



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

IONE DE CARVALHO ALMEIDA

**A POSIÇÃO DO DISCURSO AUTORAL DE PROFESSORAS DE
LÍNGUA PORTUGUESA DIANTE DA AVALIAÇÃO EXTERNA EM
LARGA ESCALA**

FLORIANÓPOLIS

2019

Ione de Carvalho Almeida

**A POSIÇÃO DO DISCURSO AUTORAL DE PROFESSORAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA DIANTE DA AVALIAÇÃO EXTERNA EM LARGA ESCALA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Jilvania Lima dos Santos Bazzo

Florianópolis
2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Almeida, Ione de Carvalho
A posição do discurso autoral de professoras de língua portuguesa diante da avaliação externa em larga escala / Ione de Carvalho Almeida ; orientadora, Jilvania Lima dos Santos Bazzo, 2019.
211 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Autoria professoras língua portuguesa. 3. Autoria no contexto bakhtiniano. 4. Avaliação externa larga escala. 5. Análise dialógica do discurso. I. Bazzo, Jilvania Lima dos Santos . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Ione de Carvalho Almeida

**A POSIÇÃO DO DISCURSO AUTORAL DE PROFESSORAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA DIANTE DA AVALIAÇÃO EXTERNA EM LARGA ESCALA**

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof^ª. Dr^ª. Alba Regina Battisti de Souza
Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC)

Prof^ª. Dr^ª. Maria Aparecida Lapa de Aguiar
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof^ª. Dr^ª. Nelita Bortolotto
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Suplentes

Prof^ª. Dr^ª. Lilane Maria de Moura Chagas
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof^ª. Dr^ª. Luzinete Carpin Niedzieluk
Faculdade Municipal de Palhoça (FMP)

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para a obtenção do título de mestre em educação.

Prof^ª. Dr^ª. Andrea Brandão Lapa
Coordenadora do Curso

Prof^ª. Dr^ª. Jilvania Lima dos Santos Bazzo
Orientadora

Florianópolis, 27 de junho de 2019.

Tudo é meio, o diálogo é o fim. Uma só voz nada termina, nada resolve. Duas vozes são o mínimo de vida, o mínimo de existência.

Mikhail Bakhtin (1997b, p. 257)

AGRADECIMENTOS

A Deus, como uma força maior, por ter iluminado os meus dias e o meu trajeto (estrada) a caminho da universidade.

À minha querida orientadora, Prof^ª. Dr^ª. Jilvania Lima dos Santos Bazzo, por me desafiar a assumir esta pesquisa em perspectiva teórica do Círculo de Bakhtin, por acreditar na minha capacidade de apreensão dos conceitos desenvolvidos pelo Círculo no conjunto de suas obras em um período de tempo tão curto, por me possibilitar construir a minha caminhada pessoal como pesquisadora em formação e por ser tão compreensiva e sensível em nossos encontros de orientação.

Às Professoras Dr^ª. Alba Regina Battistide Souza, Dr^ª. Lilane Maria de Moura Chagas e Dr^ª. Maria Aparecida Lapa de Aguiar, pelas valiosas contribuições na qualificação do projeto de dissertação.

À Professora Dr^ª. Nelita Bortolotto, pela forma sensível com que me acolheu em suas aulas e estabeleceu diálogo acerca do conjunto dos conceitos da teoria do Círculo de Bakhtin, apresentou as especificidades da pesquisa em Ciências Humanas, iluminando o caminho para a análise dialógica dos discursos das professoras participantes desta pesquisa.

Aos membros do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização e Língua Portuguesa (NEPALP), sob a coordenação das Professoras Dr^ª. Nelita Bortolotto e Dr^ª. Maria Aparecida Lapa de Aguiar, por manter um valioso espaço de interlocução e estudo da teoria do Círculo de Bakhtin acerca da filosofia da linguagem como fenômeno social (atividade humana) e da pesquisa em Ciências Humanas.

Às Professoras Clara, Dulce, Janis, Martina, Sara e Sofia, por participarem deste estudo e não “abandonarem o barco” durante a rota dessa pesquisa, uma vez que o quantitativo de instrumentos para a coleta de dados demandou bastante tempo, esforço e exposição pessoal.

Ao meu esposo e grande companheiro de mais de um quarto de século, Jorge Marcos Bussarello, por estar sempre ao meu lado, por estar disposto a me ouvir e a me acalantar com suas palavras de incentivo.

À Secretaria Municipal de Educação de Blumenau, por autorizar a minha licença remunerada e possibilitar que eu me ausentasse integralmente do trabalho durante a escrita da dissertação.

Às Diretoras e aos Diretores das escolas em que Clara, Dulce, Janis, Martina, Sara e Sofia trabalham, por abrirem as portas das escolas para que eu realizar a pesquisa de campo e me acolherem carinhosamente.

Às minhas amigas Gabriela, Regina, Rozimeire e Simone, por sempre acreditarem no meu potencial de estudo e me incentivarem a participar da seletiva do mestrado.

Enfim, a todos que contribuíram para esta pesquisa, minha gratidão e meu carinho especial.

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo principal verificar se a avaliação externa em larga escala influencia a posição autoral da professora de língua portuguesa do ensino fundamental municipal de Blumenau ao operar o currículo. O Círculo de Bakhtin se tornou a teoria base para a efetivação do trabalho, sobretudo no que concerne à constituição da comunicação discursiva e ao sentido da pesquisa em Ciências Humanas. A metodologia empregada, por esta razão, se materializou como sendo a de análise dialógica do discurso, que tem como princípio analisar o discurso dos sujeitos nas situações concretas das quais emerge e com as quais estabelece relações dialógicas. O *corpus* discursivo constituiu-se de três estratégias para coleta de dados: delineamento do perfil profissional, escrita de três narrativas com roteiro pré-orientado e uma observação na sala de aula. Os instrumentos foram submetidos às participantes paulatinamente, no decorrer de quatro meses. Os dados oriundos dos instrumentos foram submetidos à análise, e seu entrecruzamento mostrou, por um lado, a apresentação de um posicionamento autoral do ato pedagógico; por outro, pela pressão de obtenção de resultados positivos na prova externa, uma proteção de possíveis reações-respostas diante desses resultados. O caminho da responsabilização à culpabilização da professora pelos resultados obtidos nesse evento (Prova Brasil) também se mostrou estreito.

Palavras-chave: Linguagem. Discurso. Autoria. Avaliação externa em larga escala.

ABSTRACT

The aim of this research was to verify if an external large scale assessment influences the authorial position of the Portuguese Teacher of the junior high school in the municipal schools in the city of Blumenau regarding their performance of the syllabus. The base theory was the Bakhtin Circle, in what concerns the constitution of the discursive communication and the meaning of the research in Human Sciences. The methodology used was dialogic discourse analysis, whose principle is to analyze the discourse of the subjects in such concrete situations from which it originates and with which it establishes dialogic relations. The discursive corpus of this research is made of three instruments of data production: professional profile, writing of three narratives with a pre-oriented guideline and one observing class. The instruments were gradually sent to the participants over 4 months. Such data originated from the instruments were sent to analysis. The tangling of the data showed, on one hand, the presentation of an authorial attitude of the pedagogic act, and, on the other hand the pressure to obtain positive results in the external assessment, a protection of possible reaction-responses towards such results. The line between a teacher being considered liable or guilty for the results obtained in such event (Prova Brasil) is rather narrow.

Key words: Language. Discourse. Authorial. Large scale external assessment.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	<u>10</u>
2	A SITUAÇÃO EDUCACIONAL NA CONTEMPORANEIDADE – ALGUNS APONTAMENTOS	<u>17</u>
2.1	EDUCAÇÃO PÚBLICA COMO DIREITO	<u>18</u>
2.2	LÍNGUA PORTUGUESA: UM BREVE PERCURSO PELA CONSTITUIÇÃO DA DISCIPLINA E DO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NESTA ÁREA	<u>29</u>
2.3	AS FACES DA AVALIAÇÃO EXTERNA EM LARGA ESCALA E AS REPERCUSSÕES NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA	<u>47</u>
3	AUTORIA: UM PERCURSO PELA TEORIA DO CÍRCULO DE BAKHTIN	<u>59</u>
3.1	LÍNGUA E LINGUAGEM E SUA NATUREZA SOCIAL	<u>59</u>
3.2	ENUNCIADO CONCRETO E VIVO: A IMPRESCINDIBILIDADE DA AUTORIA	<u>63</u>
3.3	A AUTORIA NO CONTEXTO DO ENUNCIADO	<u>69</u>
4	TRAJETÓRIA METODOLÓGICA: ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO	<u>78</u>
4.1	BREVES PALAVRAS SOBRE A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	<u>80</u>
4.1.1	Análise dos dados coletados	<u>81</u>
4.1.2	Instrumentos de pesquisa para coleta de dados	<u>83</u>
4.1.3	Participantes da pesquisa: critérios que justificam a escolha	<u>87</u>
4.2	O DISCURSO AUTORAL DAS PROFESSORAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E AS VOZES RESSONANTES: O OUTRO	<u>89</u>
4.2.1	O cronotopo de produção da vida do discurso	<u>90</u>
4.2.2	O discurso das professoras e os já-ditos sobre a avaliação externa	<u>95</u>

4.3	A AUTORIA DA ENUNCIÇÃO: POSIÇÃO AUTORAL DAS PROFESSORAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DIANTE DA AVALIAÇÃO EXTERNA EM LARGA ESCALA	123
4.4	COTEJO DOS DADOS ANALISADOS	146
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	156
	REFERÊNCIAS	159
	APÊNDICES	166
	ANEXOS	179

1 INTRODUÇÃO

O componente curricular de língua portuguesa, em geral, nas organizações de matrizes curriculares lineares¹ e sequenciadas tem entrada pela “porta da frente” no currículo: é o que recebe o maior quantitativo de horas-aula. No entanto, se por um lado a professora² tem o privilégio de uma carga horária maior para partilhar com os estudantes mais tempo de interação e mediação pedagógica, por outro é cobrada a apresentar alto resultado na avaliação externa em larga escala, que afere algumas habilidades de leitura.

É certo que defendemos uma educação pública de excelência, em que os estudantes respondam positivamente aos objetivos de aprendizagem e que tenham assegurado esse direito, mas não podemos desconsiderar que a aprendizagem não se subordina somente à ação da professora, envolve outros sujeitos e fatores nesse processo pedagógico. O resultado da prova externa em nível nacional, somado ao fluxo escolar (taxa de aprovação), índices que deveriam aquilatar o sistema educacional, ao gerarem uma nota, por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e devolverem essa nota à escola e à sociedade em geral, acabam por classificar a escola (FREITAS *et al.*, 2009).

Segundo Moraes (2009), o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e a avaliação do sistema educacional, ambos políticas públicas, têm um caráter empreendedor/capitalista e estão voltados somente ao desenvolvimento de “saberes instrumentais”. A autora explica que a educação tem sido eleita não como campo de elaboração do conhecimento, mas de produção de saberes instrumentais elaborados por outrem em que as instituições de ensino são usadas como ferramenta para a transformação da sociedade e os professores tomados como os únicos agentes responsáveis pelo sucesso ou pelo fracasso alcançados pelos estudantes. Dessa forma, essas instituições acabam desconsiderando contextos, vivências, histórias; esquecem-se do processo de ensinar e de aprender para se ocuparem de resultados responsivos a essas políticas.

¹ Referimo-nos à perspectiva do ensino tradicional cuja disciplina de língua portuguesa assume peso hierárquico superior as outras disciplinas curriculares.

² A opção pelo gênero da palavra no feminino se dá pelo fato de a Rede Municipal de Ensino de Blumenau ter em seu quadro funcional de língua portuguesa quase a totalidade de profissionais professoras e todas as profissionais participantes da pesquisa serem mulheres.

Essa ideia de que a escola possa estar ocupando a maior parte de seu tempo em operação de *saberes instrumentais* inquietou-nos³ e nos levou a propor a presente pesquisa. Cabe dizer que esse desassossego está relacionado à experiência profissional desta pesquisadora, uma vez que é professora de língua portuguesa de carreira no ensino público na Rede Municipal de Ensino de Blumenau (RME) e trabalhou nos últimos quinze anos na gestão escolar e na coordenação curricular na SEMED/Blumenau. Atuou como professora até o final do ano de 2002, depois trabalhou na gestão escolar por quatro anos em uma escola de ensino fundamental, e, na sequência, por onze anos, mais precisamente a partir de 2007, passou a compor a equipe de trabalho na SEMED/Blumenau. Lugares distintos, com funções diferentes, mas nas quais vivenciou algumas proposições curriculares para a RME.

A interpretação de ‘qualidade educacional’ tida a partir do resultado bianual do Ideb levou a gestão⁴ municipal, por meio da SEMED, a partir do ano de 2009, a organizar formações para professores e membros da equipe gestora, visando à compreensão das habilidades⁵ aferidas na avaliação externa em larga escala e ao cumprimento de metas a serem alcançadas. Ao trabalharmos e acompanharmos⁶ a formação continuada das professoras de língua portuguesa vimos, na contrapalavra dessas professoras, o sentimento de culpabilização alicerçado na crença de que o resultado do Ideb estava atrelado à competência da professora da turma avaliada. O sucesso ou o insucesso dos estudantes nas avaliações externas em larga escala acabou atribuído às professoras, independentemente do contexto escolar, social, cultural em que os estudantes estavam inseridos e do envolvimento do coletivo de profissionais com ações pedagógicas.

Dessa forma, ao confrontar a crença em uma escola pública (formadora, humanizadora) com as proposições atreladas aos resultados do Ideb, que priorizava o conhecimento de determinadas habilidades leitora, passamos, então, a pressupor que o conhecimento trabalhado em sala de aula estava sendo mediado pela avaliação externa em larga escala e esta funcionando como controle externo ao exercício da docência. Nesse sentido, este estudo procura responder se é possível que a avaliação externa em larga escala

³Sempre que a primeira pessoa do plural for utilizada em aceção a um grupo de pessoas e que não se refira a apenas e tão somente a esta pesquisadora em formação, será feita a devida observação.

⁴Nessa gestão da SEMED, esta pesquisadora fazia parte da equipe de coordenadores curriculares.

⁵O conceito de habilidade é abordado nesta dissertação na seção 2.2, Língua portuguesa: um breve percurso pela constituição da disciplina e do exercício da docência nessa área.

⁶Tanto profissionais externos (profissional do Inep, formadores contratados pela secretaria de educação) quanto equipe interna da SEMED trabalharam formações com abordagem nas habilidades avaliadas na Prova Brasil.

exerça poder coercitivo na posição autoral e, por conseguinte, no ato pedagógico da professora de língua portuguesa ao operar o currículo.

Cabe ressaltar que autoria aqui não é entendida em seu sentido mais comum, fazendo referência apenas a sujeitos que publicam suas obras, mas na perspectiva do Círculo de Bakhtin⁷. Autoria, nessa perspectiva, assume um sentido alargado, diz respeito ao discurso que só pode existir na forma de enunciados concretos e singulares, pertencentes aos sujeitos discursivos de uma ou de outra esfera da atividade humana, uma vez que cada enunciado se constitui como um acontecimento único na comunicação verbal. Para o Círculo, todo discurso/enunciado tem um autor, um responsável por esse enunciado, não existe palavra sem dono, sem voz, sem processo dialógico e sem posicionamento frente ao outro no processo de interação social. Até mesmo a reprodução de um discurso/enunciado é uma nova situação na comunicação verbal, tem a assunção de uma autoria enunciativa que é responsável pelo seu discurso/enunciado (BAKHTIN, 2003).

Para tanto, definimos como objetivo geral: verificar se a avaliação externa em larga escala influencia a posição autoral da professora de língua portuguesa ao operar o currículo; e como objetivos específicos, a) compreender elementos da situação educacional contemporânea, a avaliação externa em larga escala e a posição ocupada pelo componente curricular de língua portuguesa nesse contexto; b) caracterizar autoria sob a ótica da teoria do Círculo de Bakhtin; c) identificar ressonâncias de enunciados sobre a avaliação externa em larga escala que refletem no discurso autoral da professora de língua portuguesa; e, d) interpretar a posição discursiva assumida pela professora de língua portuguesa diante da avaliação externa em larga escala (a autoria da enunciação).

O caminho metodológico adotado para a coleta de dados dessa pesquisa constituiu-se de a) um questionário sobre o perfil profissional; b) três narrativas escritas em meses distintos pelas professoras de língua portuguesa que atendiam aos critérios dessa pesquisa e aceitaram o convite para participar; e c) uma observação em sala de aula. As narrativas partem de um breve roteiro orientador, aberto à contrapalavra dessas profissionais. O primeiro roteiro diz

⁷ Denominação imputada *a posteriori* por estudiosos das obras bakhtinianas, após o levantamento de dúvidas acerca da autoria, em especial, de três livros: *Freudismo, Marxismo e filosofia da linguagem* e *O método formal nos estudos literários*. Ao conjunto das obras desse grupo de intelectuais, de formação multidisciplinar, que se encontrou regularmente durante dez anos (1919-1929) e partilhou um conjunto de ideias, convencionou-se a identificação de O Círculo de Bakhtin, respeitada, no entanto, a autoria de cada publicação. (FARACO, 2009).

respeito à trajetória profissional, às dificuldades encontradas e às expectativas acerca da docência. O segundo, orienta uma narração envolvendo a Prova Brasil e o sentido que essa avaliação tem na carreira profissional da professora. E, por fim, o terceiro roteiro busca a posição autoral, em perspectiva bakhtiniana, da professora diante da avaliação externa. A análise dos dados nesta pesquisa é sustentada pela teoria da linguagem do Círculo de Bakhtin, que orienta para a compreensão da linguagem dialógica e sua constituição social, histórica e ideológica e que, para ser compreendida em sua integralidade, precisa ser vista em suas condições de produção, considerando a situação de interação em que esta se constitui.

Na teia dialógica em que nos constituímos, visitamos o catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) a fim de fazermos um levantamento sobre pesquisas correlatas à temática do discurso autoral de professoras, em perspectiva bakhtiniana, e encontramos oito títulos: seis teses e duas dissertações. Essas produções, de acordo com os respectivos resumos, aproximam-se desta pesquisa quanto à busca pela posição autoral discursiva de professores, mas confrontam a posição de autoria com outro objeto e não com a avaliação externa, conforme pode ser visualizado no quadro abaixo:

[Voltar ao sumário](#)

QUADRO I – Pesquisas correlatas:

Tese / Dissertação Ano	Título da produção	Autor(a)	Distanciamento do objeto/tema desta pesquisa
Tese/2007	A autoria no gênero discursivo aula: uma abordagem enunciativa	Pedro Farias Francelino	Investiga a constituição do sujeito autor a partir do uso que faz do discurso de outrem, em uma situação enunciativa específica: a do gênero discursivo aula.
Tese/2009	O discurso do professor de língua portuguesa no processo de reestruturação curricular: uma construção dialógica.	Nara Caetano Rodrigues	Busca pela posição de autoria do professor na reestruturação curricular do Colégio Aplicação/CED/UFSC.
Tese/2009	Dizeres de professores da/na formação continuada: possibilidades de autoria	Carla Helena Fernandes	Investiga, por meio de formação continuada, a autoria do professor sobre seu fazer e saber/conhecimento em interlocução com os alunos e demais profissionais.
Tese/2013	Apreensão apreciativa do discurso de outrem e autoria no processo de construção do conhecimento científico por professores concluintes de Letras	Poliana Dayse Vasconcelos Leitão	Pesquisa o processo de construção do conhecimento científico em monografias de estudantes concluintes de Letras com habilitação em português/inglês.
Tese/2015	Arquitetônica enunciativa e posicionamento estilístico do professor autor no gênero discursivo da educação a distância: uma perspectiva dialógica	Gregório Pereira de Vasconcelos	Investiga a arquitetônica enunciativa e o posicionamento estilístico do professor autor no material didático impresso da Educação a Distância.
Tese/2018	Autoria docente (e discente) na formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental	Aline Souza Oliveira Lanzillotta	Investiga nos Encontros de Professores para Estudos de Letramento, Leitura e Escrita (EPELLE) o discurso de professores alfabetizadores acerca da impossibilidade de alfabetizar crianças oriundas das classes populares.
Dissert./2015	Autoria docente como artefato para os currículos com inovações pedagógicas: um zoom nos ciclos de formação humana	Fernanda Rodrigues Marques	Investiga a autoria como artefato para solucionar problemas emergentes no cotidiano escolar.
Dissert./2016	A constituição da autoria docente em processos de formação continuada de professores alfabetizadores	Beatriz Donda	Trabalha em perspectiva da pesquisa-formação para que professores assumam o seu discurso autoral.

Ao estabelecermos interlocução com essas pesquisas correlatas, consideramos que a relevância social desta nossa pesquisa está no fato de registrarmos a contrapalavra, a posição do discurso autoral das professoras de língua portuguesa acerca das vivências no exercício da docência em que ressoam a avaliação externa em larga escala. A partir do debate instaurado, a expectativa é a de possibilitar uma compreensão acerca da naturalização da posição hierárquica institucional (normatizações) sobre o fazer cotidiano escolar e o modo de esta “força discursiva” subsumir angústias em processos de ranqueamento, como o caso da Prova Brasil (avaliação em larga escala).

Este estudo foi subdividido de modo que na primeira seção, percorremos o caminho da constituição do campo educacional e da escola pública como direito, perpassando pela constituição da língua portuguesa como disciplina e o exercício da docência nessa área para, então, chegarmos à avaliação externa em larga escala. Esse percurso se dá porque foi a partir da democratização da escola pública e gratuita que surgiu o discurso da ineficiência do ensino e, por conseguinte, a necessidade de se levantar dados sobre o sistema de ensino. Apesar disso, a disciplina de língua portuguesa se altera lentamente nos modos de pensar a sua organização curricular e a aprendizagem dos estudantes, mas acaba sendo uma das eleitas a compor a avaliação da aprendizagem no Sistema de Avaliação Externa da Educação Básica.

Na segunda seção, adentramos a teoria do Círculo de Bakhtin, basilar para a compreensão do conceito de autoria, adotado como ponto central desta pesquisa. Para pensar autoria, no entanto, é preciso refletir sobre a natureza social da linguagem, o enunciado concreto e vivo, os gêneros discursivos, que permitem a materialização do discurso para assim entendermos autoria nessa perspectiva teórica. Isso porque esses conceitos estão imbricados, portanto para pensar em posição do discurso autoral é preciso se guiar por uma visão mais ampla a respeito da linguagem nessa concepção teórica.

Na terceira e última seção dialogamos sobre a metodologia escolhida para a coleta e interpretação dos dados (teoria dialógica do discurso em perspectiva do Círculo de Bakhtin). Lá explicitamos mais detalhadamente a metodologia de coleta de dados por meio de narrativas e seu entrecruzamento com o perfil profissional e a observação realizada em sala de aula. A opção pelas narrativas foi traçada como caminho metodológico por permitir espaço de interlocução em que as professoras, por meio de sua escrita, trazem a sua contrapalavra à temática da avaliação externa em larga escala e possibilitar analisar a posição do seu discurso autoral diante da temática investigada.

Por fim, nas considerações finais, após termos nos debruçado sobre os dados coletados e, por meio de análise dialógica discursiva em uma perspectiva bakhtiniana e seu Círculo, termos analisado a posição do discurso autoral das professoras de língua portuguesa, buscando as vozes ressonantes acerca da avaliação externa que habitam esses discursos e possíveis implicações expressas, pudemos refletir sobre reverberações dessa política de avaliação do sistema no discurso autoral das professoras de língua portuguesa ao operar o currículo em sala de aula.

2 A SITUAÇÃO EDUCACIONAL NA CONTEMPORANEIDADE – ALGUNS APONTAMENTOS

Traduzir tudo para um mesmo sentido é empobrecer a humanidade. Negociar sentidos é enriquecer a experiência humana como um todo e a vida de cada um.

João Wanderley Geraldi (2015a, p. 199)

Para falarmos da educação na contemporaneidade e dos significados da avaliação externa em larga escala nesse contexto, consideramos importante retomarmos, de maneira sucinta, a constituição da educação pública como direito a todos os brasileiros, a inserção da língua portuguesa como disciplina escolar em âmbito nacional para, então, chegarmos à avaliação externa em larga escala. Isso porque consideramos que o entrelaçamento entre esses fatores é basilar para a compreensão desse objeto de pesquisa, uma vez que essa realidade educacional configurada na atualidade se assenta em processos históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais.

É consonante, à maioria de nós, que a escola é o lugar formal de ensinar e de aprender. É o espaço institucionalizado em que os estudantes se debruçam sobre conteúdos/conceitos que permeiam o conhecimento intelectual, além de vivenciarem experiências humanas que integram aprendizagens outras, uma vez que como sujeitos sociais que somos, constituímos-nos na interação com o *outro*.

E por ser a escola esse *locus* de formação e de aprendizagens, conforme revela a história desse campo, a educação acaba por se tornar alvo de disputa de interesses diversos, que se alteram à medida que determinado grupo ascende ao poder. Sobre isso queremos nos debruçar nas subseções 2.1, 2.2 e 2.3, de modo que o leitor consiga saber de que lugar estamos olhando para essa triangulação: democratização da educação pública e gratuita, disciplina de língua portuguesa e profissionais que nela atuam e avaliação externa em larga escala para, posteriormente, podermos refletir sobre a posição do discurso autoral de professoras de língua portuguesa diante da avaliação externa em larga escala, objeto de investigação desta pesquisa.

[Voltar ao sumário](#)

2.1 EDUCAÇÃO PÚBLICA COMO DIREITO

A ideia de educação como direito, no Brasil, desponta em meados do século XX. Esse propósito floresce em meio a intelectuais que se agrupam em duas gerações: 1925/1940 e 1954/1964 (PÉCAUT, 1990). Esses intelectuais⁸, conhecidos também como grupo de *intelligentsia*, consideravam-se aptos a organizar a nação e constituir o campo educacional brasileiro. A maioria eram homens pertencentes ao estrato social mais alto, que tinha familiaridade com as artes, as ciências, a filosofia, somadas à capacidade de oratória. Uma elite de intelectuais que conquistou prestígio social e poder político. Eram intelectuais encarnados, com atuação em projetos para a cena pública, que os legitimava como intelectuais, *intelligentsia*, *philosophers* ou *profissionais da educação*. Para ser tomado por intelectual, não era suficiente ser sábio e erudito, segundo Vieira (2015, p. 8), tinha de mobilizar “o seu prestígio como especialista em favor de causas públicas, muitas delas completamente distantes das suas especialidades”.

O primeiro grupo de *intelligentsia* se define como organizadores de um povo que politicamente não estava constituído e, para tanto, valer-se-ia da construção de instituições adequadas ao projeto de nação e da formação de uma identidade nacional com a finalidade de traçar uma cultura capaz de garantir a unidade da nação. Mesmo com matizes ideológicas diversas habitando esse grupo de intelectuais da primeira geração, havia consenso de que se deveria ocupar a posição de elite dirigente e constituir um Estado forte. O segundo grupo de intelectuais, que já estava legitimado como organizador da cultura, acreditava que o povo brasileiro já estava constituído politicamente e que povo e nação eram uma coisa só. Portanto, o objetivo dessa elite dirigente, intérprete das massas populares, era o de proteger os interesses das ameaças externas do imperialismo, consequência do rápido desenvolvimento econômico que conduzia a sociedade à condição de *democrática-burguesa* (PÉCAUT, 1990).

Os discursos desses intelectuais eram marcados pela convicção da educação como fundante à edificação de uma nação moderna e pela ação político-cultural na construção de um projeto de modernidade para o Brasil. Intento esse que mobilizou grupos e tendências intelectuais por um vasto período histórico, a partir da crença na razão e na ciência para

⁸ Alguns dos intelectuais, enumerados em ordem alfabética, citados por Pécaut (1990): Alceu Amoroso Lima, Almir de Andrade, Anísio Teixeira, Azevedo Amaral, Francisco Campos, Fernando de Azevedo, Jackson de Figueiredo, Lourenço Filho, Menotti Del Picchia, Paschoal Lemme, Plínio Salgado, Sobral Pinto, entre tantos outros.

compreender e transformar o mundo natural e social, além do anseio pela modernização e pelo progresso da nação brasileira. Filósofos, historiadores do pensamento político, arquitetos e críticos de arte contribuíram para esse projeto de modernidade (VIEIRA, 2007). O conceito de modernidade se ancorava na visão do futuro com a finalidade de construir uma nova civilidade. Para tanto, o intelectual moderno estava com a tarefa de “desmistificar, interpretar, controlar e, sobretudo, intervir sobre o mundo natural e social” (VIEIRA, 2007, p. 381) para conduzir a nação ao progresso.

Com vistas a esse discurso de modernização do Brasil, em 1924, um grupo formado por professores, médicos, advogados e engenheiros cria a Associação Brasileira de Educação (ABE), com a finalidade de intervir junto ao Estado nas questões educacionais. Para esses intelectuais, a educação seria o meio para resolver todos os outros problemas do país, portanto a salvação e a condução para a modernidade. A I Conferência da ABE (CNE), 1927, em Curitiba, foi o início dos eventos nacionais em estados brasileiros, com participação de todas as unidades federativas. Nesse espaço se tensionavam disputas políticas, teóricas e educacionais. O fim do século XIX e início do século XX marcam a intensificação de intelectuais na cena pública no Brasil, envolvidos com o projeto de modernização do país. Independentemente da ideologia de cada grupo de intelectuais, todos convergiram para um ponto em comum: o papel das elites intelectuais na construção da nação (VIEIRA, 2007).

A organização dessa I CNE e a participação no evento, conforme Viera (2007) foi marcada por maioria católica. O evento teve o devido reconhecimento, tanto por autoridades que se fizeram presentes ou representadas, quanto pela cobertura feita pela imprensa. Esta última teceu algumas críticas em relação às temáticas debatidas, ao tempo e ao custo despendido com a Conferência, no entanto atribuiu o aspecto positivo no balanço geral. A I CNE contou com oito comissões temáticas: ensino primário (2), ensino secundário (91), temas gerais (3), educação higiênica (1) e ensino superior (1), além da apresentação de teses⁹

⁹ Títulos de algumas das teses apresentadas na I CNE, que visam ilustrar a diversidade de temáticas discutidas na I CNE. O material na totalidade, com exceção de quatorze teses que não foram recuperadas, encontra-se disponível em BRASIL (1997), no endereço eletrônico:

<<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/123679/me001825.pdf?sequence=3>>. Acesso em: 22 jan 2019. **Tese 1-** Por que se impõe a primazia da educação higiênica escolar, Belisario Penna; **Tese 2-** O ensino da leitura pelo método de palavras geradoras, Antônio Tupy Pinheiro; **Tese 5-** A necessidade da pedagogia moderna, Lindolpho Xavier; **Tese 9-** Comunicação sobre o Bureau International D'éducation, Laura Jacobina Lacombe; **Tese 11-** A educação no futuro, Rachel Prado; **Tese 15-** Organização dos museus escolares: sua importância, Nicephoro Modesto Falarz; **Tese 17-** Pela educação estética, Fernando Nereu de Sampaio; **Tese 21-** Educação da criança em relação à assistência aos lázaros e defesa contra a lepra, Alice de Toledo Tibiriçá; **Tese 25-** O teatro e sua influência na educação, Decio Lyra da Silva; **Tese 26-** Normas didáticas a que se deve obedecer no ensino do português aos filhos de colonos estrangeiros, Nicolau Meira de

(113), sendo que quatro delas foram apresentadas pela diretoria da ABE, que deu o mote do evento. Essas teses se sustentavam na crença da correspondência entre as dimensões política, cultural e racial.

Nesse encontro foi discutido currículo – programa a ser trabalhado pelas instituições educacionais – e metodologias de ensino. As teses apresentadas foram em sua grande maioria aprovadas. Houve polêmica em torno da questão da relação entre o ensino religioso católico e a formação moral dos brasileiros. A realidade brasileira foi comparada com a de outros países, recaindo a negatividade sobre o atraso nacional e a necessidade de se espelhar no estrangeiro para conduzir a sociedade à modernidade e à civilização. O discurso dos intelectuais se deslocou do campo político para o científico. Procuravam por meio do discurso da modernidade chegar a uma unidade nacional, viam a uniformização da educação como forma de alcançar a verdade, a razão. Buscavam a internalização de princípios de identidade, laboriosidade, religiosidade, racionalidade e sanidade. No entanto, no campo educacional, houve disputa tensionada por clericais e anticlericais sobre os rumos da república e da educação pública nas primeiras duas décadas do século XX (VIEIRA, 2007).

O grupo de *intelligentsia* pode agir em prol do projeto de reforma intelectual e moral da população nacional, através da participação na ABE e por ocupação de cargos na burocracia do Estado. A ação se tornou possível por meio de projetos estatais e reformas educacionais, econômicas, sociais. Houve inovação na educação, como a inserção de cinema e teatro no ensino, mas houve temáticas silenciadas como a laicização do ensino, a atuação feminina na docência, entre outras. O “discurso da modernidade, veiculado nas teses da I CNE, estava em plena sintonia com o projeto político-cultural de legitimação da intelectualidade perante o Estado e a sociedade”, (VIEIRA, 2007, p. 396). Esse grupo que atuou como intérprete dos interesses do povo e da nação, que conduziu esse discurso da

Angelis; **Tese 29-** Alfabetização e nacionalização do colono no Brasil, Acrísio Carvalho de Oliveira; **Tese 31-** Metodologia do ensino da educação física, Ambrosio Torres; **Tese 33-** O ensino obrigatório e o civismo nas escolas, Maria dos Anjos Bittencourt; **Tese 42-** A uniformização do ensino primário no Brasil, M. Bergström Lourenço Filho; **Tese 53-** Para lutar contra o analfabetismo: o serviço pedagógico obrigatório, dever cívico feminino decorrente do direito de voto às mulheres, Fernando de Magalhães; **Tese 61-** Da necessidade de tornar mais prático o ensino de engenharia no Brasil, Indicação da Congregação da Faculdade de Engenharia do Paraná; **Tese 68-** O celibato pedagógico feminino, Nestor Lima; **Tese 75-** O problema da educação sexual: importância eugênica, falsa compreensão e preconceitos — como, quando e por quem deve ser ela ministrada, Renato Kehl; **Tese 80-** Assistência médica à infância escolar — cadernetas sanitárias, João Maurício Moniz de Aragão; **Tese 85-** A criação de escolas normais superiores, em diferentes pontos do país, para preparo pedagógico, C. A. Barbosa de Oliveira; **Tese 100-** A Escola Nova, Deodato de Moraes.

modernidade ancorado no tripé: poder absoluto da razão, rumo ao progresso e escola como fonte de salvação da sociedade brasileira, ficou conceituado como intelectuais modernos.

A participação dos intelectuais nos assuntos da educação assegurou, nessa época, o aprimoramento de escolas nos mais diferentes níveis (VIEIRA, 2015). A perspectiva sociológica orientava as discussões públicas acerca do projeto de construção do Brasil como nação. Os debates sobre educação e o estudo da sociedade, ocorridos na primeira metade do século XX, orientavam a construção de um sistema educacional brasileiro. Os membros da ABE e os participantes do Movimento dos Pioneiros pela Escola Nova no Brasil, na década de 1920-1930, se constituíram como grupos de maiores destaques nas disputas educacionais. O caráter político estava presente nas ações desses intelectuais, que se autodenominaram técnicos, profissionais da educação, mas certamente exerciam ação política, não neutra, haja vista o ideário que se efetivou no sistema educacional brasileiro, com o Manifesto de 1932. (SILVA, 2002).

Os intelectuais, que nos anos 20/30 criaram a sua identidade como elite capaz de mudar a sociedade por meio da reforma educacional, julgam ter uma missão, a da liderança moral da sociedade. Vislumbraram a universidade como formadora de elites modernizadoras e como extensão do ensino público, gratuito e igual para todos (XAVIER, 1999). O projeto de modernização por meio da educação se relacionava com projetos mais particulares de Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e outros intelectuais pertencentes ao grupo Pioneiros da Educação. Esses agentes defendiam a laicização no campo educacional para assegurar racionalidade-científica. Fernando de Azevedo tinha como projeto de modernização e construção da nação brasileira o ensino universitário para formação de elites intelectuais capazes de conduzir as massas. Para ele, a formação de elites dirigentes e de educação popular estavam interligadas hierarquicamente. Anísio Teixeira, por sua vez, via a universidade como meio de construção e divulgação do pensamento científico e da formação de professores como condição de renovação da educação pública com caráter científico e com identidade própria desse campo educacional. A vinculação dessa elite dirigente com o poder político do Estado e com a ocupação de cargos públicos subsidiou a efetivação de muitas ações defendidas por esses intelectuais (XAVIER, 1999).

Nesse contexto, entram em cena os educadores intelectuais (PECAUT, 1990). Esses educadores ascenderam à condição de sujeitos políticos nacionais por meio do capital escolar e que disputaram a legitimidade de um determinado ideário no campo educacional. Os

educadores profissionais, de acordo com Miceli (1979), constituíram sua trajetória entre instâncias concorrentes na formação do sistema educacional: Estado e Igreja. Eram especialistas em educação. O Estado viu nesses profissionais a escolarização como estratégia a proporcionar dividendos políticos. A classe social modesta, com base na escolarização, e pela falta de profissionais com formação para a educação, pode ocupar cargos antes ocupados somente por oriundos das classes dirigentes. A escolarização serviu de passaporte para a carreira de educador profissional.

Na primeira geração de intelectuais, a educação foi tomada como *bandeira de um país moderno*. O campo educacional se constituiu como política setorial do Estado e os pioneiros, após a publicação do Manifesto dos Pioneiros em 1932, intencionados a criar um sistema público de educação. Esse sistema visava atender às novas demandas da nação que vinham com o desenvolvimento tecnológico, o crescimento da cidade e da economia e a reformulação da política brasileira até então marcada por relação de compadrio. O projeto também buscava firmar o poder Estado. Mas com tantas ideias transformadoras levantadas pela bandeira dos pioneiros da educação, não poderia ser diferente, o campo educacional acabou marcado por disputas na busca de legitimidade de diversos projetos educacionais junto ao Estado. (XAVIER, 1999)

Dessa forma, no período 1930/1950 coexistiram diferentes projetos educacionais, tensionando o campo da educação e da política. Foram eles os principais: *o projeto da Igreja Católica, o projeto dos Pioneiros da Escola Nova, o projeto do Estado configurado durante a Era Vargas e o Nacional-desenvolvimentismo*. Esses projetos todos, de alguma forma, disputaram espaço com as ideias expressas no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que serviu de estratégia e instrumento de luta política pela educação pública universal (XAVIER, 1999). De acordo com Cunha (1995), no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova estava posta a valorização de aptidões naturais de cada aluno, independentemente de classe social, uma vez que a escola seria o caminho para a reconstrução social. Para isso necessitaria do rompimento com a lógica da escola tradicional, que trabalhava com a passividade e a escuta. A essa nova sociedade democrática seria adequada a criança *ativa*, mas a escola, por sua vez, não poderia deixar de cumprir a sua função de elaborar o conhecimento.

Em 1920, iniciam-se as Reformas Educacionais que expandem o ensino público (SILVA, 2002), mas foi somente depois da década de 1930 que a procura por escolarização começou a crescer no país, decorrente do “projeto econômico implantado pelo governo de

Getúlio Vargas, pautado na industrialização” (BITTAR; BITTAR, 2012, p. 160) e a vinda da população da área agrícola para a urbana. A criação do Ministério de Educação e Saúde (MES), em 1930, traz em seu bojo a necessidade de um sistema educacional.

A proposição dos Pioneiros da Educação de uma política educacional em que condiciona o Estado como mantenedor de um ensino público e a luta pela universalidade de direito a todos os cidadãos frequentarem a escola estavam no projeto educacional desse grupo. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932, proclamava o papel social e político do educador profissional, garantindo assim a autonomização do campo educacional, (XAVIER, 1999, p. 46). O grupo defendeu a criação de diretrizes gerais para o sistema educacional fixadas pelo governo, o fundo financeiro para autonomia administrativa e a criação de Conselhos Nacional e Estadual da Educação como órgão fiscalizador do desenvolvimento das diretrizes educacionais implantadas pela União. No entanto, os Conselhos, de acordo com a Constituição, receberam apenas a função consultiva. Além de os Conselhos não se constituírem como órgão fiscalizador, a educação pública para todos como dever do Estado também não foi contemplada em sua totalidade na legislação brasileira de 1934. O governo partilhou a responsabilidade da educação com a família, enfraquecendo, com isso, o dever do Estado no que compete à democratização da escola pública gratuita. A Constituição de 1934 incorporou ao currículo escolar propostas de outros grupos como rádio, cinema educativos, canto orfeônico, culto à pátria e prática classificatória dos alunos. Além de o governo também manter o direito da coexistência de escolas privadas, confessionais ou não, no setor educacional (XAVIER, 1999).

