que ele tem no social? Apenas a de termos monetários. Portanto, ele faz o uso de uma autoridade para poder criticar essa profissão.

Castro não tem a autoridade para falar do professor, necessariamente, porque ele não é professor. Visto que, é possível dialogar sobre essa profissão sem pertencer a ela. Quer dizer, podemos falar sobre o professor tentando se colocar no lugar dele.

O referido autor poderia falar sobre a profissão docente, mas se tivesse feito pesquisas ou/e conversado com professores. Que voz de professor há aqui nesses textos? Nenhuma. Então, mais uma vez prova que Castro não provoca a empatia. Ele analisa esse sujeito apoiado em um contexto que não é próprio da educação, mas de um cenário do peso financeiro que a profissão docente acarreta aos cofres públicos ou privados.

No sentido de apresentarmos nos recortes dos artigos o lugar de fala (de quem fala) sobre o sujeito professor, chamamos o seguinte dado:

SEQUÊNCIA DISCURSIVA 1

Mas hoje, aposentados com **50 anos, ou menos**, os professores têm a esperança adicional de vida próxima de 25 anos. Ou seja, na média, eles passam tantos anos aposentados quanto ensinando. E, ao contrário do que acontece na maioria dos países, aposentam-se com o mesmo salário. Em alguns estados, **a conta dos aposentados já é maior que a dos ativos. Aumentando a idade da aposentadoria e fazendo o seu valor mais modesto, dobraríamos os salários** (ARTIGO 1, p. 29, segunda coluna, primeiro parágrafo. Grifos nossos).

No exemplo acima podemos observar que Castro expõe argumentos a respeito do professor e sua carreira, como se fosse uma profissão fácil e com muitos benefícios. Ele chega ao ponto de questionar direitos trabalhistas, comuns a qualquer trabalhador. Ou seja, trata direitos consolidados pela luta dos trabalhadores, como a aposentadoria especial aos 25 anos de trabalho, como privilégio de uma categoria que se aposenta aos **“50 anos, ou menos”**. Apropria-se do argumento do crescimento da expectativa de vida para fazer crer que estes professores passariam mais tempo aposentados do que propriamente ensinando. Há um esforço em manchar a categoria de professor perante a sociedade.

Por trás desse discurso de Castro, fica evidente o interesse das elites e dos grandes meios de comunicação de construir um discurso capaz de legitimar uma série de projetos que tramitam atualmente no Congresso Nacional com o objetivo de desconstruir os direitos trabalhistas da categoria e da classe trabalhadora como um todo. O referido autor reverbera a ideia das classes dominantes de que a flexibilidade de direitos trabalhistas e sociais é a saída para o Brasil.

Um exemplo disso, a tentativa de legitimar a Reforma da Previdência, é: **“a conta dos aposentados já é maior que a dos ativos”**, reclama o articulista, em seguida conclui: **“Aumentando a idade da aposentadoria e fazendo seu valor mais modesto, dobraríamos os salários”**. Neste recorte, observamos a intenção do autor de defender o fim da aposentadoria especial, o aumento da idade mínima para aposentadoria e a redução dos valores dos benefícios¹¹.

Um outro dado que corrobora bastante com a Sequência Discursiva 1 é o que apresentaremos a seguir na Sequência Discursiva 2:

SEQUÊNCIA DISCURSIVA 2

Durante os seus 25 anos no ensino, os professores estão sob regras aparentemente generosas, mas no fundo perversas. Os 45 dias de repouso subtraem 37,5 meses. As licenças-prêmio, a cada cinco anos, tiram mais doze meses. Os 25 recessos natalinos reduzem a carreira em 8,3 meses. Dez faltas anuais por saúde somam 8,3 meses. **Em comparação com um empregue CLT**, são seis anos a menos de trabalho, ou seja, **os professores trabalham o equivalente a dezenove anos** (ARTIGO 1, p. 29, segunda coluna, segundo parágrafo. Grifos nossos).

Na tentativa de provar a sua tese, o economista faz cálculos mirabolantes para, ao final, chegar à conclusão que, descontados os períodos de observância a direitos como - férias e recessos natalinos, licença prêmio e faltas para tratamento de saúde -, o professor trabalha menos do que outra profissão.

No que toca às férias e recessos natalinos, é importante ressaltar que, segundo a Constituição Federal, no artigo 7º, inciso XVII:

Art. 7º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:

[...]

XVII – gozo de férias anuais remuneradas com, pelo menos, um terço a mais do que o salário normal; (BRASIL, 2004, p. 108 – 109).

¹¹ Mais adiante abordaremos com riqueza de detalhes as discussões atuais da Reforma da Previdência no tocante à classe docente.

Ainda relacionado às férias, o artigo 39º, Parágrafo 3º, da Constituição Federal (BRASIL, 2004, p. 132 – 133), estende a todos os ocupantes de cargo público o disposto no Art. 7º, dentre eles, o direito a férias e adicional de um terço.

As férias e recesso dos professores e especialistas da educação estão regidas pelo Estatuto do Magistério¹², Lei nº 10.884/84, Art. 39, caput, com redação dada pela Lei nº 12.066/93:

Art. 39 - O Profissional do Magistério de 1º e 2º Graus gozará 30 (trinta) dias de férias anuais após o 1º semestre letivo e 15 dias após o 2º período letivo.

§ 1º - O Professor e o Especialista que se ausentarem da sua Unidade Escolar, fora do período de férias, por imperiosa necessidade, deverão comunicar ao Diretor respectivo, para adoção das providências cabíveis.

§ 2º - O Profissional do magistério que exerce atividades nos diversos setores da Secretaria de Educação ou em outro órgão da administração Pública Estadual, gozará férias na forma que dispõe o Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado, inclusive com direito à contagem em dobro, se deixar de usufruí-las.

§ 3º - No período de recesso escolar, após o 2º semestre letivo, o servidor ficará à disposição da unidade de trabalho onde atua, para treinamento e/ou para realização de trabalhos didáticos.

Nesse contexto, as férias são de 45 dias e o período de recesso, ao qual se refere o § 3º acima, é de natureza jurídica diferentemente das férias anuais. De Plácido e Silva (2002, p. 352 e 678) afirma que “Férias anuais. Denominação que se dá no conceito das leis trabalhistas, ao período de folga de descanso anual que deve ser concedido ao empregado, após o exercício de atividades por um ano, ou seja, por um espaço de tempo de 12 meses”. E recesso “do latim, recessus, afastado, recatado, exprime a ideia de folga, repouso, conseqüentemente, interrupção, suspensão, paralisação [...]”.

Diante do exposto, conclui-se que é um erro Castro achar que são 45 dias de férias. Deste modo, se é recesso a escola pode a qualquer momento solicitar (e de fato, solicita) o professor para qualquer eventualidade, por exemplo, para fazer um curso de aperfeiçoamento, reuniões pedagógicas, análises, etc.. Ou seja, os 15 dias de recesso podem ser utilizados para esses fins.

As escolas por fazerem parte da realidade da educação, sabem que esses 15 dias de recesso são fundamentais para o bom rendimento do professor ao longo do ano. O professor fica estafado, pelo fato de sua pesada carga horária, por isso, esses dias de recesso são de grande importância.

¹² Dado disponível em:< <https://apeoc.org.br/estatuto-do-magisterio-oficial-do-estado-revisado-e-atualizado/>>. Acesso em: 13/07/2019.

Já em relação à licença prêmio¹³, afirmamos que é um benefício estatutário que o servidor faz jus a três meses de licença a cada cinco anos de efetivo exercício. O servidor terá direito a licença de 3 meses em cada período de 5 anos de exercício efetivo e ininterrupto, sem prejuízo de remuneração. É um direito assegurado ao servidor público, instituído em nosso ordenamento jurídico pela Lei 1.711/52, Estatuto dos Servidores Públicos Civis da União e mantido pela Lei 8.112/90, Regime Jurídico dos Servidores Públicos Civis da União das Autarquias e das Fundações Públicas Federais.

Em se tratando das faltas para tratamento de saúde, é importante destacar o que estabelece a Constituição Federal, no Art. 5º, caput, inciso II que assegura a todos “o direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança [...]” (BRASIL, 2004, p. 102). Quer dizer, determina a todos os cidadãos o direito natural, incluindo também dessa forma a saúde, que está evidenciada no Art. 196 dessa carta magna, onde afirma que “A saúde é direito de todos [...]” (BRASIL, 2004, p. 202) e ainda no Art. 6º “São direitos sociais a educação, a **saúde**, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.” (BRASIL, 2004, p. 108. Grifo nosso).

Diante do exposto na Constituição Federal, a saúde é um direito assegurado a todos e dever do Estado com os cidadãos. Assim sendo, o professor tem o direito de se ausentar do trabalho para procurar tratamento médico. Podendo justificar a sua falta com atestado e não ter seu dia de afastamento do local de trabalho descontado em seus vencimentos.

A Secretaria de Educação Básica¹⁴ utiliza o argumento, baseado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)¹⁵, de que o aluno tem direito a 200 dias letivos e 800 horas/aula e não pode ficar sem elas. Este direito do aluno não pode impedir o direito assegurado a todo e qualquer cidadão, neste caso o professor, de ter tratamento de saúde. Dessa forma, é obrigação do Estado garantir as aulas aos alunos, colocando no lugar do professor afastado um substituto, e não

¹³ Dado disponível em: < <https://juridicocerto.com/p/zereshenrique/artigos/conversao-de-licenca-premio-em-pecunia-1675>>. Acesso em: 15/07/19.

