

III SEAD

ANÁLISE DO PROCESSO DE DESIGNAÇÃO DO PROFESSOR: O MOVIMENTO ENTRE LÍNGUA, HISTÓRIA E IDEOLOGIA

Kátia Maria Silva de MELO
Universidade Federal de Alagoas
katia-melo@uol.com.br

Neste texto abordamos a designação *profissional da educação* e objetivamos discutir a construção do efeito de evidência em torno de um perfil profissional estabelecido oficialmente. Para tanto, discutiremos o movimento entre língua, história e ideologia. Consideramos que as formas de designação do professor inscrevem-se num processo de referenciação da docência. À luz da AD, “a ‘expressão referencial’ e o referente formam uma unidade dialética constitutiva desse processo em que o sentido se desloca de um ambiente meramente lingüístico para um acontecimento discursivo” (AMARAL, 2001, p. 195). Entendemos que as designações são produzidas no âmbito de relações de linguagem tomadas na história (GUIMARÃES, 2005). Organizamos nosso *corpus* com seqüências discursivas extraídas de documentos oficiais e discutimos as condições de produção do discurso da profissionalização docente.

As condições de produção do discurso (CPD) da profissionalização docente

Ao tratar das CPD da profissionalização docente nos remetemos às condições imediatas que entendemos ser o contexto da reforma educacional da década de 1990, marcado pela redefinição do papel do Estado, e às condições de produção mediatas que nos remetem à história de constituição do magistério. As condições de produção “compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação. Também a memória faz parte da produção do discurso”. Sendo assim, é preciso considerar a maneira como a memória ‘aciona’, faz valer, as condições de produção do discurso (ORLANDI 2005, p.30).

No nosso estudo, faz-se necessário questionar: como a memória aciona, faz valer as condições de produção do discurso da profissionalização docente? Não nos basta discutir o processo de reforma educacional estabelecido na década de 1990, mas torna-se indispensável discutir as articulações do discurso da reforma com uma memória sobre a docência. Como nos lembra Orlandi (2006, p. 26),

“todo discurso nasce de outro discurso e reenvia a outro, por isso não se pode falar em um discurso, mas em estado de um processo discursivo, e esse estado deve ser compreendido como resultado de processos discursivos sedimentados, institucionalizados”.

O estudo do percurso de institucionalização da profissão docente nos permitiu constatar que a atuação do professor foi inicialmente balizada pelos valores religiosos para progressivamente passar por um processo de controle do Estado. O discurso oficial, situado na reforma da educação iniciada a partir da década de 1990, ao designar o professor como *profissional da educação* aciona uma memória que articula a identidade docente ao discurso religioso e ao discurso liberal. A partir da década de 1990 será estabelecida uma política de formação de professores no âmbito da qual a atuação docente será questionada:

“a formação de professores fica, geralmente, restrita à sua preparação para a regência de classe, não tratando das demais dimensões da atuação profissional como sua participação no projeto educativo da escola, seu relacionamento com os alunos e com a comunidade” (Parecer nº 9, p. 22).

Num outro documento, podemos também constatar uma crítica à formação docente:

É consensual a afirmação de que a formação de que dispõem os professores hoje no Brasil não contribui suficientemente para que seus alunos se desenvolvam como pessoas, tenham sucesso nas aprendizagens escolares e, principalmente, participem como cidadãos de pleno direito num mundo cada vez mais exigente sob todos os aspectos (Referenciais para a formação de professores, 1998, p. 16).

A leitura dos trechos anteriores nos permite identificar um discurso que aponta para a necessidade de redefinir a atuação e a formação do professor, objetivando a melhoria da qualidade da Educação Básica. Esses documentos materializam um discurso oficial que busca estabelecer um processo de significação da docência, marcado por determinadas formas de designação. Essas formas estão inscritas em *processos de identificação*¹, num movimento que articula sentidos da docência sedimentados ao longo de sua história, ao mesmo tempo que os desestabiliza pelo questionamento da adequação da atuação do professor no cenário de crise da educação brasileira.

¹ Compreendemos os processos de identificação como resultantes da interpelação/identificação ideológica que constituem o sujeito do discurso a partir da inscrição do indivíduo em posições de sujeito delimitadas pela relação contraditória e móvel das formações discursivas no interdiscurso (ZOPPI-FONTANA, 2003).

O discurso oficial, na interlocução com as entidades de trabalhadores em educação, defende a necessidade de melhoria da qualidade da educação, que “**deve vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social**” (LDB 9.394/96). Esses professores são designados *profissionais da educação* no texto da LDB 9.394/96, em seu título VI: “**Dos profissionais da educação**”, e “**devem ter condições de realizar de forma adequada a intervenção específica e própria da profissão: ensinar e promover a aprendizagem de crianças, jovens e adultos**” (Parecer nº 9 de 2001, p. 52). Na seqüência discursiva anterior o professor, *profissional da educação*, é o *profissional do ensino* que tem como uma de suas incumbências “**zelar pela aprendizagem dos alunos**” (LDB 9.394/96, art. 13).