Os interesses contrários entre conservadores da Igreja Católica e setores liberais e de esquerda, apoiadores da Escola Nova, tornaram o cenário educacional um território de fortes manifestações ideológicas. De acordo com Bittar; Bittar (2012, p. 159),

A Reforma Capanema incorporou também algumas reivindicações contidas no Manifesto de 1932, a saber: a) gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário; b) planejamento educacional (Estados, territórios e Distrito Federal deveriam organizar seus sistemas de ensino); c) recursos para o ensino primário (Fundo Nacional do Ensino Primário) estipulando a contribuição dos Estados, Distrito Federal e dos municípios; d) referências à carreira, remuneração, formação e normas para preenchimento de cargos do magistério e na administração.

As autoras ainda expressam que em

janeiro de 1937, fundou-se o Instituto Nacional de Pedagogia¹⁰ (INEP), que, atualmente, figura como um dos mais importantes órgãos de disseminação de informações educacionais e trabalha por meio da constituição de Comissões de Especialistas designados entre os pesquisadores da comunidade acadêmica, para contribuir com a formulação das políticas educacionais e de implementação dos processos de avaliação em todos os níveis educacionais. Com a criação do INEP, iniciaram-se no País as bases para o desenvolvimento de atividades de pesquisa e de investigação na área da educação, mais tarde implementadas pelos Centros Regionais de Pesquisa. (BITTAR; BITTAR, 2012, p. 160)

Tanto Igreja quanto renovadores da Educação Nova tiveram vitórias e perdas nessa disputa. A Igreja, na Constituição de 1934, conseguiu que o ensino religioso, mesmo facultativo, entrasse no currículo e que a responsabilidade da educação fosse partilhada entre Estado e família. Os Pioneiros obtiveram sucesso na proposta de elaboração de um Plano Nacional de Educação e no planejamento de recurso financeiro federal destinado ao investimento na educação, mas não conseguiram manter a laicidade no ensino fundamental, caráter imprescindível para o pensamento científico. (SILVA, 2002)

Em 1937, no período do Estado Novo, o ideário dos Pioneiros da educação cedeu lugar ao do Exército. O ensino recebeu um caráter disciplinador. A educação física, o culto à bandeira, o ensino de moral e cívica e o nacionalismo passaram a fazer parte da prática pedagógica nas escolas públicas. Além disso, houve, por parte do governo, apoio ao ensino confessional em nível primário, secundário e normal. A educação pública se distanciava das conquistas obtidas com as reformas educacionais. A ênfase da educação estava no ensino profissional para as camadas mais pobres e no ensino superior para a formação de elites. Esse foi um período marcado pela centralização curricular e pela perda do recurso federal, conquistado em 1934 pelos Pioneiros. As vagas nas escolas públicas se vincularam às famílias que não tinham como custear a educação de seus filhos (SILVA, 2002).

O projeto educacional público na Era Vargas, período do Estado Novo, segundo Xavier (1999) foi tratado como problema nacional, o que possibilitou à União a centralização da educação. O ensino primário profissionalizante, com as escolas comercial, agrícola e industrial, voltou-se para a produção de mão de obra das classes populares e a universidade à formação de profissionais liberais. A organização do Ministério da Educação permaneceu praticamente com a mesma organização da época até os dias atuais, ficando este com a tarefa de educar e formar o cidadão brasileiro. Nesse período, por meio do ministro de educação

¹⁰ O INEP, criado em 1937, inicialmente como Instituto Nacional de Pedagogia. No ano seguinte, por meio do Decreto-Lei n.º 580, passa a ser denominado Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Somente em 1972 recebe a denominação atual: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Fonte: INEP. Disponível em: < <http://inep.gov.br/historia> >. Acesso em: 22, jan, 2019.

Capanema, houve uma reaproximação da educação com a Igreja Católica desvalorizando o ensino científico e técnico. A ação controladora do governo anulou mudanças conquistadas nos anos 1920/1930, a educação básica deixou de ser prioridade do governo. Em 1944, período em que Lourenço Filho dirigia o INEP, uma publicação dessa instituição tratava a educação como problema nacional, que tinha de ter em seu propósito o cunho social, a manutenção e o fortalecimento da economia, a política e a moral da nação. No período pós-guerra, a educação democrática também tinha a finalidade de inculcar a paz e a ordem nacional, além de oferecer oportunidades semelhantes a todas as raças, classes e culturas. (CUNHA, 1995).

O Estado ficou responsável pelo ensino primário e a União pelo secundário e superior. A educação no período do Estado Novo recebeu a incumbência eugenista, uma vez que os não-brancos eram considerados como os responsáveis pelo *atraso brasileiro*. A nacionalização era o ponto central da educação brasileira, por isso o currículo era composto por conteúdo nacional, introdução do ensino religioso, civismo e patriotismo, além do culto às autoridades. Outro aspecto educacional foi a padronização da educação a partir da implantação de currículo mínimo obrigatório e do uso de manual didático, sob fiscalização federal. Com a ideia nacionalista, pretendeu-se também, por meio da educação, extinguir a cultura e a língua de grupos étnicos minoritários, a partir de proibições e fechamento de escolas estrangeiras. Esse modelo educacional permaneceu até os anos 1950, apesar de o regime Estado Novo encerrar em 1945 e de grupos diversos se organizarem em movimentos pró-redemocratização do país. (XAVIER, 1999)

Era o fim do Estado Novo. A busca pela redemocratização e o desenvolvimento industrial do país, principalmente com o governo Juscelino Kubitschek, pôs em vigor outro projeto educacional, o *nacional-desenvolvimentista*. Esse projeto se sustentava no ideário de justiça social e sociedade democrática. Tinha também como meta a inserção do país na modernidade. Buscava o desenvolvimento econômico como meio de elevar o padrão de vida do brasileiro através de novos empregos e maior produtividade do país. Em relação ao campo educacional, o governo promoveu a descentralização administrativa, recursos financeiros para ensino primário e secundário obrigatório e seleção para ingresso no ensino superior. O crescimento econômico para esse governo era condição para o bem-estar da sociedade brasileira. O caráter técnico-científico dessa administração gerou a ampliação de intelectuais com atuação no Estado. Entre as metas prioritárias desse governo estavam: *energia, transporte, alimentação, indústria de base e educação*. A construção de Brasília deu ao

governo o caráter de modernização. No entanto, o governo de JK se afastou das políticas sociais: educação, saúde, habitação, saneamento entre outros. A educação, apesar de estar no plano de metas, não recebeu atenção, mesmo tendo-se aumentado a verba do Ministério da Educação. A ênfase estava posta na ciência e na técnica, o que permitiu a abertura para instituições financeiras internacionais operarem no país. Para o desenvolvimento econômico do país, seria necessária a redução do analfabetismo, que na época era mais de 50%. Com isso, instalou-se o debate sobre a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases com educação obrigatória a todos os cidadãos brasileiros. No entanto, juntamente com a temática da reorganização do ensino veio o diagnóstico da ineficiência da escola pública brasileira, (XAVIER, 1999): novas disputas sobre velhas questões educacionais.

A crise da qualidade do ensino público serve de mote para a reabertura do debate entre Estado, Igreja e empresários da educação. A necessidade de nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi outra velha questão posta em pauta. A defesa da escola pública, laica e gratuita por defensores da Escola Nova, sob a liderança Anísio Teixeira, reaparece no campo educacional. Como estratégia de luta, Anísio Teixeira levou essas discussões à ABE, ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP, à Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Conseguiu semear seu ideário a muitos colaboradores e líderes com atuação nos campos político e cultural. Para Anísio, as instituições de ensino tinham de ter autonomia, a considerar que o controle e a padronização tolheriam a integridade do processo educativo individual. (XAVIER, 1999)

Foi em meio a esse contexto, nas décadas de 1950-1960, que ideários de transnacionalização se fizeram presentes nas discussões sobre a educação brasileira. A criação de organizações internacionais especializadas em educação, ciências e cultura, como é o caso da UNESCO; em financiamento, como é o caso do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial (BM); e em plano de cooperação econômica, como é o caso da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) a criação de organização internacional, como a Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO), fortaleceram a internacionalização dos problemas educacionais (TEODORO, 2002).

O esforço para estabelecer uma racionalidade científica que permitisse formular leis gerais capazes de guiar, em cada país, a ação reformadora no campo da educação esteve no centro das inúmeras iniciativas – seminários, congressos, workshops, estudos, exames – realizadas por todas essas organizações internacionais, permitindo criar vastas redes de contactos, de financiamentos e de permuta de informação e

conhecimento entre autoridades político-administrativas de âmbito nacional, atores sociais, *experts* e investigadores universitários. (TEODORO, 2002, p. 62)

Com a queda do Estado Novo e a implantação do projeto nacional-desenvolvimentista, emergem “as ambições dos educadores e intelectuais reunidos em torno do projeto de democratização da sociedade brasileira, ancorado também no debate transnacional sobre a educação” (DAROS, 2016, p. 211). A “educação que se discute e se concretiza no Brasil está sujeita a lógicas transnacionais que a condicionam fortemente” (DAROS, 2016, p. 212). Dessa forma, as políticas-ações educacionais são resultado de ação de governo, no entanto, em uma lógica de “pensamento mais global e uma estratégia de desenvolvimento definida em função da conveniência de uma sociedade capitalista” (DAROS, 2016, p. 212). A educação, atrelada à política de desenvolvimento do país e às organizações internacionais, imbrica-se no processo de globalização, que traz em seu cerne a ideia de que a “expansão e a melhoria dos sistemas educativos assegurariam o desenvolvimento socioeconômico” (DAROS, 2016, p. 214).

Santos (2002, p. 26) esclarece que a “globalização¹¹ é uma fase posterior à internacionalização e à multinacionalização porque, ao contrário destas, anuncia o fim do sistema nacional enquanto núcleo central das atividades e estratégias humanas organizadas”. Trata-se de “um fenômeno multifacetado com dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de modo complexo” (SANTOS, 2002, p. 26), não cabendo a restrição do fenômeno apenas à dimensão econômica. Diz que pelo fato de a globalização ser posterior à internacionalização e a multinacionalização o poder do Estado acaba debilitado e como consequência a essa transnacionalidade, no campo educacional, as reformas acabam por ser direcionadas para “a formação profissional mais do que para a construção da cidadania” (SANTOS, 2002, p. 38).

Nesse contexto, a UNESCO, em Conferências Internacionais de Instrução Pública, entre os anos 1946 e 1964, recomenda com urgência a “necessidade de pôr em prática uma reorientação profunda da estrutura escolar dos países latino-americanos com vistas ao desenvolvimento sócio econômico” (DAROS, 2016, p. 214). E,

¹¹ O autor define globalização “como conjuntos de relações sociais que se traduzem na intensificação das interações transnacionais, sejam elas práticas interestatais, práticas capitalistas globais ou práticas sociais e culturais transnacionais” (SANTOS, 2002, p. 85).

A meta para o ensino primário estabelecida na Conferência de 1962 ratificava as recomendações das reuniões interamericanas promovidas pela UNESCO, nos anos de 1956, 1958 e 1961, e era de atender 100% do grupo etário correspondente ao ensino primário, ou seja, a universalização da educação primária obrigatória e gratuita. Há também a recomendação da diversidade da educação secundária e sua progressiva gratuidade e sua articulação com o ensino superior (DAROS, 2016, p. 215)

Motivadas pelas discussões da UNESCO e da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), as políticas educacionais do projeto nacional-desenvolvimentista advogava em favor da “educação como motor e consequência deste processo, além de fator decisivo na transformação da mentalidade social da população” (DAROS, 2016, p. 220). De acordo com Bittar; Bittar (2012, p. 160), foi no “governo de Juscelino Kubitschek (1956- 1960), que o País entrou de forma mais intensa na fase do nacional-desenvolvimentismo” e que é dessa época a aprovação da

primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 4.024, de 1961), que incorporou os princípios do direito à educação, da obrigatoriedade escolar e da extensão da escolaridade obrigatória nos seguintes termos: ‘A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola’ (Artigo 2º); ‘O direito à educação é assegurado pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma da lei’ (Artigo 3º) (BITTAR; BITTAR, 2012, p. 160).

Em 1964, por meio de golpe de Estado, o Brasil passa a ser governado pelo regime autoritário da ditadura, que institui o modelo econômico *urbano-industrial*. Esse modelo provoca novas mudanças na educação. A escolarização pública e gratuita, que estava assegurada até o final do ensino primário, atual ensino fundamental 1, é ampliada para mais quatro anos, isto é, até o final do ensino fundamental. O número de escolas também foi ampliado, no entanto, segundo Bittar; Bittar (2012) a qualidade e o sucesso de ensino não acompanharam essa expansão. O fato de

as camadas populares adentrarem pela primeira vez em grande quantidade na escola pública brasileira constituiu-se em um dos elementos qualitativos dessa escola. Em outras palavras: se no passado a escola pública brasileira era tida como de excelente qualidade, não se pode esquecer que essa qualidade implicava na exclusão da maioria (BITTAR; BITTAR, 2012, p. 162)

Dessa forma, as camadas populares tiveram acesso à escolarização, mas não tiveram assegurada a aprendizagem como direito. No final dos anos de 1980, com o fim do regime Militar em 1985, em processo de organização de diversos segmentos da sociedade política e civil, a Assembleia Nacional Constituinte torna público a

sua nova Constituição (1988). Denominada de ‘Constituição Cidadã’, a nova Carta Magna brasileira define em seu artigo 208 que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de ‘ensino fundamental obrigatório e gratuito’, considerado ‘direito público subjetivo’. A efetivação desse direito, um avanço em

termos de políticas públicas educacionais, proporcionou mudanças importantes na educação pública brasileira (BITTAR; BITTAR, 2012, p. 163-164).

Já prevista na Constituição de 1988, após muito tempo de debate, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n. 9394/1996, foi aprovada e constituiu um dos maiores avanços no sistema educacional brasileiro, mas também foi dessa mesma década a concretização da globalização e de medidas políticas neoliberais. Desse modo, a escola pública brasileira continuou se expandindo quantitativamente, mas com ensino ineficiente (BITTAR; BITTAR, 2012). Uma escola pública e gratuita, que não atendia mais somente ao que preconizava o Estado, mas também ao cumprimento de agendas, acordos e interesses diversos que perpassam o campo educacional.

[Voltar ao sumário](#)

2.2 LÍNGUA PORTUGUESA: UM BREVE PERCURSO PELA CONSTITUIÇÃO DA DISCIPLINA E DO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NESTA ÁREA

No ato da universalização¹² da escola pública a todas as classes socioeconômicas, a língua portuguesa já estava constituída como disciplina, mas caminhando a passos muito lentos até chegar à organização curricular da atualidade. De acordo com Soares (2001), com a denominação de português ou língua portuguesa e tendo como objeto e objetivo o estudo da língua materna, a disciplina “só passou a existir nos currículos escolares brasileiros tardiamente, nas últimas décadas do século XIX, depois de já muito organizado o sistema de ensino, e o processo de formação do professor para tal disciplina só teve início nos anos 30 do século XX” (SOARES, 2001, p. 211).

¹² Desde a segunda metade do século XIX, os países mais desenvolvidos estavam implementando a escola pública, universal e gratuita. A tendência era de um Estado educador. O capitalismo industrial e a crescente população em centros urbanos impulsionaram a redução ao máximo do número de pessoas analfabetas com a finalidade de qualificação para produção e consumo. No Brasil, a intensificação do capitalismo industrial, representado pela Revolução de 30, gerou novas exigências educacionais. Antes, com as oligarquias, a população em geral não aspirava à educação formal, mas com a nova situação brasileira, com geração de trabalho assalariado, cresceu também a demanda social por educação e a pressão pela expansão do ensino (ROMANELLI, 1986). Mas é somente na segunda metade da década de 1960 que grande quantidade das camadas populares adentra as escolas públicas brasileiras.

Até meados do século XVIII, o ensino da língua materna servia de instrumento para a alfabetização, após essa etapa, os estudantes com acesso e permanência de maior duração na escola, aprendiam basicamente a gramática da língua latina, além da retórica e da poética. Foi com a Reforma Pombalina (1759) que o ensino da língua portuguesa se tornou obrigatório. No entanto, “esse ensino seguiu a tradição do ensino do latim, isto é, definiu-se e realizou-se como ensino da gramática do português, ao lado do qual se manteve, até fins do século XIX, o ensino da retórica e da poética” (SOARES, 2001, p. 212). O ensino da gramática atendia à “política linguística do Marquês de Pombal” (GERALDI, 2015a, p. 19) que, por meio da proibição do uso das línguas gerais faladas no Brasil e a exigência do uso da língua portuguesa, buscava a padronização do português como língua nacional brasileira.

A criação em 1837, no Rio de Janeiro, do Colégio Pedro II, modelo para o ensino secundário, trouxe em seu currículo o estudo da língua materna “sob a forma das disciplinas Retórica e Poética, abrangendo esta a Literatura: curiosamente, só no ano seguinte, em 1838, o regulamento do Colégio passa a mencionar a Gramática Nacional como objeto de estudo” (SOARES, 2001, p. 212). Desse modo, Retórica, Poética, Gramática eram as disciplinas que ensinavam a língua portuguesa. “Em meados do século XIX o conteúdo gramatical ganha a denominação de Português, e em 1871 foi criado no país, por decreto imperial, o cargo de professor de Português” (SOARES, 2001, p. 212). Apesar da criação do cargo de professor de português, como nessa época ainda não havia formação específica para professor de língua materna, quem assumia a função docente eram “médicos, advogados, engenheiros e outros profissionais liberais” (SOARES, 2001, p. 214) que dominavam a língua e a literatura e tinham formação humanística.

A existência do cargo de professor de português, no entanto, “não significou mudança no objeto e no objetivo dos estudos da língua: a disciplina Português manteve, até os anos 40 do século XX, a tradição da gramática, da retórica e da poética” (SOARES, 2001, p. 212). Essa tradição no ensino se manteve dessa forma por tantos anos porque os sujeitos que frequentavam a escola continuavam os mesmos, a escola servia aos filhos da classe social e economicamente privilegiados, que habitando contextos culturais letrados chegavam às aulas com um certo domínio da variante de prestígio.

A função do Português era, assim, fundamentalmente, levar ao conhecimento, talvez mesmo apenas ao *reconhecimento*, das normas e regras de funcionamento desse dialeto de prestígio: ensino da gramática, isto é, ensino *a respeito* da língua, e análise de textos literários, para estudo de Retórica e Poética. (SOARES, 2001, p. 212-123, grifos da autora)

Essa tradição nesse tipo de ensino (retórica, poética e gramática) também se mantém porque “o conhecimento que então se tinha da língua era aquele transferido do conhecimento da gramática do latim, da retórica e da poética aprendidas de e em autores latinos e gregos” (SOARES, 2001, p. 213), portanto, não se sabia que outras coisas poderiam ser ensinadas. Embora o português já tivesse instituído como disciplina, as disciplinas anteriores, Retórica, Poética e Gramática, estavam amalgamadas no seu interior. Segundo a autora,

estudava-se a gramática da língua portuguesa, e avaliavam-se textos e autores consagrados, ou seja: persistiu, na verdade, a disciplina gramática, para a aprendizagem *sobre* o sistema da língua, e persistiram a retórica e a poética, estas adquirindo, é verdade, novas roupagens ao longo do tempo: à medida que a oratória foi perdendo lugar de destaque que tinha até os meados do século XIX, tanto no contexto eclesiástico quanto no contexto social, a retórica e a poética foram assumindo o caráter de estudos estilísticos, tal como hoje os conhecemos, e foram-se afastando dos preceitos sobre o *falar* bem, que já não era uma exigência social, para substituí-los por preceitos sobre o *escrever* bem, já então exigência social (SOARES, 2001, p. 213, grifos da autora).

O professor da disciplina de português, conhecedor da língua portuguesa, da literatura, da retórica e da poética, tinha um manual didático contendo gramática e antologias de textos para serem trabalhados. Tratava-se de gramáticas normativas e antologias com fragmentos de textos de escritores consagrados, mas sem proposição de exercício para os estudantes, orientação para o professor ou qualquer outro caráter de natureza didática. O “manual didático lhe [o professor] fornece texto (a exposição gramatical ou os excertos literários), cabendo a ele, e a ele só, comentá-lo, discuti-lo, analisá-lo, e propor questões e exercícios aos alunos” (SOARES, 2001, p. 214).

Somente a partir de 1950¹³, que “uma progressiva transformação das condições sociais e culturais e, sobretudo, das possibilidades de acesso à escola vai exigindo reformulações das funções e dos objetivos dessa instituição” (SOARES, 2001, p. 214). Em virtude da democratização do ensino o perfil dos estudantes se altera, já não são mais somente os filhos da classe social e economicamente privilegiada, os filhos dos trabalhadores, resultado de crescentes reivindicações, também estão nos bancos escolares. É certo que esse acesso das camadas populares à escolarização se dá, inconscientemente, por meio de luta de classes. As classes mais baixas, na busca por ascensão social a classes mais altas e a *status*

¹³ Projeto Nacional-desenvolvimentismo – período de democratização do país, descentralização administrativa, busca pela redução do analfabetismo com vistas no desenvolvimento econômico do país, debate sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Diagnóstico sobre ineficiência da educação pública e retomada do debate entre Igreja e empresários da educação de um lado; defesa da escola pública, laica e gratuita, de outro (XAVIER, 1999).

que poderia ser alcançado por meio da educação formal, requerem o direito à escolarização e forçam o sistema educacional a assegurar esse acesso. A classe dominante, na tentativa de conter esse contingente, mantém um ensino aristocrático, com limites estreitos que favorece a seletividade e o sucesso somente dos que eram considerados *capazes* (ROMANELLI, 1986). Para a autora, “é esse um dos aspectos da expansão do ensino que explicam porque o mesmo não se modificou estruturalmente com a expansão e permaneceu oferecendo em escala maior o mesmo tipo de educação aristocrática e acadêmica da velha ordem, anterior a 30”. Afirma que foi pelo modelo de escola livresca que as camadas mais baixas lutaram, não na defesa do conteúdo, “mas pela posição social a que poderia guindá-las o título por ela conferido” (ROMANELLI, 1986, p. 103).

A autora explicita que

A manutenção dos padrões de qualidade do ensino, que passou a ser bandeira de luta das elites, representou em verdade uma forma de conter a explosão demográfica das escolas. Esses padrões, evidentemente, eram padrões referentes a valores culturais da velha aristocracia rural. Por eles, tinham condições de lutar os filhos dessa classe, não os das camadas menos favorecidas. E esses padrões refletiam, evidentemente, os valores e a mentalidade das elites (ROMANELLI, 1986, p. 104).

Mudam-se as condições sociais e culturais nos espaços escolares, tanto acerca dos estudantes, quanto dos professores, uma vez que agora estes também têm sua origem no extrato social menos privilegiado e ascende ao cargo de professor por meio de formação em nível superior em Letras. Insere-se no ensino o livro didático¹⁴, que tira o professor da condição de intelectual e o põe na condição de executor de um material elaborado por outrem. Muda-se a concepção de professor, mas a formação acadêmica e a concepção de ensino na disciplina de língua portuguesa não se alteram. De acordo com Soares (2001),

o ensino dessa disciplina, que continuou a orientar-se por uma concepção da língua como *sistema*, continuou a ser ensino *sobre* a língua, quer como ensino de gramática normativa, quer como leitura de textos para conhecimento e apropriação da língua padrão. Em *síntese*: o alunado tornou-se outro, radicalmente diferente, os professores passaram a ser formados em instituições específicas, mas, ao mesmo tempo, passaram a originar-se de grupos sociais menos letrados; as concepções de língua e de ensino de língua continuaram, porém, as mesmas. Talvez este distanciamento entre os fatores externos e os fatores internos seja a principal explicação para o tão citado e comprovado fracasso do ensino e da aprendizagem do Português na escola. (SOARES, 2001, p. 216, grifos da autora)

Além disso, com esse crescente de matrículas, houve

um recrutamento mais amplo e, portanto, menos seletivo de professores, embora estes fossem já, em grande parte, oriundos das recém-criadas Faculdades de

¹⁴ A inserção do livro didático é da década de 1950 (SOARES, 2001).

Filosofia, formados não só em conteúdos de língua e de literatura, mas também de pedagogia e didática. As condições escolares e pedagógicas, as necessidades e exigências culturais passam, assim, a ser outras bem diferentes (SOARES, 2001, p. 215).

A autora aponta algumas consequências que emergem da ampla necessidade e menos seletiva de admissão de professores para atender a totalidade de estudantes matriculados nas escolas públicas, que também promovem a escolha pelo uso do livro didático. Trata-se da “depreciação da função docente”, do “rebaixamento salarial” e, “consequentemente, das precárias condições de trabalho”. Isso tudo também leva “os professores a buscar estratégias de facilitação de sua atividade docente – uma delas é transferir ao livro didático a tarefa de preparar aulas e exercícios” (SOARES, 2001, p. 215-216). Geraldi (1997) também pactua com os apontamentos de Soares acerca da desvalorização do professor. Ele diz que “some-se tudo [o dito por Soares] e temos ao menos uma pista para compreender o ‘desprestígio’ social da profissão” (GERALDI, 1997, p. 95).

O autor reconhece o bem alcançado com a democratização do ensino, uma vez que as camadas populares puderam frequentar a escola, mas critica a formação de professores aligeirada e com pouco fundamento teórico, para atender a nova demanda educacional nacional. Tece ainda crítica acerca dos espaços físicos improvisados, sem os devidos equipamentos e segurança, além da implantação de um “período intermediário” para dar conta do atendimento dos estudantes. Traz para o palco de reflexões a inserção do livro didático, que se alinha a argumentos já expostos por Soares (2001) quanto ao livro didático, afirmando suprir o despreparo da formação profissional do professor. Diz que,

assim, a solução para o despreparo do professor, em dado momento, pareceu simples: bastaria oferecer-lhe um livro que, sozinho, ensinasse aos alunos tudo o que fosse preciso. Os livros didáticos seriam de dois gêneros: verdadeiros livros de textos para os alunos, e livros-roteiros para os professores, para que aprendessem a servir-se bem daqueles. Automatizava-se, a um tempo, o mestre e o aluno, reduzidos a máquinas de repetição material (GERALDI, 1997, p. 117).

Na segunda metade da década de 1960, com a mudança de sistema de governo, Ditadura Militar, vem junto uma reforma educacional, que fixa diretrizes para o 1º e 2º graus. A Lei 5692/71, art. 4º, III, § 2º, determina que no “ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relêvo (*sic*) ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira” e altera a nomenclatura da disciplina para Comunicação e Expressão (Geraldi, 2015a). Pietri (2010), fundamentado em Soares (2002), relata que a base para estruturação interna da disciplina se assentava na teoria da comunicação e o conteúdo da gramática tradicional acabou minimizado, tendo em vista a finalidade da política educacional

da época que é posta a “serviço do que se nomeou desenvolvimento” e intenciona formar “cidadãos instrumentalizados para o mercado de trabalho, aptos para as exigências do desenvolvimento econômico” (PIETRI, 2010, p. 71). O ensino,

teria assumido caráter pragmático e utilitarista, e seu objetivo seria o desenvolvimento do uso da língua, o que se conseguiria com alterações na disciplina, que se fundamentaria a partir de então em elementos da teoria da comunicação. Nesse novo contexto, o aluno seria visto como um emissor-receptor de códigos os mais diversos, e não mais apenas do verbal (PIETRI, 2010, p. 74)

Dessa forma, a disciplina de Comunicação e Expressão passa a dar menos ênfase à gramática como sistema e à língua como expressão estética para assumir a concepção de comunicação, uso da linguagem. Nessa mesma época, amplia-se o conceito de leitura “(não mais apenas voltada para a recepção do texto verbal, mas também do não verbal), e a escolha dos textos para uso no ensino não mais se faria exclusivamente segundo critérios literários, mas segundo a intensidade de sua presença nas práticas sociais” (PIETRI, 2010, p. 74). O ensino da língua já não está pautado somente na escrita e na literatura sustentadas pela unidade posta na gramática normativa. A oralidade também passa a ser trabalhada na disciplina, uma vez que se quer “promover a capacidade de comunicação do indivíduo para sua inserção social, principalmente no campo do trabalho. Haveria, então, nesse momento histórico, um hiato na primazia conferida à gramática no ensino de português” (PIETRI, 2010, p.75).

Pietri (2010) explicita que as mudanças na disciplina acerca do conteúdo e dos objetivos de ensino que rompem com o ensino tradicional, fundamentado na gramática normativa, não ocorrem pela alteração do nome da disciplina para Comunicação e Expressão, mas pelos “fatores relativos ao didático, ao acadêmico e ao oficial”, que ao serem observados separadamente, possibilitam uma compreensão de como “cada uma dessas três esferas contribuiu de modo diferenciado para o conjunto de forças existente no período em análise” (PIETRI, 2010, p. 75). O autor esclarece que

Em relação às proposições formuladas pelos órgãos oficiais para o ensino básico em sua estrutura curricular e as relações que se estabeleceram entre essas proposições e aquelas produzidas no meio acadêmico, o período caracteriza-se pela diversidade de perspectivas presentes, tanto teóricas quanto sociais e políticas. Tal diversidade se constituiu em função de o próprio momento histórico ser reconhecido por mudanças estruturais importantes, sem que houvesse muitas vezes o devido planejamento para sua realização (PIETRI, 2010, p. 75).

As alterações curriculares propostas pela Lei 5692/71, ainda que paradoxal ao sistema de governo, oferecem ao professor a liberdade de planejamento didático, ficando sob a sua responsabilidade a organização do conteúdo a ser trabalhado, respeitadas as

características dos estudantes atendidos na instituição escolar. Trata-se de tentativas de adequar o currículo aos “diferentes contextos existentes na sociedade e, ao mesmo tempo, garantir um conjunto de conhecimentos comum a todas as escolas, de modo que possibilitassem a existência de um sistema de ensino minimamente homogêneo” (PIETRI, 2010, p. 76).

A legislação propõe a liberdade pedagógica considerando um ensino situado, no entanto, a realidade concreta está marcada pela censura de qualquer voz que se oponha aos interesses do governo. Durante essa época, o “ensino superior se interioriza” (GERALDI, 2015a, p. 25) e isso talvez possa explicar o avanço dos estudos linguísticos nas universidades e o intervalo de vinte e um anos sem mudança significativa e concreta no ensino da língua portuguesa na educação básica. Soares (2001) explica que os estudos linguísticos, responsáveis pelas maiores mudanças no ensino da língua portuguesa, já tinham sido introduzidos no ensino universitário brasileiro desde 1960, mas só se concretizam na realidade do currículo das escolas nos anos de 1990. A autora fala que,

As novas teorias desenvolvidas na área das ciências linguísticas a partir, sobretudo, da segunda metade dos anos 80 é que começaram a alterar fundamentalmente essa situação. Introduzidas nos currículos de formação de professores a partir dos anos 60 – inicialmente, a *Linguística*, mais tarde a *Sociolinguística*, ainda mais recente, a *Linguística Aplicada*, a *Psicolinguística*, a *Linguística Textual*, a *Pragmática*, a *Análise do discurso* – só nos anos 90 essas ciências começaram a chegar à escola, ‘aplicadas’ ao ensino da língua materna. (SOARES, 2001, p. 216, grifos da autora)

Com o fim da ditadura, em 1985, e com a redemocratização do país, a disciplina volta a ser denominada português. Essa mudança vem acompanhada de nova reforma curricular. O Presidente da república, por meio do Decreto 91.372/85, institui uma Comissão Nacional¹⁵ com a finalidade de estudar diretrizes para o ensino da língua portuguesa. Essa Comissão, ancorada nos conhecimentos da Linguística, após a primeira reunião ocorrida em Brasília, realiza mais vinte e quatro encontros de comissão e dois seminários com oito seções, um em São Paulo e outro em Fortaleza. Os seminários possibilitam à Comissão Nacional avaliar a recepção das suas ideias por seus pares, ideias desses estudiosos que fundamentam o relatório entregue ao Presidente da República em janeiro de 1986 (BRASIL, 1986).

¹⁵ Integrantes da Comissão Nacional: Aurélio Buarque de Hollanda (posteriormente substituído por João Wanderley Geraldi), Abgar Renault, Antonio Houaiss, Celso Ferreira da Cunha, Celso Pedro Luft, Fábio Lucas Gomes, Francisco Gomes de Mattos (posteriormente substituído por Nelly Medeiros de Carvalho), Magda Becker Soares e Raimundo Jurandy Wingham (BRASIL, 1985).

O relatório inicialmente apresenta as desigualdades materiais e culturais do povo brasileiro acentuadas nas últimas décadas daquela época e destaca seu momento político: o da retomada da construção da democracia no país. Com base nessa realidade nacional, a Comissão recomenda que o ensino da língua portuguesa precise assumir o papel de ampliar o acesso dos estudantes aos bens culturais e à participação política, a considerar a redemocratização da escola e da sociedade. Ressalta que a democratização do ensino ocorrida na segunda metade da década de 1960, ainda que insuficiente, assegurou o acesso dos estudantes à escola, mas não garantiu a esses a permanência e o sucesso escolar, nem garantiu o “saber e a cultura socialmente privilegiados”. A Comissão atribui a constituição desse cenário ao fato de a população não ser diferente dos estudantes de antigamente somente no perfil econômico, social e cultural, mas também ao fato de ser falante de uma “variedade da língua portuguesa diferente da usada e exigida pela escola”, além de ter “diferentes perspectivas de futuro acesso aos bens culturais produzidos e veiculados por essa variedade linguística”. (BRASIL, 1986, p. 13). Para a Comissão, é papel da escola ensinar o domínio da língua de cultura, por isso o relatório denuncia o fato de os estudos da Sociolinguística, por não serem recentes, ainda não terem alcançado os currículos escolares.

Além desses dados iniciais da condição sociopolítica e educacional, o relatório também trata da necessidade da valorização do magistério em termos de condições de trabalho e remuneração, da formação inicial e continuada de professor alicerçada na diferença das “condições socioculturais e linguísticas” dos estudantes que exigem reformulação no conteúdo voltado ao ensino da alfabetização, leitura e escrita e no modo de ensinar “que tem, como objetivo último, o domínio da língua de cultura, sem estigmatização das variedades linguísticas adquiridas no processo natural de socialização” (BRASIL, 1986, p. 2). O relatório também recomenda a oferta de pré-escola, a ampliação de carga horária aos estudantes de educação fundamental e média, em horas e dias letivos (de 180 para 200 dias) e licenciatura plena para a formação de professores.

Quanto às diretrizes do ensino da língua portuguesa, a Comissão aconselha o ensino de noções fonéticas e de fonologia na alfabetização, além de, nos anos subsequentes do ensino fundamental, desenvolver com os estudantes a expressão oral e escrita centradas em “três práticas interligadas: a prática da leitura de textos; a prática da produção de textos; a prática da análise linguística” (BRASIL, 1986, p. 13). No ensino médio, “além das práticas anteriores, um estudo mais explícito das estruturas gramaticais e das manifestações literárias de língua portuguesa” (BRASIL, 1986, p. 14). O texto da Comissão prevê o ensino a partir de

textos literários, jornalísticos, publicitários, ensaios, entre outros a fim de que o estudante interaja com diferentes formas de expressão e de “funções da linguagem: emotiva, estética, representativa, argumentativa, etc.” (BRASIL, 1986, p. 13-14). O relatório deixa pistas de como o professor pode abordar as diferentes práticas de linguagem em sala de aula, respeitando a variante linguística do estudante, mas conduzindo-o à aprendizagem da norma de prestígio. Acerca do ensino superior, na formação de professores e especialistas, o relatório orienta para o

convívio do estudante com o mais largo espectro possível de teorias e metodologias de pesquisa, sem que tal convívio privilegie apenas as teorias mais modernas, esquecendo estudos e obras que representam a caminhada da produção científica e literária de nosso passado e que, por isso mesmo, constituem a história de nossa cultura. (BRASIL, 1986, p. 14)

A Comissão alerta o Ministro de Estado para a importância de não se unificar conteúdos por série de escolarização, pois, de acordo com a Comissão, o professor precisa conhecer a realidade dos estudantes, o domínio da língua culta e a cultura. Deixa como orientação geral a perspectiva do ensino da língua portuguesa. Para o fundamental 1, recomenda o trabalho da escrita como forma de interlocução a distância, linguagem escrita com função social na comunicação, com observância na ortografia e nas normas de convenção escrita. Acerca da leitura, recomenda a leitura de obras literárias para conviver com essa produção cultural e apreciá-la. Para o fundamental 2, na oralidade e na escrita, a Comissão retrata a importância da produção de textos orais e escritos que respondam à necessidade de expressão, elaborados com coerência e coesão internas. Em relação à leitura, reforça a necessidade de os estudantes interpretarem os textos lidos e ouvidos, e sugere o convívio dos estudantes com literatura infanto-juvenil ou não, principalmente obras de escritores brasileiros. Para o ensino médio, a proposição é de que se trabalhe com as diferentes variedades da língua como manifestação histórica e cultural e com a história da língua portuguesa. Também propõe um trabalho com as estruturas linguísticas e uma abordagem metalinguística, por meio do manuseio de gramáticas para dirimir dúvidas acerca da língua. As obras literárias aparecem como forma de manifestação cultural de dada época, vinculadas ou não a manifestações artísticas e literárias. Para todos os anos de escolarização do ensino fundamental e médio, a Comissão reforça que “o ensino da língua não seja centrado na teoria gramatical, mas que esta seja considerada como instrumento de aprendizado do aluno” (BRASIL, 1986, p. 27).

A Comissão, de acordo com o relatório entregue ao Presidente da República (BRASIL, 1986), sugere ainda ao Ministro de Estado que, ao longo dos anos, crie comissões para revisão de nomenclatura gramatical, unificação da ortografia entre os países de língua portuguesa. Com vistas à gradual implantação das diretrizes para língua portuguesa, recomenda ao Ministro formação inicial e continuada de professores, orientações metodológicas, programas de ensino. Recomenda ainda futuras comissões para ajudar a concretizar os objetivos das diretrizes por meio de livro didático, livros instrumentais de consulta, acesso a obras literárias, pesquisa no ensino da língua portuguesa, línguas maternas minoritárias do Brasil, ação linguística dos meios de comunicação de massa, carga horária, entre outros. E para fechar as recomendações, visando mudança no ensino da língua portuguesa, sugere a criação de piso salarial para a carreira de professor, com paridade entre remuneração paga a professores municipais, estaduais e federais.

Assim como o relatório, que estuda as novas diretrizes para o ensino da língua portuguesa, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados em 1997 (ensino fundamental 1) e 1998 (ensino fundamental 2), também foram subsidiados pela Linguística. A “estes documentos faz, pela primeira vez, se aproximarem democracia política e democracia linguística. Isso certamente no nível das declarações, porque no nível das ações, as reações aos falares populares estão mais do que nunca presentes” (GERALDI, 2015a, p. 26). É possível identificar nessa proposta curricular, que orienta o ensino da língua portuguesa por mais de uma década, a concretização de muitas proposições feitas pela Comissão Nacional, como por exemplo, o estudo da língua materna tendo o texto como central nas aprendizagens, a integração do ensino da leitura e da produção de texto oral e escrito e da análise linguística (ainda nos dias de hoje não consolidada), a organização não por seriação. Os PCN, em consonância com o relatório da Comissão Nacional, explicitam a necessidade de os estudantes compreenderem o que lêem e aprenderem a escrever na linguagem de prestígio, respeitando as convenções da escrita. A variante linguística atende à situação de uso. Os PCN buscam ser uma proposta formativa ao professor, ao trazer para o documento os estudos das ciências linguísticas e conceituar texto, gêneros discursivos, linguagem em uma perspectiva de interação verbal, entre outros.

Geraldi (2015a) esclarece que em tempos passados

o texto estava na escola muito mais como objeto de uma oralização (e também exercício de memorização), ou da leitura silenciosa e individual, mais do que como objeto de estudo e compreensão. A língua era estudada seguindo as descrições de alguma gramática; o texto oferecia os exemplos, era examinado para nele encontrar

o que a lição de gramática acabara de ensinar. Alunos e professores se debruçavam sobre o texto não para um exercício de compreensões possíveis, mas para verificar a presença de certa classe gramatical, da aplicação de certas regras, etc. (GERALDI, 2015a, p. 75).