¹⁴ Dado disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/>>. Acesso em: 15/07/19.

¹⁵ Dado disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 15/07/19.

exigir do próprio professor a reposição das aulas por ter se ausentado por motivo de saúde.

Uma pesquisa realizada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), com apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (em inglês: United Nations Children's Fund – UNICEF), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e coordenada pelo psicólogo e pesquisador da Fiocruz Wanderley Codo¹⁶, mostra a realidade que se encontram os professores no Brasil. Foi demonstrado que para quatro educadores um sofre de exaustão emocional e quase metade dos professores (48%) apresenta algum sintoma da Síndrome de burnout¹⁷, que é relacionada ao estresse laboral.

O estresse é reconhecido como uma enfermidade profissional e o ambiente escolar é propício para tal patologia. Porque na sociedade atual o professor além de não ter seu trabalho devidamente reconhecido, recebendo baixos salários, deve transpor os limites das salas de aulas, participando de outras atividades correlatas ao processo de ensino-aprendizagem.

Ainda, o docente deve ir além dos limites dos muros das escolas, onde enfrentam a dura rotina de conviver com alunos que vêm de famílias degradadas, com as drogas e com a violência exposta na sociedade, sem falar pela falta de interesse dos alunos para o exercício do aprender, do buscar o conhecimento, alunos que não têm perspectivas de futuro.

O professor cai nesta armadilha social, sofre violência advinda dos próprios alunos, que costumeiramente estão sendo sinalizadas na mídia. E, por esse motivo, passa a ter cada vez mais sintomas relacionados à depressão, síndrome do pânico, falta de prazer na atividade docente e perda de identidade. E tudo isso não é levado em consideração por Castro, ou seja, o sujeito é categorizado em um valor monetário.

Portanto, esses dados que Castro traz são distorcidos, é uma conta absurda e hipotética. Ele confunde direitos trabalhistas com “privilégios” docentes. E finaliza o

¹⁶ Dado disponível em: < <http://www.sintramb.com.br/pdfs/9f6be60dde5c2f28b89793cc0b5ee3c5.pdf>>. Acesso em: 15/07/19.

¹⁷ Dado disponível em: < <https://drauziovarella.uol.com.br/doencas-e-sintomas/sindrome-de-burnout-esgotamento-profissional/>>. Acesso em: 15/07/19.

parágrafo afirmando que **“os professores trabalham o equivalente a dezenove anos”**, seis a menos **“Em comparação com um empreguinto CLT¹⁸”**.

Nesses fragmentos, observamos a ambivalência de sentidos provocada pela ironia que se dá na maneira como o articulista expõe seu ponto de vista negativo em relação aos professores de escola pública e privada. Ele menciona que os professores de escola pública trabalham menos que os de escola particular, mas ele também não deixa de criticar os professores de escola particular no termo irônico **“empreguinto”**, onde ele diminui, menospreza e desvaloriza essa categoria.

É importante levarmos em consideração que os artigos em análise foram escritos no ano 2016, período do *impeachment* contra o mandato democrático da presidenta Dilma Rousseff (PT), momento dos ataques aos direitos sociais.

Após o *impeachment*, o vice-presidente Michel Temer (MDB) assume a Presidência da República e desde então uma Reforma da Previdência¹⁹ mais radical tenta ser aprovada. Além disso, o atual governo de Jair Bolsonaro (PSL) leva à frente essa reforma – com algumas mudanças feitas pelo Ministro da Economia, Paulo Guedes, que propôs a troca do modelo previdenciário de repartição para o de capitalização.

Nos voltemos para a situação atual dos impactos negativos da Reforma da Previdência, apresentada pelo governo de Bolsonaro, na aposentadoria dos professores. De início, é importante destacar como era antes da Reforma. Os professores tinham direito a aposentadoria especial que se justifica em razão do reconhecimento da penosidade da atividade docente.

Ou seja, o exercício da docência gera desgastes e causa diversos problemas de saúde, como doenças psiquiátricas, psicológicas, problemas cardiovasculares e problemas na voz. Tudo isso porque grande parte dos profissionais leciona mais de um turno para completar a renda, isto é, a reforma é incompatível com as exigências impostas aos profissionais da docência. Mas Castro defende o fim dessa aposentadoria. E esse fim representa a desvalorização do professor, o fio ideológico que está na pauta das discussões do que é pensar esse sistema de governo atual,

¹⁸ “A Consolidação das Leis do Trabalho, popularmente chamada de CLT, regulamenta as relações trabalhistas, tanto do trabalho urbano quanto do rural, de relações individuais ou coletivas.” Dado disponível em: < <http://www.guiatrabalhista.com.br/tematicas/clt.htm>>. Acesso em: 15/07/19.

¹⁹ Dados disponíveis em:< <https://www.jornalcontabil.com.br/tudo-sobre-a-reforma-da-previdencia-guia-definitivo/>>. Acesso em: 16/07/2019.

que visa precarizar cada vez mais o pobre de modo geral e, especificamente, a profissão docente.

Também é importante dizer que em regra são reduzidos em apenas 5 anos a idade e o tempo de contribuição e só tem acesso a essa modalidade específica de aposentadoria os professores que atuam no ensino infantil, no ensino fundamental e no ensino médio. Os professores que atuam no ensino superior, ou seja, em faculdades e universidades, já não têm acesso a esse tipo de aposentadoria desde 1998.

Por conseguinte, vamos entrar, propriamente, no texto da Reforma, o primeiro ponto a destacar é que todo texto²⁰ da Proposta de Emenda à Constituição²¹ - PEC 6 de 2019²² se orienta no sentido da desconstitucionalização de direitos e garantias. O que isso significa? Significa a retirada de direitos e garantias do texto constitucional e a sua regulamentação por legislação infraconstitucional.

Desde o ano de 2016, após o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff (PT), no governo de Michel Temer (MDB), que essa Reforma vem sendo discutida, assim como, tentando ser aprovada. Foi nesse contexto que os artigos de Castro foram escritos. Logo, observamos que o texto da PEC 6/2019 dialoga com o apresentado pelo referido autor.

Assim sendo, percebamos a Sequência Discursiva 3:

SEQUÊNCIA DISCURSIVA 3

Os 45 dias de repouso subtraem 37,5 meses. As licenças-prêmio, a cada cinco anos, tiram mais doze meses. Os 25 recessos natalinos reduzem a carreira em 8,3 meses. Dez faltas anuais por saúde somam 8,3 meses (ARTIGO 1, p. 29, segunda coluna, segundo parágrafo).

Na prática isso quer dizer que fatores como: a fórmula de cálculo do benefício previdenciário, a sua forma de reajuste para preservação do seu valor e até mesmo os requisitos para a aposentadoria deixarão de estar previstos no texto da constituição e passarão a ser regulamentados por legislação complementar.

²⁰ O texto original e na íntegra se encontra em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1712459>. Acesso em: 16/07/2019.

²¹ “A sigla significa Projeto de Emenda Constitucional, que pode representar uma adição ou modificação ao texto da Constituição original da Lei Maior, sem que sejam feridos os seus princípios básicos.” Dado disponível em: <<https://direitosbrasil.com/pec-o-que-e-e-como-funciona/>>. Acesso em: 16/07/2019.

²² Aprovada no Plenário em 07/08/2019. Dado disponível em: <<https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2192459>>. Acesso em: 10/08/2019.

O que significa a facilitação do processo de retirada de direitos, porque a legislação complementar demanda critérios políticos e jurídicos muito mais facilitados para ser aprovado. Então, o que são direitos dos docentes, que Castro os trata como “privilégios”, deixarão de “existir”.

À vista disso, vamos entrar especificamente na questão dos professores, e aqui salientamos que nos preocupa muito a forma como os dispositivos estão redigidos no texto da PEC, seja para o professor que trabalha no serviço público, seja para o professor que atua na iniciativa privada. Porque em todos os dispositivos que tratam da aposentadoria do professor fala-se em exigência exclusiva de tempo efetivo na função de magistério, dando margens à interpretação de redução do patamar protetivo.

Da forma como o texto da PEC foi redigido, leva-se ao entendimento de que somente o tempo efetivo dentro de sala de aula, na função específica de magistério, será computado para fins de aposentadoria. Além do mais, também nos preocupa a possibilidade de que o tempo de licença saúde, gozado por um professor que eventualmente adoecer, não será computado como tempo especial para fins da aposentadoria dele. Ainda que ele seja servidor público e que incida sob o seu salário contribuição previdenciária.

Apresentamos, na Sequência Discursiva 4, um outro dado que confirma o diálogo de Castro e a Reforma da Previdência:

SEQUÊNCIA DISCURSIVA 4

Durante os seus 25 anos no ensino, **os professores estão sob regras aparentemente generosas, mas no fundo perversas** (ARTIGO 1, p. 29, segunda coluna, segundo parágrafo. Grifos nossos).

No recorte anteriormente apresentado o articulista tem o descaramento de tentar vender ao leitor da revista *Veja* a ideia de que a Reforma da Previdência vai trazer justiça social, proporcionando, inclusive, o aumento salarial dos professores da ativa quando afirma: **“os professores estão sob regras aparentemente generosas”**.

E essa ideia de perversidade dada aqui: **“mas no fundo perversas”**, há aparentemente uma empatia a favor da classe dos professores. O que é a adjetivação perversa? Segundo o dicionário Michaelis (1998, p. 1607), perversidade é “qualidade de perverso. Índole má ou ferina; fereza, malvadeza. Ação perversa.”.