No funcionamento do discurso oficial observamos a produção do efeito ideológico elementar: o efeito de evidência. Alguém duvida que o papel do professor é ensinar? Entretanto, *ensino*, *aprendizagem* e *qualidade* não são significantes transparentes. Eles produzem sentidos imersos em relações ideológicas, mas o discurso oficial silencia esse caráter ideológico e é tão mais eficiente porque retoma bandeiras do movimento dos trabalhadores em educação, ressignificando-as. Assim, ele busca a produção do consenso, silenciando o conflito historicamente estabelecido entre o Estado e os trabalhadores em geral. Nas seqüências seguintes isso pode ser constatado:

É consensual a afirmação de que a formação de que dispõem os professores hoje no Brasil não contribui suficientemente para que seus alunos se desenvolvam como pessoas, tenham sucesso nas aprendizagens escolares e, principalmente, participem como cidadãos de pleno direito num mundo cada vez mais exigente sob todos os aspectos. (Referenciais para a formação de professores, 1998, p.16)

Não se trata de responsabilizar pessoalmente os professores pela insuficiência das aprendizagens dos alunos, mas de considerar que muitas evidências vêm revelando que a formação de que dispõem não tem sido suficiente para garantir o desenvolvimento de capacidades imprescindíveis para que crianças e jovens não só conquistem sucesso escolar, mas, principalmente, capacidade pessoal que lhes permita plena participação social num mundo cada vez mais exigente sob todos os aspectos. (idem, p. 26)

Observamos nas seqüências discursivas um processo de repetição parafrástica que aponta, no mesmo documento, para a produção do consenso em torno de sentidos sedimentados no discurso oficial. As expressões: “**É consensual**” e “**muitas evidências vêm revelando**” produzem esse efeito de consenso. Já as seqüências “**a formação de que dispõem os professores hoje no Brasil não**

contribui suficientemente para que seus alunos se desenvolvam como pessoas [...]” e “a formação de que dispõem não tem sido suficiente para garantir o desenvolvimento de capacidades imprescindíveis” produzem um sentido que atribui à formação “inadequada”, “insuficiente” dos professores, a responsabilidade pela não-aprendizagem dos alunos/ fracasso escolar.

O discurso oficial traça um perfil para o professor da Educação Básica que circunscreve a sua atuação à sala de aula, ao enunciar que **“a principal tarefa do professor é cuidar da aprendizagem dos alunos”** (Parecer nº 9 de 2001, p. 9), ou então quando afirma que o professor é o **“gestor da sala de aula”** (Referenciais para a formação de professores, 1998, p. 57). Esse discurso silencia o fato de que os professores são trabalhadores que participam da luta de classes e que não cumprem apenas o papel de reprodução da ordem vigente. Entendemos que, apesar do caráter marcadamente reprodutor da educação escolar, a escola é também um dos espaços sociais onde se efetiva o conflito de classe. Sendo assim, ela articula conservação e transformação, embora de forma desigual e marcada pela correlação de forças vigente.

A realização deste trabalho nos permitiu compreender que o funcionamento discursivo oculta, sob a pretensa transparência da linguagem, processos ideológicos que se materializam e sedimentam no texto legal. Assim, *o profissional da educação é o profissional do ensino* que tem como principal tarefa “cuidar da aprendizagem do aluno”. Apresenta-se desse modo um perfil alinhado aos interesses dominantes vigentes que se contrapõem à luta dos trabalhadores em educação.

Consideramos, então, que o discurso oficial funciona silenciando a possibilidade de outros sentidos, apresentando-se como evidente, atravessado por um interdiscurso que aponta, por um lado, para uma atuação do professor subordinada aos interesses da Igreja e do Estado e, por outro, à luta dos trabalhadores em busca por melhores condições de vida. Luta essa que se inscreve na luta de classes, embora silenciada pelo discurso oficial que objetiva a produção do consenso em torno de um projeto de educação e sociedade.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Maria Virgínia Borges. **Discurso e relações de trabalho**. Maceió: EDUFAL, 2005.

_____. **A (Des) Ordem do sentido**: da língua ao discurso. (Trabalho apresentado no Congresso Internacional da Associação Brasileira de Linguística, realizado em Fortaleza em 2001).

BRASIL, **Parecer CNE/CP nº 9 de 2001**. (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação) Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. **Referenciais para formação de professores**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996**. Congresso Nacional, Brasília, 1996.

COSTA, Marisa Cristina Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

GUIMARÃES, Eduardo. **Semântica do acontecimento**: um estudo enunciativo da designação. Campinas, SP: Pontes, 2ª edição, 2005.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. Tradução de Cecília P. de Souza – e- Silva, Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2001.

NÓVOA, António. **Para um estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente**. Teoria & Educação, n. 4, 1991.

ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4ª edição, 4ª reimpressão. Campinas, SP: Pontes, 2006.

_____. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 6ª edição, 2005.

_____. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 4ª edição. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Orlandi et. al. 3ª ed. Campinas: Unicamp, 1997.

ZOPPI-FONTANA, Mónica. **Identidades (in) formais**. Contradição, processos de designação e subjetivação na diferença. ORGANON, v. 17, n.35, p.45-282, jan/dez 2003.