Posteriormente, segundo o autor, os estudos da Linguística da Enunciação e dos discursos deslocam o texto para a centralidade, mas de modo a buscar a aprendizagem da língua materna, mais que o ensino. Isso significa dizer que o uso da língua é central no processo de aprendizagem e o texto se torna o desencadeador e o “produto deste processo. Em consequência o ensino passa a ser organizado a partir das práticas languageiras, em geral denominadas de *Práticas de produção de textos*, *Práticas de leitura de textos* e *Práticas de análise linguística*” (GERALDI, 2015a, p. 76, grifos nossos). Para o autor, “O trabalho social do professor é o do articulador dos eixos epistemológicos e das necessidades didático-pedagógicas” (GERALDI, 1997, p. 92).

Transferir a atenção do ensino para a aprendizagem significa, para o autor, afastar-se do objeto de ensino delineado pelo professor para

Substituir esse capital por outro, o capital cultural, valorizando os tateios do aprender e não as certezas do ensinar, e, sobretudo, tornando ainda mais complexo esse processo pelo reconhecimento das variedades de capitais culturais disponíveis numa sociedade (incluindo o capital linguístico, pois as variedades chamadas não cultas, além de cultas, são também capital cultural), aprofunda o fosso entre as definições possíveis de escola: um lugar de ensino ou um lugar de aprendizagem? São diferentes os postos de observação ocupados quando se assume uma ou outra dessas ‘definições’, e nenhuma delas, obviamente, exclui que nessa instituição há ambos, ensino e aprendizagem. A questão é de foco: se opto pela primeira definição, tomando a escola como lugar de ensino, fixo os objetos desse ensino e a preocupação com a aprendizagem os organiza didaticamente; se opto pela segunda definição, a escola como lugar de aprendizagem, o capital cultural e os objetos desconhecidos penetram na escola, e a aprendizagem não pode ser organizada como se ela ocorresse linearmente: há que considerar os acidentes, os acontecimentos, os acasos, os desenvolvimentos proximais e até mesmo o reconhecimento de que não há um ponto de chegada definitivo, mas sempre um novo patamar que permite outros avanços (GERALDI, 2015a, p. 77).

Quando Geraldi defende o deslocamento do ensino para a aprendizagem, sustenta-se nas ciências linguísticas quanto ao reconhecimento das diferentes práticas languageiras dos sujeitos e do respeito a esse capital cultural. Uma linguagem com função social e não como mero objeto de estudo padronizado. No entanto, o autor denuncia que na prática curricular esse deslocamento do ensino para a aprendizagem assumiu outra posição, a de “tentativas de centralização na aprendizagem através das práticas para objetos definidos previamente, seriáveis, unificados e exigíveis em avaliações nacionais” (GERALDI, 2015a, p. 79).

São nos PCN que, pela primeira vez, em documento oficial, aparece explicitamente esse deslocamento do ensino para a aprendizagem, uma vez que o já contestado fracasso

escolar¹⁶ torna-se motriz na reestruturação curricular. Nessa proposta curricular, os discursos fazem referência a objetivos de ensino, mas ao serem esses objetivos explicitados no seguinte texto, “espera-se que o aluno” (BRASIL, 1998, p. 49), fica claro que se tratam de objetivos de aprendizagem. Os PCN ainda orientam para o fato de que somente quando a aprendizagem de cada estudante estiver efetivada o professor dará sequenciação aos conteúdos, isto é, o professor identifica o que o estudante já sabe, o que já apreendeu, antes de planejar o que será ensinado e em qual complexidade. Para isso, os PCN se utilizam de *expectativas de aprendizagem* e de avaliações feitas pelo professor que afirmam o alcance dessas aprendizagens esperadas. Esse deslocamento enfático nos PCN para a aprendizagem, como já visto com Geraldi, pode ser a fissura para a entrada da avaliação externa nas instituições educacionais, uma vez que as Matrizes Curriculares de Referência para o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) também compõem o referencial bibliográfico desse documento.

A partir dos PCN, as orientações curriculares oficiais, em nível nacional, estiveram sempre ancoradas na aprendizagem e não mais no ensino-aprendizagem. Em 2010, a Resolução 04/2010 define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. De acordo com a Resolução, este documento legisla em favor da qualidade da educação¹⁷; do acesso, da permanência e do sucesso escolar; da redução de retenção, da evasão e da distorção de idade/ano/série; além da garantia da inclusão. O Art. 9º diz que a “escola de qualidade social adota como centralidade o estudante e a aprendizagem [...]” (BRASIL, 2010a) e o Art. 10º, que fala sobre a definição de *padrões mínimos de qualidade da educação*, no § 1º, inciso I, propõe planejamento de ações coletivas por todos os sujeitos envolvidos na efetivação da aprendizagem e que estes tenham clareza em relação “aos princípios e às finalidades da educação, além do reconhecimento e da análise dos dados indicados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e/ou outros indicadores, que o complementem ou substituam” (BRASIL, 2010a). Em relação à aprendizagem no ensino fundamental, o

¹⁶ De acordo com os PCN, desde a década de 1980 o ensino da língua portuguesa tem sido apontado como central para a melhoria da qualidade da educação brasileira, e a leitura e a escrita como as responsáveis pelo fracasso escolar e pelos altos índices de repetência. O documento explicita que “Essas evidências de fracasso escolar apontam a necessidade da reestruturação do ensino de Língua Portuguesa, com o objetivo de encontrar formas de garantir, de fato, a aprendizagem da leitura e da escrita” (BRASIL, 1997, p. 19). Informa que a proposição contida nos PCN representa os avanços das pesquisas em Educação, uma vez que na década de 1960, o conhecimento que se tinha era o de que o estudante seria a causa do fracasso escolar e por isso aplicavam-se exercícios de prontidão para localização de *défict*, mas com os estudos do início da década de 1980, percebeu-se a necessidade de deslocamento da ênfase do como se ensina para o como se aprende e descobriu-se a diferença de aprendizagem de crianças oriundas de ambientes letrados para as que não tinham acesso a esses bens culturais, que necessitariam de maior mediação para a aprendizagem (BRASIL, 1997).

¹⁷ Nesse caso, o conceito de qualidade se refere aos resultados alcançados em avaliação externa.

documento focaliza, no Art. 24, inciso I e II, o “desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; foco central na alfabetização, ao longo dos 3 (três) primeiros anos” (BRASIL, 2010a). Conhecimentos esses que são aferidos por meio de avaliação externa e que conferem à escola aceção de educação de qualidade, apesar de o Art. 44, que trata do projeto político pedagógico da instituição, referir-se a

diagnóstico da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo [...] e o perfil real dos sujeitos [...] que justificam e instituem a vida da e na escola, do ponto de vista intelectual, cultural, emocional, afetivo, socioeconômico, como base da reflexão sobre as relações vida-conhecimento-cultura-professor-estudante e instituição escolar (BRASIL, 2010a).

No que diz respeito à avaliação, essa resolução trabalha na perspectiva de três dimensões: “I - avaliação da aprendizagem; II - avaliação institucional interna e externa; III - avaliação de redes de Educação Básica (BRASIL, 2010a), sendo o resultado da avaliação externa à escola o indicador “para a sociedade [saber] se a escola apresenta qualidade suficiente para continuar funcionando como está” (BRASIL, 2010a).

O Parecer CNE/CEB nº 07/2010, que regulamenta a Resolução 04/2010, refere-se a esse documento como sendo bases comuns nacionais com vistas a articular e integrar educação infantil, ensino fundamental e médio. Esse segundo documento também recomenda “I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II – foco central na alfabetização, ao longo dos três primeiros anos” (BRASIL, 2010b, p. 33) e defende a educação básica como nível da educação, com função social, que tem em sua centralidade o estudante, “pessoa em formação na sua essência humana” (BRASIL, 2010b, p.12) e a aprendizagem. Esse mesmo documento que defende a formação humana e as singularidades educacionais dos sujeitos e dos contextos, que apresenta questionamentos diversos que vêm sendo feitos à Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação acerca de programas do governo federal, enfatiza que tais indagações não resultaram em qualificação ao sistema de avaliação externa, para tanto, em conformidade com estratégias do PNE, propõe como solução a tudo isso o estabelecimento de uma Base Nacional Comum. Vejamos:

Além do PNE, outros subsídios têm orientado as políticas públicas para a educação no Brasil, entre eles as avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), da Prova Brasil e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), definidas como constitutivas do Sistema de Avaliação da Qualidade da Oferta de Cursos no País. Destaca-se que tais programas têm suscitado interrogações também na Câmara de Educação Básica do CNE, entre outras instâncias acadêmicas: teriam eles consonância com a realidade das escolas? Esses programas levam em consideração a

identidade de cada sistema, de cada unidade escolar? O fracasso do escolar, averiguado por esses programas de avaliação, não estaria expressando o resultado da forma como se processa a avaliação, não estando de acordo com a maneira como a escola e os professores planejam e operam o currículo? O sistema de avaliação aplicado guardaria relação com o que efetivamente acontece na concretude das escolas brasileiras?

Como consequência desse método de avaliação externa, os estudantes crianças não estariam sendo punidos com resultados péssimos e reportagens terríveis? E mais, os estudantes das escolas indígenas, entre outros de situações específicas, não estariam sendo afetados negativamente por essas formas de avaliação?

Lamentavelmente, esses questionamentos não têm indicado alternativas para o aperfeiçoamento das avaliações nacionais. [...] Além disso, é proposta do CNE o estabelecimento de uma Base Nacional Comum que terá como um dos objetivos nortear as avaliações e a elaboração de livros didáticos e de outros documentos pedagógicos (BRASIL, 2010b, p. 7).

A concretização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se dá em dezembro de 2017, após quatro anos de proposições e três versões, sendo a última revisada. A Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da BNCC, trata-a como documento obrigatório e faz referência ao PNE 2014, que trabalha com direitos e objetivos de aprendizagem a partir de competências e habilidades consideradas essenciais. A Resolução mencionada explicita que a BNCC “define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar” (BRASIL, 2017a, p.4). Em cumprimento à autonomia pedagógica e administrativa previstas na LDB, possibilita aos sistemas de ensino somente alterar a progressão (ordem) dos objetivos de aprendizagem, mas não admite exclusão de nenhuma habilidade prescrita no documento. No Art. 12, altera o período de alfabetização de três para dois anos de modo a garantir

aos estudantes a apropriação do sistema de escrita alfabética, a compreensão leitora e a escrita de textos com complexidade adequada à faixa etária dos estudantes, e o desenvolvimento da capacidade de ler e escrever números, compreender suas funções, bem como o significado e uso das quatro operações matemáticas (BRASIL, 2017a, p. 8).

Esse documento ainda determina o ano de 2020 como prazo máximo para adequação dos currículos ao prescrito na BNCC, um ano para o alinhamento das Matrizes de Referência das Avaliações em Larga Escala e a conformidade do Programa do Livro Didático (PNLD), e também, a partir da sanção desse documento, a

formação inicial e continuada [de professores], as normas, os currículos dos cursos e programas a eles destinados devem adequar-se à BNCC, nos termos do §8º do Art. 61 da LDB, devendo ser implementados no prazo de dois anos, contados da publicação da BNCC, de acordo com Art. 11 da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a, p. 11).

Essa amalgamação de currículo de educação básica organizado por competências e habilidades e formação de professores inicial e continuada confirma o que Maués (2003) revela sobre as reformas na formação de professores, que apesar de manterem diferenças, são unânimes na manutenção de um aporte pedagógico por competências. Esse aporte já era utilizado nos Estados Unidos desde a década de 1970, mas reaparece como novo e considera “ultrapassado tudo o que não cabe nesse entendimento acerca da formação. O modelo de competências na formação do professor parece vir na esteira da utilização feita dessa mesma noção no mundo da indústria e das empresas” (MAUÉS, 2003, p. 105).

A autora explica que

A utilização da pedagogia das competências na formação de professores está ligada às exigências das indústrias e dos organismos multilaterais. Por exemplo, a OCDE, em 2001, durante uma reunião do comitê de educação, enfatizou a necessidade de novas competências para a inovação e para o crescimento. A mesma organização, em 2002, no Simpósio internacional sobre a definição e seleção de competências-chave, ocorrido em Genebra, instituiu um programa internacional de pesquisa denominado Definição e seleção de competências – Deseco –, cuja finalidade é a definição das competências básicas que deverão servir como indicadores para todas as pessoas. Para tanto o programa deverá desenvolver uma estrutura teórica que permita a identificação das competências apropriadas para fazer face às mudanças, incluindo aí as novas tecnologias. Outro objetivo do programa é o estabelecimento de indicadores internacionalmente comparáveis, que possam validar o alcance das competências-chave estabelecidas (MAUÉS, 2003, p. 106).

A formação de professores, orientada por esse aporte teórico, aproxima-se de *saber fazer*, de uma formação que pode se tornar apenas *utilitarista*. Uma formação “flexível, polivalente, que atende às exigências imediatas, ou seja, a escola se ocupará de ensinar aquilo que terá utilidade garantida” (MAUÉS, 2003, p. 107). Os conhecimentos, dessa forma, cedem espaço ao saber fazer, uma vez que “as competências são sempre consideradas em situação, em ação” (MAUÉS, 2003, p. 107). Essa é a situação posta pela BNCC, que se estrutura a partir de aprendizagens essenciais, buscando a criação de um padrão de aprendizagens a ser alcançado pelos estudantes e mensurado em avaliações externas, sob a forma de competências e habilidades. (SOUZA; BAPTISTA, 2017).

O currículo da BNCC para a língua portuguesa está organizado a partir da “perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)” (BRASIL, 2017b, p. 65) com base em uma concepção bakhtiniana da linguagem. De acordo com Geraldi (2015b, p. 381),

Na área de linguagens, a BNCC mantém coerência com os PCN, de que é uma extensão. Desde a publicação desses parâmetros, assumimos oficialmente uma concepção de linguagem: uma forma de ação e interação no mundo. Essa concepção

é tributária dos estudos procedentes do que se convencionou chamar de Linguística da Enunciação (atravessada por algumas posições teóricas procedentes da Análise do Discurso). Sobretudo, o pensador que subjaz a essas concepções enunciativas é Mikhail Bakhtin, de quem também serão extraídas para os documentos oficiais suas concepções sobre gênero discursivo. Coerentemente com o ponto de vista assumido sobre a linguagem, outra concepção aparece claramente expressa na BNCC (BRASIL, 2015): uma concepção de sujeito como constituído pelas práticas de linguagem.

O texto continua sendo o centro das aprendizagens e em torno dele se organizam as práticas de oralidade, leitura/escuta, produção de texto e análise linguística. Com o avanço da tecnologia e dos estudos linguísticos, aparece agora no currículo prescrito pela BNCC o trabalho de práticas de linguagem a partir de textos midiáticos e multissemióticos como forma de “ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas” (BRASIL, 2017a, 65). O texto focaliza os novos letramentos e a cultura digital e recebe ênfase na proposta, mas, em rodapé, a justificativa é de que a dedicação à ampla explanação de gêneros da cultura digital se dá pelo fato de esse conteúdo ser mais recente e pouco usual nos currículos. Se por um lado, o professor tem a oportunidade de desvelar tantos gêneros digitais emergentes, por outro, esse quantitativo impossibilita uma abordagem com profundidade em tantos gêneros diferentes, além da barreira das condições objetivas de equipamentos tecnológicos e de rede de internet nas escolas públicas.

A proposição para a efetivação da análise linguística/semiótica reitera e reforça os documentos anteriores acerca dos estudos teóricos e metalinguístico que, no ensino fundamental, não devem “ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem” (BRASIL, 2017a, p. 69). Para essas práticas languageiras, a seleção de gêneros discursivos, organizada por ano de escolarização, está disposta em cinco campos de atuação, ou esfera discursiva, podendo um mesmo gênero aparecer em mais de um campo, dependendo do projeto discursivo:

Campo da vida cotidiana (somente anos iniciais), Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico/midiático e Campo de atuação na vida pública, sendo que esses dois últimos aparecem fundidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com a denominação Campo da vida pública (BRASIL, 2017a, p. 82).

Geraldi (2015b, p. 386), ao analisar a primeira versão da BNCC, destaca que os “textos são unidades concretas dos gêneros praticados em cada um destes campos” e a progressão ano a ano dos objetivos de aprendizagem se dá “tanto no aprofundamento das

formas de mobilização dos diferentes recursos no interior de cada um dos gêneros quanto na ampliação desses gêneros, [...] objetivando ampliar os campos de atuação de que participariam” (GERALDI, 2015b, p. 386). Entende como positivos esses aspectos, mas critica a disposição em um mesmo grau, em que

gêneros efetivamente praticados pelos professores e alunos segundo suas faixas etárias e de escolaridade e suas necessidades, bem como gêneros distantes de seus mundos, longe de seus usos como aqueles próprios do mundo do trabalho ou da produção artística, particularmente quando se prevê a produção de vídeos nas práticas culturais de tecnologias de informação e comunicação, já que realisticamente falando as escolas não dispõem tanto dos recursos necessários quanto de pessoal especializado. Os professores de língua portuguesa se produzem vídeos, produzem-nos como amadores. Está longe de sua formação desenvolver capacidades exigidas para a produção efetiva de vídeos além daqueles que encontramos nas redes sociais e que estão sendo feitos sem que qualquer ensino sobre como fazê-los tenha se dado no sistema escolar (GERALDI, 2015b, p. 386-387).

O autor ainda tece crítica ao excessivo quantitativo de gêneros a serem trabalhados em cada ano de escolarização, considerando somente a inserção de gêneros diferentes, sem somar os gêneros que retornam à sala de aula em anos subsequentes para aprofundamento. Diz que

Pelos eixos previstos, pelas práticas previstas, pelos campos de atuação previstos, pelos gêneros listados, todo o mundo da escrita passa a ser obrigatoriamente ensinado e deve ser aprendido na escola (a BNCC tem caráter obrigatório e será usada como matriz do sistema de avaliação: não esqueçamos, esta é que define a necessidade daquela) (GERALDI, 2015b, p. 387-388).

Entende como pretensão supor que todas as práticas languageiras e gêneros são aprendidos na escola, uma vez que os estudantes “já chegam à escola sabendo falar, escutar e compreender o que ouvem, dominando inúmeros gêneros de discurso. E pela vida afora aprenderão outros no mundo do trabalho, nas suas atividades profissionais, no cotidiano” (GERALDI, 2015b, p. 389). Defende que essa gama excessiva de gêneros a serem aprendidos impede que professores trabalhem com profundidade um mesmo gênero discursivo, uma vez que no caso da escrita, necessita-se além do tempo de produção, o de revisão e reescrita.

O autor avalia a BNCC como um “produto de consultorias universitárias, de comitês de especialistas, de técnicos competentes. Seguindo o mesmo diapasão: implantação vertical, referência para os sistemas de avaliação. Imposição, enfim” (GERALDI, 2015b, p. 384), e que se trata de um documento para a

uniformização do ensino num país que se caracteriza por sua diversidade (linguística, cultural, econômica e social). E a uniformização do ensino, ainda que ideologicamente justificada para parecer que vivemos numa sociedade sem desigualdade social e regional, de fato atende a necessidades do projeto neoliberal de

educação que orienta todos os seus horizontes pelas avaliações de larga escala. Ora, impor boas ideias é destruí-las, é buscar a resistência, é assumir uma posição dialógica para conceber a linguagem e não dialogar com os professores impondo-lhes o que fazer e cobrando resultados de seu trabalho (e avaliando-os) com base em provas de retenção de conhecimentos que apenas revelam um momento do aprendiz (GERALDI, 2015b, p. 396).

Essa mesma visão acerca da BNCC ser um instrumento para testagem de competências e habilidades em avaliações externas também é partilhada por Macedo (2015), que retoma as defesas, em âmbito político, do direito dos profissionais da educação saberem a quais objetivos pedagógicos responderem, quais conhecimentos essenciais precisam ser apropriados pelos estudantes. Para a autora (2015, p. 899), a “concepção de currículo, apresentada em pouco mais de 3 páginas não contribui para reduzir a sensação de que se está frente a um ‘instrumento de gestão’ do ensino, com vistas apenas a projetar a performance do aluno”. Esclarece ainda que não discorda da necessidade de se ter bases nacionais comuns para os currículos, mas que essas de fato precisam ser uma proposição para emancipação humana. A essa base constituída de conhecimento, denominada pela autora como *conhecimento para algo*, é que faz objeção, uma vez que acredita que não seja possível “cumprir essa promessa [de equidade e igualdade] por meio da redução do singular ao um da nação” (MACEDO, 2015, p. 904).

A aceção de linguagem como interação verbal, em perspectiva bakhtiniana, é o que acreditamos para o currículo de língua portuguesa. O trabalho com o texto na oralidade fala/escuta, leitura/escuta, escrita/multissemiótica e análise linguística/semiótica, o direito de todo estudante da escola pública ou não conseguir estabelecer interação verbal por meio da oralidade, escrita/semiótica é também o que defendemos. Diante do histórico do campo educacional no Brasil e do breve percurso pela disciplina de língua portuguesa, torna-se importante, nós, profissionais da área, ao movimentarmos o currículo fazermos a seguinte reflexão proposta por Geraldi (2015a, p. 56):

é preciso ir além de umas poucas gerações de professores e alunos. E ir além demanda um outro conjunto de perguntas, não mais sobre o ‘como ensinar’ e sobre ‘o quê ensinar’ – esta última questão sempre remete aos conhecimentos e saberes selecionados para o ensino dentro de um conjunto muito mais amplo da herança cultural. Para ir além é preciso fazer perguntas mais raras: perguntas do tipo ‘para quem ensinamos o que ensinamos?’ ou ‘para que ensinar a estes sujeitos o que ensinamos?’ ou ‘de onde vem o que ensinamos?’.

As respostas a estas perguntas, tanto nos fazeres científicos como nos fazeres pedagógicos, são pressupostos quase nunca explicitados. São, no entanto, perguntas essenciais. É nas respostas a estas questões que os fazeres pedagógicos e os fazeres científicos se encontram, quando ambos são assumidos como compromisso responsável – no sentido bakhtiniano de responsabilidade/responsividade.

Como profissionais da educação, temos compromisso com o ensino e com a aprendizagem dos estudantes, temos ética profissional, a nossa constituição sócio-ideológica das nossas crenças, das nossas verdades, temos o nosso ato responsivo aos documentos orientadores curriculares. E se a BNCC, para além de proposição curricular, é um organizador a serviço do sistema de avaliação externa em larga escala, não podemos deixar de discutir essa política de governo, assim como não podemos concordar que ensinamos o que ensinamos para meramente responder a certa política de avaliação.

É nesse compromisso responsável e responsivo que estamos procurando compreender a educação e a disciplina de língua portuguesa, que estão imbricadas em processos históricos, culturais, sociais, políticos, econômicos e que trazem em seus desdobramentos uma política educacional que envolve diretamente a língua portuguesa e a avaliação externa em larga escala. Como pressupomos que o conhecimento a ser trabalhado em sala de aula possa estar sendo mediado por habilidades aferidas nessa avaliação, funcionando, assim, como controle externo ao exercício da docência, na próxima subseção, discutiremos essa temática.

[Voltar ao sumário](#)

2.3 AS FACES DA AVALIAÇÃO EXTERNA EM LARGA ESCALA E AS REPERCUSSÕES NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Nas subseções anteriores dialogamos sobre a educação como direito e sobre a constituição da disciplina de língua portuguesa, os profissionais que nela atuam, além das mudanças acerca da centralidade do objeto e do objetivo do ensino e da aprendizagem pelas quais essa área passou ao longo do tempo. Nesta subseção, a partir do entrelaçamento desses acontecimentos no campo educacional, vamos mirar a avaliação externa em larga escala na busca de compreender a tessitura dessa trama que a liga ao conceito de qualidade¹⁸ educacional. Antes, porém, é preciso refletir sobre o fracasso escolar: um aspecto relacionado à democratização da educação, que perseguiu a trajetória escolar dos estudantes, sobretudo os oriundos das camadas populares.

¹⁸ O termo qualidade nesse contexto se refere ao uso que o Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP) fazem do Índice do Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e que, por meio do Plano Nacional de Educação, no estabelecimento de projeção de índice e cumprimento de metas, associa o resultado 6,0, ou mais, como indicador de qualidade. No decorrer desta subseção, também vamos refletir se alto índice de Ideb e qualidade são de fato sinônimos.

A partir, principalmente, da década de 1960, o ensino vem acompanhado de insucesso na aprendizagem. Nas décadas de 1960 até início de 1970, sob a perspectiva tecnicista de ensino, a reprovação e a evasão escolar no ensino fundamental não eram pauta de debate. “Nas escolas, fazer alunos ‘repetirem’ o ano, por ‘avaliações rigorosas’, tornou-se ‘natural’. O fato de se eliminarem alunos das escolas, especialmente os de baixa renda, pelo insucesso ininterrupto, não era questionado” (GATTI, 2002, p. 18).

Mas esse panorama já estava prestes a receber atenção. Nos anos de 1960 e 1970, alguns profissionais passam a receber formação, inclusive no exterior e, em virtude disso, há um aprofundamento no conhecimento acerca da avaliação do rendimento escolar. De acordo com Gatti (2002, p. 21), na

Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro, criou-se, em 1966, o CETPP – Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas –, no qual foram estudados os diferentes testes educacionais e onde se começou a produzir material de avaliação, composto de provas objetivas, para as últimas séries do ensino médio, nas áreas de linguagem, matemática, ciências físicas e naturais e estudos sociais. Neste estudo, incluiu-se um questionário sobre características socioeconômicas dos alunos e suas aspirações.

Ainda em meados dos anos de 1970, por proposição do Programa de Estudos Conjuntos de Integração Econômica Latino-americana (ECIEL), foi realizado um estudo avaliativo de rendimento escolar com estudantes de diferentes níveis de escolaridade e de condição socioeconômicas. A avaliação aferia conhecimentos de compreensão em leitura e de ciências, além de questionário que interpelava sobre a situação socioeconômica, o processo escolar e pretensões. “Foram coletados dados de diretores, professores e escolas. Este estudo foi realizado simultaneamente em vários países da América Latina e seus resultados amplamente discutidos” (GATTI, 2002, p. 22). A iniciativa sobre a aplicação de avaliações abrangentes não teve continuidade.

No final dos anos 1970 e início dos anos 1980, de acordo com Gatti (2002, p. 23), “o pensamento educacional volta-se para a crítica dos empirismos, tecnicismos e operacionalizações burocráticas, e a área de avaliação, que mal começara a formar quadros, sofre uma grande retração nas universidades”. No entanto, no final dos anos de 1980, pesquisas na área educacional apontavam problemas diversos relacionados aos sistemas educacionais. O problema central, emergente dos estudos e estatísticas, era o fracasso escolar. O MEC discutia sobre os estudos realizados e as problemáticas da educação, e a dificuldade maior estava no fato de a instituição não ter dados acerca do rendimento escolar nem do que motivava tais resultados. Por isso,

promoveu-se, no MEC, uma oficina de trabalho com um grupo de educadores para debater a questão. Aventava-se a possibilidade de que, com a mudança da Constituição, pudesse haver uma nova estrutura política, o que sinalizava a necessidade de uma mudança na política oficial em relação aos ensinos fundamental e médio. Isso levou o Ministério da Educação a intervir menos diretamente nestes níveis e a propiciar orientações e subsídios técnicos, assumindo um papel avaliador como referência para políticas na área da educação básica (GATTI, 2002, p. 24).

No final de 1987, estudantes da 1.^a, 3.^a, 5.^a e 7.^a séries, de dez capitais, foram avaliados por meio de testes de português (com a inclusão de redação), matemática e ciências, a fim de o MEC analisar a viabilidade e a relevância desse processo, verificar a adequação do instrumento avaliativo para, então, expandir a ação. “Utilizou-se a teoria clássica em avaliação, e o grande desafio foi mesmo a construção de provas adequadas aos diferentes públicos dos estados envolvidos, o que foi possível por meio de parcerias locais”, (GATTI, 2002, p. 25). De acordo com Gatti (2002, p. 26), “estes primeiros estudos mais abrangentes de alunos e escolas serviram de base para o desenvolvimento, nos anos 90, do Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Brasileira”. Também foi do início de 1990 a primeira participação do Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Proficiência Educacional (PISA).

É, portanto, na década de 1990, que se efetiva

a introdução de políticas educacionais que vêm acompanhadas de preocupações avaliativas (por exemplo, a Escola Padrão, no estado de São Paulo). No país, começa-se a estruturar um sistema nacional de avaliação da educação básica, e essa iniciativa do Ministério da Educação logo é acompanhada de iniciativas semelhantes em alguns estados da federação, cada qual com seu modelo específico (GATTI, 2002, p. 19-20).

A partir de 1993, o MEC, articulado com as Secretarias Estaduais de Educação, implanta o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). A avaliação passa a ser realizada anualmente, por amostragem, em todos os estados brasileiros, em todas as séries do ensino fundamental e médio. O método de montagem e a aplicação da avaliação vão sendo aprimorados. Em 1995, são adotadas as condutas recomendadas “pela Teoria da Resposta ao Item (TRI), que, no entender dos especialistas desta avaliação do sistema, poderia oferecer informações mais amplas sobre o repertório escolar das crianças e jovens e condições de comparabilidade em escala” (GATTI, 2002, p. 26). Isso não era factível no modelo antigo.

Esquinsani e Dametto (2018) também indicam a década de 1960 como o marco das discussões sobre qualidade da educação, motivadas, pelo debate acerca da Teoria do Capital Humano, que traz em seu bojo uma ligação estreita entre desenvolvimento da educação e progresso da economia. Afirmam que “a qualidade da educação, bem como a possibilidade de aferi-la, se tornou uma preocupação de agentes governamentais e privados, com vistas ao

desenrolar das pautas econômicas” (ESQUINSANI; DAMETTO, 2018, p. 296). Mas tratam a concretude das avaliações educacionais como uma ação resultante de receita neoliberal, que sai de uma referência de “Estado provedor no qual o suprimento da necessidade educacional seria uma responsabilidade inadiável e uma questão estratégica com vistas ao desenvolvimento econômico e à estabilidade política” (ESQUINSANI; DAMETTO, 2018, p. 297) e passa a ser um Estado avaliador¹⁹, que tem como incumbência aferir a qualidade do serviço prestado.

O governo federal, por sua vez, por meio do histórico que disponibiliza em seu *site* oficial, trata o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) como avaliações externas em larga escala para fins de “diagnóstico do sistema educacional brasileiro e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado” (BRASIL/INEP, 2018). Declara que as “informações produzidas visam subsidiar a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas educacionais em esfera municipal, estadual e federal, contribuindo para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino” (BRASIL/INEP, 2018). Diz ainda que

A Anresc (Prova Brasil) foi idealizada para atender a demanda dos gestores públicos, educadores, pesquisadores e da sociedade em geral por informações sobre o ensino oferecido em cada município e escola. O objetivo da avaliação é auxiliar os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros, assim como a comunidade escolar, no estabelecimento de metas e na implantação de

¹⁹ De acordo com SCHNEIDER, M. P.; NARDI, E. L.; DURLI, Z. (2018), os discursos comuns acerca da avaliação externa é o da testagem como subsídio a escolas e a sistemas de ensino a alcançarem um padrão de qualidade na educação, mas as evidências dessa testagem, na prática, são “uma forte relação entre esses sistemas e o modelo de regulação que vem sendo operado pelo Estado, constituindo-se em um processo de monitoramento e controle da qualidade por meio de indicadores que respondem a determinada lógica de gerenciamento da educação” (SCHNEIDER, M. P.; NARDI, E. L.; DURLI, Z., 2018, p. 119). Essa regulação está expressa no Plano Diretor da Reforma do Estado, que trata de uma redefinição do papel do Estado, que “deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento” (BRASIL, 1995, p. 12). Os serviços de educação, de saúde, de cultura e de pesquisa científica são subsidiados pelo Estado, mas a execução desses serviços descentralizada, isto é, “transfere-se para o setor público não-estatal a produção dos serviços competitivos ou não-exclusivos de Estado, estabelecendo-se um sistema de parceria entre Estado e sociedade para seu financiamento e controle. “Deste modo o Estado reduz seu papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se entretanto no papel de regulador e provedor ou promotor destes [...]. Como promotor desses serviços o Estado continuará a subsidiá-los, buscando, ao mesmo tempo, o controle social direto e a participação da sociedade (BRASIL, 1995, p. 13).

ações pedagógicas e administrativas – visando melhorar a qualidade do ensino. (BRASIL/INEP, 2018)

Tem como dado a realização das primeiras avaliações do ensino das escolas públicas em nível nacional, no ano de 1990, por amostragem, nas 1.^a, 3.^a, 5.^a e 7.^a séries, com testes de língua portuguesa, matemática e ciências. No ano de 1995, também por amostragem, nas 4.^a e 8.^a séries, língua portuguesa e matemática, mas desta vez incluindo na amostragem além de escolas públicas as privadas e com a adoção da metodologia TRI para elaboração da prova e análise dos dados, possibilitando a comparação desses dados da avaliação ao longo do tempo. As avaliações ainda aconteceram em 1997, 1999, voltando a ser teste de língua portuguesa, matemática e ciências no ensino fundamental. De 1990 a 2003, em caráter amostral. De 2001 a 2011, o SAEB voltou a avaliar somente língua portuguesa e matemática. Em 2005, o SAEB passa por reforma pela Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005 e torna-se composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), amostral, e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), censitária, conhecida como Prova Brasil. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), criado em 2007, de acordo com o que preconiza o projeto de governo apresentado à sociedade, serve para monitorar o andamento das políticas públicas pela análise combinada do desempenho dos alunos nos exames Prova Brasil e das taxas de aprovação de cada escola.

De acordo com Coelho (2008, p. 231),

O discurso oficial enfatiza a crise de ineficácia do sistema educacional brasileiro, no bojo da qual está o desempenho das escolas e dos professores, de um lado, como fator de resultados insatisfatórios de aprendizagem dos alunos tais como os aferidos pelo Saeb. De outro lado, este desempenho é dimensão de qualidade a ser ativada pela formação profissional e por mecanismos de avaliação e incentivo por mérito, aspectos sendo estimulados e implantados na nova versão do Saeb - a Prova Brasil.

Coelho (2008) entende que esse discurso de governo e ações implementadas fazem parte de uma reestruturação do Estado, que

conduz a novos marcos regulatórios no sentido de manejar a construção da identidade dos profissionais da educação, principalmente dos professores, enfatizando a participação e as condições de trabalho desses profissionais para melhor arquitetar ou reestruturar a educação básica. (COELHO, 2008, p. 231)

Assim como Esquinsani e Dametto, Coelho (2008, p. 231) também pactua da ideia de que esse “discurso da política pública brasileira dos últimos vinte anos relaciona-se com recomendações de organismos internacionais que insistem nas ações para superar a crise de eficiência, eficácia e produtividade do sistema”. E que o Brasil precisa resolver o descompasso entre sistema de educação e mercado de trabalho. Nesse sentido, a educação

torna-se o meio de transformação social. É necessário “considerar criticamente que a educação pode estar sendo transformada em uma mera possibilidade de consumo individual, variando segundo o mérito e a capacidade dos consumidores, o que pode acabar por lhe negar a condição de direito social” (COELHO, 2008, p. 231).

Freitas *et al.* (2009, p. 19), por sua vez, traz para o palco de reflexões o fato de que “políticas públicas liberais dos anos 90 aos atuais colocaram 97% das crianças brasileiras em idade escolar na escola, mas não conseguiram garantir qualidade para todas”. Para os autores, a avaliação é uma categoria que organiza o trabalho pedagógico, que “modula o próprio acesso ao conteúdo e interfere, mais do que se possa pensar, no método de ensino escolhido para os alunos” (FREITAS, *et al.*, 2009, p. p. 23). Ao defender o direito de aprendizagem dos estudantes, alerta sobre o cuidado que se deve ter com o “viés culturalista que ajusta a qualidade da escola ao nível sócio-econômico de seus estudantes, desqualificando-os a título de ‘respeitar sua cultura’. A cultura do aluno não pode ser o ponto de chegada, ainda que possa ser o ponto de partida” (FREITAS, *et al.*, 2009, p. 40).

Os autores entendem que a avaliação externa em larga escala não pode estar dissociada da avaliação realizada pelo professor, composta por instrumentos diversos e acompanhamento processual dos estudantes, nem da avaliação institucional, que é aquela em que os profissionais da escola coletivamente se debruçam sobre os problemas, analisam as dificuldades dos professores com os estudantes, colaboram com a prática pedagógica de cada docente e, conjuntamente, buscam soluções para o que não está funcionando bem na escola. Para eles, é no espaço da avaliação institucional responsável que

os resultados das avaliações internas e/ou externas podem ganhar significação, validade ou reconhecimento como um problema da escola, de seu coletivo. Metas podem ser traçadas. Demandas formuladas. Os dados externos são, pois, associados ao conhecimento interno que os atores da escola possuem sobre o seu local de trabalho. Neste sentido, a avaliação institucional pode ser uma ponte mediadora entre a avaliação de larga escala das redes de ensino (p. ex. o SAEB) e a avaliação de sala de aula feita pelo professor, vale dizer uma mediadora entre os resultados das avaliações das redes de ensino e a prática do professor na sala de aula (FREITAS, *et al.*, 2009, p. 45).

Os dados da avaliação institucional, da avaliação do professor e da avaliação externa devem dialogar, uma vez que o sujeito do qual tratam os três processos avaliativos é o mesmo, os estudantes são o centro da escola (FREITAS, *et al.*, 2009). A avaliação externa em larga escala,

do tipo Saeb, é um instrumento de acompanhamento global das redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitam

verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas públicas. Quando conduzidas com metodologia adequada podem trazer importantes informações sobre o desempenho dos alunos, dados sobre os professores, condições de trabalho e funcionamento de escola de uma rede (FREITAS, *et al.*, 2009, p. 47).

Entretanto, os autores fazem uma reflexão basilar à compreensão do sentido da avaliação. Eles ressaltam que “medir propicia um dado, mas medir não é avaliar. Avaliar é pensar sobre o dado com vistas ao futuro. Isso implica a existência de um processo interno de reflexão nas escolas” (FREITAS, *et al.*, 2009, p. 48), por isso a defesa da articulação entre os três níveis de avaliação: externa, institucional e de sala de aula. Os autores criticam a vocação brasileira de “querer fazer da avaliação de sistema um instrumento de avaliação da sala de aula e da escola. A Prova Brasil caminha nesta direção ao disponibilizar um *site* com os resultados da avaliação de cada escola no país” (FREITAS, *et al.*, 2009, p. 65, grifos dos autores). Os autores ainda acrescentam:

outra forma que se tem tentado usar é enviar à escola os resultados da avaliação com o objetivo de que seja examinada pelos profissionais de cada escola e alternativas sejam elaboradas com a finalidade de melhorar práticas de ensino e aprendizagem. As dificuldades que o Saeb encontra para realizar esta tarefa são conhecidas. Os dados não são ‘reconhecidos’ pelas escolas e seu uso fica muito limitado (FREITAS, *et al.*, 2009, p. 65, grifos dos autores).

Para os autores, a avaliação de sistema é

um instrumento importante para monitoração das políticas públicas e seus resultados devem ser encaminhados, como subsídio, à escola para que, *dentro de um processo de avaliação institucional, ela possa consumir estes dados, utilizá-los e encontrar formas de melhoria*. A avaliação institucional fará a mediação e dará, então, subsídios para a avaliação de sala de aula, conduzida pelo professor. Entretanto, sem criar este mecanismo de mediação, o simples envio ou a disponibilização de dados em um site não terá um mecanismo seguro de reflexão sobre os mesmos. Os dados até podem ter legitimidade técnica, mas lhes faltará a legitimidade política (FREITAS, *et al.*, 2009, p. 65, grifos dos autores).

Esse procedimento de avaliação externa em larga escala não está descolado de outra legislação, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n.º 13.005/2014, com vigência decenal, que também trata de avaliação, de qualidade educacional e de recursos financeiros. Em relação à qualidade da educação e investimento de recursos públicos em educação, a legislação “abre oportunidade para o repasse de recursos públicos para o setor privado. Além [...] de [que] a dimensão da qualidade está atrelada a indicadores passíveis de medição em testes padronizados pelas avaliações externas” (FILIPE; BERTAGNA, 2015, p. 50).

Ora, nesse caso, de que qualidade então se fala no PNE? Filipe e Bertagna (2015) esclarecem que a meta 7 do PNE associa a qualidade da educação aos índices do Ideb e

estabelece uma projeção de índice bianual, a partir de 2015, a ser alcançado até 2021. E a estratégia 7.1 estabelece

diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (BRASIL, 2014).