Essa perversidade não é para o professor, mas para os cofres públicos. É perverso o impacto das aposentadorias ao INSS. Esse perverso não é uma defesa do professor, mas da Previdência.

Para quem ingressar no mercado de trabalho posteriormente a eventual promulgação dessa PEC, passará a ser exigido dois critérios para aposentadoria: a idade mínima e o tempo mínimo de contribuição.

A idade mínima dos professores é igualada em 60 anos, um aumento de 5 anos pelo menos para as professoras, isso significa um completo desconhecimento e desrespeito para com a realidade da jornada dupla, tripla e até quádrupla enfrentada por elas.

Além do que, também se elevam o tempo de contribuição e passa-se a exigir 30 anos em função própria de magistério. Aqui nós temos um grande agravamento da situação dos professores, porque a forma de cálculos geral da aposentadoria será aplicada, também, para eles. Ou seja, a aposentadoria será calculada em 60% do salário de benefício mais 2% para cada ano de contribuição que ultrapasse os 20 anos. Portanto, o professor só conseguirá os 100% de aposentadoria se tiver 40 anos de tempo de contribuição na função específica de magistério.

Sendo assim, é importante ressaltar que essa idade de 60 anos permanece fixa até 2024, posteriormente a isso já existe previsão no próprio texto da PEC de um gatilho automático que permite que a cada 4 anos, se houver aumento na expectativa de sobrevida da população brasileira, também se aumente a idade mínima da aposentadoria. Então, 60 anos é apenas o começo!

Interessante que o texto da PEC não prevê a diminuição da idade mínima caso haja diminuição da expectativa de sobrevida. Lembramos que a idade mínima é de 25 anos como pontuado por Castro no seu artigo. Esse é o futuro planejado pelo governo Bolsonaro para todos os jovens que anseiam a carreira do magistério. Mas para quem já está exercendo a função de professor, nesse caso, entrarão nas regras de transição. Regras que são no mínimo desumanas.

Vejamos a Sequência Discursiva 5:

SEQUÊNCIA DISCURSIVA 5

Mas hoje, aposentados com **50 anos, ou menos**, os professores têm a esperança adicional de vida próxima de 25 anos. Ou seja, na média, eles passam tantos anos aposentados quanto ensinando (ARTIGO 1, p. 29, segunda coluna, primeiro parágrafo. Grifos nossos).

A partir desse dado que Castro traz, vamos dizer que os professores servidores públicos que ingressaram antes de 2004 só terão direito a integralidade e a paridade, se se aposentarem aos 60 anos de idade. Caso venham se aposentar antes dessa idade mínima, a sua forma de cálculo de benefício obedecerá a regra geral, ou seja, 60% mais 2% para cada ano de contribuição que ultrapasse os 20 anos, conseguindo os 100% apenas se houver 40 anos de tempo de contribuição.

Levando em consideração esses servidores públicos que ingressaram antes de 2004, todo o contingente de professores vai entrar, principalmente, nessa regra de transição. Essa regra é única para professores que são servidores públicos federal e, com certeza, será a principal regra utilizada para aqueles que atuam na atividade privada. Esses são os requisitos exigidos por essa regra: idade mínima de 51 anos para mulheres e 56 anos para os homens. Essa idade mínima é afixada nesses valores até 2022, nesse mesmo ano, ela será alterada em 52 anos para mulheres e 57 anos para homens, e assim vai subindo sucessivamente até chegar aos 60 anos para ambos os sexos. Percebamos como o aumento da contribuição vai ao encontro da crítica feita por Castro. E observamos uma afinação do discurso de Castro com o discurso do sistema de governo atual.

Já o tempo de contribuição mínimo é de 25 anos para as mulheres e 30 anos para os homens, lembrando que são requisitos cumulativos. Logo, é preciso ter tanto a idade mínima quanto o tempo de contribuição mínimo, ou seja, não basta atingir um ou outro, é necessário completar os dois. Só que isso não é suficiente, porque na verdade vai ser preciso alcançar uma somatória de pontos: para as mulheres 81 pontos e para os homens começará em 91 pontos. Essa somatória sobe 1 ponto por ano a partir de 2020 chegando em 95 pontos para mulheres e 100 pontos para os homens.

Nesse momento, queremos fazer uma observação: vejam que a somatória das idades mínimas e os tempos mínimos, não chegam à somatória de 81 pontos e 91 pontos, na verdade, chegam à somatória de 76 pontos e 86 pontos. O que nos mostra que não é uma regra, é uma artimanha de transição do governo Bolsonaro. Porque completando os requisitos mínimos não será possível se aposentar, sendo necessário pelo menos 5 anos a mais, tendo o tempo mínimo, ou 5 anos a mais na idade, tendo o tempo mínimo de contribuição.

Então, vejam que sempre é considerada a totalidade das contribuições feitas, ou seja, se ao longo da vida do professor ele teve uma redução de carga horária que

impactou no seu salário e ele contribuiu menos em cima daquele salário menor, isso será computado na fórmula de cálculo e impactará no valor da aposentadoria a ser recebida.

A Reforma da Previdência e o articulista veem o sujeito professor, apenas no ponto de vista monetário. É nítido que o discurso da Reforma está, também, presente na voz de Castro.

Posto isto, observamos que ao tratar direitos trabalhistas como privilégios, o referido autor tenta criminalizar o exercício do docente, isto é, ele trata o professor como um criminoso que tira dinheiro do estado e, por consequência, da população, para o pagamento de um serviço supostamente não prestado à sociedade ou prestado sem qualidade alguma.

Em tal caso, Castro que discursivamente representa o sistema de governo atual, prega a figura do professor como um impostor ideológico, ou melhor, alguém que fere a população. Há dois fenômenos que reforçam isso: a questão de não trabalhar nas escolas a ideologia de gênero e a escola sem partido. Pois, o professor falando sobre essas questões estará “contaminando”, com suas aulas, a sociedade. Por esse motivo, o sujeito professor é visto como um impostor.

A ideologia de gênero²³ é uma expressão criada por pessoas que não são a favor da ideia de que os gêneros²⁴ são construções sociais. Ou seja, os ideólogos de gênero afirmam que os indivíduos não nascem homem ou mulher, mas cada um deve construir sua própria identidade, quer dizer, formar seu gênero ao longo da vida.

Constitui-se no conceito de que os seres humanos nascem iguais, sendo a definição do masculino e do feminino um produto histórico-cultural desenvolvido implicitamente pela sociedade.

Portanto, a noção de uma pessoa sobre seu gênero não é uma escolha, é uma compreensão da sua identidade e a forma que ela se reconhece como indivíduo, independentemente de seu sexo biológico.

²³ Dados disponíveis em:

<<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ZTtxjERLHiMJ:www.ufpb.br/escolasplurais/contents/noticias/didaticos/o-que-e-e-o-que-nao-e-ideologia-de-genero/Gnerooqueeoquenoideologia4.pdf+&cd=7&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 12/08/19.

²⁴ Dados disponíveis em: <<https://www.significados.com.br/ideologia-de-genero/>>. Acesso em: 12/08/2019.

De tal modo, é preciso ter cuidado ao usar a expressão “ideologia de gênero”, uma vez que os debates ligados ao gênero (identidade de gênero) não se tratam de uma ideologia, que é um conjunto de valores e ideias sobre um assunto. Ou melhor, “ideologia de gênero” é uma expressão incorreta em relação às discussões sobre gênero.

Em 2014, as discussões sobre essa “ideologia” se intensificaram com a estruturação do Plano Nacional de Educação (PNE). À vista disso, a proposta do Ministério da Educação (MEC) era de inserir temas referentes à identidade de gênero e sexualidade nos planos de educação de todo país.

Em tal caso, as pessoas que são contra a essa concepção (“ideologia de gênero”) acusam a proposta de servir para doutrinação das crianças, desconstruindo os tradicionais conceitos de família, sobretudo aqueles que estão fundamentados em princípios religiosos. Contudo, os defensores da referida “ideologia” argumentam que o projeto objetiva corroborar a necessidade das discussões, nas escolas, a diversidade de identidades de gêneros existentes, ajudando na diminuição do preconceito e promovendo uma sociedade com mais igualdade e respeito pelas diferenças.

Assim sendo, os críticos à “ideologia de gênero” formaram um programa chamado Escola Sem Partido (ESP)²⁵ com uma proposta de lei de retirar o debate sobre gênero do PNE, e conseguiram.

Desse modo, o sistema acusa os professores de “doutrinar ideologicamente” os alunos durante as aulas. E Castro, nos artigos em estudo, alude o sujeito professor como um impostor ideológico, conforme mencionado mais acima.

Isto posto, é importante ressaltarmos que os professores, em todos os níveis de ensino, do infantil ao superior, têm a liberdade de cátedra²⁶ ou liberdade de ensino. Quer dizer, é a liberdade que os docentes possuem de debater diferentes temas que acreditam ser relevantes para o ensino em sala de aula e em seus grupos de pesquisa e estudo.

A Constituição Federal garante no:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

²⁵ Dados disponíveis em: <<https://www.programaescolasempartido.org/>>. Acesso em: 12/08/2019.

²⁶ Dados disponíveis em: <<https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/102/edicao-1/direito-a-liberdade-de-catedra>>. Acesso em: 12/08/2019.

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; [...] (BRASIL, 2004, p. 207. Grifos nossos).