Na legislação há explicitado o cuidado em assegurar a aprendizagem dos estudantes, por meio dos direitos e objetivos de aprendizagem, mas estes “estão vinculados às metas a serem atingidas bienalmente nos periódicos, apontando para uma concepção de qualidade atrelada aos indicadores quantitativos produzidos pelo Ideb, dificultando uma concepção mais ampliada de qualidade da educação” (FILIPE; BERTAGNA, 2015, p. 54). E a estratégia 7.2 sistematiza os prazos para o cumprimento da estratégia 7.1 acerca dos objetivos de aprendizagem a serem alcançados por um percentual de estudantes.

Essa qualidade educacional conforme entendida pela legislação, além das metas a serem alcançadas no Ideb, na estratégia 7.11 também estabelece o desempenho que o Brasil deve alcançar no PISA: “tomado como instrumento externo de referência, internacionalmente reconhecido ” (BRASIL, 2014). Para Filipe e Bertagna (2015) a avaliação internacional está balizando a definição de objetivos educacionais para o Brasil sem considerar as especificidades nacionais. As autoras também tensionam a estratégia 7.36, por prever um tratamento diferenciado às escolas que ampliam o índice do Ideb, valorizando os profissionais que atuam nessas instituições de ensino, porque nos termos da Lei, registra-se “políticas de estímulo às escolas que melhorarem o desempenho no Ideb, de modo a valorizar o mérito do corpo docente, da direção e da comunidade escolar” (BRASIL, 2014). As autoras ponderam que a

referida estratégia, inversamente, pode não se tratar da valorização do corpo docente, mas da penalização daqueles professores que não conseguirão atingir as metas do Ideb. Dessa forma, a responsabilização aparece como mais uma das consequências da utilização das avaliações externas em larga escala como forma de obter a qualidade da educação, uma vez que, por meio dela, se torna possível a prestação de contas aos “consumidores” da “mercadoria” educação. (FILIPE; BERTAGNA, 2015, p. 57)

Essa penalização de professores, pondo-os na condição de responsáveis por sucessos e fracassos escolares, de acordo com Maués (2003), vai ao encontro de outra crítica, a de que a formação inicial desses profissionais, por ser muito teórica, é que não está articulada com as novas demandas da sociedade, da escola. Segundo a autora, esses apontamentos são realizados por alguns organismos internacionais como o Banco Mundial, a Unesco, a

Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico, que direcionam para um único sentido, o de que o “sistema educacional precisa passar por uma reforma visando qualificar melhor as pessoas para enfrentarem um mundo mais competitivo, mais afinado com o mercado (MAUÉS , 2003, p. 91). E foi nessa direção que caminharam os esforços dos governantes ao reestruturarem programas, currículos e criarem sistemas de avaliação “com base nos indicadores de qualidade estabelecidos pelos organismos internacionais, a fim de garantir e assegurar o alcance dos objetivos desse nível de ensino” (MAUÉS , 2003, p. 98).

Nóvoa também reflete sobre os “processos de intensificação do trabalho docente por via de lógicas de burocratização e de controlo” (NÓVOA,²⁰ 2017, p. 1109) como motriz da desprofissionalização do professor, assim como as políticas públicas sustentadas no discurso da eficiência, que premia professores com base no desempenho de estudantes, além do “regresso de ideologias que afirmam a possibilidade de atribuir funções docentes a pessoas que tenham ‘notório saber’ de uma dada matéria” (NÓVOA, 2017, p. 1109). Para o autor essas inclinações estão estritamente relacionadas à ideia de privatização da educação, isto é, à gestão privada da educação por meio de contratação feita pelo poder público para prestação de serviços educacionais.

Para resistir a essas tendências, o autor defende que o professor precise firmar posição como professor e afirmar a sua profissão publicamente, sentindo-se como professor, agindo como professor e sabendo que não se tratam de posições fixas. Porque para o autor, “a posição é um arranjo, melhor dizendo, um rearranjo, a capacidade de encontrar permanentemente novas formas de actuar” (NÓVOA, 2017, p. 1120). E, afirmar a profissão é escolher de fato a licenciatura não por condições possíveis, mas por desejo, “é conquistar uma posição no seio da profissão, é também tomar posição, publicamente, sobre os grandes temas educativos e participar na construção das políticas públicas. *É aprender a intervir como professor*” (NÓVOA, 2017, p. 1130, grifos do autor), porque professores não são “*super-homens* ou *super-mulheres* capazes de tudo resolver” (NÓVOA, 2017, p. 1131), nem a formação desse profissional, salvação para os problemas educacionais, porque se entendidos dessa forma, da responsabilização a culpabilização do professor nos resultados educacionais, a linha que as separa se torna tênue (NÓVOA, 2017).

Tal responsabilização-culpabilização dos professores pelos resultados dos estudantes em avaliações externas mobiliza Filipe; Bertagna (2015, p. 57) a analisar a experiência dos

²⁰ Publicação em português de Portugal dispensa tradução.

“Estados Unidos com sua Lei No Child Left Behind – NCLB (Nenhuma Criança deixada para trás), que indicam as dificuldades e problemas decorrentes da adoção desse tipo de intervenção na educação”. Elas esclarecem que estudos feitos, considerando dez anos de vigência da legislação, apontam que a Lei nos Estados Unidos Americanos não assegurou diferença significativa nos resultados das avaliações padronizadas, mas que para o cumprimento da legislação “as escolas que atendem alunos com um nível socioeconômico mais baixo passaram a treinar seus estudantes para testes, causando prejuízo à qualidade” (FILIPE; BERTAGNA, 2015, p. 57). Nesse sentido, Barroso (2005, p. 741) adverte que

a lógica que perpassa o PNE está inserida em um contexto de “encorajamento do mercado”, que [...] traduz-se, sobretudo, na subordinação das políticas de educação a uma lógica estritamente econômica (“globalização”); na importação de valores (competição, concorrência, excelência etc.) e modelos de gestão empresarial, como referentes para a “modernização” do serviço público de educação; na promoção de medidas tendentes à sua privatização.

Uma leitura mais atenta do PNE e o compromisso com a aprendizagem dos estudantes possibilita a compreensão de “olhar a educação não como mercadoria, ou atrelada à lógica de mercado e a interesses do setor privado, passível de consumo pelos seus clientes, mas como um direito social que possibilita a emancipação humana” (FILIPE; BERTAGNA, 2015, p. 64).

Cária e Oliveira (2015), em estudo realizado para investigar o que significava qualidade de educação para os secretários de educação e colaboradores das secretarias de educação, constatarem que o parâmetro de qualidade apontado nos questionários *online* foi a nota alta no Ideb e o cumprimento de metas projetadas pelos gestores. As autoras discutem o fato de o Ideb ter sido o único indicador de qualidade educacional, além dos modos de uso desse resultado avaliativo. Para as autoras, as avaliações externas em larga escala e os usos feitos pelos gestores têm “levado à redução do currículo aos conteúdos que são cobrados nas avaliações e, os alunos, por sua vez, são submetidos cada vez mais às práticas maçantes dos testes e ranqueamentos, além de pressões psicológicas pela transferência de responsabilização” (CÁRIA; OLIVEIRA, 2015, p. 25). Explicitam que a partir de 1990, a gestão acerca da qualidade educacional acabou “baseada em resultados a partir de critérios de eficiência e eficácia, emergindo novas formas de regulação dos sistemas de ensino por meio de avaliações em larga escala” (CÁRIA; OLIVEIRA, 2015, p. 25). E, assim como Freitas *et al.* (2009), as autoras atribuem um valor positivo ao diagnóstico da educação nacional por meio da prática avaliativa externa desde que este esteja articulado com as práticas avaliativas cotidianas da escola.

A avaliação externa em larga escala como regulação, consequência de medidas políticas e legislativas, de acordo com Barroso (2005) podem ser entendidas em duas perspectivas. Nos termos de

obedecer (e serem justificadas), de um ponto de vista mais técnico, em função de critérios de modernização, desburocratização e combate à “ineficiência” do Estado como serem justificadas por imperativos de natureza política, de acordo com projectos neoliberais e neoconservadores, com o fim de “libertar a sociedade civil” do controlo do Estado (privatização), ou mesmo de natureza filosófica e cultural (promover a participação comunitária, adaptar ao local) e de natureza pedagógica (centrar o ensino nos alunos e suas características específicas) (BARROSO, 2005, p. 726).

Como a busca por modernização e preocupação com a aprendizagem dos estudantes “a ocorrência do termo regulação aparece principalmente associada ao debate sobre a reforma da administração do Estado na educação e sua modernização. [...] Isto acontece em países onde ainda predomina uma administração muito centralizada e burocratizada” (BARROSO, 2005, p. 732), que substitui o controle “directo e a priori sobre os processos, por um controlo remoto, e a posteriori baseado nos resultados” (BARROSO, 2005, p. 732). E como política neoliberal, o Estado passa a ter função reduzida, mercantilizando ou quase mercantilizando serviços públicos, dentre eles a educação. O autor esclarece que com a virada do milênio “assiste-se a um recuo das teorias mais radicais do neoliberalismo e à emergência de propostas alternativas que vão no sentido de procurar um equilíbrio entre o Estado e o mercado” (BARROSO, 2005, p. 741).

A influência do pensamento neoliberal na educação levou a reformas estruturais que buscavam diminuir a “intervenção do Estado na provisão e administração do serviço educativo” (BARROSO, 2005, p. 741) por meio da crítica ao serviço público estatal e do encorajamento do mercado subordinando as políticas educacionais à lógica econômica da globalização que diz respeito à “importação de valores (competição, concorrência, excelência etc.) e modelos de gestão empresarial, como referentes para a “modernização” do serviço público de educação; na promoção de medidas tendentes à sua privatização (BARROSO, 2005, p. 741). Por isso o autor reforça a necessidade de se pensar os processos educacionais como projeto de sociedade no qual não se ocupa do pensamento dos meios disponíveis, mas da finalidade educacional que se pretende conquistar.

Geraldi (2015a) também reforça a ideia de que recai sobre a educação, em tempos de políticas neoliberais, uma culpabilização da escola diante das imposições do mercado. Explícita que em meio a essas medidas políticas educacionais,

para além de suas reformas curriculares que se constituíram essencialmente pela definição de parâmetros de conteúdos a serem ensinados e depois ‘cobrados’ nas avaliações nacionais e internacionais, não souberam fazer mais do que propor sistemas de avaliação e avaliações de sistemas/redes de ensino, cujos resultados produzem hierarquizações das instituições de ensino, sinalizando para o ‘mercado consumidor’ quais as escolas nível A, quais as redes mais preparadas, quais as regiões melhor aquinhoadas. Estou fazendo referência à experiência brasileira, mas certamente o modelo não é brasileiro [...] (GERALDI, 2015a, p. 92)

Vale retomar que a avaliação externa em larga escala surge em um dado momento histórico, social, econômico e político e dentro de uma lógica de valores ideologicamente constituídos. Por isso, como diz Bakhtin (2002, p. 86) sobre os enunciados existentes, eles não podem deixar de tocar “os milhares de fios dialógicos existentes tecidos pela consciência ideológica em torno de um dado objeto de enunciação, não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social”. E é importante que esse diálogo seja construído por todos os profissionais que atuam na educação e, como defende Freitas *et al.* (2009), que os valores da avaliação não sejam um índice entregue à escola com motivações pouco construtivas para um cotidiano escolar que vise à emancipação humana, mas um dado sobre o qual possa refletir todo o coletivo da escola na busca do direito de aprendizagem dos estudantes. Desse modo, na próxima seção nos dedicaremos à teoria do Círculo de Bakhtin, mais especificamente ao conceito de autoria e, posteriormente, à análise do discurso de professoras de língua portuguesa, objeto da pesquisa, para observar possíveis ressonâncias de discursos sobre a avaliação externa em larga escala e sua posição autoral diante dessa situação.

[Voltar ao sumário](#)

3 AUTORIA: UM PERCURSO PELA TEORIA DO CÍRCULO DE BAKHTIN

Todo enunciado, até uma saudação padronizada, possui uma determinada forma de autor (e de destinatário).

Mikhail Bakhtin (2003, p. 382)

Para falarmos sobre autoria, em uma perspectiva do Círculo de Bakhtin, é preciso percorrer alguns caminhos apontados por essa teoria. Consideramos necessário que o leitor tenha em vista o horizonte sobre o qual se assenta o conceito de autoria dessa vertente para que possa dar a sua contrapalavra nesse nosso diálogo. A compreensão de conceitos sobre língua e linguagem, dialogismo, enunciado, discurso, gêneros do discurso, diálogo e outros típicos, é basilar à reflexão sobre a posição do discurso autoral.

O diálogo, a propósito, é a essência da teoria do Círculo de Bakhtin. Mas não se trata somente do diálogo, oral ou escrito, entre dois sujeitos falantes face a face. O diálogo na perspectiva do Círculo de Bakhtin transcende essa compreensão, pois requer a compreensão de interação verbal, é a própria condição da linguagem socialmente constituída. E é sobre o caráter social, dialógico que constitui a linguagem que nos debruçaremos para apresentarmos nossa contrapalavra ao objeto que suscitou esta investigação.

Dividiremos o conteúdo temático em subseções, que serão estratificadas somente por opção metodológica, uma vez que os conceitos aqui abordados estão imbricados na realidade viva e concreta da língua. Diálogo, língua, linguagem, enunciado, discurso, gêneros do discurso, autoria, e outros conceitos são, por assim dizer, uma rede de natureza inextricável. Constituem a realidade concreta da comunicação verbal acerca de uma “*linguagem [que] só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam.*” (BAKHTIN, 1997b, p. 183).

3.1 LÍNGUA E LINGUAGEM E SUA NATUREZA SOCIAL

Conceitos como língua e linguagem para o Círculo de Bakhtin são compreendidos no contexto da cadeia da comunicação humana, da necessidade de sujeitos, socialmente constituídos, se comunicarem. Para Bakhtin e Volochínov, se privarmos o homem de todo e qualquer tipo de linguagem, não haverá homem social, dotado de uma consciência e de uma ideologia, mas apenas um homem fisiológico. Isso porque a língua é de natureza social, é *“produto da atividade humana coletiva e reflete em todos os seus elementos tanto a*

organização econômica como a sociopolítica da sociedade que a gerou.” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 141, grifos do autor)

Como resultado da atividade humana, constituída coletivamente a partir das relações de interação entre sujeitos discursivos na comunicação verbal, a língua é, portanto, carregada de valores ideológicos. Ideologia esta entendida pelo Círculo como “conjunto de reflexos e *interpretações* da realidade social e natural que *se sucedem no cérebro do homem*, fixados por meio de palavras, desenhos, esquemas ou outras formas *sígnicas*” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 138, grifos do autor) e não como mascaramento da realidade.

A construção social dos signos resulta da interação dialógica entre os sujeitos, que conferem significado a eles. O signo tem um valor ideológico, é produto do *horizonte social* de um grupo de sujeitos em um determinado tempo e espaço. Para os autores, Bakhtin/Volochínov (1997a, p. 41, grifos do autor),

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada.

O signo verbal se constitui portanto nas relações sociais, dialógicas de uma língua viva, concreta. É pois,

[...] indispensável que o objeto adquira uma significação interindividual; somente então é que ele poderá ocasionar a formação de um signo. Em outras palavras, não *pode entrar no domínio da ideologia, tomar forma e aí deitar raízes senão aquilo que adquiriu um valor social.* (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 1997a, p. 45, grifos do autor)

Assim sendo, pela significação é que se constitui uma ideologia, pois sem uma significação, um valor semiótico, não há ideologia: “Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. *Tudo que é ideológico possui um valor semiótico*” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1997a, p. 32, grifos do autor), por isso o domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos. E o domínio dos signos se dá na esfera ideológica.

A partir da relação entre signo e ideologia, o Círculo de Bakhtin explica a formação da consciência como sendo de natureza social e ideológica, uma vez que entende que a compreensão de um signo nada mais é do que uma resposta a um signo por meio de signos, cujo deslocamento em signos constitui uma cadeia ininterrupta de natureza semiótica e,

portanto, ideológica. Nesse sentido, a ideologia é resultado da interação entre as consciências individuais (como individualidade constituída socialmente). Isto é,

Essa cadeia ideológica estende-se de consciência individual em consciência individual, ligando umas às outras. Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social. (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, p. 34).

Ainda: “A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis.” (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 1997a, p. 36).

É nessa lógica que se estabelecem as relações dialógicas discursivas, que podem se dar entre palavras (signos ideológicos), entre parte de um enunciado ou entre *enunciações integrais*. “Por isso, as relações dialógicas podem penetrar no âmago do enunciado, inclusive no íntimo de uma palavra isolada se nela se chocam dialogicamente duas vozes (o microdiálogo).” (BAKHTIN, 1997b, p. 184). A língua concreta, fruto da interação social entre sujeitos, para o Círculo, se constitui nas relações dialógicas do discurso e está impregnada do discurso de outrem.

Dessa forma, a comunicação verbal, materializada pelos signos, está atrelada a fenômenos ideológicos entrelaçados por relações dialógicas, uma vez que,

Um membro de um grupo falante nunca encontra previamente a palavra como uma palavra neutra da língua, isenta das aspirações e avaliações de outros ou despovoada de vozes dos outros. Absolutamente. A palavra ele recebe da voz de outro e repleta de voz de outro. (BAKHTIN, 1997b, p. 203)

É no diálogo, na interação entre sujeitos, que a palavra ideológica vive, porque

[...] toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o *produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 1997a, p. 113, grifos do autor)

A essência, a vida da linguagem é o diálogo. E de acordo com Volochínov (2013 [1928], p. 126), a “palavra é orientada para um interlocutor, é orientada para quem poderia ser o interlocutor”, isto é, a palavra, o discurso busca resposta, busca um interlocutor real ou presumido, constrói-se em âmbito social e dialógico. Por isso, para o autor, há *bilateralidade* na orientação da palavra, ligando o falante ao seu interlocutor em uma *relação recíproca*,

apoiando-se na situação de interação, mantendo um “território comum existente entre o falante e o interlocutor”. (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 127)

Nessa acepção, a comunicação verbal é de caráter social, é fruto da interação entre sujeitos discursivos, reais ou pressupostos,

a linguagem humana é um fenômeno de *duas faces*: cada enunciação pressupõe, para realizar-se, a existência não só de um falante, mas também de um ouvinte. Cada expressão linguística das impressões do mundo externo, quer sejam imediatas quer sejam aquelas que se vão formando nas entranhas da nossa consciência e receberam conotações ideológicas mais fixas e estáveis, é sempre *orientada para o outro*, até um ouvinte, inclusive quando este não existe como pessoa real. (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 157, grifos do autor)

Por esse processo dialógico, de interação social, que a enunciação precisa ser entendida como um *elo da cadeia discursiva*, pois a enunciação “é só um momento, uma gota no rio da comunicação verbal, rio ininterrupto, assim como é ininterrupta a própria vida social, a história mesma.” (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930], p.158). E, por se tratar de um elo, para ser compreendida, é preciso ser levada em consideração a situação social a que esse elo responde, já que “*a essência efetiva da linguagem está representada pelo fato social da interação verbal, que é realizada por uma ou mais enunciações.*” (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930], p.158, grifos do autor).

Isto posto, reacentuamos o que vimos apresentando ao longo desta seção. No horizonte teórico de Bakhtin e seu Círculo, a realidade da linguagem não “é representada pelo sistema abstrato da forma linguística nem pela enunciação, mas pelo *acontecimento social da interação verbal, realizada com uma ou mais enunciações.* A interação verbal é, portanto, a realidade fundamental da língua.” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 129, grifos do autor). A linguagem, forma materializada da comunicação verbal, é resultante das ações entre os sujeitos, constituída tanto pelo material linguístico como extralinguístico, semiótico, quanto pela situação de interação que envolve a enunciação.

A linguagem é uma teia viva. É constituída por enunciados, formados por signos ideológicos, que se ligam a outros signos ideológicos numa cadeia contínua e ininterrupta da comunicação verbal. É nessa perspectiva discursiva dialógica e concreta que vive o diálogo, a comunicação verbal socialmente constituída, com endereçamento e em busca de atitude responsiva dos sujeitos do discurso, na vida (privada) e na cultura.

[Voltar ao sumário](#)

3.2 ENUNCIADO CONCRETO E VIVO: A IMPRESCINDIBILIDADE DA AUTORIA

A linguagem é de natureza social e dialógica, como já explicamos na seção anterior, e Bakhtin/ Volochínov (1997a, p. 109) esclarece que o “ato de fala, ou mais exatamente, seu produto, a enunciação, não pode de forma alguma ser considerado como individual no sentido estrito do termo”. Para Bakhtin/ Volochínov, o enunciado é a unidade real da linguagem pressupondo a compreensão ativa e responsiva dos sujeitos do discurso. Nessa linha, “[A] compreensão é uma forma de *diálogo*; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma *contrapalavra*.” (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 1997a, p. 132, grifos do autor)

O ouvinte (leitor) ao compreender o discurso do *outro*, assume uma posição ativa e responsiva, de concordância ou não, pois “toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma [de concordância ou não] a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante.” (BAKHTIN, 2003, 271). A resposta não é algo necessariamente imediato, ela pode entrar em relação dialógica com outros enunciados, e “cedo ou tarde, o que foi ouvido [ou lido] e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte.” (BAKHTIN, 2003, 272). Bakhtin (2003) entende que havendo compreensão em uma enunciação *integral*, concreta e viva, há atitude responsiva do discurso de outrem. Diz o autor:

todo falante é por si um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os supõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente completamente organizada de outros enunciados. (BAKHTIN, 2003, p. 272)

Nesse sentido, o enunciado é considerado a

real unidade da comunicação discursiva [...] porque o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir. Por mais diferentes que sejam as enunciações pelo seu volume, pelo conteúdo, pela construção composicional, elas possuem como unidades da comunicação discursiva peculiaridades estruturais comuns, e antes de tudo *limites* absolutamente precisos. (BAKHTIN, 2003, 274-275, grifos do autor)

Como *real unidade da comunicação* o enunciado concreto e vivo ao ser compreendido pressupõe, cedo ou tarde, responsabilidade (reação-resposta). Bakhtin (2003), atribui ao enunciado três particularidades indissociáveis no contexto da comunicação

discursiva, quais sejam: 1) *alternância dos sujeitos no discurso*, 2) *conclusibilidade* do enunciado e 3) *relação do enunciado com o próprio falante (autor do enunciado) e com outros participantes da comunicação discursiva*.

1) A *Alternância dos sujeitos no discurso*, isto é, a alternância na fala (oral, escrita ou outra forma de semiose) é marcada pelo fato de o enunciado ter princípio e fim absolutos: “antes do seu início, os enunciados dos outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão)” (BAKHTIN, 2003, p. 275). A posição ativa responsiva do outro toma vez quando o falante termina seu enunciado, quando deixa claro o *dixi*²¹ da conclusão, o interlocutor compreende que o falante finalizou o seu discurso e, portanto, alterna-se a posição dos sujeitos no discurso. “Entre o *eu* e o *tu* há uma relação de inversabilidade. O *tu* pode sempre se tornar um *eu* que então designará o outro como *tu*.” (AMORIM, 2004, p. 98).

Mais adiante, ainda na mesma publicação, Amorim explicita:

A alternância dos sujeitos falantes ou locutores é o que define as fronteiras de um enunciado.[...] marcados pela tomada de palavra por parte do *outro*. O acabamento específico de um enunciado se faz por uma referência de palavra; na escuta ou na leitura, ouve-se alguma coisa como um *dixi* conclusivo do locutor. Esse algo pronunciado ou mudo, exprime o principal critério de acabamento na medida em que ele permite uma resposta. (AMORIM, 2004, p. 110)

E a alternância discursiva entre os sujeitos, de acordo com Bakhtin (2003), conduz à segunda particularidade do enunciado, à conclusibilidade.

2) A *conclusibilidade* do enunciado integral, entendida como “uma espécie de aspecto interno da alternância dos sujeitos do discurso” (BAKHTIN, 2003, 280), dá a ideia do acabamento da enunciação. Essa conclusibilidade abre as portas para a contrapalavra, para a posição responsiva do interlocutor a um enunciado finalizado, inteiro. Bakhtin apresenta a conclusibilidade do enunciado como a “unidade autêntica da comunicação discursiva – a capacidade de determinar a ativa posição responsiva dos outros participantes da comunicação” (BAKHTIN, 2003, 287). E essa inteireza do enunciado, que possibilita a atitude responsiva, é marcada por três elementos: a) a *exauribilidade do objeto e do sentido*; b) o *projeto de discurso ou vontade de discurso do falante*; e c) as *formas típicas composicionais e de gênero do acabamento*.

²¹ O *dixi* conclusivo diz respeito à finalização do discurso do locutor, ao esgotamento do enunciado. Em caso de interação verbal face a face, trata-se do momento em que o interlocutor recebe o turno para fala.

a) A *exauribilidade* está relacionada à exaustão do tema. Segundo Bakhtin, essa exaustão pode ser plena em alguns campos da vida: nas esferas da vida cotidiana, em certas esferas oficiais, enfim, é possível observar o tratamento exaustivo do tema nos enunciados cujos gêneros se apresentam mais padronizados, mais estabilizados. Por outro lado, em outras esferas como a da ciência, por exemplo, só é possível falar de um mínimo de esgotamento do tema, o necessário para permitir uma contrapalavra do interlocutor.

b) O *projeto discursivo* diz respeito ao querer dizer do falante, a o que e ao quanto quer dizer, à escolha da forma do gênero em que será construído o enunciado. Está vinculado à *situação concreta* de interação verbal e pode se apoiar em situações e enunciados outros *já-ditos*.

c) As *formas típicas composicionais e de gênero do acabamento* relacionam-se com o querer dizer do falante. Essa vontade discursiva do locutor, segundo Bakhtin (2003, p. 289), é determinada pela escolha do gênero do discurso, que se vincula a outros três fatores: à especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, ao tema e à situação específica de interação. Para o autor, a comunicação discursiva se dá apenas por essas formas relativamente estáveis de enunciados, ou seja, os gêneros do discurso.

3) A *relação do enunciado com o próprio falante (autor do enunciado) e com outros participantes da comunicação discursiva*, terceira particularidade constituinte do enunciado, é abordada por Bakhtin (2003, p. 289) como sendo a “expressão da posição do falante individual em uma situação concreta de comunicação discursiva”. O autor define a expressividade como “relação subjetiva emocional valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado” e complementa que é a expressividade que define a composição e o estilo (recursos gramaticais e lexicais). Afirma que o “estilo individual do enunciado é determinado principalmente pelo seu aspecto expressivo.”

A situação na qual se organiza uma enunciação se relaciona à circunstância de um dado acontecimento na comunicação social e presume falantes do discurso, participantes da enunciação em situação concreta de interação verbal. Esses participantes da comunicação verbal são denominados por Volochínov (2013 [1930]) de *auditório*. Para o autor, a comunicação verbal “se desenvolve sob forma de *intercâmbio de enunciações*, ou seja, sob forma de diálogo” (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930], p. 163, grifos do autor). Alerta para o fato de que essa interação verbal não se constitui somente por palavras, mas também por gestos, expressões, como resultado da atitude responsiva ao enunciado, uma vez que as atitudes do

auditório são valoradas pelo locutor (autor), que por meio da avaliação da atitude responsiva desse auditório, altera ou não a sua entonação.

Na concepção do Círculo de Bakhtin “todo discurso é *dialógico*, dirigido a outra pessoa, à sua *compreensão* e à sua efetiva *resposta* potencial” (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930], p. 168-169, grifos do autor), portanto, na interação verbal há uma *orientação social* da enunciação, na qual o locutor, em seu projeto discursivo, avalia esse auditório e considera a situação de interação. De acordo com Volochínov (2013 [1930], p. 172, grifos do autor) essa situação subentende três aspectos da parte verbal: “o *espaço e o tempo* em que ocorre a enunciação – o ‘onde’ e o ‘quando’; o objeto ou *tema* de que trata a enunciação – ‘aquilo de que’ se fala; e a *atitude* dos falantes face ao que ocorre – ‘a valoração’.” O autor afirma que “o vínculo entre a enunciação, sua situação e seu auditório se estabelece, sobretudo, pela entonação” (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930], p. 174), isto é, a entonação expressa a valoração social.

Nesse sentido, a enunciação passa a ser compreendida não só como material verbal, mas em sua constituição integral, que compreende uma parte verbal e outra extraverbal. Volochínov (2013 [1926], p. 82, grifos do autor) diz que a “*entonação sempre se encontra no limite entre o verbal e o extraverbal, entre o dito e o não-dito.*” E quando fala em contexto extraverbal, aponta três aspectos que têm de ser levados em conta: a) o *horizonte espacial compartilhado* entre os envolvidos na comunicação verbal; b) o *conhecimento e a compreensão comum da situação*; e c) a *valoração compartilhada*.

a) O *horizonte espacial compartilhado* se ancora na visão conjunta dos interlocutores acerca do tempo/espaço; b) o *conhecimento e a compreensão comum da situação* se referem ao conhecimento semântico partilhado entre os falantes, ao que sabem; e c) a *valoração compartilhada* diz respeito ao juízo de valor compartilhado pelos envolvidos na interação verbal, a entonação, uma vez que “qualquer palavra dita ou pensada não é somente um ponto de vista, mas um ponto de vista *avaliativo*.” (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930], p. 196). Dessa maneira, o autor chama a atenção para o fato de que

a situação extraverbal não é tão somente a causa externa da enunciação, nem atua sobre esta como uma força mecânica externa. Não; *a situação forma parte da enunciação como parte integral necessária de composição semântica*. Portanto, uma enunciação da vida real, enquanto um todo pleno de sentido, compõe-se de duas partes: 1) de uma parte realizada verbalmente e 2) do subentendido. É por isso que se pode comparar uma enunciação da vida real com um ‘entinema’. (VOLOCHÍNOV, 2013 [1926], p. 79, grifos do autor)

Desse modo, cada situação de interação é uma situação, por isso, para se compreender os sentidos de um enunciado, é preciso, então, considerar, além da dimensão verbal do enunciado, a extraverbal (condição de enunciação: interlocutores, vontade do discurso, endereçamento, contexto sócio-político-cultural e outros), pois a situação extraverbal é parte constitutiva do enunciado, uma vez que se desconsiderada, impossibilita inferências sobre o enunciado e, portanto, impossibilita a compreensão da realidade que envolve tal enunciação. Portanto, para se compreender a constituição do enunciado, não se pode considerar nem só a parte verbal, nem só a parte extraverbal, mas a inerente complementaridade entre as duas dimensões.

Para Bakhtin/Volochínov (1997a), a comunicação verbal só pode ser compreendida na sua relação com a situação concreta de enunciação, porque se “morre o contexto, as palavras secam” (BAKHTIN, 2002, p. 144). Portanto, ao olhar para o contexto, de acordo com o autor, é preciso considerar o cronotopo da comunicação verbal, isto é, o tempo e o espaço da enunciação integral, pois

não há possibilidade do reflexo de uma época fora do curso do tempo, fora da ligação com o passado e o futuro, fora da sua plenitude. [...] A atualidade tomada fora da sua relação com o passado e o futuro, perde a unicidade, decompõe-se em fenômenos e coisas isoladas, torna-se um conglomerado abstrato. (BAKHTIN, 2002, p. 263)

Ao “arrancar a enunciação deste chão real que a alimenta, perdemos a chave que abre o acesso de compreensão tanto de sua forma quanto de seu sentido [...]”. Isso porque a enunciação está assentada na interação social e

quaisquer que sejam o sentido vital e a viva significação da enunciação não coincidem com a estrutura puramente verbal. As palavras ditas estão impregnadas do suposto e do não-dito. Aquilo que se costuma chamar ‘compreensão’ e ‘avaliação’ da enunciação (acordo/consenso ou desacordo/dissenso) sempre abarca, junto com a palavra, a situação cotidiana extraverbal. (VOLOCHÍNOV, 2013 [1926], p. 86)

Nessa perspectiva teórica do Círculo de Bakhtin, só se chega à compreensão da realidade concreta da vida da língua se houver compreensão do diálogo, da interação discursiva com mais de uma enunciação, uma vez que o “enunciado é somente um elemento da interação discursiva, é orientado para uma reação responsiva, independentemente de esta reação ocorrer ou não. A orientação do entendedor também é ativa e dialógica.” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 263-264). E “qualquer enunciado, por mais significativo e completo que seja, é somente um momento da troca discursiva ininterrupta” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 265, grifos do autor).

É essa língua integral, viva e dialógica, em situação social de comunicação verbal, que Bakhtin (1997b, p. 181, grifos do autor) denomina de discurso “temos em vista o *discurso*, ou seja, a língua em sua integralidade concreta e viva e não a língua como objeto específico da linguística”. Segundo Bakhtin (2002, p. 88-89), “o discurso nasce no diálogo como sua réplica viva, forma-se na mútua-orientação dialógica do discurso de outrem no interior do objeto. A concepção que o discurso tem de seu objeto é dialógica”. Todo discurso que é orientado para um objeto é também influenciado pelo discurso-resposta que, embora ainda não dito, foi solicitado. Na verdade, todo discurso vivo é determinado pelo discurso-resposta futuro, da resposta compreensível. O discurso orientado é construído a partir da resposta ativa possível: “O locutor penetra no horizonte alheio de seu ouvinte, constrói a sua enunciação no território de outrem, sobre o fundo aperceptivo do seu ouvinte” (BAKHTIN, 2002, p. 91).

Porque,

qualquer discurso da prosa extra-artística – de costumes, retórica, da ciência – não pode deixar de se orientar para o “já dito”, para o “conhecido” para a “opinião pública” etc. A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, da interação viva e tensa. Apenas o Adão mítico que chegou com a primeira palavra num mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo esta mútua orientação dialógica do discurso alheio para o objeto. Para o discurso humano, concreto e histórico, isso não é possível, só em certa medida e convencionalmente que pode dela se afastar. (BAKHTIN, 2002, p. 88)

Como explicita Sobral (2016, p. 25) “todo enunciado cria o novo, mas só pode fazer a partir do já existente, sob pena de não ser compreendido.” E é sabido que todo discurso quer ser ouvido, compreendido, espera uma atitude responsiva do seu interlocutor, independentemente de concordância ou discordância acerca do discurso, pois assim se constitui a natureza dialógica do discurso, uma vez que é no discurso que se realiza o embate entre as vozes sociais.

Se a natureza do discurso, em situação de interação em sua integralidade, é dialógica, orienta-se por enunciados já-ditos, por elos discursivos, o discurso carrega em sua composição a bivocalidade, definida por Bakhtin (1997b, p. 195) como sendo as “palavras do outro, introduzidas na nossa fala, [que] são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação, isto é, tornam-se bivocais.” Nesse sentido, *duas vozes e dois acentos* se acomodam nesse discurso orientado pelo discurso alheio. Nessa perspectiva,

O nosso discurso da vida prática está cheio de palavras de outros. Com algumas delas fundimos inteiramente a nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras, reforçamos as nossas próprias palavras, aceitando aquelas como autorizadas por nós; por último, revestimos terceiras das nossas próprias intenções, que são estranhas e hostis a elas. (BAKHTIN, 1997b, p. 195)

Enquanto sujeitos discursivos, em situação de interação verbal, quando dizemos algo, dizemos a alguém e, ao avaliarmos nosso auditório, definimos o gênero do discurso e o tom que privilegiaremos na situação de endereçamento discursivo. Temos uma vontade discursiva ligada ao contexto em que estamos inseridos e às relações dialógicas dos enunciados, ou seja, as várias vozes que constituem a consciência individual estão no palco desse diálogo. Como afirma Miotello (2006, p. 178): “O discurso mesmo é o ‘diálogo inconcluso’. É o lugar da indeterminação que se determina ao juntar texto e contexto, Eu e Outro, intenção e entonação”.

Para Bakhtin, a “enunciação, compreendida como a réplica do diálogo social, é a unidade de base da língua, trata-se de discurso interior (diálogo consigo mesmo) ou exterior. Ela é de natureza social, portanto ideológica” (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 1997a, p. 16). Ela é de natureza social, existe porque tem endereçamento, nem que seja presumido. Espera ser compreendida para ganhar vida num discurso responsivo, porque é nessa teia dialógica e discursiva que vive a língua concreta e integral, de sujeitos históricos e sócio-ideológicos.

[Voltar ao sumário](#)

3.3 A AUTORIA NO CONTEXTO DO ENUNCIADO

Os diversos campos da atividade humana que compreendem a sociedade se ligam pelo uso da linguagem e “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 261), que, por sua vez, são organizados pela especificidade dos diferentes campos da comunicação humana. Por certo, como afirma Bakhtin “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*” (BAKHTIN, 2003, p. 262, grifo do autor).

A constituição e o funcionamento de gêneros do discurso só podem ser apreendidos mediante relações sociais partilhadas em esferas sociais, nas mais diversas atividades da vida e da comunicação verbal humana, isto é, em situações de interação de esferas sociais. As relações sociais de comunicação verbal ocorrem em situações mais simples ou mais

complexas de convívio entre os sujeitos. As situações de convívio familiares, por exemplo, são entendidas por Bakhtin (2003) como gêneros discursivos primários e, as relações mais complexas (romances, pesquisas científicas, entre outros), como gêneros discursivos secundários. Na situação real de comunicação discursiva, os gêneros discursivos secundários,

[N]o processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formam 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, 2003, 263)

Como visto, a enunciação se materializa na realidade concreta da língua em forma de gêneros do discursivo. Bakhtin (2003, p. 282), também menciona que como sujeitos constituídos socialmente, temos um “rico repertório de gêneros discursivos orais (e escritos)”, no qual, em situação de comunicação social, o empregamos com muita habilidade. Isso porque dispomos dos gêneros discursivos do mesmo modo que dispomos da língua, uma vez que ouvimos e reproduzimos os gêneros discursivos por meio de enunciação nas situações concretas de interação verbal.

Volochínov (2013, p.159, grifos do autor) de seu lado, expõe:

[a] enunciação, enquanto unidade de comunicação verbal, enquanto unidade significante, elabora e assume uma forma fixa precisamente no processo constituído por uma interação verbal particular, gerada num tipo particular de intercâmbio comunicativo social. Cada tipo de intercâmbio comunicativo [...] organiza, constrói e completa, à sua maneira, a forma gramatical e estilística da enunciação, sua *estrutura tipo*, que chamaremos a partir daqui de *gênero*.

Na mesma linha de raciocínio, Bakhtin (2003, p. 283) ressalta que “aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas). [...] Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em forma de gênero”. Uma vez que se “os gêneros do discurso não existissem, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível.” (BAKHTIN, 2003, p. 283). Isso mostra que os gêneros do discurso não são criação individual de cada sujeito, mas social, constituídos na realidade viva e concreta da linguagem verbal.

Os gêneros do discurso, ao se materializarem na enunciação, na situação de comunicação, “refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, [...] mas, acima de tudo, por sua construção composicional.” (BAKHTIN, 2003, p. 262). O *conteúdo temático*, o *estilo* e a *composição* são princípios indissociáveis do enunciado. E o conhecimento que temos das

situações de comunicação verbal e a nossa vontade discursiva é que nos guiam no nosso projeto discursivo. Como explana Bakhtin (2003, p. 286), “O gênero escolhido nos sugere os tipos e os seus vínculos composicionais”. Alerta ainda o autor, que o projeto discursivo do falante também é um dos elementos constitutivos do enunciado. Observamos:

A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero de discurso. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc. A intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero. (BAKHTIN, 2003, p. 282).

O sujeito do discurso se apropria de *formas estáveis de oração*, conhecidas socialmente pelos falantes da língua, que por meio de sua vontade, de seu projeto discursivo decide o encadeamento dessas orações e o momento da conclusibilidade do seu discurso. No entanto, de acordo com Bakhtin, quando fazemos esta seleção que constituirá o nosso enunciado, não estamos elegendo palavras neutras,

costumamos tirá-las de *outros enunciados* e antes de tudo de enunciados congêneres com o nosso, isto é, pelo tema, pela composição, pelo estilo; conseqüentemente, selecionamos as palavras segundo a sua especificação de gênero. O gênero do discurso não é uma forma da língua mas uma forma típica do enunciado; como tal forma, o gênero inclui certa expressão típica a ele inerente. No gênero a palavra ganha certa expressão típica. Os gêneros correspondem a situações típicas da comunicação discursiva, a temas típicos, por conseguinte, a alguns contatos típicos dos *significados* das palavras com a realidade concreta em circunstâncias típicas. (BAKHTIN, 2003, p. 292-293, grifos do autor)

O autor elucidada ainda que

essa expressividade típica (de gênero) pode ser vista como a “aureola estilística” da palavra, mas essa aureola não pertence à palavra da língua como tal mas ao gênero em que dada palavra costuma funcionar, é o eco da totalidade do gênero que ecoa na palavra. (BAKHTIN, 2003, p. 293)

Na teoria dos gêneros do discurso desenvolvida por Bakhtin (2003), o autor adita: “toda uma série de gêneros sumamente difundidos no cotidiano é de tal forma padronizada que a vontade discursiva individual do falante só se manifesta na escolha de um determinado gênero e ainda por cima na sua entonação expressiva.” (BAKHTIN, 2003, p. 283).