E, também, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96²⁷, institui no:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
 I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
 IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância; [...] (Grifos nossos).

Portanto, a Constituição e a LDB asseguram a liberdade do professor em expor suas ideias. Mas com o movimento da Escola Sem Partido essa liberdade se encontra ameaçada, pois a ESP estabelece os Deveres do Professor²⁸:

- 1 - O Professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias.
- 2 - O Professor não favorecerá nem prejudicará ou constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.
- 3 - O Professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas.
- 4 - Ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito da matéria.
- 5 - O Professor respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.
- 6 - O Professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula.

Então, essa é a dura realidade da educação no Brasil. O sistema indagando que os professores doutrinam ideologicamente seus alunos para seguirem ideologia 'A' ou 'B', geralmente sem conhecer a realidade da sala de aula.

Apresentamos, nesse momento, mais um recorte.

²⁷ Dados disponíveis em: < <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 12/08/2019.

²⁸ Dados disponíveis em: <<https://www.programaescolasempartido.org/pl-federal>>. Acesso em: 12/08/2019.

SEQUÊNCIA DISCURSIVA 6

Quem fizer **mestrado e doutorado** poderá sair da aula por **72 meses**. Duas gestações rendem **doze meses**. **Quatro candidaturas** a vereador dispensam da aula **por mais doze meses**. Ou seja, quem usar todas as dispensas legais deixará de ensinar por **13,5 anos**. Esse seletor grupo trabalha **11,5 anos** na sala de aula e recebe durante **38,5 anos (13,5 + 25 anos)**. (ARTIGO1, p. 29, terceira coluna, primeiro parágrafo. Grifos nossos).

Observemos que Castro traz cálculos aleatórios para professores que precisam tirar licença para mestrado ou doutorado, maternidade (duas vezes) e para disputar uma vaga de vereador (quatro vezes). Trazendo esses dados para seu texto, o articulista, por não ser professor e sim economista, tenta quantificar as suas ideias a respeito da profissão docente, ou seja, transforma em números o encadeamento de seu pensamento.

Mais uma vez o articulista supracitado se incomoda com os direitos – que no ponto de vista dele são privilégios – dos professores. A lei dos servidores públicos civis da União, autarquias e fundações (Lei nº 8.112/90²⁹) prevê a possibilidade de afastamento dos estatutários para a pós-graduação *stricto sensu*, ou seja, mestrado ou doutorado.

A hipótese de afastamento prevista pela referida lei objetiva, em síntese, incentivar o constante aprendizado e aprimoramento dos servidores públicos, pelo fato de o conhecimento adquirido pelo pós-graduando ser diretamente revertido à instituição pública e indiretamente refletido em toda a sociedade que, de uma forma ou de outra, se beneficia dos serviços prestados pelos órgãos públicos.

De forma a amparar o servidor público, e não apenas incentivá-lo, a mesma lei destaca que tal modalidade de afastamento deve ser considerada como se ele estivesse em exercício normal das suas atividades de trabalho. Isto é, há previsão legal que impõe a necessidade da instituição empregadora manter a remuneração e todos os benefícios dela decorrentes, tais como: férias e respectivo adicional, auxílio alimentação, dentre outros valores que componham a remuneração do servidor.

Contudo, algumas instituições negam tais benefícios, fundamentando-se em normativas internas ou qualquer outro ato da administração, os quais, embora as orientem, muitas vezes acabam por fazer restrições onde a lei não o fez. Isso significa que tal ato normativo, que nega os benefícios previstos no estatuto dos

²⁹ Dados disponíveis em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8112cons.htm>. Acesso em: 13/08/2019.

servidores ao profissional afastado para mestrado ou doutorado, é ilegal e o servidor pode buscar a efetivação de seus direitos.

Da mesma forma, os professores da rede estadual e municipal são regidos pela Lei nº 7.419/03³⁰ que também prevê a possibilidade de afastamento para frequentar cursos de formação na modalidade de mestrado e doutorado. Mas de fato, nem sempre essa vantagem é concedida ao docente, obrigando-o a assumir os dois compromissos simultaneamente: estar em sala de aula e cursar uma pós-graduação.

Atente para os números (na Sequência Discursiva 6 expressa na página anterior) trazidos por Castro, todos são verdade. São direitos garantidos, mas para ele são privilégios que faz com que o professor trabalhe menos e por menos tempo que qualquer outra profissão. Ao queixar-se dos direitos de “quem usar todas as dispensas legais deixará de ensinar por **13,5 anos**. Esse seletor grupo trabalha **11,5 anos** na sala de aula e recebe durante **38,5 anos (13,5 + 25 anos)**” ele está tendo um pensamento perverso em relação ao professor.

É intrigante percebermos que o autor faz essa crítica - que o professor tem todos esses “benefícios” e por tê-los o seu trabalho é bem mais leve e em curto tempo e, assim, tornando-os o problema monetário do Brasil. Interessante que ele não critica as profissões elitizadas, que também são regidos pelos direitos já mencionados -, apenas aos professores.

Castro, em todo texto, sustenta o discurso de que o problema da educação é o professor. O docente é continuamente culpado pela falha sistêmica do ensino, e esses são os argumentos persuasivos utilizados por ele para convencer o leitor, característica do gênero discursivo em estudo.

Vejamos a Sequência Discursiva 7:

SEQUÊNCIA DISCURSIVA 7

[...] Dentro da carreira, mestres e doutores ganham maiores salários, apesar de estar cabalmente demonstrado que **tais diplomas não melhoram o rendimento dos alunos** (ARTIGO 1, p. 29, terceira coluna, segundo parágrafo. Grifo nosso).

Além de Castro se referir ao professor como uma profissão que ganha bem, que onera os cofres públicos e aposenta-se cedo, para ele os professores não

³⁰ Dados disponíveis em: <<https://aplpbb.wixsite.com/aplp/pccrm---plano-magistrisio>>. Acesso em: 13/08/2019.

sabem dar aulas e, ainda, não precisam de formação. Percebam a discrepância, se não sabe dar aula é que precisa de formação. Ora, estamos diante de um paradoxo. Como se na visão do autor os professores na sabem dar aula, como é que ele compreende que não precisa de formação? Porque a formação surge justamente para suprir essa possível deficiência.

Porém, quando ele diz **“tais diplomas não melhoram o rendimento dos alunos”** é um dado equivocado, porque a visão de capacitação dele é a dos honorários que são dispensados para que o professor se capacite. A concepção de professor aqui é a de um operário fabril. Ou seja, a condição de produção de uma fábrica é diferente de uma sala de aula.

A formação continuada de professores é uma necessidade para todo corpo docente de uma instituição de ensino, sem exceção. Porque ela atua como uma forma de valorizar o profissional, mostrando a importância dele por meio de investimentos no desenvolvimento das suas habilidades e competências docentes.

Além disso, quando se investe em capacitação, se investe também em qualidade e melhorias para educação como um todo, o que impacta diretamente a formação dos alunos da instituição. Consequentemente, os professores trazem resultados para o município, para o Estado e para o país, formando jovens mais capacitados e cidadãos com um preparo de qualidade, capazes de modificar a realidade ao seu redor.

Dessa forma, fica claro que a profissão de professor é uma das mais importantes, pois cabe a ele formar futuros cidadãos e fornecer, a estes, a base para todas as outras carreiras. Portanto, pode-se dizer que o docente é um dos principais responsáveis pela formação da sociedade como um todo.

Nesse momento, chamamos a Sequência Discursiva 8.

SEQUÊNCIA DISCURSIVA 8

[...] Professores mais bem avaliados, seja pelos alunos, seja pelos observadores, têm turmas com melhor desempenho (ARTIGO 2, p. 32, terceira coluna, segundo parágrafo).

Esse dado dialoga³¹ com o que é dito na sequência discursiva 15 quando diz: “professor ganhando o mesmo que os péssimos” com “professores mais bem avaliados” da sequência acima. Ou seja, aqueles que trabalham mais.

³¹ Esse dado dialoga com o dado apresentado na sequência discursiva 15 da segunda categoria.

Nesse recorte, Castro traz o sujeito professor que precisa produzir uma escala de produção, porque o conhecimento, aqui, é mensurado pelo trabalho docente. Os dados permitem fazermos um comparativo, por exemplo: se o aluno tirou notas boas é porque o aluno é muito bom, mas se ele tirou nota baixa é porque o professor é ruim.

Sobre escala de produção³² podemos dizer que é aquela que organiza o processo produtivo de maneira que se alcance a máxima utilização dos fatores produtivos envolvidos no processo, procurando como resultado baixos custos de produção e o incremento de bens e serviços. Tudo que Castro visa em um professor.

Outro dado que corrobora a Sequência Discursiva anterior é o que apresentamos adiante na Sequência Discursiva 9:

SEQUÊNCIA DISCURSIVA 9

A pesquisa do Positivo mostra o êxito do professor que adota certas práticas. Ou seja, **não interessa a quantidade de diplomas que ele tem**, se leu os livros de Piaget ou Vygotsky, há quanto tempo dá aula ou quantos cursinhos completou. O que conta é se aprendeu e usa nas suas aulas as técnicas eficazes. Por exemplo, passar deveres para casa inteligentes, corrigi-los e depois dar feedback ao aluno. Ou então explicar, insistir, repetir, até que ele aprenda (ARTIGO 2, p. 32, terceira coluna, terceiro parágrafo. Grifos nossos).