Dentre a diversidade de gêneros há uma distinção entre gêneros mais padronizados e gêneros de uso mais criativo. Os gêneros oficiais, por exemplo, de acordo com Bakhtin, possuem um alto grau de estabilidade e coação. No segundo caso, do uso mais criativo, o autor se refere aos gêneros do discurso que permitem uma reformulação livre e criadora. No

entanto, o autor esclarece que o uso criativo e livre não significa uma nova criação de gênero, e que para usá-los livremente é preciso dominá-los bem, pois, “quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade [...] em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 285).

Os gêneros do discurso constituem a realidade toda da vida. Nenhum ser humano pode ser estudado dissociado dos seus enunciados, sob pena de encontrarmos apenas seu aspecto fisiológico. Se quisermos estudar o ser social, devemos fazê-lo a partir de seu discurso. A teoria do Círculo nesta pesquisa nos dá o alicerce necessário para podermos engendrar-nos na reflexão sobre a posição da autoria no ato pedagógico das professoras, objeto de nosso estudo.

Quando pensamos em autoria, normalmente nos remetemos ao sentido mais usual da palavra, o autor como sendo um sujeito (ou uma coletividade) que publica uma obra de arte, um livro, um artigo, entre outros. No entanto, na concepção teórica do Círculo de Bakhtin, o conceito de autoria está relacionado à condição de enunciação, que por sua vez implica a sua ancoragem na dimensão social e dialógica da comunicação verbal. De acordo com Bakhtin (1997b, p. 184, grifos do autor):

Para se tornarem dialógicas, as relações lógicas e concreto-semânticas devem, como já dissemos, materializar-se, ou seja, devem passar a outro campo da existência, devem tornar-se discurso, ou seja, enunciado e ganhar *autor*, criador de dado enunciado cuja posição ela expressa.

Nesse sentido, todo enunciado tem uma espécie de autor, que no próprio enunciado escutamos como o seu criador.

O enunciado, como já vimos, se constitui na interação com o outro, espera por uma atitude responsiva, está inserido em uma situação que envolve as dimensões verbais e extraverbais. E, por óbvio, a comunicação social é medida por múltiplas semioses, entre elas a palavra. Bakhtin (2003) esclarece que a oração e a palavra como unidades da língua, como um sistema abstrato à disposição dos falantes, são desprovidas de autoria (sujeitos da enunciação), no entanto, as palavras, as orações, ao saírem da condição de sistema e se materializarem na comunicação verbal real, concreta, ganharem expressividade, esse discurso se reveste de autoria, recebe uma assinatura que se responsabiliza pela enunciação.

A oração como unidade da língua, à semelhança da palavra, não tem autor. Ela é *de ninguém*, como a palavra, e só funcionando como um enunciado pleno ela se torna expressão da posição do falante individual em uma situação concreta de comunicação discursiva. Isto nos leva a uma nova, a uma terceira peculiaridade do

enunciado – a relação do enunciado com o próprio falante (autor do enunciado) e com outros participantes da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2003, 289, grifos do autor).

Há palavras e orações, que ao mesmo tempo em que constituem o sistema linguístico, tornam-se usuais em *determinadas enunciações individuais*, em determinadas situações específicas de interação verbal e, nesse caso, “as palavras já não têm expressão apenas típica, porém expressão individual externada com maior ou menor nitidez (em função do gênero), determinada pelo contexto singular individual do enunciado.” (BAKHTIN, 2003, p. 293). Seguindo esse enfoque, Bakhtin (2003) complementa esclarecendo que no caso das enunciações individuais com outros participantes mantêm “em menor ou maior grau os tons e ecos dessas enunciações individuais” (BAKHTIN, 2003, p. 293) com o nosso discurso. No entanto, não é o discurso alheio, mas bivocal, porque, de acordo com o autor, no “âmbito de um mesmo enunciado a oração pode repetir-se (a repetição, a citação de si mesma, o involuntário), mas cada vez ela é sempre uma nova parte do enunciado, pois mudou de lugar e de função na plenitude do enunciado” (BAKHTIN, 2003, p. 313).

Por isso, para Bakhtin (2003, p. 382), “todo enunciado, até uma saudação padronizada, possui uma determinada forma de autor (e de destinatário)”, porque em se tratando de diálogo integral (enunciado), há um endereçamento, uma vez que sem direcionamento não existe enunciado. Toda situação de comunicação verbal é concreta, viva e precisa ser vista em sua *inteireza* (enunciação e contexto situacional extraverbal). É certo que,

Os significados lexicográficos neutros das palavras da língua asseguram para ela a identidade e a compreensão mútua de todos os seus falantes, contudo o emprego das palavras na comunicação discursiva viva sempre é de índole individual-contextual. Por isso pode-se dizer que qualquer palavra existe para o falante em três aspectos: como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra *alheia* dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último, como a *minha* palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão [...] Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos (BAKHTIN, 2003, p. 294-295, grifos do autor).

Bakhtin (2003) traz para o centro das discussões o conceito de alteridade, que diz respeito ao sujeito como ser social, que se constitui na relação com o outro, a partir da expressão valorativa do outro, que vai formando os elos dialógicos discursivos. Diante de uma situação de enunciação, é peremptória a premissa de que em nossos discursos há palavra do outro. Estamos repletos de discursos alheios, mais próximos ou mais distantes, que

compõem o material linguístico para produção de discurso. Bakhtin (2003, p, 299) explicita que

em qualquer enunciado, quando estudado com mais profundidade em situações concretas de comunicação discursiva, descobrimos toda uma série de palavras do outro semilattes e latentes, de diferentes graus de alteridade. Por isso o enunciado é representado por ecos como que distantes e mal percebidos das alternâncias dos sujeitos do discurso e pelas tonalidades dialógicas, enfraquecidas ao extremo pelos limites dos enunciados, totalmente permeáveis à expressão do autor.

De uma maneira ou de outra, de acordo com Bakhtin (2003), sempre respondemos a enunciados antecedentes, uma vez que não somos o primeiro a falar (Adão mítico), a expressar opinião sobre acontecimentos, obras lidas, vistas ou ouvidas, a elaborar um ponto de vista sobre qualquer objeto do discurso. E essa atitude responsiva e dialógica discursiva, para ele, é *discurso do outro* que acaba por refletir no enunciado, uma vez que o discurso não diz respeito somente ao objeto, mas também se assenta no discurso alheio sobre esse objeto. No entanto, qualquer referência ao discurso alheio, por menor que seja, bivocaliza o diálogo. Dessa Forma, o autor concebe o enunciado como “um elo na cadeia da comunicação discursiva [que] não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas” (BAKHTIN, 2003, p. 300).

Adverte o autor que esses elos não são somente os relacionados aos enunciados já-ditos, mas também aos que estão por vir, isto é, aos futuros enunciados-resposta. A premissa na teoria de Bakhtin (2003) sustenta que “quando o enunciado é criado por um falante, tais elos ainda não existem. Desde o início, porém o enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência é criado” (BAKHTIN, p. 301). O falante, ao concluir a sua enunciação, espera a compreensão do outro, no sentido de uma atitude responsiva do seu interlocutor ao qual foi endereçado o discurso.

Nesse alinhamento da sua compreensão, Bakhtin (2003) complementa:

o enunciado tem autor (e, respectivamente, expressão, do que já falamos) e destinatário. Esse destinatário pode ser um participante-interlocutor direto do diálogo cotidiano, pode ser uma coletividade diferenciada de especialista de algum campo especial da comunicação cultural, [...] ele também pode ser um *outro* totalmente indefinido [...]. Todas essas modalidades e concepções do destinatário são determinadas pelo campo da atividade humana e da vida a que tal enunciado se refere. A quem destina o enunciado, como o falante (ou o que escreve) percebe e representa para si os seus destinatários, qual é a força e a influência deles no enunciado – disso dependem tanto a composição quanto, particularmente, o estilo do enunciado. Cada gênero do discurso em cada campo da comunicação discursiva tem a sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero. (BAKHTIN, 2003, p. 301, grifos do autor)

Na conclusibilidade da enunciação, que tem um destinatário real ou presumido, o autor do enunciado aguarda a compreensão ativa, a posição responsiva de seu interlocutor. Isso requer consideração por parte do autor do discurso acerca de seu auditório, de um horizonte social comum, conhecimento do objeto do discurso, *simpatias e antipatias*, crenças e outros que se ligam diretamente à *ativa compreensão responsiva*. Como acresce o autor “Essa consideração irá determinar também a escolha do gênero do enunciado e a escolha dos procedimentos composicionais e, por último, dos meios linguísticos, isto é, o *estilo* do enunciado” (BAKHTIN, 2003, p. 302).

Bakhtin (2003, p. 308), como vimos, afirma que “todo texto tem um sujeito, um autor (falante ou quem escreve)” e que este vive na realidade concreta da língua, no diálogo, na cadeia da comunicação discursiva humana. Diz que o isolamento do discurso, separando-o do seu cronotopo (tempo/espço), da situação de enunciação, usado como texto *modelar*, imaginário, para finalidades outras que não a real comunicação discursiva, leva à manifestação de “tipos especiais de autores, inventores de exemplos, experimentados com sua peculiar responsabilidade autoral (aqui existe também um segundo sujeito: quem poderia dizer dessa maneira). [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 308). Isso porque na teoria do Círculo de Bakhtin a linguagem verbal só existe em situação concreta e viva de enunciação (como enunciado). O texto como enunciado, por sua vez, é determinado por sua “ideia (intenção) e [na] realização dessa intenção” (BAKHTIN, 2003, p. 308), isto é, no querer dizer algo a alguém em determinada situação de interação e materializar esse discurso. Porque,

por trás de cada texto está um sistema da linguagem. A esse sistema corresponde no texto tudo o que é repetido e reproduzido e tudo o que pode ser repetido e reproduzido, tudo o que pode ser dado fora do texto (o dado). Concomitante, porém, cada texto (como enunciado) é algo individual, único, singular, e nisso reside todo o seu sentido (sua intenção em prol da qual ele foi criado). É aquilo que nele tem relação com a verdade, com a bondade, com a beleza, com a história. Em relação a esse elemento, tudo o que é suscetível de repetição e reprodução vem a ser material e meio. Em certa medida isso ultrapassa os limites da linguística e da filologia. Esse segundo elemento (polo) é inerente ao próprio texto, mas só se revela numa situação e na cadeia dos textos (na comunicação discursiva de dado campo). Esse polo não está vinculado aos elementos (repetíveis) do sistema da língua (os signos) mas a outros textos (singulares), as relações dialógicas (e dialéticas com abstração do autor) peculiares” (BAKHTIN, 2003, p. 309-310).

E esse segundo polo, que não diz respeito à língua como sistema, é

indissolúvelmente ligado ao elemento da autoria [...]; é inteiramente realizado com recursos do sistema de signos da língua. É realizado por um contexto genuíno, embora seja acrescido de elementos naturais. A relatividade de todas as fronteiras (por exemplo para onde se dirige o timbre da voz do leitor, do falante, etc.). A mudança das funções determina igualmente a mudança das fronteiras. (BAKHTIN, 2003, p. 310).

No primeiro polo se encontra a língua como sistema, com palavras, orações, repetições e funcionam como material-meio do projeto discursivo; já o segundo polo, relacionado à autoria, está no campo do enunciado, uma vez que responde a outros enunciados já-ditos ou por vir, revela-se na enunciação, com endereçamento, assentando-se em situação integral de comunicação verbal.

Em seus apontamentos, Bakhtin (2003) explica um pouco mais sobre a diferença existente entre a língua enquanto sistema e a comunicação verbal, podendo as frases, as orações se repetirem, mas o enunciado não, porque está imbricado em situação real de interação verbal. Nessa perspectiva, o autor observa:

O sujeito do discurso (uma individualidade ‘natural’ generalizada) e um autor do enunciado. Alternância dos sujeitos do discurso e alternância dos falantes (autores do enunciado). Podemos identificar língua e fala uma vez que na fala estão obliterados os limites dialógicos dos enunciados. No entanto nunca podemos identificar língua e comunicação discursiva (como intercâmbio dialógico de enunciados). É possível uma identidade absoluta entre duas ou mais orações (sobrepostas uma a outra, como duas figuras geométricas, elas irão coincidir); além disso, devemos admitir que qualquer oração, inclusive a mais complexa, no fluxo ilimitado da fala pode repetir-se um número ilimitado de vezes em forma absolutamente idêntica, mas como enunciado (ou parte do enunciado) nenhuma oração, mesmo a de uma só palavra, jamais pode repetir-se: é sempre um novo enunciado (ainda que seja uma citação). (BAKHTIN, 2003, p. 312-313)

As relações dialógicas (semânticas), presentes na comunicação discursiva, segundo Bakhtin (2003), “só são possíveis entre enunciados integrais de diferentes sujeitos do discurso. [...] Dois enunciados, quaisquer que sejam, se confrontados em um plano de sentido (não como objetos e não como exemplos linguísticos), acabam em relação dialógica” (BAKHTIN, 2003, p. 323). Isso implica dizer que onde há linguagem, há relações dialógicas, isto é, relação semântica entre os enunciados. E essas relações dialógicas entre enunciados concretos, vivos estão fundidas com a “realidade e com a pessoa falante (o autor)” (BAKHTIN, 2003, p. 324), porque,

O enunciado nunca é apenas um reflexo, uma expressão de algo já existente fora dele, dado e acabado. Ele sempre cria algo que não existia antes dele, absolutamente novo e singular, e que ainda por cima tem relação com o valor (com a verdade, com a bondade, com a beleza, etc.). Contudo, alguma coisa criada é sempre criada a partir de algo dado (a linguagem, o fenômeno observado da realidade, um sentimento vivenciado, o próprio sujeito falante, o acabado em uma visão de mundo, etc.). Todo o dado se transforma em criado. (BAKHTIN, 2003, p. 326)

O “autor (falante) tem seus direitos inalienáveis sobre a palavra, mas o ouvinte também tem seus direitos; têm também os seus direitos aqueles cujas vozes estão na palavra encontrada de antemão pelo autor (porque não há palavra sem dono)” (BAKHTIN, 2003, p. 328). A palavra como enunciação busca ser “*ouvida*, sempre procura uma compreensão

mediata, mas abre caminho sempre mais e mais à frente (de forma ilimitada)” (BAKHTIN, 2003, p. 333, grifos do autor), busca por uma posição responsiva a partir da valoração de um também autor da enunciação na comunicação discursiva. E mais, agrega o autor,

A própria compreensão integra o sistema dialógico como elemento dialógico e de certo modo lhe modifica o sentido total. O entendedor se torna inevitavelmente um *terceiro* no diálogo [...] entretanto a posição dialógica desse terceiro é uma posição absolutamente específica. Todo enunciado tem sempre um destinatário [...] cuja compreensão responsiva o autor da obra de discurso procura e antecipa. Ele é o segundo [...] Contudo, além desse destinatário (segundo), o autor do enunciado propõe, com maior ou menor consciência, um supradestinatário superior (o terceiro), cuja compreensão responsiva absolutamente justa ele pressupõe quer na distância metafísica, quer no distante tempo histórico. (BAKHTIN, 2003, p. 332-333, grifos do autor)

Na realidade social da linguagem verbal, as “unidades da comunicação discursiva – enunciados totais – são irreprodutíveis (ainda que se possa citá-las) e são ligadas entre si por relações dialógicas” (BAKHTIN, 2003, p. 335), por isso as vozes ressonantes, mais próximas ou mais distantes estão assentadas na enunciação. Essa enunciação concreta e viva, vista em sua inteireza tem um dono, um responsável pela materialização do discurso, que é o autor do enunciado.

Bakhtin (2003, p. 311) diz que “a reprodução do texto pelo sujeito (a retomada dele, a repetição da leitura, uma nova execução, uma citação) é um acontecimento novo e singular na vida do texto, o novo elo na cadeia histórica da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003, p. 311). Podemos dizer, então, que o projeto discursivo, o endereçamento do discurso, a entonação (valoração), a situação de interação verbal, conduzem a um novo acontecimento na vida do discurso, isto é, a um acontecimento singular do discurso, a uma posição de autoria enunciativa.

Portanto, autoria, nessa perspectiva teórica, não se refere ao sujeito empírico (físico), mas ao posicionamento discursivo do falante individual diante de situações concretas de comunicação verbal. Autoria na assunção de uma posição axiológica de um discurso que reflete e refrata um ponto de vista avaliativo, que confronta, concorda, discorda, recusa, adere, ignora outras posições sociais sobre um mesmo objeto (tema), valorando e reacentuando a posição autoral assumida na enunciação (discurso). É nessa cadeia da comunicação discursiva viva que buscamos verificar se a avaliação externa em larga escala influencia a posição autoral da professora de língua portuguesa ao operar o currículo.

[Voltar ao sumário](#)

4 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA: ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO

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.

Bakhtin (2003, p. 395, grifos do autor)

Na perspectiva teórica de Bakhtin (2003), o homem, ser *expressivo e falante*, é o objeto de pesquisa das ciências humanas. Para este autor (p. 308) a especificidade das ciências humanas está orientada para “pensamentos, sentidos e significados dos outros, etc., realizados e dados ao pesquisador apenas sob a forma de *texto*. Independentemente de quais sejam os objetivos de uma pesquisa, só o texto pode ser o ponto de partida”, Bakhtin (2003), o texto, concebido aqui em um sentido mais abrangente, uma vez que o homem, as atitudes humanas, os signos materializados são texto. Para o autor, o “homem em sua especificidade humana sempre exprime a si mesmo (fala), isto é, cria texto (ainda que potencial). Onde o homem é estudado fora do texto e independente deste, já não se trata de ciências humanas” (BAKHTIN, 2003, p. 312).

Bakhtin (2003, p. 319), afirmando essa sua tese, fala que

O objeto real é o homem social (inserido na sociedade), que fala e exprime a si mesmo por outros meios. [...] A ação física do homem deve ser interpretada como atitude, mas não pode interpretar a atitude fora da sua eventual (criada por nós) expressão semiótica (motivos, objetos, estímulos, graus de assimilação, etc.). [...] Por toda parte há texto real e eventual e a sua compreensão. A investigação se torna interrogação e conversa, isto é, diálogo. [...] Colocamos perguntas para nós mesmos e de certo modo organizamos a observação ou a experiência para obtermos a resposta. Quando estudamos o homem, procuramos e encontramos signos em toda parte e nos empenhamos em interpretar o seu significado.

A interpretação, como defende o autor citado, só pode se dar em um contexto dialógico e cronotópico. Isso porque todo objeto de pesquisa está inserido em uma dada situação, assentado no espaço e no tempo, estabelecendo relações dialógicas com outros textos (enunciados) e só “no ponto desse contato [dialógico] eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, iniciando dado texto no diálogo” (BAKHTIN, 2003, p. 401).

O caminho metodológico pensado para a coleta de dados nesta pesquisa pressupõe essa teia dialógica da enunciação, por isso a opção pela metodologia de narrativas entrecruzada com perfil profissional e observação em sala de aula para verificarmos se a

avaliação externa em larga escala influencia a posição autoral da professora de língua portuguesa ao operar o currículo. As narrativas, por se tratarem de uma

prática discursiva que organiza e viabiliza a atribuição de sentidos às experiências vividas; constrói realidades, possibilita que os participantes falem de si a si mesmos e aos outros por meio de suas histórias contadas – a si mesmos e aos leitores; promove o encontro de pelo menos duas narrativas: a do participante e a do investigador; difunde o conhecimento produzido no cotidiano; produz conhecimentos; possibilita o desenvolvimento pessoal e profissional [...] (PRADO, *et al.*, 2015, p. 19-20).

Estas, juntamente com o perfil profissional e a observação em sala de aula, serão interpretadas com base em índices de contextos vivenciados pelas professoras de língua portuguesa no pequeno e no grande tempo que, em sentido bakhtiniano, significa: “o *pequeno tempo* – a atualidade, o passado imediato e o futuro previsível (desejado) – e o *grande tempo* – o diálogo infinito e inacabável em que nenhum sentido morre” (BAKHTIN, 2003, p. 409, grifos do autor).

É preciso deixar claro que ao pensarmos no *grande tempo*, estamos relacionando os fatores temporais e contextuais que envolvem a materialização de determinadas ações educacionais, como no caso desta pesquisa, a avaliação externa em larga escala. Mas não podemos nos esquecer de que nenhum objeto de pesquisa se esgota em si mesmo, uma vez que “não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites)” (BAKHTIN, 2003, p. 410), por isso, um recorte temporal que possibilita a compreensão de alguns acontecimentos no campo educacional torna-se necessário para a apreensão do objeto de pesquisa.

Além da temporalidade e do contexto espacial (cronotopo), devido à perspectiva teórica adotada para produção da análise dialógica dos discursos, dados da nossa pesquisa empírica, esta considerará a bilateralidade enunciativa entre discurso do pesquisado e do pesquisador, uma vez que o ser cognoscente também é um ser expressivo, como o é o sujeito cognoscível.

O sujeito ativo, como defende Bakhtin (2003), tem um horizonte social constituído a partir de suas vivências e de sua consciência constituída sócio-ideologicamente, expressa-se, fala e quer ser ouvido. Como na época da investigação empírica não sabíamos o que iríamos encontrar nos discursos das professoras participantes desta investigação, guiamo-nos pelas teses de estudiosos do Círculo de Bakhtin para tal fim.

Nas subseções a seguir, exporemos o percurso metodológico (4.1); discorreremos sobre a metodologia de análise dialógica do discurso em perspectiva teórica do Círculo de Bakhtin (4.1.1); falaremos sobre os instrumentos de pesquisa utilizados para a coleta de dados (4.1.2); e, por fim, apresentaremos as participantes da pesquisa (4.1.3).

[Voltar ao sumário](#)

4.1 BREVES PALAVRAS SOBRE A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Esta pesquisa fundamentada na teoria do Círculo de Bakhtin, por sua natureza, suscita uma abordagem sócio-histórica, uma vez que se desenvolve a partir de discursos de professoras de língua portuguesa, com atuação na RME de Blumenau, sobre a profissão docente, a avaliação externa em larga escala e a posição enunciativa autoral no exercício dessa função. Trata-se de discursos concretos, integrais, pertencentes a uma situação específica de interação verbal, qual seja: a produção de narrativas sobre a profissão de professor de língua portuguesa em um contexto de avaliação externa em larga escala. Nesse sentido, essas professoras foram convidadas a assumirem posição exotópica a si própria (se auto-objetificarem) para produzirem narrativas, isto é, se colocam fora de si mesmas, em posição exotópica às suas experiências individuais e únicas, em uma relação *autenticamente* dialógica consigo mesmas (BAKHTIN, 2003) o que nos possibilitou enxergar *A posição do discurso autoral de professoras de língua portuguesa diante da avaliação externa em larga escala*.

Após a primeira etapa da coleta de dados (as narrativas), foi preciso, através da observação *in locus*, nos imbricarmos nas situações em que emergem os discursos das professoras, a fim de conhecermos os contextos enunciativos sobre os quais os discursos se ancoram e as interações sociais das professoras com seus estudantes. Ao analisarmos *textos* das docentes (narrativas) nosso foco recaiu na presença de possíveis ressonâncias enunciativas explícitas no discurso das professoras e por posição do discurso autoral. Para tanto, traçamos um caminho metodológico que acreditamos potente para análise dos dados discursivos, permitindo-nos, “a partir de um cálculo de possibilidades, sempre limitadas de um lado pela situação do presente e, de outro lado, pelo por-vir imaginado” (GERALDI, 2015c, p. 110), um acabamento provisório acerca da temática investigada.

Na subseção 4.1.1 a seguir, apresentamos como ocorreu a análise dos dados. Na sequência, subseção 4.1.2, expomos os instrumentos de pesquisa para coleta de dados, e, na

subseção 4.1.3, por fim, apresentamos as professoras participantes da pesquisa e a motivação pela escolha desse grupo.

[Voltar ao sumário](#)

4.1.1 Análise dos dados coletados

Com base no entrelaçamento de conceitos desenvolvidos pelo Círculo de Bakhtin e no método sociológico, Brait (2006) defende que, mesmo os autores do Círculo não tendo intencionado sistematizar uma teoria analítica fechada do discurso, floresce, do conjunto das suas obras, uma *análise/teoria dialógica do discurso*, sustentada na “concepção de linguagem, de construção e produção de sentidos necessariamente apoiadas nas relações discursivas empreendidas por sujeitos historicamente situados” (BRAIT, 2006, p. 10).

Para corroborar sua defesa de uma teoria de análise dialógica discursiva em perspectiva teórica do Círculo de Bakhtin, a autora recupera a proposição de Bakhtin acerca da criação de uma disciplina intitulada *Metalinguística*, disciplina esta que passaria a estudar a língua viva (em uso), o discurso integral e as suas relações dialógicas extralinguísticas. Nas palavras de Brait (2006), uma “bivocalidade de ‘dialógico’ situado no objeto e na maneira de enfrentá-lo” (p. 13). Um estudo, portanto, não descolado da Linguística (estudo das relações lógicas), mas sem se fundir com ela. Considerando o escopo propositivo a uma metalinguística, Brait (2006, p. 13-14) reúne conceitos centrais da obra do Círculo e apresenta a composição dessa metodologia de análise interpretativa do texto/discurso, que deve ocorrer

herdando da Linguística a possibilidade de esmiuçar campos semânticos, descrever e analisar micro e macro-organizações sintáticas, reconhecer, recuperar e interpretar marcas e articulações enunciativas que caracterizam o(s) discurso(s) e indicam sua heterogeneidade constitutiva, assim como a dos sujeitos aí instalados. E ainda: ultrapassando a necessidade de análise dessa “materialidade linguística”, reconhecer o gênero a que pertencem os textos e os gêneros que nele se articulam, descobrir a tradição das atividades em que esses discurso se inserem e, a partir desse diálogo com o objeto de análise, chegar ao inusitado de sua forma de ser discursivamente, à sua maneira de participar ativamente de esferas de produção, circulação e recepção encontrando sua identidade nas relações dialógicas estabelecidas com os outros discursos, com outros sujeitos.

A análise dialógica do discurso se assenta, portanto, na constituição da linguagem concebida como social, histórica e dialógica, que tem no discurso integral (em suas dimensões verbais e extraverbais) o material de estudo. Ao adotarmos essa metodologia de análise, é preciso não perdermos de vista a situação em que se constitui a enunciação (cronotopo), o conhecimento e a compreensão comum da situação, a relação entre os sujeitos (interação

verbal), a entonação ideológico- discursiva, o já-dito que orienta o discurso, uma vez que isso tudo é indissociável, por ser parte constitutiva da enunciação (discurso).

Como o discurso está inserido em um contexto mais amplo de comunicação entre os sujeitos e a relação que se estabelece entre eles tem um caráter instável, movediço, no qual a enunciação assume a coloração da interação verbal de que é originária, é que nessa metodologia não se pré-define em categorias de análise fixas. A análise dialógica do discurso concreto é que permite “chegar a uma categoria, a um conceito, a uma noção, a partir da análise de um *corpus* discursivo, dos sujeitos e das relações que ele instaura” (BRAIT, 2006, p. 24). Para a autora (2006, p. 29, grifos da autora) esse tipo de análise imbrica-se em “um corpo de conceitos, noções e categorias que especificam a *postura dialógica* diante do *corpus discursivo*, da metodologia e do pesquisador” e por isso é preciso “deixar que os discursos revelem sua forma de produzir sentido, a partir do ponto de vista dialógico, num embate” (BRAIT, 2006, p. 24).

É certo que, essa nossa escolha por analisar, nessa perspectiva discursiva dialógica, os dados produzidos por meio do perfil profissional, da observação e das narrativas nos coloca em um horizonte imprevisível acerca desse estudo, mas nos traz uma certeza, a de que

Escolher este novo caminho certamente implica abandonar a segurança dos enunciados para preferir as incertezas da enunciação; aceitar a subjetividade e a criação como terrenos próprios da linguagem e seu movimento; enfim, preferir o acontecimento à estrutura, apostar na instabilidade para nela encontrar sentidos novos (GERALDI, 2015c, p. 81).

Na busca desses novos sentidos é que nos debruçamos sobre o texto (*homem, atitude humana, signos materializados*) de pesquisa, sobre a posição do discurso autoral das professoras de língua portuguesa diante da avaliação externa, comprometendo-nos com os princípios da análise dialógica do discurso aqui apresentados. Todavia cabe ainda seguir pensamentos de Brait (2006) que alerta para o fato de não se empregar conceitos para compreender o discurso, mas de se deixar que os sentidos emerjam dos discursos. Dessa forma, na sequência, apresentamos os instrumentos que compõem o *corpus* da pesquisa do qual nos valemos para acolher as escritas das professoras participantes da pesquisa.

[Voltar ao sumário](#)

4.1.2 Instrumentos de pesquisa para coleta de dados

A opção metodológica para coleta de dados para esta pesquisa foi o entrecruzamento de três instrumentos: perfil profissional, escrita de três narrativas produzidas em meses distintos e observação em sala de aula.

O perfil profissional tem a finalidade de apresentar dados de identificação das professoras participantes da pesquisa como: nome (fictício), idade, vínculo empregatício, tempo de serviço, carga horária na RME, existência de vínculo com outras redes de ensino ou exercício de outra função além da docente, vinculação com a avaliação externa em larga escala, entre outros. Informações essas que viriam a auxiliar na composição da análise global dos dados coletados.

A observação, por sua vez, entra como uma possibilidade de estar no *lócus* de atuação de cada profissional, conhecer as condições objetivas de trabalho, a interação verbal da professora com os estudantes, as entonações emergentes no evento específico da aula, as escolhas de trabalho das professoras tendo em vista o auditório social presente nessa situação específica de uma aula: a presença de uma observadora do ato pedagógico com fim específico de estudo da posição autoral da professora diante das avaliações externas em larga escala e os estudantes.

A observação é um instrumento de coleta de dados valioso à pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, pois auxilia o pesquisador a compreender comportamentos, experiências humanas e o modo como o sujeito constrói significados. A observação empírica está inserida em “[...] instâncias concretas do comportamento humano que se pode refletir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 70).

Gil (2008, p. 100) refere-se ao uso da observação como vantagem sobre outras formas de coletar dados, uma vez que é um processo, segundo o autor, que não envolve qualquer intermediação. Por isso defende: “[...] a subjetividade [de um intermediador], que permeia todo o processo de investigação social, tende a ser reduzida”.

As narrativas, como metodologia para coleta de dados discursivos em uma perspectiva bakhtiniana, de acordo com Reis (2008), possibilitam a investigação e o desenvolvimento pessoal e profissional de professores. Prado e Soligo (2007) tratam do

assunto como “memorial” no qual se registra fatos que são considerados importantes a seus ouvintes/leitores e sob o ponto de vista desse autor-narrador.

Reis (2008, p. 22) esclarece ainda que em investigações por meio de narrativas “[...] assume-se como subjetiva e valoriza essa mesma subjetividade na tentativa de compreensão da realidade, convidando os investigados a falarem acerca de si próprios, dando-lhes a palavra.” Explicita que a coleta de dados por narrativas, “implica a recolha de diferentes vozes, a interpretação dessas vozes e a construção de uma história (o relatório da investigação)”.

Abrahão (2003, p. 80), de seu lado, alerta para o fato de que quando o pesquisador trabalha com as narrativas, como metodologia de pesquisa, precisa compreender que a realidade social é “[...] multifacetária, socialmente construída por seres humanos que vivenciam a experiência de modo holístico e integrado, em que as pessoas estão em constante processo de autoconhecimento.” Por isso, pesquisa dessa natureza trabalha com a subjetividade, o que permite ao pesquisador compreender os fenômenos estudados.

A subjetividade é entendida por Bolívar²² (2002, p. 43) como uma condição necessária ao conhecimento social, pois

La narrativa no solo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad. Además, un enfoque narrativo prioriza un yo dialógico, su naturaleza relacional y comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo. El juego de subjetividades, en un proceso dialógico, se convierte en un modo privilegiado de construir conocimiento.

As narrativas como metodologia investigativa, nesse sentido, favorecem as pesquisas em Ciências Humanas, porque, de acordo com Galvão (2005, p. 331), sustentada por Elbaz (1990), são consideradas “[...] um bom método de tornar públicas as vozes dos professores: as histórias revelam conhecimento tácito, importante para ser compreendido; têm lugar num contexto significativo [...]”.

É na voz exteriorizada do pesquisado que o pesquisador poderá perceber a presença de outras vozes (principalmente as de autoridades) que não são meramente envolventes do

²² A narrativa não somente expressa importantes dimensões da experiência vivida, mas também, mais radicalmente, media a própria experiência e configura a construção social da realidade. Além disso, um enfoque narrativo prioriza no diálogo sua natureza relacional e comunitária, donde a subjetividade é uma construção social intersubjetivamente conformada pelo discurso comunicativo. O jogo de subjetividades, num processo dialógico, se converte em um modo privilegiado de construir conhecimento. [tradução nossa].

discurso de quem enuncia, ao contrário, são constitutivas do discurso enunciado. Nesse sentido, em conformidade com Prado; Ferreira; Fernandes (2011, p. 149) as narrativas possibilitam ao pesquisador constatar que

essa voz da autoridade entra no texto (e na prática pedagógica desses profissionais) para afirmar e legitimar seus fazeres, seja como um apoio às suas decisões, seja como uma voz de mando, de hierarquização e de assujeitamento. O tipo de diálogo que o professor-autor promove com essas “vozes da autoridade” está relacionado também a como eles vivem (ou como podem viver...) em suas singularidades de autor de seus próprios trabalhos, no interior da instituição escolar.

Por isso é importante, ao tomar as narrativas como opção metodológica, estudá-las “dentro dos seus contextos sociais, econômicos, políticos, históricos, educativos” (SOUSA; CABRAL, 2015, p. 150), pois somente dessa maneira torna-se possível olhar integralmente para as professoras, sujeitos da pesquisa.

A escrita da narrativa não propicia reflexão por meio da escrita somente ao pesquisador, o sujeito pesquisado também reflete sobre a sua escrita e suas escolhas do que narrar. “Quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados” (CUNHA, 1997, p. 187). E por se tratar de um processo subjetivo, a autora esclarece que essa metodologia não admite o estabelecimento de categorias *a priori*, pois a pré-definição de categorias cercearia a compreensão do narrado. Esse modo de pensar a análise interpretativa de narrativas converge com o de Rodrigues e Prado (2015, p. 94), que reconhecem que

[...] o modo narrativo apresenta-se como mais coerente com os desenhos qualitativos de investigação, considerando que não se parte de categorias prévias; a partir da análise dos dados, emergem categorias que podem possibilitar o encontro de regularidades ou emergem elementos singulares que configuram a história de cada sujeito investigado.

Ainda, conforme explicita Prado (2013, p. 152) acerca da metodologia de pesquisa por meio de narrativas,

o estudo das narrativas pedagógicas pode então contribuir para o aprofundamento das teorias sobre a epistemologia da prática, acrescentando outro olhar à problematização dos conhecimentos e saberes produzidos pelos professores e demais profissionais da escola no contexto do trabalho pedagógico. Poderá, ainda, revelar – ou referendar – a necessidade de revisão dos programas curriculares de formação inicial de professores no que se refere, pelo menos, à urgência em reconhecer como válidos, úteis e relevantes os conhecimentos e saberes da experiência.

Esses saberes permitem uma avaliação dessa *memória do passado* para refletir sobre o presente e projetar uma possibilidade desejada para o por vir, uma vez que para Bakhtin

(2003, p. 111, grifos do autor) “toda a temporalidade, toda a durabilidade se contrapõe ao sentido como uma *ainda-inexequibilidade*, como algo ainda não definitivo, como um *ainda-não-é-tudo*”, isto é, temos uma *memória de futuro*. Um futuro que não é fatídico, que não está dado. Um “futuro não como categoria temporal vazia, mas como categoria de sentido, aquilo que ainda não existe no plano dos valores, que ainda não foi predeterminado, que ainda não foi *desacreditado* pela existência”, mas que pode ser constituído a partir da nossa responsabilidade e responsividade pelos nossos atos únicos na “unicidade ou singularidade na base do meu não-álibi no Ser” (Bakhtin, 1993, p. 41). Porque,

Assim, o conhecimento de [znanie] um conteúdo do objeto-em-si se torna um conhecimento dele *para mim* – torna-se uma *cognição* [uznanie] *que responsabilmente me obriga*. Abstrair de mim mesmo é um artifício técnico que se justifica quando eu abordo o objeto do meu lugar único real no Ser, onde eu, o conhecedor, me tornei responsável e sujeito ao dever pela minha cognição [uznanie] (BAKHTIN, 1993, P. 41, grifos do autor)

Essa responsabilidade se manifesta nos sujeitos que se assumem integrantes da pesquisa: professoras participantes da pesquisa e pesquisadora em formação. Os pesquisados produzem as suas narrativas escritas, e o pesquisador, no percurso do trabalho, progressivamente, registra os dados na busca de compreensão do que é pesquisado. Ao “escrever ‘no durante’ sobre a experiência vivida, seja quando se produzem dados, seja nos momentos de registro da pesquisa, o pesquisador coloca-se inevitavelmente em um lugar exotópico” (PRADO; SOLIGO; SIMAS²³, s/ ano, p. 1). Esse olhar a situação de fora, por meio do distanciamento, tanto por parte do pesquisado como por parte do pesquisador, apresenta um novo modo de enxergar essa situação, de tomar consciência e de ressignificar a experiência vivida por ambos. Dessa forma, tanto o pesquisador quanto o pesquisado são produtores de texto de caráter dialógico e

Uma primeira consequência disto é que o texto do pesquisador não deve emudecer o texto do pesquisado, deve reconstituir as condições de enunciação e de circulação que lhe conferem as múltiplas possibilidades de sentido. Mas o texto do pesquisado não pode fazer desaparecer o texto do pesquisador, como se este se eximisse de qualquer afirmação que se distinga do que diz o pesquisado. O fundamental é que a pesquisa não realize nenhum tipo de fusão dos dois pontos de vista, mas que mantenha o caráter dialógico, revelando sempre as diferenças e a tensão entre elas. Importante ressaltar que esse diálogo não é simétrico e aqui reaparece o conceito de exotopia. O pesquisador deve fazer intervir sua posição exterior: sua problemática, suas teorias, seus valores, seu contexto sócio-histórico, para revelar do sujeito algo que ele mesmo não pode ver (AMORIM, 2006, p. 98-100).

²³ Neste artigo não consta o ano de publicação. Está disponível em: <<https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2014/11/toledo-soligo-simas-pesquisa-narrativa-em-trc3aas-dimensc3b5es.pdf>>. Acesso em: 22 ago 2018.

Se a pesquisa é sobre o texto-discurso, sobre o ato humano, além desse distanciamento necessário precisamos nos atentar para o modo como se dará a análise, pois como já vimos a narrativa, como metodologia de pesquisa, não trabalha com categorias de análise pré-estabelecidas. Estas emergem durante a pesquisa, nos *atos concretos, irrepitíveis*, conforme explica Sobral (2016, p. 11):

Toda pesquisa que envolve o estudo dos atos humanos envolvem dois planos, a saber, o dos atos concretos, irrepitíveis, praticados por sujeitos concretamente definidos, e o dos atos como atividade, ou seja, daquilo que há em comum, e que é portanto repetível, entre os vários atos de uma dada atividade.

Considerando os atos como atividade, ações habituais nas esferas da vida social, por meio dos instrumentos de pesquisa buscamos distinguir o que há de repetível, para assim identificarmos os atos singulares. Para tanto, os discursos são estudados em sua integralidade: material verbal não alijado da sua realidade sócio-histórica e das relações de interação entre sujeitos. Os dizeres das professoras que dialogam diretamente com o objeto-tema desta pesquisa foram expostos nesta dissertação em excertos: indicação do nome (fictício) da professora, uso da fonte 11 e do itálico, sem o recurso de recuo, a fim de estabelecer distinção entre os dizeres das professoras e os dizeres (citações) dos teóricos que iluminam este estudo.