O articulista afirma que **“a pesquisa do Positivo mostra o êxito do professor que adota certas práticas”** e em seguida assegura que **“não interessa a quantidade de diplomas que ele tem”**, ou seja, não importa sua formação o que é válido é saber dar aulas conforme o padrão estabelecido por eles. Castro trabalha com o discurso de que o problema da educação é o professor. O docente é constantemente culpado por uma falha sistêmica da educação, e ele se esforça para convencer seu leitor disso. Percebemos como o dado apresentado pelo autor é ideológico (mercadológico), matéria comprada pelo sistema Positivo.

Quer dizer, se o professor entende que não está conseguindo ensinar, e a partir disso quer buscar aprender, não será possível, porque a capacitação para Castro é perda de tempo e de dinheiro. Então, o professor se encontra em uma situação conflituosa. Ou seja, ele não sabe dar aula e nem pode querer aprender,

³² Dados disponíveis em: < <https://www.milkpoint.com.br/artigos/espaco-aberto/produtividade-e-escala-de-producao-melhores-opcoes-para-se-reduzir-custos-27585n.aspx>>. Acesso em: 14/08/2019.

visto que se for ele vai ser oneroso aos cofres públicos. Aqui observamos as contradições do texto. São os paradoxos, e isso escapa aos dizeres de Castro, porque ele não tem possibilidade de segurar as escorregadias que o texto traz.

Essa sequência discursiva denuncia o que está lá na história da educação (capítulo II dessa dissertação). Temos aqui uma visão positivista. O positivismo pregava a cientificação do pensamento e do estudo humano, visando à obtenção de resultados objetivos e ligado ao que é correto. Os seguidores desse movimento acreditavam num ideal de neutralidade, isto é, na separação entre o pesquisador/autor e sua obra.

Nesse âmbito, os positivistas creem que o conhecimento se explica por si mesmo, necessitando apenas seu estudioso recuperá-lo e colocá-lo à mostra com o auxílio do empirismo.

Nesse momento, chamamos a segunda categoria que tem como tema a ironia do dizer.

5.2 A ironia do discurso alheio sobre o sujeito professor

Na segunda categoria, levamos em conta o tom autoritário de Castro que busca convencer seu leitor por meio da imposição que, no plano do sentido, ajuda a manter o ponto de vista calamitoso dele. Também, nessa categoria, consideramos a ironia, pois o referido autor utiliza-a como uma estratégia discursiva, que serve como um meio de confrontar ou ridicularizar dizeres de outrem. É por intermédio da estratégia em que há um “jogo entre o que o enunciado diz e a enunciação faz dizer, com objetivos de desmascarar ou subverter valores” (BRAIT, 2008, p. 140).

No intuito de mostrarmos nos recortes dos artigos a ironia do discurso alheio sobre o sujeito professor, chamamos o seguinte dado:

SEQUÊNCIA DISCURSIVA 10

Ótimo para eles, **mas** quem paga a conta? (ARTIGO1, p. 29, terceira coluna, primeiro parágrafo. Grifos nossos).

É possível lermos uma ironia no primeiro termo grifado no recorte acima, no adjetivo “**ótimo**”. Deve-se notar que este adjetivo carrega, semanticamente, uma referência irônica de Castro em relação à profissão docente com muitos “privilégios” e não como direitos deles.

Isto é ressaltado ainda através do operador argumentativo, segundo termo grifado, “**mas**”, que estabelece uma oposição de ideia, revelando um argumento mais forte do dado anteriormente, ou seja, por mais que os professores estejam assegurados pelos direitos trabalhistas. No entanto, para o articulista são meros privilégios, ele ironiza afirmando que quem paga a conta é a sociedade brasileira.

Essas escolhas lexicais funcionam como marcas emotivo-volitivas de ironia, que traz para a discussão uma leitura que compreende o ponto de vista de Castro, acerca da posição do professor no cenário educacional. E, também é uma marca linguística dele, que vai ao encontro daquilo esperado de um artigo de opinião.

Todos esses ingredientes linguísticos se referem a algo intenso; essa escolha lexical, portanto, não é desinteressada, mas contribui para constituir o efeito de sentido de descontentamento do autor que aponta para a remuneração do professor como sendo uma das melhores à custa da população e também aponta para conclusão negativa a respeito da educação no Brasil. Portanto, trata-se da não neutralidade da palavra.

Nessa situação, é possível pensar a ironia enquanto um acontecimento que articula duas dimensões intimamente relacionadas, como destaca Brait (2008), em seu livro *Ironia em perspectiva polifônica*. A primeira se refere à dimensão da interação entre o ironista, o enunciado e o interpretador.

A autora (2008, p.142) considera os enunciados irônicos "necessariamente como texto, isto é, como unidade de significação, como dimensão contextualizada", pois a ironia, como toda manifestação discursiva, é uma atividade de linguagem, baseada de forma constitutiva na interdiscursividade.

Assim, a ironia "[...] configura uma estrutura que, de alguma forma, depende da referência contextual, o que elimina a possibilidade de compreender a ironia unicamente no nível da frase" (BRAIT, 2008, p.142).

Já a segunda dimensão se refere à interação entre o dito e o não dito, ou seja, à dimensão do "jogo entre o que o enunciado diz e a enunciação faz dizer, com objetivos de desmascarar ou subverter valores, processo que necessariamente conta com formas de envolvimento do leitor, ouvinte ou espectador" (BRAIT, 2008, p.140). Tal pressuposto da significação irônica surge na proposta teórica de Brait através da noção de interdiscurso, como formulada e desenvolvida dentro dos estudos bakhtinianos, sendo centrais, para endossar seu aparato teórico, as noções de dialogismo e polifonia.

Ainda podemos observar o uso dessas marcas de ironia nos textos de Castro, especificamente na Sequência Discursiva 11:

SEQUÊNCIA DISCURSIVA 11

No geral, os salários desapontam. E, sobretudo, não atraem as **melhores cabeças** para ensinar em escolas públicas, cujo astral tende a ser **péssimo** (ARTIGO 1, p. 29, primeira coluna, terceiro parágrafo. Grifos nossos).

Nesse recorte, terceiro parágrafo do **Artigo 1**, Castro faz uma crítica a remuneração dos professores e as escolas públicas ao dizer que os salários não atraem “**melhores cabeças**” ele afirma que essas escolas são constituídas por profissionais incompetentes, estando na iniciativa privada os melhores professores.

Há, também, uma relação de antítese entre as palavras “**melhores**” e “**péssimo**”. A primeira, segundo o dicionário Michaelis (1998, p. 1349 e 1609), significa “que possui o máximo de atributos para satisfazer certos critérios de apreciação”. Aqui, o articulista faz referência aos professores criativos, inteligentes e talentosos. A segunda significa “excessivamente má; que não é bom”. Ou seja, ele se refere à escola ruim, sem nenhuma qualidade, ambiente que deseduca.

Então, o tratamento da ironia como elemento participativo da composição textual encaminha os interlocutores a construir o sentido irônico do texto enquanto consideram-se outros elementos textuais (compostos por gestos, expressões, entonação) e interpreta-se o explícito e o implícito, revelado através das diversas vozes do discurso.

Apresentamos, nesse momento, a Sequência Discursiva 12:

SEQUÊNCIA DISCURSIVA 12

Que desastre se fosse necessário um doutorado para ser bom professor! Ou que houvesse idade certa e errada. Ou que fosse necessário entender de psicologia sócio-histórica. **Que alívio!** Basta aprender a dar aula. Todos podem melhorar (ARTIGO 2, p. 32, terceira coluna, quarto e último parágrafo. Grifos nossos).

Atentemos para as palavras “**desastre**” e “**alívio**”. São termos que, também, apresentam uma relação de antítese, pois “desastre” nos remeteu a fracasso; insucesso. E alívio refere-se à tranquilidade. As vozes contrárias à opinião predominantemente no texto, quando não são silenciadas, encontram-se inseridas

com o artifício de exclamações e interjeições, que culminam dando um tom pejorativo às outras vozes.

Como é o caso de **“Que desastre se fosse necessário um doutorado para ser bom professor!”** e **“Que alívio!”**. Ao analisarmos esse trecho, observamos que para Castro o professor não precisa de diploma, de formação, de nenhum tipo de qualificação, mas sim saber dar aulas. Isto é, o estudo pode capacitá-lo, porém não o faz bom profissional. Para ele a concepção de ensino é técnica, é linha de produção, quer dizer, é um ensino linear em que não há atravessamentos, é uma atividade mecânica.

Comungamos inclusive com o que Bakhtin fala ao tratar das ciências humanas:

O objeto das ciências humanas é o *ser expressivo e falante*. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado. [...] por isso o conhecimento aqui não nos pode dar nada nem garantir, por exemplo, a imortalidade como fato estabelecido com precisão e dotado de importância prática para a nossa vida. (BAKHTIN, 2017, p. 59, grifos do autor).

Diante disso, podemos fazer um paralelo com a sequência discursiva 9, em que seria um desastre se fosse necessário ter doutorado para ser um bom professor, ou seja, Castro alude que ter um diploma não é garantia. Investir na formação não é garantia. A garantia é que esse professor após doutorado ou mestrado vai ter um salário maior, isto é, mais exoneração para os cofres públicos.

Há um paradoxo, de acordo com Brait (2008), a ironia é um mecanismo que, através de dialogismo, apresenta um paradoxo argumentativo cuja função é modificar uma ideia, polemizar ou mesmo realizar uma defesa. Para que o discurso seja irônico, todos os elementos contextuais “promovem no plano da significação uma cumplicidade entre o enunciador e o enunciatário” (BRAIT, p. 75), de forma que o leitor possa compreender que o enunciado é a tradução de um desejo e não de uma realidade.