Sustentados pela teoria do Círculo de Bakhtin, sabemos não se pode “mudar o aspecto efetivamente *material* do passado, no entanto o aspecto de sentido, o aspecto expressivo, falante pode ser modificado, é inacabável e não coincide consigo mesmo (ou é livre)” (BAKHTIN, 2003, p. 396, grifos do autor). Isso significa dizer que a narrativa é uma metodologia que possibilita a compreensão de fatos do passado, mas não é o próprio ato vivenciado. São os sentidos que as professoras dão a essa vivência do magistério que pretendemos acessar. Desse modo, a compreensão do passado assume um caráter inacabável, sujeita à compreensão ativa de cada momento único da vida.

[Voltar ao sumário](#)

4.1.3 Participantes da pesquisa: critérios que justificam a escolha

A escolha das participantes desta pesquisa se fundamentou em três critérios: primeiro, pelo tema desta pesquisa: *A posição autoral de professoras de língua portuguesa diante da avaliação externa em larga escala* contemplar esse nível de ensino; segundo, por esta pesquisadora pressupor, a partir de sua vivência de onze anos com esse público por meio do trabalho que desenvolve na SEMED/Blumenau, que a avaliação externa em larga escala

exerça poder coercitivo sobre a posição autoral desse público docente e sobre o ato pedagógico de professores de língua portuguesa, funcionando como controle externo ao exercício da docência em sala de aula; terceiro, por as professoras, sujeitos da pesquisa, que já trabalham na RME desde 2009, terem experiência com a avaliação externa em larga escala e vivenciaram as orientações da gestão municipal e da escolar acerca da Prova Brasil, respondendo, portanto, ao escopo desta pesquisa.

Atualmente, onze professoras vinculadas à RME atuam em sala de aula, trabalham desde 2009 com o 9º ano e têm experiência com a Prova Brasil. No entanto, cinco professoras ficaram de fora do *corpus* da pesquisa pelos seguintes motivos: duas não participaram da formação continuada oferecida pela RME a partir do ano de 2009; uma afastou-se da prática docente por um período longo, retornando à sala apenas recentemente; e duas não aceitaram o convite para compor o grupo de participantes desta pesquisa. Dessa forma, as seis profissionais, identificadas no quadro abaixo, que se voluntariaram a participar deste estudo, conhecem a Prova Brasil e participaram dela como professora.

QUADRO II – Dados das professoras participantes da pesquisa

Nome fictício	Idade em anos	Formação	Carga horária ²⁴ de trabalho	Tempo ²⁵ de serviço na RME	Faixa salarial
Clara	39	Letras e Especialização em Gestão Escolar e Práticas Educativas	40h na RME	20 anos	R\$ 2.000,00 a R\$ 4.000,00
Dulce	56	Letras e duas Especializações: 1ª, em Educação e, 2ª, em Pesquisas e Práticas Pedagógicas	20h na RME e 40h no Estado	22 anos	R\$ 4.000,00 a R\$ 6.000,00
Janis	33	Letras e Mestrado em Língua Inglesa	20h na RME e 20h na rede privada	11 anos	R\$ 4.000,00 a R\$ 6.000,00
Martina	52	Letras e Especialização em Educação	30h na RME	20 anos	R\$ 2.000,00 a R\$ 4.000,00
Sara ²⁶	40	Letras e duas Especializações: 1ª, em Gestão Educacional e Metodologia do Ensino Interdisciplinar e, 2ª, em Letramento, Literatura e Contação de Histórias na Educação	45h na RME	20 anos	R\$ 4.000,00 a R\$ 6.000,00
Sofia	40	Letras e Especialização em Docência do Ensino Fundamental/ Médio e Superior	40h na RME	17 anos	R\$ 2.000,00 a R\$ 4.000,00

²⁴ Na RME a carga horária da professora está distribuída em 80% (oitenta) em sala de aula com os estudantes e 20% (vinte por cento) em hora-atividade extraclasse para organização do trabalho pedagógico (Decreto N° 9645, de 19 de março de 2012). No caso de quem trabalha 45h semanais (carga máxima permitida pela legislação municipal), permanece quatro dias e meio em sala de aula, em interação direta com os estudantes.

²⁵ Todas as professoras são efetivas na RME.

²⁶ Das seis professoras, Sara é a única parda.

Três dos nomes fictícios foram escolhidos pelas próprias professoras e três, por solicitação das profissionais, foram sugeridos pela pesquisadora e acolhidos por elas.

Das seis profissionais, três já vislumbravam a profissão professor desde criança e sempre atuaram na docência ou funções afins e três tiveram experiências diversas anteriores: duas na área da indústria têxtil (Dulce e Martina) e uma na área do direito (Sofia). Uma delas chega à profissão movida pelo amor à literatura, três pela circunstância objetiva vivida na época de decidir por uma graduação, uma pela realização de sonho profissional e uma por ter experienciado a profissão e ter se identificado com ela. Já no exercício da função, uma das professoras considera cumprir uma “missão” por meio de seu trabalho e cinco delas acreditam que exercendo a profissão professor ajudam a construir uma sociedade “melhor”.

Esses dados referentes às seis professoras são provenientes da pesquisa sobre o perfil profissional²⁷ que compõe o conjunto de instrumentos para a coleta de dados desta pesquisa que se entrecruzam na tentativa de responder ao objetivo geral. Desse modo, buscamos, na próxima subseção, 4.2, identificar ressonâncias de enunciados sobre a avaliação externa em larga escala que refletem a posição de discurso autoral das professoras de língua portuguesa e, na subseção 4.3, interpretar a posição autoral assumida pela professora diante da avaliação externa em larga escala (a autoria da enunciação).

[Voltar ao sumário](#)

4.2 O DISCURSO AUTORAL DAS PROFESSORAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E AS VOZES RESSONANTES: O OUTRO

A teoria do Círculo de Bakhtin sobre a linguagem, que adotamos como horizonte para a análise, conforme já discutimos anteriormente, tem ancoragem histórica (tempo/espaço), social (cultural) e ideológica. Ao escolhermos assumir uma pesquisa que analisa enunciados (discursos), somos compelidos a trilhar, inicialmente, o caminho que nos conduz a alguns dados acerca da dimensão extraverbal, indissociáveis à materialidade do discurso em que se dá constituição dessa enunciação. Tomando como ponto de partida alguns aspectos extralinguísticos, acreditamos ter sustentação para ancorar a compreensão de vozes ressonantes acerca da avaliação externa em larga escala presentes no o discurso das professoras de língua portuguesa.

²⁷ Esse instrumento de coleta de dados não compõe o anexo por conter informações que tornam possível a identificação da professora: locais de trabalho, contato telefônico, e-mail, entre outros.

Nesse sentido, o contexto mais amplo no qual os discursos circulam é inicialmente apresentado, mas não deslocado da situação específica de enunciação e, sempre que necessário, será retomada e aprofundada na análise dos dados gerados. Outros caminhos seriam possíveis a uma análise discursiva em perspectiva do Círculo de Bakhtin? Seriam melhores? Poderiam ser, mas como sabemos, na realidade de fala, os sentidos dos discursos estão ali imbricados (temporalidade-espacial, tema, interlocutores), e, nesse caso, num contexto nem tão distante (a considerar a avaliação externa com geração de resultado à comunidade escolar como um todo (Ideb) firmando posição a partir de 2009), por isso optamos por apresentar o *lócus* da esfera discursiva, a escola, e versar sobre os já-ditos sobre a avaliação externa.

Desse modo, por questões metodológicas, uma vez que os conceitos do Círculo de Bakhtin como um todo são inextricáveis, como já vimos anteriormente, dividiremos esta seção em duas outras: o contexto do *lócus* de trabalho das professoras participantes da pesquisa na pequena temporalidade (atualmente), 4.2.1, e os já-ditos sobre a avaliação externa que ressoam nos discursos das professoras, 4.2.2. Na sequência, percorremos esses caminhos para saber se é possível que a avaliação externa em larga escala exerça poder coercitivo sobre o ato pedagógico autoral da professora de língua portuguesa ao operar o currículo.

[Voltar ao sumário](#)

4.2.1 O cronotopo de produção da vida do discurso

O tempo-espaço para coleta dos dados desta pesquisa não compreende o tempo-espaço total da discussão sobre avaliação externa em larga escala, em nível de RME de Blumenau. Isso porque, conforme já enunciado, desde 2009, acontecem as reuniões com gestores escolares e as formações com professores acerca dessa temática. É datado dessa época, sob a orientação da gestão e coordenação pedagógicas das escolas, o início da elaboração de planos de ação para o alcance de melhores índices no Ideb. No entanto, há muitas variáveis nessa trajetória de 2009 aos dias de hoje: troca de gestão da SEMED, por motivo eleitoral, exoneração de função; troca de diretores e diretores adjuntos, por motivo de eleição direta, aposentadoria e ocupação de outro cargo; além de troca de coordenação pedagógica, por remoção de local de trabalho, motivadas por decisão pessoal ou, na condição de contrato temporário de trabalho (Consolidação das Leis do Trabalho – CLT), pelo retorno do profissional efetivo à vaga.

Enfim, muitas alterações de pessoas em funções que movimentam o tema da avaliação externa. Mas é importante lembrar o que Bakhtin nos fala sobre os enunciados que surgem de maneira significativa, em determinado momento histórico na vida da sociedade, com implicações ideológicas nas relações dialógicas, tocando o objeto-tema de alguma forma, pois o enunciado, conforme já vimos, “não pode deixar de tocar os milhares de fios dialógicos existentes, tecidos pela consciência ideológica em torno de um dado objeto de enunciação, não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social” (BAKHTIN, 2002, p. 86). Podemos entender, então, que os sujeitos empíricos não são os mesmos, mas a rede da comunicação verbal constituída a partir desses enunciados, ao longo do tempo, permanece ecoando no espaço dialógico das discussões acerca da avaliação externa em larga escala no pequeno e no grande tempo, podendo ressurgir em qualquer situação como resposta valorada no grande diálogo, seja acerca da valoração do tema-objeto em si, seja acerca da própria enunciação *aspada*, do discurso reportado, isto é, da “presença explícita da palavra de outrem nos enunciados” (FARACO, 2009, p. 138).

A dimensão cronotópica mais imediata nas quais se dão as interações verbais acerca da avaliação externa e em que os dados para a análise foram gerados são oito²⁸ escolas²⁹, instituições públicas em que as professoras participantes da pesquisa atuam. Um quadro demonstrativo das características cronotópicas é apresentado abaixo:

²⁸ Esse quantitativo se deve ao fato de duas, das seis professoras sujeitos de pesquisa, trabalharem em duas escolas distintas.

²⁹ Fonte dos dados acerca do quantitativo de estudantes por escola e por turma de 9º ano: SEMED, referência a fevereiro/2019.

QUADRO III – Dados das escolas nas quais as professoras participantes da pesquisa atuam

Professora/escola³⁰	Quantidade de estudantes na escola	Quantidade de estudantes por turma de 9º ano	Espaços pedagógicos de uso compartilhado³¹	Nível sócio-econômico dos estudantes³²
Clara – Escola 1	170	17 estudantes por turma	Biblioteca, laboratório de informática com computadores para uso dos estudantes, todos conectados à internet banda larga.	Agrupamento V
Clara – Escola 2	670	31 estudantes por turma (duas turmas)		Agrupamento V
Dulce – Escola 1	566	25 estudantes por turma (duas turmas)		Agrupamento V
Janis – Escola 1	1158	32 estudantes por turma (quatro turmas)		Agrupamento V
Martina – Escola 1	368	19 estudantes por turma (duas turmas)		Agrupamento IV
Sara – Escola 1	955	31 estudantes por turma (três turmas)		Agrupamento V
Sofia – Escola 1	478	19 estudantes por turma (duas turmas)		Agrupamento IV
Sofia – Escola 2	425	22 estudantes por turma (duas turmas)		Agrupamento V

A dimensão cronotópica relacionada aos instrumentos para a coleta de dados da pesquisa que se sustenta no perfil profissional e nas narrativas escritas insere-se no amplo contexto de experiência profissional vivida por essas professoras, nos atos e eventos em sua integralidade. Já a relacionada à observação, restringe-se ao recorte espaço-temporal e situacional de interação direta entre pesquisadora e participantes da pesquisa, situa-se nesse contexto tempo-espacial delimitado pelo recorte de pesquisa.

A princípio, teríamos dois momentos de observação com cada uma das professoras, nas escolas, turmas e datas pré-determinadas por elas, respeitado o período compreendido no cronograma de pesquisa e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (dezembro/2018 e março ou abril/2019), mas somente uma visita a campo para observação se concretizou (abril/2019): em uma das escolas e uma das turmas em que cada professora trabalha, totalizando seis escolas com turmas de 9º ano.

³⁰ Essas oito escolas se localizam nos bairros da cidade de Blumenau, somente duas delas estão mais próximas à área central da cidade (escola 1 em que Clara trabalha e escola em que Martina trabalha).

³¹ Fonte dos dados: INEP. Disponível em: <<http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica?undefined=undefined>>. Acesso em: 4 abr 2019.

³² De acordo com os dados do INEP, a partir de questionário respondido pelos estudantes no dia em que é aplicada a Prova Brasil, o nível sócio-econômico do agrupamento IV, de modo geral, indica “a renda familiar mensal está entre 1,5 e 3 salários mínimos, e pai, mãe (ou responsáveis) completaram o ensino médio ou a faculdade”; o nível sócio-econômico do agrupamento V, de modo geral, indica “a renda familiar mensal está entre 2,5 a 7 salários mínimos, e pai, mãe (ou responsáveis) completaram o ensino médio ou a faculdade”. (INEP, 2019). Fonte: INEP. Disponível em: <<http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica?undefined=undefined>>. Acesso em: 4 abr 2019.

A realização de apenas uma e não de duas idas a campo para observação ocorreu porque as professoras participantes da pesquisa, quando do agendamento prévio, conforme previsto nesse estudo, foram unânimes em dizer ser inviável uma observação em dezembro. Argumentaram que por se tratar de estudantes concluintes do ensino fundamental, a observação, no ano seguinte, não aconteceria com os mesmos grupos. Para além disso, expuseram que no mês de dezembro estavam envolvidas com revisão de estudos para as provas trimestrais dos estudantes previstas no Sistema de Avaliação do Processo de Ensino-Aprendizagem do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Blumenau³³, além de estarem assoberbadas com dados a serem entregues à secretaria da escola para que esta cumprisse com o prazo de entrega de boletim, de histórico de conclusão do ensino fundamental. Também tinham reunião de conselho de classe do terceiro trimestre (acontece no fim do trimestre) e de conselho anual. Fatos esses que fazem parte da esfera escolar e da sua estrutura de funcionamento validada social e historicamente, não podendo, portanto, serem ignorados.

Afinal esse contexto extraverbal está dado a nós, pesquisadora e às participantes da pesquisa, que compartilhamos de um mesmo *horizonte espacial* profissional, sabemos o volume de trabalho extraclasse direta com estudantes que se institui no espaço escolar, principalmente em final de trimestre e de ano letivo. Também temos *conhecimento e compreensão comum da situação* acerca de toda a documentação pedagógica exigida e o tempo destinado a esse trabalho, de ações que antecedem a reunião formativa de conselho de classe, além da ansiedade dos estudantes na espera pelo evento da conclusão de curso e da pouca dedicação, ou até mesmo ausência nas aulas dos que já obtiveram média para aprovação. Isso tudo dificulta, numa época dessa, a presença na sala de aula de uma pessoa alheia ao convívio diário. Ainda mais em se tratando de profissional que atua na SEMED e vem à escola com a finalidade de observar o ato pedagógico e a interação verbal entre os interlocutores desse processo (professora e estudantes) para sistematizar um registro que comporá dados de pesquisa. Isso tudo não deixa de imprimir um grau de hierarquização nas relações entre os sujeitos (pesquisadora em formação e professora). Os sentidos todos não

³³ O Sistema de Avaliação da RME de Blumenau, em cumprimento à LDB 9394/96, Art. 13, inciso IV, determina, durante o trimestre, aos estudantes com rendimento inferior a 60%, a recuperação de estudos sob forma de “retomada de objetivos de aprendizagem, conceitos/conteúdos que não foram consolidados” (BLUMENAU, 2017, p. 5). Disponível em: <file:///C:/Users/bussa/Downloads/in_01_2017.pdf>. Acesso em: 13 maio 2019.

estão deslocados dessa realidade concreta, uma vez que o presumido também é parte constituinte do discurso.

A escrita de três narrativas, a partir de um breve roteiro orientador à temática de pesquisa, com exceção da terceira, aconteceu conforme o cronograma de planejamento (dezembro, fevereiro e março). A devolução da última narrativa à pesquisadora acabou sendo adiada, porque o retorno das professoras ao trabalho aconteceu na segunda semana de fevereiro de 2019, tempo em que acontecia a formação em nível de RME e de unidade escolar, preferimos esperar passar essa primeira semana de trabalho para, na seguinte, encaminhar a proposição para a escrita da segunda narrativa. Como o acordo com as professoras, na adesão ao convite para participarem da pesquisa, era o da escrita de uma narrativa por mês, a entrega da terceira acabou se efetivando em abril.

Sabemos que o tempo destinado a essa escrita foi extra-horário de trabalho (noite ou fim de semana), uma vez que, no caso dessas professoras, trabalham 40 ou mais horas-aula semanais, de 45 minutos cada, dentro de sala de aula, com exceção de uma professora que trabalha 30 horas-aula. Como apresentado na subseção 4.1.3 (participantes da pesquisa), são professoras que acreditam no seu trabalho como essencial à formação integral do ser humano.

Para a proposição de uma escrita orientada, na qual a composição do roteiro já carregasse um tom inicial de narrativa, optamos por empregar uma metáfora de navegação por águas do passado, do presente e do futuro, pois assim, apesar de parte da rota estar dada, o leme estava nas mãos de cada capitã. Elas estavam livres para, na imensidão do já-dito, do horizonte de possibilidades e do por vir, exteriorizar a sua responsividade ao instrumento de coleta de dados e materializar o seu projeto discursivo. Para percorremos o mar da docência e aportamos em terras da posição autoral, navegamos pela escolha da profissão professor e expectativas acerca da função docente (primeira narrativa), pelo evento e pela relação com a avaliação externa (segunda narrativa) e pela posição discursiva de autoria tendo em vista toda a multiplicidade existente no interior da instituição escolar (terceira narrativa).

Apresentado o cronotopo no qual as professoras participantes da pesquisa atualmente trabalham e no qual os dados foram produzidos, cientes da impossibilidade de identificar a totalidade dos já-ditos que mobilizaram a enunciação responsiva das professoras aos discursos da avaliação externa em larga escala aos instrumentos de coleta de dados, na subseção a seguir, 4.2.2, analisamos as ressonâncias discursivas explícitas sobre a avaliação externa, a

fim de identificar ecos de enunciados presentes no discurso autoral das professoras de língua portuguesa.

[Voltar ao sumário](#)

4.2.2 O discurso das professoras e os já-ditos sobre a avaliação externa

A ressonância discursiva está na vida do diálogo, entendido aqui em seu sentido mais amplo, em uma memória discursiva dos sujeitos imbricada por dizeres de outrem em diferentes graus de alteridade, de assimilação da palavra alheia, das vozes sociais (enunciados já-ditos acerca de determinado objeto). Desse modo, os discursos das professoras acerca da avaliação externa em larga escala são igualmente elos de relações dialógicas, porque é “essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da *vida* da linguagem [...] seja qual for seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.)” (BAKHTIN, 1997b, p. 183, grifos do autor). Isso porque nossos discursos estão orientados por já-ditos, “trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, da interação viva e tensa” (BAKHTIN, 2002, p. 88).

Aqui, nesta subseção, analisamos enunciados sobre a função docente (primeira narrativa); pelos ecos mais explícitos de enunciados sobre a avaliação externa que repercutem na narrativa do ato pedagógico (segunda narrativa); pela percepção de si (*eu-para-si*) como posição de autoria discursiva docente (terceira narrativa), além das ressonâncias acerca desse objeto de pesquisa percebidas na observação em sala de aula. Desse entrecruzamento de dados produzidos é que chegamos a um acabamento mínimo, o de possibilitar uma contrapalavra do leitor acerca deste estudo, ao explicitar se a avaliação externa influencia a posição autoral da professora de língua portuguesa ao operar o currículo.

a) *Primeira narrativa*

A primeira narrativa, que estabeleceu interlocução acerca de como se deu o ingresso na carreira docente, motivado pelo quê ou quem, quais as realizações e dificuldades encontradas no exercício da profissão, além de expectativas profissionais, nos possibilitou

identificar no discurso de *Clara, Dulce e Sofia* relações dialógicas “(relações entre índices sociais de valor)” (FARACO, 2009, p. 66), que ainda sustentam uma concepção de docência como missão, na qual o outro, nesse caso os estudantes, ao alcançarem bom desempenho, torna essas professoras cumpridoras de sua vocação (missão). Esse fenômeno pode ser explicado pelo fato de o enunciado, que é de natureza social ideológica – como é o caso dessa concepção na nossa contemporaneidade, ter “**fixado a posição de um sujeito social**” e ter estabelecido “com a palavra de outrem relações de sentido de determinada espécie, isto é, relações que geram significação responsivamente a partir do encontro de posições avaliativas” (FARACO, 2009, p. 66, grifos do autor).

Bortolotto; Salek (2017) reapresentam quadro histórico delineado por Rêses (2012), ancorado em Hypólito (1997), no qual a concepção de docência é associada à missão. No Brasil se dá a partir da ação da Igreja Católica de abrir escolas para as classes populares (século XVI) e usar as aulas para a leitura de textos religiosos. Esse ato da Igreja foi motivado por *razões político-religiosas* na tentativa de se conservar em posição influente ante os intelectuais e a população comum. Nas décadas de 1830 a 1848, em oposição a esse modo de conceber docência, ancorado em *discurso liberal moderno*, surgiu o movimento de professores que buscava pela profissionalização da função professor, pela “autonomia da categoria; e pela emancipação da tutela do Estado e da Igreja (HYPÓLITO, 1997, p. 20)”. O embate discursivo movimentado por esses professores vem na defesa da docência como trabalho, como venda de um serviço em uma sociedade capitalista. No entanto, apesar dessa luta antiga pela profissionalização da função, a concepção de docência ainda, por muitas vezes, aparece amalgamada à vocação, ao sacerdócio, como podemos reconhecer nos dizeres das professoras *Clara, Dulce e Sofia*:

Clara: *Desde muito cedo, a docência me escolheu. Digo sempre que não tive opção. Nas brincadeiras de escolinha, quando colocava minhas bonecas enfileiradas ou “ensinava” minha mãe enquanto ela costurava, já tinha certeza que algum dia estaria naquela mesma situação...*

[...] minha paixão foi aumentando a cada ano e minha missão foi criando forma.

No Ensino Médio, os sonhos foram ficando mais claros... Entretanto, como poderia conciliar todas essas paixões e ainda, contribuir para que outros conhecessem a magia e o encantamento das letras e de ter o domínio da língua oral e escrita como ferramenta de poder e, além disso, educar e cuidar e amar e mediar cidadãos em formação de personalidade? – BINGO! – Sim, ali (aqui) estava (está) meu lugar, minha missão, meu futuro, minha vida. Estava certa que seria capacitada para isso, já que havia sido escolhida. [grifos nosso]

Clara se posiciona como escolhida para a função docente, isto é, tem vocação para ser professora e por isso “[E] estava certa que seria capacitada para isso”. Retoma por duas vezes, nos excertos acima, que está em cumprimento de uma missão e se vê na função de “educar e cuidar e amar e mediar cidadãos em formação de personalidade”. O conceito de mediação, que pode estar mais diretamente relacionada ao ato pedagógico profissional, se faz presente em seu discurso, e também no compromisso com o “formar cidadãos”, o “educar” e o “cuidar”. Sabemos que tanto a formação para a cidadania como a educação e o cuidado, estes dois últimos indissociáveis, são discursos ecóicos explícitos de legislações nacionais como a Constituição de 1988, a LDB/9394/96 e a Resolução 04/2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. A Constituição, no Capítulo III, I Seção, Art. 205, trata a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). A LDB, na Seção III, que legisla sobre o Ensino Fundamental, no Art. 32, expõe que o ensino público e gratuito e prevê a “formação básica do cidadão” (BRASIL, 1996, p. 23) mediante aprendizagens, atitudes e valores. E a Resolução 4/2010, Art. 23, parágrafo único, define o que é cuidar e educar na etapa do ensino fundamental:

No Ensino Fundamental, acolher significa também cuidar e educar, como forma de garantir a aprendizagem dos conteúdos curriculares, para que o estudante desenvolva interesses e sensibilidades que lhe permitam usufruir dos bens culturais disponíveis na comunidade, na sua cidade ou na sociedade em geral, e que lhe possibilitem ainda sentir-se como produtor valorizado desses bens (BRASIL, 2010, p. 9).

Todos esses sentidos legais da atividade docente estão voltados ao outro, os estudantes, tanto no que diz respeito à convivência social, quanto às aprendizagens e à recepção afetiva (acolhida) desses estudantes. Essas ressonâncias estão presentes no discurso sobre o sentido da docência e não deixa de, em certa medida, reforçar uma importância maior do desenvolvimento do outro, comparado a si mesmo.

Clara traz da sua memória do passado a relação amorosa com o ato de ensinar (professora) e de interagir socialmente com seus estudantes (bonecas ou mãe), juntamente com a certeza de que se tornaria professora (memória de futuro) “[N] nas brincadeiras de escolinha, quando colocava minhas bonecas enfileiradas ou ‘ensinava’ minha mãe enquanto ela costurava, já tinha certeza que algum dia estaria naquela mesma situação” [grifos de Clara]. Como revela Bakhtin (2003, p. 106), “[A] a antecipação do futuro interior do vivenciamento e da ação, seu objetivo e sentido decompõem a determinidade interna da via da

aspiração; por essa via nenhum vivenciamento se torna um vivenciamento independente para mim [...]”.

A compreensão de docência-missão que *Clara* tem, pode estar tocando uma teia discursiva que aproxima esse seu posicionamento axiológico do ato altruísta. Achado semelhante fez Bortolotto; Salek (2017, p. 14) que, ao analisarem as vozes de estudantes de licenciatura em Letras/Português, depararam-se com a “manifestação de uma cultura do magistério em muito moldada na moralidade, podemos arriscar dizer, um tanto altruística, um tanto cristã” e que esse modo de expressão seria “uma representação da memória da relação interpessoal eu-outro no evento do ser professor [...] em muito sustentada por um entendimento da relação eu-outro voltada para o tornar a vida do outro [...] melhor; feliz; uma memória de afeto ao próximo (ao outro)” (BORTOLOTTI; SALEK, 2017, p. 14).

Essa memória de afeto ao próximo, de procurar tornar a vida desse outro melhor, inclusive melhor que a sua própria vida e executar qualitativamente a sua profissão-missão estão presentes nos ditos de *Clara, Dulce e Sofia* que revelam enfrentar desafios e dificuldades para cumprir um objetivo maior: o agir docente com o melhor de si, que ultrapassa as fronteiras do conteúdo curricular.

Clara: *Em fevereiro de 1998, entrei para o Curso de Letras – Port./Ing., na FURB. Em 1999, tive minha primeira turminha na EBM X³⁴ (o que não foi fácil). Em 2000, já estava em sala realizando o que tinha sido traçado para mim, minhas primeiras turmas, trabalhando a disciplina de Língua Portuguesa.*

É preciso paciência e perseverança. É preciso estar com a mente e o coração abertos para receber todo indivíduo que se coloca como parte da missão: o da favela, o do palácio, o criado pelos pais que não lhe dão atenção, o superprotegido pela mãe que o cria ardentemente sozinha, o que visita o pai na prisão, o que sofre violências, o que não tem tempo de ser criança, o que sorri, o que chora, o diferente... o que necessita de afeto... o ser humano!

Acredito que trabalho é missão e, missão sem amor não é missão. Amor naquilo que escolheu (ou permitiu ser escolhido) pra sua vida profissional, bem como, amor naqueles que ali estão entregando parte da história que lhe pertence, a sua emoção pra ser educada, a sua inteligência pra ser lapidada, como ser único, especial e amado por existir e por ser a esperança do mundo! [grifos nossos]

³⁴ Para preservar o sigilo à identidade da professora, o nome da escola foi ocultado.

Dulce: *Neste dia 02 de janeiro de 2019, completei 42 anos de caminhada profissional. Assistente administrativo, assistente de exportação, professora, coordenadora, assessora de direção, diretora... Bem de tudo um pouco. Mas sala de aula é o que realiza meus sonhos. [...]. Ensinar, passar um pouco de aprendizado para as crianças e adolescentes é a razão maior.*

[...] procuro o melhor de mim para ilustrar a viagem da vida de muiiiitas pessoas. Encontro na rua médicos, advogados, enfermeiras, professores, vendedores, engenheiros, arquitetos, entre outros profissionais e sei que passei pela vida deles. Não tem preço que pague esta emoção. [grifos nossos]

Sofia: *Penso que hoje, dezessete anos depois, o que ainda me motiva a lecionar é o amor que sinto por meus alunos [...]. Ser professor é muito mais que lecionar conteúdos, é ser mãe, amiga, psicóloga, é entender quando a criança precisa de um abraço, é impor limites, é cobrar, é elogiar, ser professor é a melhor profissão do mundo.* [grifos nossos]

Se por um lado é Clara quem trata explicitamente a profissão docente como missão, que declara acolher com “*amor naqueles que ali estão entregando parte da história que lhe pertence*”, por outro, são Dulce e Sofia, respectivamente, quem relatam que o melhor pagamento profissional é a realização do outro, o estudante, como já pudemos identificar nos discursos dessas professoras: “[E] encontro na rua médicos, advogados, enfermeiras, professores, vendedores, engenheiros, arquitetos, entre outros profissionais e sei que passei pela vida deles. Não tem preço que pague esta emoção” (Dulce) e “[O]os abraços de agradecimento, o brilho nos olhos deles ao conseguir vencer as dificuldades, é o melhor pagamento que existe” (Sofia). O fato de chegarmos a conclusões semelhantes à Bortolloto; Salek (2017) reforça esses já-ditos.

Importa a nós refletirmos sobre as palavras de Bakhtin/Volochínov (1997a, p. 58) que nos mostra “[O]o indivíduo enquanto detentor dos conteúdos de sua consciência, enquanto autor dos seus pensamentos, enquanto personalidade responsável por seus pensamentos e por seus desejos, apresenta-se como um fenômeno puramente sócio-ideológico”. Isto é, já nascemos em um mundo de discursos organizados socialmente, um mundo repleto de já-ditos valorados e interligados por relações dialógicas, uma vez que “[A]a entonação expressiva, a modalidade apreciativa sem a qual não haveria enunciação, o conteúdo ideológico, o relacionamento com a situação social determinada, afetam a significação” (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 1997a, p. 15). E nesse sentido, tomando a profissão como uma missão, em uma dimensão altruísta, não estaríamos correndo o risco de desprofissionalização, uma vez que, conforme nos alerta Rêses (2012, p. 421, grifos do autor) “[H]istoricamente, a profissão docente foi entendida como uma ‘vocação’, uma missão que

deveria ser mais importante do que a própria compensação financeira e influencia o docente a pensar que é um ‘dom’ pessoal, que ele nasceu para isso”?

Os discursos das professoras *Clara*, *Martina* e *Sofia*, excertos abaixo, tratam a profissão, como acreditamos que deva ser qualquer relação entre nós humanos, como assunção de um compromisso amoroso, responsável/responsivo: a constituição de uma educação que trabalha com o conhecimento socialmente produzido e com relações humanizadoras entre os sujeitos.

Clara: *Como já dizia Paulo Freire: “Não existe educação sem amor!” Amo o que faço, não me vejo em outro lugar, com outro público. A cada dia me apaixono mais...*

Na sala de aula, já me deparei com adolescentes com todo tipo de história: umas felizes, outras nem tanto [...]. Tento sempre usar uma única ferramenta para atingir todo menino, autor, dessas diferentes histórias: o amor! [grifos nossos]

Martina: *Em 2006 tive minha primeira experiência com o Ensino Fundamental II e Ensino Médio por três meses. Foi um desafio no início, mas me apaixonei ainda mais pela minha profissão. O que no início fora uma ajuda para uma amiga, se consolidava a cada dia em amor por minha nova profissão.* [grifos nossos]

Clara busca no discurso explícito de Paulo Freire, importância da convivência amorosa com os estudantes no ato de ensinar e de aprender, revelar o quão importante é para si amar a sua profissão e agir com amor, explicita a sua apreensão valorada acerca da palavra de outrem, uma vez que “[A]a entonação que isola o discurso do outro (marcada por aspas no discurso escrito) é um fenômeno de tipo especial: é uma espécie de *alternância dos sujeitos do discurso* transferida para o interior do discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 298-299, grifos do autor). *Clara* dialoga diretamente com Paulo Freire e invoca os seus dizeres para sustentar o seu modo próprio de pensar. *Martina*, apesar de não se reportar *ipsis litteris* a nenhum discurso sobre a profissão, não deixa de enfatizar o quanto o seu amor pela profissão só cresce. Essa exteriorização do amor pelo que faz aparece para marcar a existência de uma força diante de tantas adversidades enfrentadas na profissão, e no caso de *Clara*, para sustentar o dever de cumprimento da missão, do educar e do cuidar com amor:

Clara: *Procuro ser alguém que leva a pensar sobre o erro cometido, consigo (ou pelo menos tento) descobrir dentro de cada aluno o seu mundo, abraço, toco, olho nos olhos, ensino com amor e paciência, corrijo com afeto, chamo de **Pudinzinho*** [grifos de Clara].

Aprendi com os anos que ensinar com alegria e paciência dá melhores frutos.

*Em “O pequeno Príncipe”, Antoine de Saint Exupère, diz “É preciso que eu suporte duas ou três larvas se quiser conhecer as borboletas.” É um processo lento! [...] **O verdadeiro amor nunca se desgasta. Quanto mais se dá, mais se tem.***

Ter paixão pela docência, portanto, efetivamente, me faz toda a diferença e isso vale para meu desenvolvimento pessoal, pois para amar o que se faz, é preciso amar o que se é! [grifos nossos]

Sofia: Enfrentamos diariamente muitos obstáculos, família ausente, problemas com drogas, brigas, falta de apoio de alguns gestores, no entanto com muita paciência e afeto somos capazes de enfrentar tudo e todos. [grifos nossos]

Sofia busca na paciência e no afeto as forças para “enfrentar tudo e todos” e não mede esforços para fazer o que acredita ser melhor para os seus estudantes. Pelo seu discurso e pela relação que estabelece com seus estudantes, vista no ato da observação, seu posicionamento se direciona ao que Nóvoa (2017, p. 1127) aponta acerca de alguns aspectos importantes sobre firmar posição como professor, afirmar a posição docente, defende:

A última aproximação refere-se à ideia de *discernimento*, isto é, à capacidade de julgar e de decidir no dia a dia profissional. Ser professor não é apenas lidar com o conhecimento, é lidar com o conhecimento em situações de relação humana. [...] Um professor actua sempre num quadro de incerteza, de imprevisibilidade. Muitas vezes não sabemos tudo, não possuímos todos os dados, mas, ainda assim, temos de decidir e agir. Esta “arte de fazer”, para citar Michel De Certeau (1990) é central para a profissionalidade docente, mas não se trata de um saber-fazer. É a capacidade de integrar uma experiência reflectida, que não pertence apenas ao indivíduo, mas ao colectivo profissional, e dar-lhe um sentido pedagógico.

Bortolotto; Salek (2017, p. 16), ao discorrerem sobre o pensamento defendido por Bakhtin, enunciam que “todo ato humano (nele o pedagógico) tem no seu horizonte o compromisso com outro (o aluno), tem compromisso com a verdadeira amorosidade, a dialógica”. E, nesse sentido, *Sofia* e *Clara* não deixam de ressaltar a importância desse ato na relação que elas, professoras, têm com seus estudantes. *Clara*, retoma com frequência a importância da amorosidade e da paciência. Busca a fala de Antoine de Saint Exupère, que lhe serve de motivação para enfrentar qualquer dificuldade. Adere ao dizer do autor como argumento de autoridade para refratar que “[Q]quanto mais se dá, mais se tem” e com isso, o fato de “[T]ter paixão pela docência, portanto, efetivamente, me faz toda a diferença e isso vale para meu desenvolvimento pessoal”. A sua constituição sócio-ideológica a faz trazer o amor à profissão e a relação afetiva com os seus estudantes para o primeiro plano e, a partir disso, o ato pedagógico é concretizado com responsabilidade/responsiva, por meio de um pensamento participativo (não indiferente) no qual tanto Clara quanto Sofia, como sujeito

individual, vive o *não-álibi na existência*, isto é, “um pensamento que age, um pensamento que se refere a si mesmo como à única ação responsável (BAKHTIN, 1993, p. 38).

Os dizeres de *Janis* e de *Sofia* marcam a relação positiva delas com a profissão, e a memória discursiva afetiva acerca da docência as colocam em contato com o ato de ensinar, mesmo antes da licenciatura:

Janis: *Comecei na profissão cedo, pois minha vizinha e amiga precisava de ajuda nos estudos. Eu tinha uma lousa e giz, e para ela ensinava tudo o que precisava. Tinha caderno, prova, diário, tudo registrado.*

É claro que um pouco se dava ao fato da minha mãe trabalhar na secretaria da escola onde eu estudava, e com isso passar boa parte do meu tempo com ela, inclusive antes de começarem as aulas. Era muito legal. Cheguei a ficar com ela no tempo do carimbo nas famosas cadernetas. [grifos nossos]

Sofia: *Em primeiro lugar a escolha pelo curso de Letras se deu devido ao meu amor pela literatura, sempre fui uma leitora apaixonada por literatura brasileira, especialmente os clássicos. [...] Aos dezenove anos conheci uma professora, a qual eu assessorava seu filho com auxílio nas tarefas escolares. Vi sua paixão pela docência e isso motivou minha escolha. [grifos nossos]*

Janis, por meio da permanência no local de trabalho de sua mãe (escola), em contato com os discursos profissionais circundante na esfera escolar, afetada pelos dizeres desse campo, constitui-se como indivíduo (social) e é alterada por essa relação de interação eu-outro, dessa forma, desde criança imita o real: “[T]inha caderno, prova, diário, tudo registrado”.

Sofia, já adulta, tocada pela paixão pela docência que uma professora conhecida sua manifestava, busca formação inicial e trilha o caminho da profissão. Essa relação de alteridade estabelecida com o Outro, são forças que acabam por reafirmar as suas decisões profissionais, uma vez que “o pensamento bakhtiniano alicerça-se em dois pilares: a alteridade, pressupondo-se o Outro como existente e reconhecido pelo “eu” como Outro que não-eu e a dialogia pela qual se qualifica a relação essencial entre o eu e o Outro” (GERALDI, 2015c, p. 105). No entanto, é evidente no discurso de *Janis* o que Geraldi (2015c, p. 105-106) diz acerca da relação de alteridade, que “assumir a relação dialógica como essencial na constituição dos seres humanos não significa imaginá-la sempre harmoniosa, consensual e desprovida de conflitos”. No caso de *Janis*, a aproximação com os

atos pedagógicos (escolinha) em partes foi força para a tomada de decisão acerca de que carreira seguir, somada a outras motivações que a levaram a essa escolha, como podemos ver:

Janis: *Mas, com o passar do Ensino Médio eu precisava me decidir o que realmente queria ser quando crescesse. Já namorava na época o meu atual **marido**, até que um dia ele **falou** “mas você gosta tanto de ler, escrever, da Língua Inglesa, **por que não faz faculdade de Letras?**”.*

*Dentre outros sonhos que eu tinha, o curso de **Letras cabia em meu orçamento** e assim lá fui eu. [grifos nossos]*

O peso maior na decisão de *Janis*, de acordo com o que ela nos fala, foi o financeiro, isto é, o curso caber no orçamento.