A seguir, chamamos, a Sequência Discursiva 13:

SEQUÊNCIA DISCURSIVA 13

Ser um educador eficaz em sala de aula não traz promoções nem salário. Em contraste, como os professores são estáveis, com completa impunidade, podem ser péssimos a vida toda. Ao fim do segundo ano, já se sabe quem não nasceu para a sala de aula. Pela lei, os profissionais podem ser dispensados. Mas ficam praticamente

todos. **Por que será?** (ARTIGO 1, p. 29, terceira coluna, terceiro parágrafo. Grifo nosso).

Em **“Por que será?”** há um contraponto com a categoria 1, pois essa pergunta vai ao encontro de **“Professor ganha mal?”**, isto é, professor não ganha mal. Notamos que o articulista tem uma atitude responsiva e dialógica, chamando o leitor a interagir e compactuar com a sua opinião. Ou seja, há uma tentativa de persuadir o leitor, característica principal de um artigo de opinião³³, buscando a sua adesão. Nessa pergunta, **“Por que será?”**, ele inclina uma concepção de que ficam porque os “privilégios” são muitos, mas não é. Ficam porque não há emprego.

Dentre as marcas que sinalizam o diálogo entre vozes ou entre interlocutores, está o ponto de interrogação. *A priori*, em um diálogo, o ponto de interrogação sinaliza uma pergunta e, portanto, abre espaço a uma resposta potencial daquele que lê ou ouve a mensagem questionadora. Entretanto, são empregadas no texto perguntas retóricas, ou seja, perguntas que, não buscam suscitar uma resposta, mas procuram enfatizar o ponto de vista do autor.

Como sabemos e é preconizado pela teoria dialógica bakhtiniana, o sujeito produtor, ao elaborar seu enunciado, tem em perspectiva o público leitor da revista *Veja* (que é um público empregador, é o patrão da escola), e, conseqüentemente, emprega estratégias discursivas que sirvam ao seu projeto de discurso, antecipando reações do sujeito a quem se dirige a palavra.

Vejamos a próxima Sequência:

SEQUÊNCIA DISCURSIVA 14

[...] **E as greves?** Pouco se logra medir as ausências provocadas por elas, mas são enormes (ARTIGO 1, p. 29, terceira coluna, quarto parágrafo. Grifo nosso).

Novamente, Castro se incomoda com o direito garantido dos professores. Os docentes têm direito a:

1. Aderir à greve sem suspensão do vínculo de trabalho, segundo a Constituição Federal, em seu artigo 9º, e pela Lei nº 7.783/89. Não há lei, norma ou regimento que mencione diferenças no direito de adesão à greve de professores efetivos, em estágio probatório (primeiros três anos) e temporário;

³³ Gênero discutido no capítulo I.

2. O emprego de meios pacíficos tendentes a persuadir ou aliciar outros professores a aderirem à greve;
3. Não ter as faltas da greve classificadas como injustificadas. De acordo com o artigo 7º da Lei Federal nº 7783/89³⁴, o contrato deve ser suspenso durante a greve;
4. Segundo o sindicato, a repor as aulas ao fim da greve, com base na lei 7783/89 (artigo 7º, parágrafo único), que veda a contratação de substitutos.

É importante lembrarmos que o professor é a única categoria que precisa repor o tempo de greve, as demais profissões fazem greve, mas não repõe os dias não trabalhados. A proposta de reposição de dias perdidos em decorrência da greve da categoria atende à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/1996, que determina o mínimo de 200 dias letivos de efetivo trabalho escolar, planejamento, recuperação e conselho de classe.

Apresentamos a última Sequência dessa categoria:

SEQUÊNCIA DISCURSIVA 15

[...] Se todos aprendessem, os salários poderiam aumentar muito, com o mesmo orçamento. Somando todos os desencontros, há o paradoxo do professor ganhando o mesmo que os péssimos. Pergunto aos professores: **é esse o sistema que vocês querem? E, se não é, por que não reclamam? Por que não se queixam aos sindicatos?** (ARTIGO 1, p. 29, terceira coluna, quinto e último parágrafo. Grifos nossos).

Quando Castro diz: **“é esse o sistema que vocês querem? E, se não é, por que não reclamam? Por que não se queixam aos sindicatos?”**. Ele anseia pela mercantilização do ensino, ou seja, o professor vai ser, constantemente, autoavaliado. Essa autoavaliação representa o seguinte: se o professor produz mais ele tem que receber mais, se ele produz menos ele tem que receber menos. Então, o ganho é por proporção.

Ao dizer: **“é esse o sistema que vocês querem?”** Castro provoca uma afronta irônica. Isto é, ele alerta os professores de que: se estão trabalhando mais tem que receber mais do que aquele que está apenas em sala de aula.

³⁴ Dado disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7783.htm >. Acesso em: 14/08/2016.

Chegamos à conclusão que a interrogação é um fator de construção de ponto de vista. E a noção de dialogismo se articula à reflexão sobre a ironia em função da dependência contextual, com outros dizeres, ao esclarecer aspectos basilares do acontecimento irônico, particularmente aquele que se relaciona com a alteridade.

Isso porque a ironia pode ser usada como uma estratégia de antecipação das respostas por parte dos interlocutores, sendo particularmente utilizada como forma de atenuar as respostas conflituosas. Como nas perguntas que Castro faz ao professor no recorte acima.

Brait (2008), em suas reflexões, adota noções como ruptura e antecipação de valores para argumentar sobre a eficiência da ironia em ambientes conflituosos, nos quais ela atuaria como uma espécie de *contradiscorso*, capaz de deslocar e eliminar a representação dominante do mundo, processo de muita importância quando os discursos estabelecidos têm grande capacidade absorvedora.

Quando dizemos afronta irônica reconhecemos como um espaço de conflito. Ou melhor, Castro está querendo criar um espaço de conflito, de competição. É um espaço que está entrando em conformidade, em sintonia com a noção de competitividade, como o mercado prega. Então, isso tem tudo a ver com o Future-se.

Essa capacidade de absorção dos discursos dominantes dialoga com o segundo aspecto desenvolvido por Brait (2008) ainda em torno da noção de dialogismo, ou seja, o diálogo que o discurso irônico estabelece com os discursos dominantes, que a autora trata sob o conceito de interdiscursividade.

Nesse ponto específico, a enunciação irônica se utiliza dos discursos que a precederam, tornando-os objeto do próprio discurso. Para a autora, a ironia se estrutura por meio da fricção entre dois ou mais discursos antagônicos, cujo "[...] jogo, que se estabelece entre um texto e as presenças constitutivas de seu interior, articula-se ironicamente por meio de várias estratégias de incorporação discursiva, de encenação do já-dito" (BRAIT, 2008, p.140-141). As estratégias que Castro traz são: a interrogação que provoca sentidos, a afronta irônica e o olhar que incentiva a competitividade.

No entanto, Brait (2008) alerta que as formas de recuperação do já-dito com objetivo irônico não assumem, como tal, a função de erudição, no sentido de invocação de autoridade e muito menos de simples ornamento. Ao contrário, são formas de contestação da autoridade, de subversão dos valores estabelecidos que,

pela interdiscursividade, instauram e qualificam o sujeito da enunciação, ao mesmo tempo em que desqualificam determinados elementos (2008, p.141).

Assim, o jogo da ironia com os discursos dominantes se mostra muito eficaz, na medida em que permite ao discurso irônico tanto ganhar tempo (ser permitido e até ouvido, mesmo que não entendido) quanto tornar relativas à autoridade e a estabilidade dos discursos dominantes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa pesquisa, ressaltamos a importância da ADD para analisar discursivamente os sentidos que emergem em cada enunciado, pela qual podemos fazer relação e avaliação, dialogicamente, dos mecanismos mais regulares e produtivos que expressam o tom da valoração.

No problema de pesquisa, foi levantada a questão de quais sentidos podem ser convocados, dialogicamente, nos artigos de opinião, assinados pelo colunista Claudio de Moura Castro, que tematizam o sujeito professor no Brasil. O trabalho responde essa questão-problema da seguinte forma: toda narrativa difundida pelos artigos analisados provocam sentidos valorativos que denigrem a profissão docente.

Ou melhor, Castro tem como objetivo discursivo de construir o seu ponto de vista, quer dizer, sua valoração sobre o sujeito professor, tendo como propósito chamar a atenção dos leitores da revista *Veja*. Essas estratégias foram categorizadas na análise, a partir das relações dialógicas que, por sua natureza com o já-dito, enfatizam o discurso de reprovação do articulista em relação ao sujeito professor na sociedade brasileira.

Nesse sentido, como forma de responder ao objetivo geral assumido no início da pesquisa, evidenciamos que Castro, nos artigos analisados, põe em discussão o salário do professor, o ponto de vista de que o professor onera os cofres públicos, aposenta-se cedo, que é uma profissão fácil e com muitos “privilégios”. Além disso, o autor afirma que os professores não sabem dar aulas e, ainda, não precisam de formação.

Atendendo aos objetivos específicos desta dissertação, os quais versam sobre: identificar os efeitos de ironia presentes nos artigos em estudo e compreender o lugar de fala do articulista a partir dos enunciados convocados na produção dos dois artigos em análise.