Dulce também não tinha no curso de Letras a sua primeira opção, mas queria ser professora, só que de matemática. No caso dela, foi o turno do curso que a impossibilitou a atuação em outra área:

Dulce: *[...] lá quando comecei o 2º grau, queria cursar magistério. Nossa! **Que sonho! Ser professora!** Mas a obediência e respeito perante a mãe mudou a rota da escolha profissional e cursei redator auxiliar.*

*Quando terminei [magistério], nem pensar em fazer faculdade, pois daí a vida já cobrava muitos compromissos financeiros por conta de doenças na família e não havia dinheiro para estudos. O sonho de curso superior precisava esperar. Até que um dia uma pessoa iluminada na TEKA disse: - Você precisa de um curso superior. Vamos pagar 50%. Pode escolher o que quer fazer. É claro: **LETRAS (não era bem isso que eu queria... mas o sonho de cursar matemática era impossível, pois no turno vespertino, único que tinha, precisava trabalhar. Pelo sim, pelo não, fiquei com a segunda opção).** [grifos nossos]*

Sara: *Como já havia feito magistério e não tinha me visto trabalhando com crianças, **acreditava que fazendo Letras poderia trabalhar com correção.** Nunca consegui arrumar um trabalho nessa área e quando estava no segundo semestre já estava lecionando inglês, mesmo sem ter muita noção da língua e não saí mais dessa vida. [grifos nossos]*

Sara opta por Letras, mas não intenciona ser professora e *Martina*, a partir de uma crise na área de atuação – têxtil, deseja este curso e em sua atuação profissional declara que se encontrou na função docente, ama a cada dia mais o que faz.

Martina: *Tudo começou em janeiro de 1997. **Eu estava desempregada, pois o ramo têxtil, em Blumenau, passava por uma grande crise.** Eu estava em casa com meus filhos quando de repente o*

telefone tocou. Era uma grande amiga que trabalhara comigo em uma empresa. Ela tinha se formado em pedagogia e abrira uma escola para atender crianças na faixa etária de um ano até dez anos. [...] então ela me convidou para lhe ajudar por uns dias, pois uma funcionária sua encontrava-se afastada por motivos de doença.

*Minha reação foi de espanto. Eu dissera a ela que não era capaz de “cuidar” de crianças e ela me respondeu: _ “Martina [substituição do nome real pelo fictício] você tem dois filhos e é uma boa mãe. Por favor, me ajude!” E na manhã seguinte fui até a escolinha trabalhei por duas semanas e fui convidada para trabalhar. **A atração, o amor pela nova profissão foi crescendo dia a dia.** No mesmo ano voltei a estudar e após dois anos estava formada no Magistério, curso profissionalizante do ensino médio. Ao longo dos anos trabalhei em várias escolas de educação infantil e obtive várias experiências.*

A escolha desta profissão de início foi o acaso, um favor a uma grande amiga somados a necessidade de trabalhar. [grifos nossos].

As três profissionais são professoras de língua portuguesa, podemos dizer, por forças circunstanciais da realidade concreta. E quais as implicações que essas trajetórias particulares (das professoras) podem ter e ajudar-nos a compreender esses discursos, uma vez que a teoria adotada por nós, a do Círculo de Bakhtin, aponta para uma compreensão de mundo que se dá em uma constituição discursiva sócio-ideológica, por meio de signos ideologicamente constituídos e de enunciados saturados da valoração de outrem. Além disso, Bakhtin também defende a necessidade de considerarmos o cronotopo quando da análise de um determinado discurso, uma vez que não há como dissociarmos o discurso do evento único do ser. Por isso que consideramos importante retomar os contextos sócio-históricos das professoras e o conjunto de seus dizeres para proceder à análise do material discursivo objeto de nosso estudo.

b) Segunda narrativa

Sobre a segunda narrativa, seguimos na direção para apreender o objeto estudado, buscando identificar ressonâncias explícitas sobre a avaliação externa em larga escala que refletem no discurso autoral da professora. Essa narrativa contou com um roteiro que orientou cada professora a enunciar em seu texto-discurso alguma experiência com a Prova Brasil, a sua relação com essa avaliação.

Na teoria do Círculo de Bakhtin, os já-ditos (as relações dialógicas que se tocam por meio dos sentidos de enunciados pronunciados em tempos mais próximos – pequeno tempo – ou mais distantes – grande tempo) compõem o nosso discurso, uma vez que respondemos sempre às enunciações, que vivenciamos o diálogo em sentido amplo (para além da interação discursiva face a face). Sustentamo-nos nesses já-ditos, inclusive nas valorações que tais enunciações firmadas em determinadas esferas carregam consigo. No entanto, ao tomarmos como palavras nossas, reacentuamos esses já-ditos com a perspectiva que os assumimos, isto é, bivocalizamos a palavra de outrem (FARACO, 2009), seja pela aceitação, seja pela recusa parcial ou integral da palavra alheia. Amparado nesse referencial teórico do Círculo, Faraco (2009, p. 140) explica que “reportar não é fundamentalmente reproduzir, repetir; é principalmente estabelecer uma relação ativa entre o discurso que reporta e o discurso reportado; uma interação dinâmica dessas duas dimensões”.

Interação essa que podemos ver no discurso de *Clara* que, ao falar sobre a avaliação externa, agencia as vozes do PDE Prova Brasil (Matriz que orienta sobre as habilidades de leitura avaliadas nesse teste) e as parafraseia:

Clara: *Vale ressaltar aqui a importância da realização da Prova Brasil, já que foi criada com o objetivo de avaliar a qualidade de ensino das escolas públicas[...].*

Ao longo dos anos, percebeu-se a necessidade do indivíduo em compreender e passar por testes, visto que, são instrumentos de gestão imprescindíveis para a melhoria da qualidade de ensino. Tais testes resultarão num significado pedagógico, ou seja, os professores terão conhecimento do que os alunos dominam [...]. Além disso, é uma forma de diminuir as diferenças regionais existentes no meio, aproximando os currículos. [grifos nossos]

No PDE (BRASIL, 2011) encontramos essa defesa de que os testes da “Prova Brasil avaliam competências construídas e habilidades desenvolvidas e **detectam dificuldades de aprendizagem**” (p. 5, grifos nossos); de que é função do Inep efetuar pesquisa sobre o Sistema Educacional Brasileiro e propor “avaliações com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de **parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores [...]**”, (p. 6, grifos nossos); e de que esse sistema de avaliação tem como atribuição prioritária

evidenciar os resultados de cada unidade escolar da rede pública de ensino, com os objetivos de:

a. **contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, redução de desigualdades e democratização da gestão do ensino público;**

b. **buscar o desenvolvimento de uma cultura avaliativa** que estimule o controle social sobre os processos e resultados do ensino. (BRASIL, 2011, p. 8, grifos nossos)

Ao bivocalizar a enunciação de outrem, nesse caso a do Inep/MEC, enunciação esta “que surge inevitavelmente sob as condições da comunicação dialógica, ou seja, nas condições da vida autêntica da palavra” (BAKHTIN, 1997b, p. 184-185), *Clara*, apesar de trazer a impessoalidade em sua fala aspada (“*percebeu-se*”), adere integralmente à coloração desse discurso. É possível constatar a sua filiação à voz alheia na progressão de seu discurso:

Clara: *Minhas turmas, [...] nunca tiveram seus conhecimentos medidos pela Prova Brasil, por conta do número de alunos [...]. No entanto, mesmo sabendo dessa realidade escolar, mantenho-me comprometida – e sempre me mantive - com o desenvolver das habilidades de leitura e escrita dos alunos [...].* [grifos nossos]

Clara, diante dos discursos de autoridade/legalidade (Inep/MEC) sente-se responsável por possibilitar um futuro promissor aos seus estudantes, no que compete ao ensino da língua portuguesa. A sua consciência discursiva que reflete e refrata esses ditos, reforçam a sua responsividade diante do não-álibi no Ser (BAKHTIN, 1993). Partindo de sua memória de passado, calcula o *horizonte de possibilidades* acerca de situações pelas quais seus estudantes provavelmente passarão e encontra os “elementos indicadores de caminhos a percorrer na [nossa/sua] formulação de [nossas/suas] memórias de futuro” (GERALDI, 2015c, p 99):

Clara: *O melhor disso é saber que alunos que foram/serão preparados para a Prova Brasil (mesmo não a realizando), foram/irão para o Ensino Médio, dispostos a enfrentar a nova realidade.*

Intensifico meu trabalho com o objetivo de prepará-los para o que virá: sendo a Prova Brasil, um Ensino Médio de qualidade, um concurso, o Enem, uma futura carreira! Se medidos... ótimo! Se não... também estarei satisfeita, pela consciência que capacitados foram! [grifos nossos].

Janis, Dulce e Sofia, assim como *Clara*, revelam que os já-ditos oficiais-legais sobre a avaliação externa acabam influenciando os seus atos pedagógicos, certamente porque esses já-ditos adquiriram um valor social, entraram no domínio da ideologia (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1997a) e agem com forças centrípetas, isto é, forças “da *unificação e da centralização das ideologias verbais*” (BAKHTIN, 2002, p. 81, grifos do autor):

Janis: *No início achava que a prova não passava de mais um desses recursos que tentam medir o conhecimento de nossos alunos tendo em vista o repasse ou não de verbas. Não trabalhava em sala de aula especificamente com questões para prepará-los para tal, mas é claro que continuava a trabalhar com interpretação de textos em geral.*

Com o passar do tempo, mais especificamente nas três últimas provas (2013, 2015 e 2017), passei a entender [...] o fato de fazer com que meus alunos estivessem preparados não somente para enfrentar a Prova Brasil, mas qualquer prova que envolva interpretação e reflexão acerca de questões e a escolha da resposta correta.

Comecei então a trabalhar com simulados em sala de aula, preparei questionários na sala informatizada, ensinei o que é distrator, entre muitas outras dicas de interpretação que os alunos não vão somente precisar para realizar esta prova, mas sim as provas que surgirão em suas vidas.
[grifos nossos]

Forças centrípetas que agem sob o discurso do Inep/MEC acerca da avaliação externa desencadeiam uma certa unificação na metodologia de ensino e levam *Clara, Janis, Dulce e Sofia* a trabalharem textos-itens modelares da prova a fim de prepararem os estudantes para esse evento (Prova Brasil) ou outros similares:

Dulce: *Muito preocupada com a interpretação dos textos na Prova Brasil, trabalhei este assunto com afincos para que os estudantes não ficassem atrapalhados durante a realização da prova.*

Perto da aplicação da prova, alguns outros assuntos que deveriam ser abordados cedem lugar a revisões e aplicações de simulados para preparar os discentes para o propósito final. [grifos nossos]

Sofia: *[...] fiquei afastada por meses, licença maternidade, no entanto quando regresssei à sala de aula, iniciei um trabalho, já com questões no estilo das provas externas, pois uma das dificuldades que senti dos alunos no ano anterior, foi a diferença que eles sentiam entre as provas aplicadas por mim e as da Prova Brasil.* [grifos nossos]

Ainda no caso de *Sofia*, os já-ditos acerca da avaliação externa, juntamente com sua memória de passado sobre o seu ato pedagógico, trazem mudança significativa hoje em seu fazer docente, mas agora em uma perspectiva das forças centrífugas, uma vez que, como explicita Bakhtin (2002, p. 82) “[...] ao lado das forças centrípetas caminha o trabalho contínuo das forças centrífugas da língua, ao lado da centralização verbo-ideológica e da união caminham ininterruptos os processos de descentralização e desunificação”:

Sofia: *Deixei de fazer provas focadas na gramática pura e simples, para desenvolver nos alunos um senso mais crítico em relação a leitura e interpretação. Senti os resultados já no ano de 2015, quando duas das três escolas em que estava alcançaram ótimos índices.* [grifos nossos]

Sofia, antes de se vincular (aderir) aos discursos da avaliação externa, mantinha uma prática pedagógica ainda enraizada no ensino na gramática normativa em uma perspectiva da metalinguagem “**gramática pura e simples**”. Nesse sentido, a Prova Brasil (Ideb), por meio da devolutiva de seus resultados à sociedade, altera essa prática consolidada há muito no ensino da língua portuguesa: o ensino da gramática normativa descontextualizada do texto-enunciado, o que não deixaria de ser bom se juntamente com essa mudança não estivesse implicada a ênfase na leitura de textos-itens modelares, fragmentados, preparatório para a obtenção de resultado na avaliação externa. O objeto de estudo da língua portuguesa, como nos é de conhecimento, é a linguagem, o texto-discurso, em perspectiva de atividades linguísticas (praticadas nas interações entre os sujeitos), epilinguística (reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto, também realizadas nos processos interacionais) e metalinguística (análise da linguagem com finalidade de construir conceitos, classificar – esta não mais associada ao processo de interação discursiva) (GERALDI, 1997, p. 15-26), isto é, trata-se de práticas *linguajeiras* que não se pautam somente na leitura.

Martina, assim como *Sofia*, a partir da avaliação externa, só que nesse caso, em nível municipal³⁵, somada à formação continuada da RME, muda o objeto de ensino, que era “**voltado para o ensino da gramática**”, e assume o texto: “**atividades que desenvolvessem as habilidades de escrita e leitura**”:

Martina: *Felizmente em 2009, a Secretaria de Educação de Blumenau proporcionou capacitações aos professores de português e matemática. Esta capacitação me proporcionou uma nova forma de ensinar, construir conhecimentos. Passei a desenvolver os planejamentos em cima dos descritores³⁶, habilidades de leitura e escrita.*

³⁵ No ano de 2013, em Blumenau, foi criado o Sistema Municipal de Avaliação Institucional Participativa-SIMAIP (Lei Complementar N.º 910, de 14 de outubro de 2013), que implantou avaliação institucional anual das escolas e, bianualmente, avaliação da aprendizagem em língua portuguesa (leitura e produção de texto) e matemática. A avaliação da aprendizagem aconteceu nos anos de 2014 e 2016, nas turmas de 2.º, 4.º, 6.º e 8.º anos, alternada ao ano de aplicação da Prova Brasil. No ano de 2018, a Lei Complementar N.º 1204, de 23 de agosto de 2018 revogou a Lei Complementar N.º 910, de 14 de outubro de 2013 e extinguiu a avaliação da aprendizagem em nível municipal.

³⁶ De acordo com o PDE – Prova Brasil (BRASIL, 2011, p. 18) “[O]o descritor é uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo aluno, que traduzem certas competências e habilidades. Os descritores: indicam habilidades gerais que se esperam dos alunos; constituem a referência para seleção dos itens que devem compor uma prova de avaliação”.

Antes da Prova Brasil, o foco das minhas aulas estava voltado para o ensino da gramática, teoria conhecida na faculdade. Reformulei meus objetivos, meus planejamentos e aos poucos recriei atividades que desenvolvessem as habilidades de escrita e leitura. [grifos nossos]

Martina deu a sua contrapalavra à formação da RME e do conhecimento demandado pelo ato responsável/responsivo à avaliação externa, uma vez que não tem alibi para não ser o sujeito único, singular que é (BAKHTIN, 1993). Os sentidos dos enunciados que constituem o modo de *Martina* valorar o planejamento de suas aulas tocam os dos novos enunciados acerca do trabalho com a linguagem (texto-enunciado) na disciplina de língua portuguesa, no entanto, o que ainda não sabemos, é como essa abordagem se realiza no ato pedagógico, se se apresenta de forma fragmentada (texto-item) ou se se concretiza em espaço dialógico e interativo entre os sujeitos do discurso, isto é, em “práticas linguageiras” (GERALDI, 1997). Dúvida essa que tentaremos dirimir na abordagem sobre a observação de aula. É certo que nas relações dialógicas entrelaçadas nos espaços interlocutivos de formação floresceram o embate das vozes sociais acerca do objeto de ensino da língua portuguesa, pois,

[M]esmo a responsividade caracterizada pela adesão incondicional ao dizer de outrem se faz no ponto de tensão deste dizer com outros dizeres (outras vozes sociais): aceitar incondicionalmente um enunciado (e sua respectiva voz social) é também implicitamente (ou mesmo explicitamente) recusar outros enunciados (outras vozes sociais) que podem se opor dialogicamente a ela (FARACO, 2009, p. 69).

Com esses ditos pelas professoras participantes da pesquisa, nessa segunda narrativa, pudemos identificar uma posição de adesão de seus discursos com os já-ditos acerca da Prova Brasil, assim como adesão a textos-itens modelares com fim no uso pedagógico e no preparo para a avaliação externa e outras modalidades avaliativas (Enem, concurso, ensino médio).

c) Terceira narrativa

Sobre a terceira narrativa, procuramos compreender se diante da realidade educacional concreta as professoras se veem como autoras de seus atos pedagógicos, o que possibilita ou dificulta essa autoria; no caso de não se considerarem autoras, atribuem esta feita a quê. Cabe ressaltar que o roteiro orientador para escrita dessa terceira narrativa não estava atrelado à Prova Brasil, uma vez que intencionávamos, com esse instrumento, fazer a escuta (leitura) da posição de autoria acerca do ato pedagógico como um todo para podermos

apreender os discursos ressonantes que atuam como “neutralizadores” do fazer pedagógico autoral.

Os dizeres de *Clara*, *Dulce* e *Sofia* apontam para a existência de forças centrípetas que tentam impor suas verdades e dificultam o exercício da autoria em seus atos pedagógicos. Essas forças estão nos discursos de profissionais da escola, em posição hierarquicamente superior, que se esforçam por manter a tradição escolar do ensino tradicional. Certamente, uma conduta ainda valorada positivamente por gestores, professores (principalmente de outras disciplinas) e pais/responsável legal, uma força sócio-ideológica consolidada no campo educacional há anos:

Clara: *Sabe-se que é muito desestimulante para o professor alguém hierarquicamente superior dentro da escola – e fora de sala – limitar, querer colocar rédeas no planejamento, estabelecendo regras para sua aula, aplicando receitas, talhando com moldes, o acorrentando e não o deixando voar.*

[...] *há escolas que [...] além de engaiolá-lo, engaveta conhecimento, saberes, práticas, metodologias.* [grifos nossos]

Dulce: *Muitas vezes as críticas na forma de ensinar caem sobre nossas cabeças como raios, mas não me abalo.*

Mas algumas críticas na metodologia do ensino praticado por esta que vos escreve acontecem de forma evidente. [grifos nossos]

Sofia: *Por enquanto vou tentando, mesmo muitas vezes sendo chamada a atenção, porque os alunos não fizeram nenhuma prova, ou por que eles estavam em grupos de discussão de um determinado assunto.* [grifos nossos]

Cabe ressaltarmos que essa posição de autoria-autoridade da gestão não necessariamente se refere ao sujeito empírico, pessoa física do(a) diretor(a) e do(a) coordenador(a), uma vez que a posição de autoridade é própria da função e esses sujeitos, muitas vezes, estão na condição de porta-voz de um discurso da legalidade, estão em cumprimento-exercício da função. No entanto, a forma como alguns gestores refratam os seus discursos sobre o que e o como ensinar, no nosso caso a língua portuguesa, nem sempre condiz com os estudos que apontam para outras maneiras, que não a tradicional, de abordar o objeto de ensino nessa disciplina, nem das diretrizes curriculares municipais que têm no texto-enunciado o seu objeto de estudo, em abordagem linguística, epilinguística e metalinguística.

E nesse sentido, as três profissionais (*Clara, Dulce e Sofia*), apesar da grande experiência na educação, respectivamente há 20, 12 e 17 anos na função docente, efetivas na RME, marcam em seus discursos a existência dessa força centralizadora, que tentam impor verdades sociais acerca do ensino e da aprendizagem. Se por um lado, *Clara* demonstra conhecer a existência dessa força (“*Sabe-se*”; “*Ainda sinto que há escolas que [...] além de engaiolá-lo*”), apesar de não sofrer a ação direta dela, por outro, *Dulce e Sofia*, declaram vivenciá-la (*Dulce*: “*algumas críticas na metodologia do ensino [...] acontecem de forma evidente*” e *Sofia* “*muitas vezes sendo chamada a atenção, porque os alunos não fizeram nenhuma prova [...]*”). *Dulce e Sofia* se arriscam a pôr em prática o que acreditam ser o melhor para seus estudantes (*Dulce*: “*as críticas na forma de ensinar caem sobre nossas cabeças como raios, mas não me abalo*”; *Sofia*: “*Por enquanto vou tentando* [referindo-se a agir diferente do que lhe é orientado]”). Essas professoras se posicionam diante da consolidação de já-ditos sobre a prática tradicional docente e vivenciam a sua profissão em conformidade com o que nos fala Faraco (2009), ao interpretar o discurso de Bakhtin (1990, p. 187-188), em “*O autor e herói na atividade estética*”:

viver significa tomar uma posição axiológica em cada momento, significa posicionar-se em relação a valores. Vivemos e agimos, portanto, num mundo saturado de valores, no interior do qual cada um dos nossos atos é um gesto axiologicamente responsivo num processo incessante e contínuo (FARACO, 2009, p. 22).

As raízes da concepção do ensino tradicional, no caso da língua portuguesa pautado na gramática normativa, ainda permanecem fixadas na constituição sócio-ideológica de alguns gestores que refratam tais metodologias e conceitos/conteúdos que querem ver presentes no ato pedagógico do professor de língua materna, apesar da metalinguagem ser apenas uma das partes que compõem o documento curricular do município e não ter ênfase classificatória (definição gramatical e exercício para aplicação da nomenclatura e da identificação da função gramatical). Bortolotto (1998, p. 23, grifos da autora), sustentada por Charaudeau (1983), ao falar sobre o *discurso do método*, “que pressupõe um ‘contrato de fala’ propondo um ideal de ‘como fazer’ para demonstrar a ‘verdade’”, explica sobre o sentido que tem esse discurso legitimado social e historicamente:

[A]ssim, quando o professor seleciona um método está selecionando juntamente com ele um discurso delimitador que enquadra o desenvolvimento das atitudes e atividades escolares. Ali tudo parece estar definido. O professor fala pela voz memorial de um discurso (legitimado) que não é seu, mas que passa a assumir como seu. É a voz *técnica* e a fala *prevista* para ser dita por e para qualquer locutor nos limites de uma situação pedagógica. (BORTOLOTTTO, 1998, p. 24, grifos da autora)

E, nesse caso, quem se utiliza dessa *voz técnica*, de acordo com os enunciados de *Clara, Dulce e Sofia*, são os gestores, nos limites do exercício de sua função e da concepção de ensino da língua portuguesa que os têm constituído. Essas certezas firmadas possibilitam aos gestores uma posição segura de legitimação discursiva.

Com o passar dos tempos, *Clara* conquistou seu espaço:

Clara: *Confesso que houve tentativas de me aprisionar, com exigências enlouquecidas para que eu cumprisse o conteúdo programático gramatical inteirinho, [...] que fizesse algum tipo de trabalho tradicional e idolatrado pela professora que se aposentou...* [grifos nossos]

Pela sua persistência e argumentação pedagógica, conforme fala Nóvoa (2017), firmou posição na profissão: ***“Logo, conquistei a confiança (pra não admitir que sou teimosa) da escola, da comunidade e o coração dos pudinzinhos*** [refere-se a seus estudantes]”. E hoje já se encontra em uma situação que a permite se considerar autora de seus atos pedagógicos ***“Considero-me autora das minhas aulas”***, além de já ter conquistado uma valoração positiva acerca de sua prática pedagógica ***“Tudo vai se tornando mais leve com o tempo, com a experiência, com a prática e com a convicção que acreditam no resultado do trabalho realizado”***. O fato de *Clara* atuar há dez anos nessa mesma escola, que é de pequeno porte e, também por isso, os profissionais terem entre si uma relação de interação de muita proximidade; e o fato de *Clara* ser a única professora de língua portuguesa na escola e altamente generosa com todos, pronta para esclarecer qualquer dúvida que porventura alguma professora dos anos iniciais tenha acerca de conceitos específicos da área, colaboram para essa posição de credibilidade hoje ocupada por ela.

Diferentemente de *Clara* que atualmente tem apoio da gestão, da comunidade e dos estudantes para se posicionar de forma autoral diante dos já-ditos acerca do ensino tradicional (leia-se aqui gramática normativa), *Sara* e *Sofia* sofrem a ação desses dizeres que também se encontram na memória discursiva e nos enunciados de alguns profissionais da escola (pares) e de pessoas da comunidade (pais/ responsáveis legais).

Sara, que está atuando na escola há apenas três anos (2019 é o terceiro ano e, por escolha pessoal participou do processo de remoção de local de trabalho e assumiu a vaga próxima de sua residência), revela que ainda não conseguiu firmar posição acerca de uma proposta de ensino da linguagem em perspectiva discursiva:

Sara: *Outra problemática que encontro é o fato de estar sozinha em meio à multidão. As colegas de disciplina pensam e trabalham diferente* [refere-se a uma abordagem tradicional da gramática].

Ainda mais uma problemática que encontro nesta escola é os pais opinarem quanto ao conteúdo a ser ensinado. Certo dia uma mãe do 6º ano me perguntou quando eu iria ensinar as orações subordinadas. Choquei! [grifos nossos]

Sofia já está há sete anos trabalhando na escola, mas ainda encontra dificuldade em “**trabalhar de forma diferenciada**” (diferente da prática tradicional), e, assim como *Sara*, motivada por esse tensionamento constante acerca do quê e de como ensinar, chega a pensar em desistir de propor outra forma de trabalho:

Sofia: [...] *viver apenas de críticas da gestão e dos colegas nos desanima. Quando trabalho de forma diferente sinto que as notas dos alunos aumentam, e isto, é duramente criticada nos conselhos de classe, pois como eles têm notas boas em minha disciplina e tão ruim em outras? Então realmente penso em desistir.*

Sara se autoavalia “**Já chorei, neste ano, acreditando estar errada**” e, apesar de, assim como *Sofia*, sentir-se por vezes enfraquecida pelo fato de a gestão e alguns dos pares e dos pais/responsável legal valorarem o seu trabalho, que não é em perspectiva tradicional, continua a propor o que acredita: “**Pensei em desistir da docência ou [...] passar a fazer como a maioria faz, mas isso fere meus ideais. Espero estar errada**”. Já *Sofia*, como trabalha em duas escolas distintas, opta por adotar método de trabalho diferente em cada uma das escolas:

Sofia: *Tanto que na primeira escola estamos elaborando contações de histórias, em parceria com a biblioteca, debates e outras atividades que os façam ser agentes do conhecimento. Enquanto na segunda [escola a qual declara ser criticada pela gestão e pelos pares] estamos apenas trabalhando o conteúdo gramatical, presente no planejamento mensal e anual.* [grifos nossos]

É possível perceber nos discursos de *Clara*, *Dulce*, *Sara* e *Sofia* como age a palavra de autoridade e qual atitude responsiva ela busca, uma vez que essa “palavra de autoridade [...] é aquela que nos interpela, nos cobra reconhecimento e adesão incondicional. Trata-se de uma palavra que se apresenta como uma massa compacta, encapsulada, centrípeta, impermeável, resistente a bivocalizações” (FARACO, 2009, p. 84-85). No entanto, as quatro profissionais seguem renegociando sentidos e se posicionando diante dessas verdades consolidadas no campo educacional acerca do ensino da língua em perspectiva do ensino da gramática normativa.

Sofia trata de outro aspecto enraizado nos já-ditos sobre a educação, o de que língua portuguesa é a disciplina que “reprova” os estudantes: “*Quando trabalho de forma diferente*

sinto que as notas dos alunos aumentam, e isto, é duramente criticado nos conselhos de classe, pois como eles têm notas boas em minha disciplina e tão ruim em outras?". O combate a esse tipo de pensamento já está posto desde os PCN (BRASIL, 1997), que descortinou uma realidade nacional em que o ensino da leitura e da escrita era apontado como o maior responsável pelo fracasso escolar e pelos altos índices de repetência. Essa constituição sócio-ideológica que firmou a escola que reprova como a boa escola já deveria ter sido superada há tempo, mas pelos dizeres de *Sofia*, esse modo de pensar e valorar a educação ainda persiste na consciência de muitos profissionais e de muitas pessoas da comunidade, que associam reprovação à qualidade de ensino. Essa naturalização da reprovação, de acordo com Gatti (2002), estava incorporada no modo de pensar (na consciência) dos profissionais da educação na década de 1960-1970, e se vinculava principalmente aos estudantes de baixa renda, mesma realidade da comunidade a que *Sofia* se refere como sendo a segunda escola. Pelos dizeres de *Sofia* e pela sua concessão de retorno ao ensino fundamentado somente na metalinguagem, mesmo já tendo superado esse tipo de ensino (na primeira escola: “*estamos elaborando contações de histórias, [...] debates e outras atividade*”, revela o peso que tem a avaliação que os pares fazem de seu trabalho e a força que exerce, uma vez que acaba sendo “*duramente criticada nos conselhos de classe*”, implícita ou explicitamente julgada pelo seu ato pedagógico, prefere executar o esperado pelos profissionais da escola. Temos o conhecimento compartilhado de que os pares contam com o professor de língua portuguesa como um reforço para a reprovação de determinados estudantes, pelo mesmo motivo da ideologia firmada no passado: uma das disciplinas que mais reprovava. Dessa forma, ainda hoje, muitos dos pares recorrem ao professor de língua portuguesa para que respalde outros componentes curriculares no ato da retenção, dificultando inclusive uma possível aprovação via recurso³⁷ de conselho de classe.

Além dessas situações já postas, *Sara* e *Sofia* retratam mais um dificultador no exercício da autoria docente ao operar o currículo. Trata-se do quantitativo de trabalho burocrático associado ao ato pedagógico, pois sabemos que as horas aulas, na RME de Blumenau, são horas trabalhadas com os estudantes. Toda atividade extraclasse

³⁷ O Sistema de Avaliação da RME de Blumenau, Art. 58 e 59, que tratam da contestação dos resultados obtidos pelos estudantes a cada trimestre, orientam procedimentos e periodicidade em que pais ou responsáveis legais possam efetivar a contestação, além de regulamentar os prazos que a escola tem para responder aos requerentes (BLUMENAU, 2017). Disponível em: <file:///C:/Users/bussa/Downloads/in_01_2017.pdf>. Acesso em: 22 maio 2019.

(planejamento, correção de toda a natureza, elaboração de avaliação, registro e fechamento de média no sistema, entre outros) fica acumulada para o dia de hora atividade do professor (8h relógio), o que com certeza dificulta o estudo e a pesquisa por materiais diversos e por formação profissional:

Sara: *O que dificulta o meu discurso autoral é a quantidade de burocracia. Já vi belos planos de aulas (sei da sua importância) [...]. Muita coisa que o papel ainda aceita não cabe mais na prática, se é que em algum momento coube.* [grifo nosso]

Sofia: [...] *muitos momentos sinto que posso assumir a autoria de minhas aulas, no entanto há muitos entraves para que isso ocorra de modo efetivo. Um dos motivos para que isso não possa ocorrer, muitas vezes, é a burocracia presente na educação, tais como o preenchimento de formulários, planejamentos engessados, a falta de noção dos gestores para se trabalhar de forma diferenciada com os alunos.* [grifo nosso]

Dulce e Sofia demonstram que a Prova Brasil também exerce controle externo, mas ao enunciarem a respeito desse objeto/tema a valoram de maneira bem distinta. Por um lado *Dulce* aponta que trabalhar com o que será “cobrado” na avaliação externa e obter boas notas no Ideb³⁸ (*bons resultados*) a impede de operar o currículo considerando o estudante integralmente e impõe uma determinada didática:

Dulce: *Se precisarmos ensinar o que vai ser cobrado na Prova Brasil, precisamos deixar de lado o aluno como um todo e empurrar para o mesmo as ordens de “bons resultados” [...].*

Enquanto a educação brasileira for avaliada por este prisma, estaremos fadados ao desinteresse dos discentes por determinadas imposições didáticas. [grifos nossos]

Além disso, questiona a validade dessa prova: **“aplicações de provas nacionais são os melhores caminhos para o sucesso escolar e futuro profissional do ser humano brasileiro?”**

Por outro, *Sofia* não compreende como o gestor da segunda escola (aquela que prioriza o ensino tradicional, o *planejamento engessado*) afirma que **“o IDEB não é tão importante”**:

Sofia: *Já na segunda escola, o planejamento anual e mensal deve ser seguido à risca com provas tradicionais, pouco espaço para o diferenciado, noto que para os alunos muitas vezes o conhecimento*

³⁸ Conforme já vimos na subseção 2.2 (As faces da avaliação externa em larga escala e as repercussões na língua portuguesa), o Ideb resulta da Prova Brasil somada à taxa de aprovação (fluxo escolar).

fica, digamos, muito abstrato, restrito apenas à sala de aula. Pois como o meu gestor mesmo salientou o IDEB não é tão importante, ele não nos cobra isto. [grifos nossos]

Essa posição da gestão relatada por *Sofia* estaria relacionada à valoração positiva que a escola faz do ensino tradicional, ensino da língua pautado somente na escrita e na literatura sustentadas pela unidade posta na gramática normativa (PIETRI, 2010) ou a outros fatores? Somente pelo enunciado de *Sofia* na narrativa não nos é possível chegarmos a uma conclusão acerca dessa posição discursiva da gestão. Sabemos que a avaliação externa afere a competência leitora por meio de habilidades³⁹, isto é, tem no texto e na compreensão deste o objeto de análise, o que não é o grande problema. A problemática está em ao somar o resultado da Prova Brasil à taxa de aprovação dos estudantes emerge um índice (Ideb) que classifica a escola em instituição de qualidade ou não, desconsidera nessa aferição a realidade concreta dos sujeitos (estudantes e professores) e, apesar de o PDE Prova Brasil destacar que as habilidades avaliadas não compreendem o currículo para o ensino da linguagem, que esse material compreende “um recorte com base no que é possível aferir por meio do tipo de instrumento de medida utilizado na Prova Brasil e que, ao mesmo tempo, é representativo do que está contemplado nos currículos vigentes no Brasil” (BRASIL, 2011, p. 17), alguns professores acabam por tomar a prova como modelar e passam a trabalhar com fragmentos de textos que servem à avaliação de uma determinada habilidade em detrimento do currículo como um todo.

Sofia expõe mais um aspecto complicador do ato pedagógico, a aceleração⁴⁰ de estudos, que a nosso ver também toca o Ideb (Prova Brasil) no que tange à taxa de aprovação, que tem o mesmo peso que a Prova Brasil no cálculo do índice.

Sofia: *Ainda há o problema das acelerações de alunos de sétimo ano para o nono sem nenhuma forma de trabalho diferenciado, ou seja, são apenas postos na sala e o professor que se vire para dar conta.*

³⁹ As “[...] habilidades referem-se, especificamente, ao plano objetivo e prático do saber fazer e decorrem, diretamente, das competências já adquiridas e que se transformam em habilidades” (BRASIL, 2011, p. 18)

⁴⁰ A aceleração, prevista na LDB (9394/96), tem como objetivo corrigir a distorção idade-ano de estudantes que estão atrasados na escolarização, seja por reprovação, seja por evasão, e são considerados em condição de avançar nos estudos. No sistema de ensino de Blumenau esse avanço pode ser de até dois anos/séries, com proposta pedagógica e estratégias diferenciadas para que o estudante não tenha prejuízo acerca de conhecimentos básicos escolares a serem adquiridos nesse nível de ensino.

É certo que a “aceleração de estudos para estudantes em atraso escolar” (BRASIL, 1996, Art. 25, V, b) é um recurso legal previsto na LDB, mas é certo também, de acordo com o mesmo artigo, inciso III, que a sequência do currículo básico do ano/série em que o estudante estava até a do ano/série que passou a cursar deve ser assegurada e normatizada pelos sistemas de ensino (BRASIL, 1996). No caso da Semed/Blumenau, a orientação é a de responsabilidade curricular partilhada entre gestão e professores, assim como a decisão pela aceleração colegiada, preferencialmente, em conselho de classe. Nesse evento já se deveria pensar em proposições de como se daria a adequação curricular, com que estratégias, entre outros. No entanto, pelo relato de Sofia, os estudantes “*são apenas postos na sala e o professor que se vire para dar conta*”. Sabemos que só o professor em sala de aula, nas condições objetivas de trabalho (sala cheia e diversos afazeres extraclasse) não é suficiente para propor uma adequação curricular qualitativa, que não leve a maior exclusão que a própria permanência do estudante no ano/série em que estava retido.

Consideramos todas essas enunciações das professoras participantes da pesquisa pautadas nos já-ditos mais explícitos sobre o ato pedagógico e na dimensão extraverbal: *horizonte espacial compartilhado (tempo/espço), conhecimento e compreensão comum da situação, valoração compartilhada* (VOLOCHÍNOV, 2013) para tentarmos apreender o fenômeno que estamos estudando, uma vez que Bakhtin (2003, p. 395-396) esclarece que “o ser da expressão é bilateral: só se realiza na interação de duas consciências (a do eu e do outro); a penetração mútua com manutenção da distância é o campo de encontro de duas consciências, a zona do contato interior entre elas”. E buscando essa perspectiva de estranhamento de atos e eventos que conhecemos tão bem, que seguimos para a observação em sala de aula, visando nos aprofundarmos no conhecimento do objeto/tema de pesquisa.

d) Observação na sala de aula

A observação foi realizada em seis escolas distintas, nas quais as professoras participantes da pesquisa trabalham. A análise que segue abaixo, refere-se somente à *Janis*, porque ao observarmos todas as aulas, somente essa profissional, em seu ato pedagógico, naquela aula específica, em seu discurso imprimiu já-ditos explícitos sobre a avaliação externa em larga escala. A abordagem sobre a observação das demais professoras é

apresentada na próxima seção (4.3). Cabe ressaltar que Janis, dentre as seis professoras, é a única que já passou pela experiência de realizar pesquisa em nível *stricto sensu* e sabe o quão importante é para um resultado fidedigno trabalhar com dados legítimos, que representam a realidade concreta do trabalho pedagógico. Dessa forma, passamos a relatar esse momento de observação, com a clareza de que

relatar um texto com nossas próprias palavras é, até um certo ponto, fazer um relato bivocal das palavras de outrem, pois as ‘nossas palavras’ não devem dissolver completamente a originalidade das palavras alheias, o relato com nossas próprias palavras deve trazer um caráter misto, reproduzir nos lugares necessários o estilo e as expressões do texto transmitido (BAKHTIN, 2002, p. 142).

Nunca é demais registrar que, mesmo com autorização da Semed para a realização da pesquisa e devida aprovação no conselho de ética da UFSC, preferimos obter o aval da gestão, por esta ser a responsável direta pelo espaço escolar, para irmos ao encontro da professora *Janis*, no início de abril, primeiro agendamento para a observação da aula. Ao chegarmos à escola, fomos muito bem recebidos, em um espaço extremamente organizado, com estudantes disciplinados, solícitos e respeitosos. Trata-se de uma escola de grande porte, localizada mais distante do centro da cidade, mas situada em uma via principal. A comunidade local avalia positivamente o ensino dessa unidade educacional e, por isso, muitas famílias, mesmo não pertencendo ao zoneamento escolar, procuram por vaga na escola. Outro motivo da escolha ocorre por questão de trajeto, em se tratando de a localização estar num corredor de ônibus.

Na sala de aula não foi diferente, fomos acolhidos pelos estudantes de maneira receptividade e respeitosa. *Janis*, efetiva há quase doze anos nessa escola, professora da turma desde o ano passado (8º ano), já havia explicado ao grupo que nesse dia viria uma pesquisadora para assistir às aulas (duas aulas de 45min. cada, intercaladas pelo horário do intervalo). Explicou que também já teve de passar por esse mesmo processo (referia-se a sua pesquisa de mestrado realizada na Linguística da UFSC) e sabia da importância do momento para o desenvolvimento da pesquisa. Justificou mais uma vez a nossa presença e esclareceu em voz alta, a todos nós, estudantes e pesquisadora em formação, que a escolha por aquela turma se deu pelo fato de ela ter afinidade com o grupo. Na sequência nos explicou que se tratava da continuidade do planejamento e solicitou que um dos estudantes, o líder de turma, buscasse os livros didáticos⁴¹ para darem continuidade ao que estavam estudando.

⁴¹ O quantitativo de livros é insuficiente para atender aos dois turnos da escola, além da existência de restrição de peso das mochilas, regulamentação legal, por isso o livro didático fica alocado na escola.

Enquanto o líder de turma buscava os livros, *Janis* realizou o controle de frequência e negociou com a turma 10min. para a conclusão da atividade, uma vez que o tempo da aula anterior fora insuficiente e os livros permanecem na escola. Aos que já haviam concluído, ficou a tarefa da releitura, revisão e seleção de um dos distratores⁴² que considerassem como alternativa de resposta menos provável de resposta e a justificativa do porquê. O material respondido era um simulado para a Prova Brasil, com dez itens (questões) objetivos, que compunham o livro didático adotado pela escola: Português Linguagens, de William Cereja e Thereza Cochar, p. 63-65. A turma aderiu e respondeu prontamente aos comandos da professora. No ato da correção a professora foi reforçando algumas explicações, sempre que percebeu a necessidade, e rememorou com os estudantes que no final do livro do 8º ano (dos mesmos autores), tinha um simulado semelhante que já haviam realizado e que agora iriam se aprofundar nas questões e esperar pelo dia da avaliação externa.