Ao analisar os sentidos dos enunciados encontrados nos artigos de opinião, a partir do que Castro põe em circulação a respeito do sujeito professor, vimos que os enunciados analisados são repletos de tomada de posição, de tonalidades dialógicas e valorativas que refletem e refratam o posicionamento do enunciator (do articulista supracitado) em relação aquilo que anuncia.

Portanto, os artigos de opinião analisados têm como traços marcantes a valoração do sujeito professor a partir de uma percepção negativa e depreciativa.

Para cumprir tal efeito, o articulista utiliza-se de escolhas lexicais que funcionam como uma referência cruzada para contrapor e ironizar esse sujeito, em função do seu discurso sarcástico.

Dessa forma, a partir dos resultados obtidos, com a realização desta pesquisa, percebemos que a escolha de uma palavra é uma apreciação valorativa, discursivamente empregada com força ideologicamente argumentativa. Além do mais, entendemos que os artigos de opinião, enquanto enunciados concretos são repletos de contornos entoacionais, ou seja, de tonalidades apreciativas, dialogicamente situadas.

Em vista disso, apreendemos, através da análise, que cada artigo de opinião fez emergir diversos outros discursos que circulam socialmente sobre a situação dos direitos trabalhistas do professor em função do sistema governamental vigente. Os dois artigos analisados acentuam negativamente a profissão docente e a figura do professor. Entender tais valorações torna-se importante do ponto de vista social, já que possibilita-nos a construir um olhar crítico a respeito de um tema que afeta diretamente a vida da sociedade.

Respondendo ao objetivo específico do lugar de fala de Castro, compreendemos, a partir da análise, que o lugar de falar do articulista é o lugar que ele ocupa no social, ou seja, um economista que ousa em falar da profissão docente sem ao menos ter vivenciado a realidade do professor. Percebemos que ele tem um olhar de fora, porém um olhar que não é voltado para o outro. É um olhar alheio. Ele fala do lado de fora sob um tom negativo em relação ao sujeito professor.

A enunciação do sujeito ideológico mostrou que as vozes se sobrepõem e constitui esse sujeito, pois o mesmo utiliza os discursos de outrem para projetar nos seus o propósito comunicativo pretendido. Entendemos que o enunciador dos artigos de opinião analisados, ao fazer uso de enunciados já citados, traz para o seu discurso de campos semânticos distintos como fatos sociais de outras ordens. Assim, devemos considerar o lugar em que é produzido, o sócio-histórico e o ideológico do sujeito. Identificamos, com isso, que o sujeito, ao fazer uso da língua num dado contexto, constitui o que Bakhtin (2011) diz: o “eu” está sempre em relação ao “outro” nos processos discursivos, instituindo o caráter dialógico.

Pudemos perceber que o sujeito produtor do artigo de opinião ocupa um espaço sociocomunicativo que, ao fazer uso da linguagem, coloca-se entre o individual e o social. Em outras palavras, ao fazer uso do que é seu (o modo como

constrói o gênero artigo de opinião) coloca-se, também, no uso do que vem do(s) outro(s), pois esse sujeito ocupa um espaço em que perpassa inúmeros discursos que são resultantes de sua interação com seus interlocutores, isto é, de sua vivência sócio-histórica e ideológica.

Isso quer dizer que, esse sujeito, em seus enunciados, expressa ao mesmo tempo tanto a palavra do outro, quanto o modo como a toma para o seu discurso, que pode ser ironizada, polemizada etc.. Então, faz uso dos elementos linguísticos, bem como dos enunciativo-discursivos para a construção de seu texto, o que podemos considerar que ele se torna um porta-voz da sociedade, ou seja, de todos que compartilham a mesma opinião.

Por fim, observamos através da análise empreendida, que o gênero discursivo artigo de opinião é carregado de enunciações que revelam argumentos persuasivos criados por meio de outros discursos em determinado momento histórico, visando promover a interação entre locutor e interlocutor a partir da linguagem e, ainda, possui um caráter crítico que é feito ao sistema de modo geral.

No que tange ao aspecto teórico, tais discussões, à luz da ADD, ampliam as possibilidades de diálogos entre conceitos teóricos, filosóficos e discursos reais, vivos e dinâmicos, materializados em gêneros, como é o caso dos artigos de opinião analisados.

A realização deste trabalho esteve pautada pelo interesse em reunir perspectivas teórico-metodológicas da ADD importantes para o estudo da linguagem, as quais abarcam o dialogismo constitutivo da linguagem, o discurso dialógico, a interação verbal, o sujeito ideológico. O objetivo de analisar as relações dialógicas nos sentidos convocados por Castro em relação ao sujeito professor no gênero discursivo artigo de opinião, segundo a ótica de Bakhtin, se deveu pelo fato de que há um jogo discursivo de diversas vozes que perpassam nesse texto.

Concluímos, dessa maneira, que a teoria dialógica de Bakhtin, por meio do discurso, pode construir um alicerce profundo para uma análise rica de artigos de opinião. Ressaltamos que o estudo realizado não é conclusivo, por isso, outras compreensões dos artigos de opinião selecionados por nós podem surgir. Porém, mesmo que isso ocorra, já não será mais esta enunciação que irá vir à tona e sim outra, pois sabemos que a enunciação não se repete: é impossível remontar todos os elementos que possibilitaram que tal enunciado surgisse.

Portanto, defendemos que esta pesquisa contribuiu para a ampliação dessa discussão tão indispensável para a Linguística, exclusivamente, para os estudos discursivos, bem como, torna-se atual pelo fato de apresentar discussões que, na contramão da rota do sistema governamental contemporâneo que detona com direitos sociais até então legitimados, procuram valorizar, cada vez mais, o sujeito professor, a partir do pressuposto de que sem educação não é possível construir uma sociedade crítica e reflexiva.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Estórias de quem gosta de ensinar**. São Paulo: Papyrus, 2001.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**. 3ª edição. Editora Moderna, 2010.

AZEVEDO, Fernando. **A cultura brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. 4 ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1963.

BAKHTIH, M. M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **Para uma filosofia do ato**. São Carlos - SP: Pedro & João, 2010.

_____. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.

_____; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 16. ed. São Paulo: HUCITEC, 2014.

_____. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: 34, 2017.

BOFF, Odete M. B.; KOCH, Vanilda S.; MARINELLO, Adiane F. O gênero textual artigo de opinião: um meio de interação. **Revel**, vol. 7, n 13, 2009. Disponível em: < http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_13_o_genero_textual_artigo_de_opiniao.pdf >. Acesso em: 14/02/2019.

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: _____. (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. Estilo. In: _____. (Org.) **Bakhtin**: conceitos-chave. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. História e alcance teórico-metodológico. In: _____. (Org.) **Comunicação e Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. **Ironia em perspectiva polifônica**. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2008.

BRÄKLING, Kátia L. Trabalhando com artigo de opinião: re-visitando o eu no exercício da (re)significação da palavra do outro. In: ROJO, Roxane (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. Coleção "As faces da Linguística Aplicada". Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

BRASIL. **Código Civil, Código de Processo Civil, Constituição Federal**. Anne Joyce Angher, coordenação. 4ª Ed. São Paulo: Editora Rideel, 2004. (Coleção de leis Rideel. Série mini 3 em 1).

_____. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília : MEC, 1996.

CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina; DUARTE, Milcinele da Conceição. **Artigo de opinião**: sequência didática funcionalista. São Paulo: Parábola, 2018.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação** – Universidade do Minho Braga, Portugal, ano/vol. 16, nº 002, p. 221 – 236, 2003.

CORRÊA, Thomaz Souto. In MARTINS, Ana Luiza; LUCA Tania Regina. **História da Imprensa no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2008.

CUNHA, Dóris de Arruda Carneiro. O funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais & ensino**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

DE PLÁCIDO E SILVA. **Vocabulário Jurídico**. 20ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2002.

FARIAS, I. M. S., et. al. **Didática e docência**: aprendendo a profissão. 3.ed. Brasília: Liber Livro, 2011. (Coleção Formar)

FERREIRA, M. C. L. **A resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso**: da ambiguidade ao equívoco. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas - SP: Editora da UNICAMP, 2004.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2016.

FRANCELINO, Pedro Farias; XAVIER, Manassés Moraes. **“Forbes destaca pastores mais ricos do Brasil”**: réplicas a enunciados concretos. Revista Letras Raras. Vol. 3, nº 1, 2014. Disponível em: <<http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/viewFile/227/182>>. Acesso em: 15/06/2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 43.ed. São Paulo - SP: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MELO, José Marques de. **Jornalismo opinativo**. 3. ed. Campos do Jordão: Mantiqueira, 2003.

MICHAELIS. **Moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998.

NÓVOA, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 47, n.166, p. 1106-1133, out./dez.. 2017. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S010015742017000401106&lng=pt&nrm=iso> Acesso em 10/06/2019.

PENIN, S.; VIEIRA, S. L. Refletindo sobre a função social da escola. In: VIEIRA, S. L. (Org.) **Gestão da escola: desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PONZIO, A. A concepção bakhtiniana do ato de dar um passo. In: **Para uma filosofia do ato**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

RODRIGUES, Auro de Jesus. **Metodologia Científica**. São Paulo: Avercamp, 2006.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L; BONINI, Adair; ROTH, Désirée Motta (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 154 – 183.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **A pesquisa e a produção de conhecimentos**, 2010 Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/196/3/01d10a02.pdf>>. Acesso em: 10/12/2018.

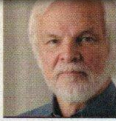
VAZ, F. A. B. **História da educação e da escola brasileira: uma peça “encenada” em um “cenário político – econômico nacional?** IX Jornada HISTEDBR, Pará, 2010. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada9/trabalhos.html>. Acesso em: 15/09/2018.

VOLOCHINOV, V. N. **A construção da Enunciação e Outros Ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

_____; BAKHTIN, M. **Discurso na vida e discurso na arte**. 2008. Disponível em: <<http://www.uesb.br/ppgcel/Discurso-Na-Vida-Discurso-Na-Arte.pdf>>

ANEXOS

ARTIGO 1 – PROFESSOR GANHA MAL? (CLAUDIO DE MOURA CASTRO)



CLAUDIO DE MOURA CASTRO

PROFESSOR GANHA MAL?

SE A PERGUNTA é errada, dificilmente teremos uma resposta certa. Com uma pergunta vaga sobre a remuneração dos mestres, as muitas respostas geram imensa cacofonia. Penetremos nesse pantanal.

Primeiro, em que níveis de ensino? E que professores? Onde? As variações são enormes. O salário inicial no Rio é maior que o de outras profissões. Em outros lugares, é miserável. E, na verdade, não há relação clara entre o salário do professor e o que aprendem os alunos. O Amapá tem um dos salários mais altos e piores performances. Minas paga abaixo da média e seus resultados estão entre os melhores.

No geral, os salários desapontam. E, sobretudo, não atraem as melhores cabeças para ensinar em escolas públicas, cujo astral tende a ser péssimo. Comparações com outras profissões mostram resultados confusos. Os salários são até competitivos, se tomamos a remuneração por hora. O outro lado da equação é quanto custa para o Erário pagar aos professores. Em termos internacionais, gastamos bastante. Ajustando os dados para diferenças de custo de vida, entre 35 países (ricos ou quase), estamos pouco abaixo da média, havendo sete com melhor desempenho no Pisa, com salários mais baixos. Gastamos muito e pagamos pouco! Por quê? O mistério é desvendado pela coleção de burrices nas fórmulas de remuneração.

No passado, após trabalharem 25

anos, os brasileiros não estavam muito longe do fim de sua vida. Mas hoje, aposentados com 50 anos, ou menos, os professores têm uma esperança adicional de vida próxima de 25 anos. Ou seja, na média, eles passam tantos anos aposentados quanto ensinando. E, ao contrário do que acontece na maioria dos países, aposentam-se com o mesmo salário. Em alguns estados, a conta dos aposentados já é maior que a dos ativos. Aumentando a idade da apo-

“Há a injustiça dos ótimos ganhando o mesmo que os péssimos”

sentadoria e fazendo o seu valor mais modesto, dobraríamos os salários.

Durante os seus 25 anos no ensino, os professores estão sob regras aparentemente generosas, mas no fundo perversas. Os 45 dias de repouso subtraem 37,5 meses. As licenças-prêmio, a cada cinco anos, tiram mais doze meses. Os 25 recesso natalinos reduzem a carreira em 8,3 meses. Dez faltas anuais por saúde somam 8,3 meses. Em comparação com um empregue CLT, são seis anos a menos de trabalho, ou seja, os professores trabalham o equivalente a dezenove anos.

Quem fizer mestrado e doutorado poderá sair da aula por 72 meses. Duas gestações rendem doze meses. Quatro candidaturas a vereador dispensam da aula por mais doze meses. Ou seja, quem usar todas as dispensas legais deixará de ensinar por 13,5 anos. Esse seletor grupo trabalha 11,5 anos na sala de aula e recebe durante 38,5 anos (13,5 + 25 anos). Ótimo para eles, mas quem paga a conta?

Pelo menos na teoria, alguém tem de substituir os faltantes. Isso é custo e, no total, não é pouco dinheiro. Dentro da carreira, mestres e doutores ganham maiores salários, apesar de estar cabalmente demonstrado que tais diplomas não melhoram o rendimento dos alunos.

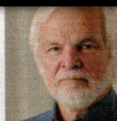
Ser um educador eficaz em sala de aula não traz promoções nem salário. Em contraste, como os professores são estáveis, com completa impunidade, podem ser péssimos a vida toda. Ao fim do segundo ano, já se sabe quem não nasceu para a sala de aula. Pela lei, os profissionais podem ser dispensados. Mas ficam praticamente todos. Por que será?

Some-se a isso o excesso de professores pendurados nas burocracias das secretarias. Há muitos perdidos em outras burocracias, fantasmas e falecidos. E as greves? Pouco se logra medir as ausências provocadas por elas, mas são enormes.

Como se acumulam repetências, gasta-se mais. Se todos aprendessem, os salários poderiam aumentar muito, com o mesmo orçamento. Somando todos os desencontros, há o paradoxo do professor ganhando pouco e o governo gastando muito. E a injustiça dos ótimos ganhando o mesmo que os péssimos. Pergunto aos professores: é esse o sistema que vocês querem? E, se não é, por que não reclamam? Por que não se queixam aos sindicatos? ■

27 DE JULHO, 2016 29

ARTIGO 2 – ONDE ERRAM OS PROFESSORES? (CLAUDIO DE MOURA CASTRO)



CLAUDIO DE MOURA CASTRO

ONDE ERRAM OS PROFESSORES?

SEMPRE DESLUMBRADO com as elegâncias da Apple, eu torcia o nariz para Bill Gates, com suas máquinas feias e complicadas. Ele, no entanto, largou a empresa e passou a dedicar-se à filantropia, mirando a saúde e a educação. Trouxe sua inteligência e os dividendos da Microsoft para decifrar grandes problemas e ajudar a resolvê-los. Fiz as pazes com ele. Virei seu fã.

Na educação, tenta entender o que faz um bom professor, assunto crítico, mas nebuloso e espinhento. Sua fundação montou uma grande pesquisa, e começam a sair resultados interessantes. Naturalmente, como não é o único fuçando esses territórios, há muitos achados convergentes.

Uma das conclusões compartilhadas é a identificação dos fatores que não se associam a um nível superior de aprendizado dos alunos. São os chamados resultados negativos, muito importantes, pois limpam a área.

A idade e a experiência do professor têm pouco a ver com o aprendizado do aluno. O nível de escolaridade tampouco se associa ao tanto que aprendem os estudantes (é óbvio, atrapalha se o professor é semianalfabeto). Em particular, mestres e doutores não trazem mais rendimento. No geral, cursos de reciclagem são perfeitamente inócuos. O sacrossanto princípio de reduzir o tamanho das turmas tem uma consequência previsível: aumenta os custos. Mas, exceto em situações particulares, não melhora a qualidade.

Abandonando esses falsos caminhos, a pesquisa da Fundação Gates encontrou um veio promissor: como os professores dão as suas aulas? A Universidade Positivo inspirou-se nos seus estudos, adaptou os seus métodos e os está replicando no Brasil. Os primeiros resultados da versão brasileira começam a pipocar e foram apresentados em um ensaio do presente autor e de Márcia Sebastiani (http://positivo.com.br/Nota_Tecnica_Programa_Descoberta.pdf).

Não se trata de um interrogatório para castigar os perdedores

Como funciona a pesquisa? Professores são treinados para observar as aulas de outros professores. Ao assistirem a elas, vão anotando como os professores observados se desincumbem, dentro de uma coleção de itens considerados relevantes. Dão notas ao seu desempenho em cada item. Em paralelo, os estudantes recebem um questionário, no qual avaliam o desempenho dos seus professores, segundo critérios parecidos. No fim do ano, é aplicado um teste semelhante à Prova Brasil e ao Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa). Mede-se assim quanto aprenderam os alunos nesse período.

A hipótese: as práticas do professor na aula, anotadas pelos observadores, são relevantes para determinar quanto aprendem os estudantes. Se isso for correto, os professores com escores maiores no questionário de observação terão alunos com melhor rendimento acadêmico. Igualmente, terão notas maiores no teste os professores identificados pelos estudantes como os que aplicam as regras e práticas consideradas corretas.

A pesquisa confirma as hipóteses. Professores mais bem avaliados, seja pelos seus alunos, seja pelos observadores, têm turmas com melhor desempenho. Do ponto de vista estatístico, são associações particularmente robustas.

A pesquisa do Positivo mostra o êxito do professor que adota certas práticas. Ou seja, não interessa a quantidade de diplomas que ele tem, se leu os livros de Piaget ou Vygotsky, há quanto tempo dá aula ou quantos cursinhos completou. O que conta é se aprendeu e usa nas suas aulas as técnicas eficazes. Por exemplo, passar deveres para casa inteligentes, corrigi-los e depois dar feedback ao aluno. Ou então explicar, insistir, repetir, até que ele aprenda.

Não se trata de um interrogatório para castigar os perdedores. Pelo contrário, a pesquisa permite a identificação cirúrgica do que o professor faz certo ou errado na sala de aula. E aponta intervenções simples. Se não ensinaram ao professor valer-se desta ou daquela técnica, ainda está em tempo de aprender. De fato, o Positivo está preparando material para corrigir as lacunas dos professores, atento ao que o estudo mostrou sobre cada um. Como os problemas são concretos, os ensinamentos também. A pesquisa apresenta um cenário otimista. Que desastre se fosse necessário um doutorado para ser bom professor! Ou que houvesse idade certa e errada. Ou que fosse necessário entender de psicologia sócio-histórica. Que alívio! Basta aprender a dar aula. Todos podem melhorar. ■