Na continuidade, explicou que a crônica era o próximo gênero a ser abordado no livro didático, assim como o soneto, mas como este já era de domínio da turma, não trabalhariam. Os estudantes, por fila e por parágrafo, leram em voz alta um fragmento de uma crônica de Walcyr Carrasco, que criticava o modo como atualmente as mães vestem de maneira sensual as meninas (crianças). Esse fragmento servia de texto-base para a resposta dos três primeiros itens do simulado e aferiam duas habilidades diferentes: inferir informações implícitas (dois itens) e identificar repetições ou substituições (um item). Uma crônica que apesar de não estar em sua integralidade discursiva, tratava de uma temática atual e com riqueza de conteúdo a ser debatido, polemizado (no sentido de pôr os estudantes para defenderem seus pontos de vista), tornou-se apenas pretexto para avaliar habilidades de leitura que caem na Prova Brasil, conforme proposto pelos autores do livro didático. Em dado momento, diante da dúvida de alguns estudantes sobre uma das alternativas do simulado, *Janis* faz uma abordagem epilinguística⁴³, uma reflexão sobre um modo de dizer que estava na voz passiva. Ela formulou o enunciado na voz ativa e perguntou à turma se se tratava do mesmo sentido do dito no livro. A turma ficou na dúvida, *Janis* lembrou brevemente, em uma perspectiva da metalinguagem,⁴⁴ o

⁴² Os itens (questões objetivas) da Prova Brasil contêm alternativas de resposta que são conceituadas como gabarito, a resposta correta, e como distratores, as outras alternativas plausíveis, mas incorretas (BRASIL, 2011).

⁴³ As atividades epilinguísticas “refletem sobre a linguagem, e a direção desta reflexão tem por objetivos o uso destes recursos expressivos em função das atividades linguísticas em que está engajado. Assim, toda a reflexão sobre diferentes formas de dizer [...] são atividades epilinguísticas e, portanto, ‘análises linguísticas’ [...]” (GERALDI, 1997, p. 190).

⁴⁴ “[...] considero as atividades metalinguísticas como uma reflexão analítica sobre os recursos expressivos, que levam a noção com as quais se torna possível categorizar tais recursos. Assim, estas atividades produzem uma linguagem (a metalinguagem) mais ou menos coerente que permite falar sobre linguagem, seu funcionamento, as configurações textuais e, no interior destas, o léxico, as estruturas morfossintáticas e entonacionais. Ora,

conteúdo sobre as vozes verbais estudado no ano passado. Quando concluiu o simulado, informou ao grupo que não faria todas às vezes essa exploração minuciosa.

Como havia esgotado a temática abordada nos itens do simulado, *Janis* solicitou que os estudantes se dirigissem à página 204 do livro didático. Lá estava a crônica de Fernando Sabino, intitulada *Psicopata ao volante*, lembrando de que ela já havia antecipado à turma que estudariam crônicas. A estratégia utilizada por *Janis* para abordar a crônica foi a de leitura silenciosa, como primeiro contato com o texto, e, na sequência, ela selecionou quatro estudantes para realizarem a leitura em voz alta: um narrador e três personagens. Os estudantes manifestaram interesse pela crônica, destacaram o humor na escrita de Fernando Sabino para estabelecer uma crítica à corrupção do guarda de trânsito que queria extorquir dinheiro de um jovem motorista. Depois de explorados oralmente alguns sentidos da crônica que chamaram a atenção dos estudantes, *Janis* explicou que a partir da próxima aula, estas iniciariam sempre com a leitura de uma crônica que ela traria para a sala, mas que eles também poderiam trazê-las, a fim de que os estudantes fossem se familiarizando com esse gênero. Os estudantes compararam o fragmento da crônica de Carrasco e a crônica de Sabino e ressaltaram a existência da crítica nos dois textos trabalhados. *Janis* concordou e explicou à turma que participariam da Olimpíada de Língua Portuguesa,⁴⁵ na categoria crônica, e que passariam a discutir os textos oralmente. Falou que os estudantes seriam avaliados em nota, além da participação no concurso. Introduziu o tema da Olimpíada, “O lugar onde vivo”, com os estudantes e falou um pouco sobre a crônica como forma de explicitar um problema social por meio do humor, da lírica e da argumentação. Solicitou a eles que fossem apurando a sua percepção para seu entorno: bairro, cidade. Pediu ainda que fossem tomando nota das crônicas que fossem lidas em sala, a partir dessa aula, expondo a data, o título da crônica e o autor. Informou que a crônica de Sabino seria a primeira a compor essas anotações, a de Carrasco não, porque se tratava de fragmento apenas e assim acabou o tempo dessas aulas. *Janis* se despediu dos estudantes, nos despedimos também, pois o tempo de observação, que passou mais rápido que o tempo-relógio, se esgotava ali.

Do que pudemos observar nessa uma hora e meia, salvo equívoco, uma vez que se trata somente de um pequeníssimo recorte do trabalho da professora e que a observação foi um

para que as atividades metalinguísticas tenham alguma significância nesse processo de reflexão que toma a língua como objeto, é preciso que as atividades epilinguísticas as tenham antecedido” (GERALDI, 1997, p. 190).

⁴⁵ A “Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro é um concurso de produção de textos entre alunos do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do 1º ao 3º ano do Ensino Médio” (informação retirada do regulamento, p. 1). Disponível em: <<https://www.escrevendoo futuro.org.br/arquivos/7993/regulamento-olimpiada-de-lingua-portuguesa.pdf>>. Acesso em: 16 maio 2019.

ato agendado, foi a existência de uma relação bastante consolidada entre a professora e os estudantes, estão juntos desde o ano passado, que já têm firmada a dinâmica de funcionamento da aula e sabem a sua posição nesse processo de ensinar e de aprender. Nessa aula, pareceu-nos que a professora adota uma postura de ensino sob uma perspectiva mais tradicional, ao modo como nos explica Bortolotto (1998, p. 20):

Tradicionalmente o professor é situado numa posição hierarquicamente privilegiada: é o condutor, controlador do fazer pedagógico, responsável também pelas regras interacionais (já previstas ou a construir com o grupo) que, concomitantemente, vai firmando e estabelecendo durante o processo de ensino e de aprendizagem dos conhecimentos. Ao aluno é imprimida a condição de aprendiz [...], conseqüentemente de elemento que está aí para assimilar certos conteúdos, obediente e passivo diante de seu único interlocutor, o professor, que nesta relação, detém ‘o saber’ e ‘o poder’.

Somos levados a concluir dessa maneira a julgar, por um lado, pelos acontecimentos/contextos sócio-históricos constitutivos da formação da consciência da professora *Janis*, principalmente por ela: conviver com a mãe, quando criança, no ambiente escolar e acompanhar as normas organizacionais da época, os “*tempos do carimbo nas famosas cadernetas*” (fala da Janis na primeira narrativa); atuar em uma escola que preza pela organização e pela disciplina, inclusive pela organização dos estudantes em fila para não se machucarem no retorno do intervalo para a sala; trabalhar há nove anos em um colégio particular tradicional (atua 20h, matutino, na rede municipal e 20h, vespertino, na rede privada); por outro lado, em sua aula, deixar de lado o debate sobre os sentidos postos no fragmento da crônica de Carrasco e se manter no conteúdo previsto: um simulado preparatório para a avaliação externa; concluir o conteúdo e informar a turma de que não faria mais retomadas minuciosas de assuntos já abordados; organizar a leitura do fragmento da crônica tendo como estratégia pedagógica de leitura em voz alta atrelada à posição em que o estudante se senta (leitura sequenciada por fileira de carteiras) e não à manifestação do estudante em querer oralizar o texto escrito; definir os quatro estudantes que fazem a leitura interpretativa da crônica de Sabino; além do fato de em todas as proposições feitas por *Janis* à turma, o grupo como um todo aderir e responder ao discurso sem explicitar qualquer relutância. É claro que essa organização pode ter sido motivada pela presença do outro na sala de aula (pesquisadora em formação ou coordenadora da Semed – apesar de não estar na escola desempenhando esse papel), como forma de conter qualquer possibilidade de tumulto, o que não é incomum a estudantes dessa faixa etária.

O discurso de *Janis* revela que a presença desse outro em sua aula interferiu nas decisões, como o caso da turma escolhida para observação, que ela justifica afinidade com o

grupo. Quanto a isso, somente o conjunto dos dados produzidos poderá nos conduzir a uma melhor compreensão, porque, conforme preconiza Bakhtin (1993, p. 49),

[Q]ualquer coisa tomada independentemente de, e sem referência ao centro único de valor do qual flui a responsabilidade de um ato realizado se desconcretiza e se des-realiza: ela é despojada de seu peso com relação ao valor, ela perde sua obrigatoriedade emocional-volitiva, e se torna uma possibilidade vazia, abstratamente universal.

Janis deixa explícita as suas escolhas acerca do conteúdo quando se utiliza de uma parte do livro didático (p. 63-65) para trabalhar o simulado para a Prova Brasil e avança para outra parte do livro (p. 204) para trabalhar com a crônica. É comprometida com a aprendizagem dos estudantes e com o discurso dos autores das crônicas quando pede para que os estudantes registrem a crônica de Sabino, em que o texto está na íntegra, mas não a de Carrasco, pois se trata de fragmento. Também quando desconsidera a proposição do trabalho com sonetos, uma vez que são de domínio da turma. No entanto, ao abordar o simulado para a Prova Brasil, o faz de forma fragmentada, conforme a proposição dos autores do livro didático. Utiliza-se dos textos não como discursos que precisam ser compreendidos em seu sentido e que se abrem para a atitude responsiva dos interlocutores, mas como pretextos para cumprimento de uma atividade programada para ser executada como tal e preparatória de um evento: a Prova Brasil. Nesse caso, não é certo que podemos começar a refletir sobre os ecos que a avaliação externa em larga escala provoca no ato pedagógico? Não estamos diante do que Freitas, et al. (2009, p. 23) desvela sobre a avaliação externa como “categoria que organiza o trabalho pedagógico, que modula o próprio acesso ao conteúdo e interfere, mais do que se possa pensar, no método de ensino escolhido para os alunos”?

É nessa busca por esse tipo de respostas que vamos seguir para a próxima subseção (4.3), procurando interpretar a posição discursiva assumida pela professora de língua portuguesa diante da avaliação externa em larga escala (a autoria da enunciação), para assim saber se é possível que a avaliação externa em larga escala exerça poder coercitivo no ato pedagógico autoral da professora de língua portuguesa ao operar o currículo.

[Voltar ao sumário](#)

4.3 A AUTORIA DA ENUNCIÇÃO: POSIÇÃO AUTORAL DAS PROFESSORAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DIANTE DA AVALIAÇÃO EXTERNA EM LARGA ESCALA

Autoria, em perspectiva do Círculo de Bakhtin, é um conceito a ser pensado juntamente com o de alteridade, uma vez que a constituição do sujeito, enquanto ser sócio-histórico consciente (consciência sócio-ideológica), se dá por meio do material discursivo (enunciados concretos e vivos), situado no tempo e no espaço, pautado em relações de sentido já valoradas e fixadas nos diversos sistemas ideológicos (educação, política, economia, entre outros). Dessa forma, esse sujeito situado, que é único, só se constitui a partir do outro, das outras consciências ideológicas, é alterado por esse outro, que também o altera a partir de seu posicionamento axiológico (posição de autoria). Porque

[E]em essência, para a consciência individual, a linguagem enquanto concreção sócio-ideológica viva e enquanto opinião plurilíngue, coloca-se nos limites do território de outrem. A palavra da língua é uma palavra semialheia. Ela só se torna “própria” quando o falante a povoa com a sua intenção, com seu acento, quando a domina através do discurso, torna-a familiar com sua orientação semântica e expressiva. (BAKHTIN, 2002, p. 100, grifos do autor)

Nesse sentido, a posição de autoria e a alteridade estão imbricadas na constituição desse sujeito sócio-histórico, que vive a realidade concreta da linguagem discursiva e da vida ética (vívida), que interage verbalmente (ou outras semioses) com sujeitos do discurso, que é respondente da palavra (enunção) de outrem nessa cadeia dialógica. E por isso, é possível dizer, que esse sujeito, em base teórica do Círculo, aos modos de dizer de Faraco (2009, p. 86-87),

é social de ponta a ponta (a origem do alimento e da lógica da consciência é externa à consciência) e singular de ponta a ponta (os modos como cada consciência responde às suas condições objetivas são sempre singulares, porque cada um é um evento único do Ser).

Autoria, desse modo, é a assunção de posição axiológica, é o discurso que reflete e refrata o ponto de vista avaliativo, que concorda, que discorda de outras posições, de outras vozes sociais sobre o mesmo objeto/tema e se realiza na fronteira de um tenso embate dialógico, uma vez que

[N]ninguém pode ocupar uma posição neutra em relação a *mim* e ao *outro*; o ponto de vista abstrato-cognitivo carece de enfoque axiológico, a diretriz axiológica necessita de que ocupemos uma posição singular no acontecimento único da existência, de que nos encarnemos. Todo juízo de valor é sempre uma tomada de posição na existência (BAKHTIN, 2003, p. 117, grifos do autor).

Dessa forma, podemos dizer que a posição de autoria está amalgamada à assunção de responsabilidade/responsividade, à assinatura autoral, trata-se de “algo que designa singularidade do autor na relação da alteridade colocada por um dado contexto social. Ela [a assinatura] é ao mesmo tempo originalidade e responsabilidade” (AMORIM, 2006, p. 101). E essa assinatura marcada nas narrativas e no evento da aula observada de cada uma das professoras participantes da pesquisa é que nos permitiu ver além das vozes de outrem (os ecos) que constituem os discursos dessas professoras (já-ditos explícitos abordados na subseção 4.2.2). Os instrumentos utilizados para a coleta de dados (narrativas com roteiro pré-orientado e observação) permitiu-nos chegar à posição de autoria do ato pedagógico da professora e é por meio desses dados produzidos que buscamos interpretar a posição discursiva assumida pela professora de língua portuguesa diante da avaliação externa em larga escala.

a) ***Primeira narrativa***

Na primeira narrativa⁴⁶ *Clara, Dulce e Martina* apontam a existência de obstáculos no exercício da docência, no entanto, essas dificuldades servem para impulsioná-las a buscar novos caminhos.

Clara: *cada obstáculo serve com catapulta que me lança em busca de solução...* [grifos nossos]

Dulce: *Assumi outra escola* [havia pedido exoneração do concurso anterior motivada por dificuldade nas relações interpessoais com alguns profissionais], *mas pessoas difíceis têm em todos os lugares. Firmei um propósito: eu não seria assim. E até hoje cumpro o que prometi à Dulce* [substituição do nome real pelo fictício]. [...] *os estudantes! Sim, eles são a razão de um propósito que dura há quase 20 anos.* [grifos nossos]

Martina: *Contudo, aprendi que os desafios nos aprimoram.* [grifos nossos]

As três profissionais dão a sua contrapalavra diante das situações adversas que emergem no dia a dia. *Dulce*, sustentada no seu propósito maior: os estudantes, busca superar

⁴⁶ Para rememorar, a primeira narrativa orienta enunciar sobre como se deu o ingresso na carreira, a motivação para seguir a profissão docente, as realizações, dificuldades e expectativas acerca da profissão.

os desafios, *Clara* os têm como força motriz e *Martina* vê nas adversidades uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e profissional.

No discurso de *Clara*, *Dulce*, *Janis*, *Martina* e *Sofia* identificamos a posição que assumem ao refletirem sobre a função docente. Para *Clara*, o ato pedagógico vai além do ensino do conhecimento escolarizado (conceito/conteúdo curricular), ela interage discursivamente com os estudantes acerca da complexidade de ser único, da conscientização diante de atos realizados:

Clara: *Nunca quis e não quero ser só a professora informadora, mas sim uma formadora de personalidade, uma mediadora de conhecimento e uma lapidadora de sentimentos!* [grifos nossos]

Pois, como nos fala Geraldi (2015c, p. 173), ancorado no pensamento do Círculo:

Se nossa consciência é signica, está repleta de signos nunca neutros porque são produtos da história, somos todos produtos da história: mutáveis, múltiplos e singulares. Irrepetibilidades e responsabilidades irreversíveis. Não podemos alegar qualquer alibi para a existência: não podemos dizer “não estamos aqui”. E estar aqui é uma resposta a si mesmo e ao outro, com o qual necessariamente estamos e a quem dizemos “estou aqui”. Conscientizar-se é ser esta resposta à alteridade.

Janis e *Sofia* também respondem à atividade docente em uma perspectiva de assunção de sua singularidade no ato de ensinar e de poder transforma a realidade concreta dos seus estudantes.

Janis: *Lembro-me que quando fui conversar com a psicóloga para assumir minha vaga como efetiva [...] ela me perguntou na ocasião o que me levava a ser professora em uma escola pública e na época respondi: “eu tenho um desejo de mudar a realidade dos meus alunos, fazê-los melhor do que antes de ter aula comigo, é como se fosse um trabalho para o bem e crescimento de tantos que necessitam da especial atenção na escola pública” – ainda bem que ainda hoje penso assim.* [grifos nossos]

Sofia: *No segundo semestre do curso [de Letras] entrei em uma sala de aula pela primeira vez. Era uma escola pequena, com muitos alunos carentes, faltava muita coisa, mas **sobrava vontade de fazer a diferença.***

*Após alguns anos veio a estabilidade de um concurso [...] Assim pude dar continuidade ao meu trabalho nos anos seguintes, **pegar uma turma no sexto ano e levá-los ate o nono ano, não tem preço. Ver a evolução na escrita, leitura, nas mudanças que eles passam, tanto física quanto psicologicamente é maravilhoso.***

As duas professoras se reconhecem responsáveis/respondentes por ações que podem fazer a diferença na constituição dos estudantes que com elas interagem, vivenciam uma experiência discursiva, constituem-se nessas situações de interação. Sabem que

[N]o dado ponto único onde eu agora estou, ninguém jamais esteve no tempo único e no espaço único do Ser único. E é em torno deste ponto único que todo Ser único se dispõe de um modo único e irrepetível. Aquilo que pode ser feito por mim não pode ser feito por ninguém mais. A unicidade ou singularidade do Ser presente é forçosamente obrigatória (BAKHTIN, 1993, p. 34)

Ao contrário de *Janis*, *Dulce* não pretende ser a melhor “*Nunca tive a pretensão de ser a melhor, [...] mas **procuro o melhor de mim** [...]*” [grifos nossos], mas procura dar o melhor de si no cumprimento de sua função.

Martina, assim como *Clara* e *Sofia*, também retrata em seu discurso a assunção de responsabilidade/responsabilidade que vai além dos conceitos/conteúdos previstos para a disciplina. No caso específico de *Martina*, agencia a família para a responsabilidade partilhada.

Martina: Percebi que minha profissão está muito além da sala de aula. Foi preciso conhecer a realidade da comunidade escolar para então perceber quem são meus alunos, seus pais, como vivem para que de fato aconteça a aquisição, construção e transformação dos saberes.

Hoje tenho plena certeza de que o sucesso escolar se dá com a integração da família e escola.

Martina atua em uma comunidade de baixa renda, com problemas sociais de natureza diversa. Considera essa realidade concreta na sua proposição pedagógica. Busca por responsabilidade compartilhada com as famílias, inclusive, para garantir a frequência do estudante na escola. Sabe que todo o trabalho pedagógico se restringe ao tempo e ao espaço da sala de aula, como pudemos ver na observação de sua aula. *Martina* inicia a aula redistribuindo trabalhos que não tiveram tempo de ser concluídos no encontro (aula) anterior, mantêm-nos consigo sob pena de o material não retornar para a sala. Coloca à disposição dos estudantes materiais como régua, lápis, lápis de cor, entre outros para uso comum aos que não o possui ou não trouxeram. Assim como todas as outras professoras participantes da pesquisa, *Martina* procura, em meio a adversidades, efetivar o que Bakhtin (1993, p. 34) enuncia: “[A]aquilo que pode ser feito por mim não pode ser feito por ninguém mais.”

Janis também traz consigo a responsabilidade/responsividade de que ela tem de fazer o que lhe cabe na atribuição de sua função e, por isso, desde antes de assumir a sala de aula já

se mobilizava para fazer a diferença na vida dos estudantes “*fazê-los melhor do que antes de ter aula comigo*”, almejava exercer a docência:

Janis: *Mas a vontade louca de assumir uma sala de aula era enorme. Eu via a professora de Português ir com seus alunos para a biblioteca e pensava que era eu que deveria estar no lugar dela. Ou em outro momento conversava com o professor de inglês e já se passavam mil planejamentos pela minha mente.*

Por meio da interação discursiva com professores que atuavam na escola em que ela estagiava na biblioteca (“*depois de um tempo [cursando Letras] minha primeira aproximação com a sala de aula tornou-se realidade: **um estágio em uma biblioteca***” [grifo nosso]) pudemos reconhecer o seu posicionamento acerca da docência e de como foi se constituindo, pois como nos fala Geraldi (2015c, p. 123-124):

A linguagem, enquanto processo de constituição da subjetividade, marca as trajetórias individuais de sujeitos que se fazem sociais também pela língua que compartilham. A exploração das contrapalavras das compreensões diferentes permite o cálculo de horizontes de possibilidades e a construção, através da memória do futuro, de lugares desterritorializados a partir dos quais podem ser mobilizados desejos e ações que, respeitando diferenças, não as transformando em desigualdades.

E é nesse *cálculo de horizontes de possibilidades* e da memória de futuro que a atuação profissional professor se concretiza para *Janis, Sara e Sofia*, mas trazendo junto a dificuldade de fazer parte de um grupo que vive a realidade do professor contratado temporariamente, que muitas vezes não é acolhido em seus posicionamentos, seu discurso vive o embate, pesa menos que as proposições de colegas da profissão que já têm consolidada a sua assinatura.

Janis: *Até que um dia aconteceu: eu consegui meu primeiro emprego remunerado como professora. [...] Foram muitas e variadas as experiências, e muito daquilo que eu sonhava em colocar em prática nem sempre se tornava realidade. Eu ainda era acadêmica nessa época.* [grifo nosso]

Sara: *Fiz alguns concursos, passei em todos, mas somente em 2009 fui efetivada na área de língua portuguesa. [...] a vida de ACT já havia me desgastado um bocado.* [grifo nosso]

Sofia: *Como contratada não se pode escolher muito. Tive muitos diretores intransigentes, outros muito compreensivos com as dificuldades que passávamos.* [grifo nosso]

A falta de experiência profissional dado início de carreira, juntamente com a falta de apoio da gestão, dos pares, além das próprias condições objetivas de trabalho, de realidade escolar, de atribuição da função apontam para tensão no posicionamento de *Dulce, Martina,*

Sara e Sofia acerca das dificuldades encontradas na profissão professor. *Dulce, Martina e Sara* rememoram situações vivenciadas nas interações entre os sujeitos, profissionais da educação.

Dulce acena para problemas de relação interpessoal, mas não explicita em quem se figura: pares, gestão?

Dulce: *E assim que pude, voltei [após exoneração]. Mais forte e certa do que queria. Agora já tinha entendido que no magistério algumas pessoas podiam ser muito cruéis.* [grifos nossos]

Sara expõe o isolamento dos pares e *Martina* acresce, além dos pares que atuam no mesmo local de trabalho, a gestão em posição descomprometida com a função.

Sara: *Talvez a maior de todas as frustrações é não encontrar parcerias. Cada professor no seu universo, controlando para que nada saia da sua órbita.* [grifos nossos]

Martina: *Por muitas vezes me senti sozinha neste processo. A falta de profissionais, a falta de competência e envolvimento por parte da equipe gestora e colegas de trabalho[...] Porém, surgiram as formações das quais foram muito importantes, pois nos permearam com práticas e troca de experiências sensacionais.*

No entanto, *Martina*, ao falar de encontros com professores (pares) da mesma disciplina em espaço de formação, valora positivamente a relação com os colegas e as práticas discursivas acerca das experiências profissionais existente nas escolas da RME. Valoriza esse espaço de interlocução e de múltiplas vozes respondentes, que mutuamente se complementam ao enunciarem atos pedagógicos significativos, discursos que nutrem situações semelhantes no ato atividade docente. Vivencia na alteridade o *excedente de visão* que o outro proporciona ao eu, porque

[E]ele tem, portanto, uma experiência de mim que eu próprio não tenho, mas que posso, por meu turno, ter a respeito dele. Este “acontecimento” nos mostra a nossa incompletude e constitui o Outro como o único lugar possível de uma completude sempre impossível (GERALDI, 2015c, p. 107-108, grifos do autor).

E nessa incompletude da autoconsciência de *Martina* e *Sofia*, representada na memória de passado, emergem dificuldades que foram vivenciadas por elas. *Sofia* aponta o sistema de ensino⁴⁷ como um grande desafio e, *Martina*, a inclusão de estudantes com deficiência nas salas de aula.

⁴⁷ *Sofia* se refere ao Sistema por Ciclos, implantado parcial ou integralmente em parte das escolas da RME de Blumenau que aderiram à proposta curricular em sua integralidade. Esse sistema esteve em vigor de 1997 a

Sofia: *As dificuldades eram muitas. O sistema de ensino era por idade, as avaliações eram descritivas, o que dificultava bastante, pois tinha muitos alunos, as aulas eram de oitenta minutos.* [grifos nossos]

Martina: *Outra dificuldade fora com a inclusão dos alunos portadores de necessidades especiais. Como passar, construir o conhecimento com os alunos?* [grifos nossos]

A realidade concreta retratada por *Sofia*, já não mais existente no presente, vive na memória de passado, deixou marcas pelo que significou em seu início de carreira, na qual ela, uma professora em formação, sem experiência profissional, encontrava-se em meio a uma realidade concreta que não conhecia nem enquanto estudante do ensino fundamental. Era ciente de que não tinha alibi para a sua existência, uma vez que o seu ato pedagógico era responsável/respondente, refletindo e refratando outros atos na vida dos seus estudantes.

Martina, assim como *Sofia*, também estava consciente da não existência de alibi para o ser, compreendia que os estudantes com deficiência estão nesse espaço para interagir com outros sujeitos e apreender conhecimentos que cabem à escola ensinar. Assina a sua responsabilidade e não se acomoda, **[C]como [...] construir o conhecimento com os alunos?**

Janis e *Dulce*, na sua responsabilidade/respondente, também deixam claro em seu discurso que não se acomodam, buscam por conhecimento e reconhecem que nós, como seres em processo, somos inconclusos, estamos sempre nos constituindo no processo de alteridade, no por-vir:

Janis: *Continuo tendo expectativas, sonhos e delírios, mas, para mim o que é verdade é que não me tornei professora: eu estou me tornando a cada dia que passa.* [grifos nossos]

Dulce: *Já fiz quatro pós-graduações. Desejo cursar mestrado, doutorado... Deus sabe que eu tenho vontade de aprender mais e quem sabe... alcançarei.* [grifos nossos]

Apesar de já atuarem a pelo menos dez anos na docência, *Janis* e *Sara*, ao se autoavaliarem, revelam que ainda emergem dúvidas acerca da permanência na profissão.

Janis: *Há dias em que não sei se ainda quero ser professora, há outros que não consigo nem imaginar-me fazendo outra coisa. Os desafios são enormes, mas da mesma forma o carinho que você*

2004 e previa tempo de estudo para o professor se organizar com as atividades pedagógicas: estudar, planejar sozinho e com pares, preencher registros em geral e elaborar trimestralmente avaliações descritivas. Um professor de língua portuguesa anos finais, 40h, tinha em média, a cada trimestre, de duzentas a trezentas avaliações para redigir.

recebe quando eles te agradecem por tudo o que fez por eles é ainda mais recompensador. [grifos nossos]

Sara: *Cometi muitos erros, já chorei, me omiti e até pensei em desistir. Hoje ainda não me sinto preparada. Cada ano uma nova batalha, um novo desafio de fazer melhor.* [grifos nossos]

Bakhtin (1993, p. 38, grifos do autor) diz que “O valor da dúvida não entra em contradição, de modo algum, com a verdade (*travda*) única e unitária: é precisamente esta verdade única e unitária do mundo que exige dúvida”. Isso porque cada vivência é única, assim como é única cada situação por nós enfrentada em dado evento. *Janis* expressa dúvida acerca da profissão, mas retrocede quando rememora a interação com seus estudantes, quando se vê sendo a professora que faz diferença na vida desses sujeitos, quando os estudantes expressam a sua gratidão. *Sara* põe-se na condição de dúvida para responder ao que está para ser feito-alcançado (o por-vir). Vive um tenso confronto de vozes sociais, de sentimentos que são exteriorizados por meio de seu discurso, “***Me vejo fazendo muitas coisas às avessas para ver meus companheiros de jornada (alunos) sendo autores das suas histórias***”. *Sara* está no terceiro ano trabalhando na escola atual, que valoriza uma prática tradicional. Só se removeu da escola que atuava anteriormente motivada pela distância (“***[E]estou na segunda escola da rede municipal de Blumenau. Na primeira fiquei por sete anos, só troquei por ter mudado de casa e a distância ficou inviável***”), fatores esses, além da dificuldade de interlocução com os pares “[C]cada professor no seu universo” que podem contribuir para a dúvida. Somado a isso tudo, ainda aponta para a falta de variedade de recursos pedagógicos:

Sara: *Atualmente uma grande frustração é o fato de ter como material de trabalho os mesmos elementos do século passado: quadro e livro. Aparentemente existe uma sala informatizada, mas muito precária que só pode ser visitada a cada quinze dias o que torna o trabalho inviável, pois quinze dias é tempo suficiente para que muitos computadores deixem de funcionar e o trabalho não tenha mais sentido.*

Ao recorrer aos materiais mais comuns como revistas e jornais não conseguimos encontrá-los atualizados. [grifos nossos]

Sara se posiciona em dissonância com o ensino tradicional e questiona o fato de não ter recurso pedagógico além do livro didático e do quadro para desenvolver o seu trabalho. Essa proposta pedagógica não nos parece ser identitária com o seu ato pedagógico. *Sara*, já ao considerar os estudantes como seus “*companheiros de jornada*”, faz dela uma transgressora

diante dos pares, mas ainda assim, é pelos estudantes que ela assume a responsabilidade dos seus atos pedagógicos e opta por agir, muitas vezes, “às avessas” do que é esperado dela.

b) Segunda narrativa

A segunda narrativa, que orientava as professoras a socializar algum evento envolvendo a Prova Brasil e enunciarem sobre a sua relação com essa avaliação, fez emergir em seus discursos o peso que essa prova representa ao professor de língua portuguesa, inclusive quanto ao juízo de valor acerca da competência do seu ato pedagógico. *Clara*, *Dulce*, *Janis* e *Martina* revelam a consolidação de vozes sociais que amalgamam desempenho profissional e resultado da avaliação externa (Ideb): *Clara*: “**o professor de Português [...] não deveria se sentir, muito menos fazê-lo, responsável pelo resultado do IDEB**”; *Dulce*: “**Na minha carreira a avaliação é o resultado da minha eficiência, ou não, enquanto docente**”; *Janis*: “**O resultado passou a ser uma questão de ‘honra’: se meus alunos não sabem interpretar direito um texto, EU tenho alguma parcela de ‘culpa’ nisso**”; *Martina*: “**pois sentia que o resultado final desta prova representaria a minha habilidade, desempenho como professora de língua portuguesa**”.

Clara, ao refletir sobre o sentido dessa sobrecarga proveniente do resultado da avaliação externa (Ideb) ao professor de língua portuguesa, se posiciona axiologicamente em uma tentativa de amenizar esse discurso de culpabilização instituído sócio-ideologicamente no campo educacional. Assevera que a avaliação externa se dá em final de cada etapa de escolarização, portanto o seu resultado deveria ser interpretado como o de um percurso formativo, “**já que esse [o Ideb] é o fruto de um processo longo de aprendizagem**” e não como resultado da aprendizagem do ano de escolarização em que o estudante passa pela avaliação.

Dulce expõe o seu sentimento de frustração diante de conteúdo aferido na avaliação externa. Explica que, em sua realidade concreta, no ato do preparo de seus estudantes para a prova, não havia dado ênfase ao trabalho com a metalinguagem, uma vez que na prova, normalmente, a abordagem é pautada na compreensão leitora e nos sentidos expressivos que determinados conceitos gramaticais têm no texto, o que nessa avaliação específica não aconteceu:

Dulce: [...] *trabalhei este assunto* [leitura e interpretação de textos] *com afinco para que os estudantes não ficassem atrapalhados durante a realização da prova. Mas... naquele ano, a gramática pura entrou em três ou quatro questões e justamente sobre detalhes que não havia abordado com os estudantes. Uma frustração acende dentro do meu ser* [...]. [grifo nosso]

A preocupação expressa nos dizeres de *Martina* e de *Dulce* trazem as marcas de expectativas, exigências e responsabilização de outrem (gestão, comunidade) acerca de resultados a serem alcançados no Ideb, uma vez que “[...] a experiência no mundo humano é sempre mediada pelo agir situado e avaliativo do sujeito, que lhe confere sentido a partir do mundo dado, o mundo como materialidade concreta” (SOBRAL, 2016, P. 22):

Martina: [...] *fiquei muito apreensiva com esta avaliação* [...]. *Senti um peso enorme sobre os ombros. [...] o resultado da prova Brasil ainda recai sobre os ombros dos professores de língua portuguesa e matemática.* [grifo nosso]

Dulce: [...] *superiores que ainda acham que o resultado depende somente do professor(a) de língua portuguesa ou de matemática, cobrança egoísta reservada aos professores das duas disciplinas, [...] comunidade escolar achando que o professor é “Jesus” e pode fazer milagre sozinho*[...]. [grifo nosso]

O caminho da responsabilização à culpabilização do professor pelos resultados obtidos nesse evento singular é estreito e, por isso, a frustração e o peso da avaliação sobre ombros únicos. No entanto, essa ideologia, assim como todas as outras que constituem a nossa consciência, não está no nosso discurso por acaso. Maués (2003) nos alerta para o fato de que essa penalização de professores, pondo-os na condição de responsáveis por sucessos e fracassos dos estudantes está relacionada a alguns organismos internacionais como o Banco Mundial, a Unesco, a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico, que direcionam para um único sentido, o de que o “sistema educacional precisa passar por uma reforma visando qualificar melhor as pessoas para enfrentarem um mundo mais competitivo, mais afinado com o mercado” (MAUÉS, 2003, p. 91). Responsabilidade (culpabilização) esta que também está marcada na enunciação de *Sofia*:

Sofia: [...] *confesso que fiquei apavorada no início, pois sabia da importância destas avaliações, fui em busca de informações, de questões, de todo tipo de material que fosse ajudar* [...]. [grifos nossos]

Os dizeres de *Dulce* e de *Sofia* demonstram o peso que tem essa prova para o professor de língua portuguesa e, por isso, a posição responsiva ao sentido da avaliação externa: o trabalho preparatório para o dia desse evento.

Nesse sentido, vale-nos retomar o que Geraldi (2015a, p. 92) fala acerca da educação em tempos de políticas neoliberais e suas imposições diante do mercado que, por meio de reformas curriculares estabelecem conteúdos a serem ensinados e depois *cobrados* em avaliações externas, “cujos resultados produzem hierarquizações das instituições de ensino, sinalizando para o ‘mercado consumidor’ quais as escolas nível A, quais as redes mais preparadas, quais as regiões melhor aquinhoadas[...]”. E esse resultado do Ideb publicizado, sob a roupagem de “controle social sobre os processos e resultados do ensino” (BRASIL, 2011, p. 8) constitui essa valoração social que penetra na formação da consciência sócio-ideológica das professoras.

Esse controle social também pode ser identificado no discurso de *Martina* que se considera respaldada por resultados positivos atrelados à valoração da comunidade aos atos pedagógicos:

Martina: *O resultado da Prova Brasil é muito importante para nós professores, pois ele também agrega um grande respaldo por parte das famílias e comunidade escolar, que percebem a evolução de nossos alunos e educandário.*

No discurso de *Janis*, que se sente aliviada por aderir ao conteúdo sógnico (sócio-ideológico), as vozes sociais que suplicam por adesão ao discurso otimista acerca da Prova Brasil:

Janis: *Só sei que o crescimento dos resultados de meus alunos, que acabam transparecendo no índice geral da escola, tem profunda relação com o meu amadurecimento como profissional que passou a enxergar a prova de uma outra forma.*

E agora, me sinto bem em poder dizer que a Prova Brasil faz parte da minha prática pedagógica como algo que venha melhorar o desenvolvimento dos meus queridos alunos [...]. [grifos nossos]

No entanto, esse mesmo peso da responsabilização (culpabilização) de obter resultados cada vez mais positivos na avaliação externa, sobrecarga sobre o professor da disciplina avaliada, motiva *Clara*, *Martina* e *Sofia* a buscarem nos pares a corresponsabilidade nos resultados do Ideb e a se posicionarem acerca da necessidade dos professores de outras disciplinas e da gestão trabalharem com vistas nas habilidades aferidas na Prova Brasil:

Clara: *essas habilidades não deveriam ser exploradas apenas nas disciplinas de Língua Portuguesa [...]. O ideal seria que todos os educadores, de todas as áreas, se envolvessem nessa missão [...].*

Se o casamento do professor de Português com o de Matemática dá certo a ponto de resultar em bons números no IDEB, imagino quando os profissionais de outras áreas de conhecimento também abraçam a causa com carinho e afinho. [grifo nosso]

Martina: *Ao longo destes anos tentamos compartilhar também nossa angústia, a responsabilidade de sermos os únicos responsáveis pelo resultado final da prova Brasil. Tenho certeza de que se todos os colegas planejassem suas aulas com base nas habilidades de escrita e leitura e habilidades de matemática, teríamos resultados ainda melhores. Infelizmente não é o que acontece na realidade.* [grifo nosso]

Sofia: *Claro que é um trabalho* [refere-se às habilidades de leitura] *que envolve a coordenação pedagógica, a direção, a escola como um todo.* [grifo nosso]

Essa corresponsabilização, por certo, abrandaria o peso da avaliação, hoje, restrito aos professores das disciplinas avaliadas, pois *Clara, Martina e Sofia* têm consciência de não existir alibi para o ser e, nesse sentido, “[...] o ato responsável envolve o conteúdo do ato, seu processo, e, unindo-os, à valoração/avaliação do agente com respeito a seu próprio ato, vinculada com o pensamento participativo [...]” (SOBRAL, 2016, p. 21).

Pensamento (participativo) esse que leva *Janis* e *Sofia*, em sua existência única, singular, buscar por diferentes desafios. *Janis* trabalha para a obtenção de índices do Ideb mais altos a cada prova:

Janis: *E, a cada nova turma de nono ano o desafio era lançado: aumentar pelo menos um décimo de nossa média da escola. E foi com essa motivação que ano após ano o desejo de fazê-los preparados para a prova aumentou ainda mais: a média de 2013 foi 5,4. Em 2015 mantivemos a média. Mas, em 2017 ela se elevou para 6.1. E é isso que me motiva ainda mais, que em 2019 passemos para algo ainda maior.* [grifo nosso]

E *Sofia*, que estende o desafio de elaboração de avaliação nos moldes da Prova Brasil aos estudantes, avalia como positivo o fato de pô-los “do outro lado” da prova, ou seja, os estudantes ocuparem a posição de elaboradores e de respondentes:

Sofia: Este ano propus um desafio a mim e aos meus alunos, *em vez de apenas responder as questões, fazer simulados, os desafiei a produzirmos uma prova baseada nas habilidades, para que uma turma responda a de outra.*

Será um trabalho bem grande e diferente, no qual eles vão se colocar do outro lado, em vez de apenas lerem para resolver, terão que produzi-las. Isto os coloca como protagonistas da avaliação. [grifo nosso]

Por um lado, *Janis* e *Sofia* relatam que preparam os seus estudantes para obtenção de resultados positivos na avaliação externa. Incluem em sua prática pedagógica os descritores do PDE- Prova Brasil, isto é, os “conteúdos curriculares e [as] operações mentais desenvolvidas pelo aluno” (BRASIL, 2011, p. 18). Isso porque essa realidade concreta educacional em que está posta a avaliação reflete e é refratada nos signos (sócio-ideológicos). “Esta refração da realidade objetiva no signo ideológico é determinada pelo entrecruzamento de interesses sociais orientados de maneiras diferentes no âmbito de uma comunidade semântica, ou seja, pela *luta de classes*” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 199, grifos do autor), uma vez que as reformas educacionais instituídas em meio a políticas neoliberais (avaliação externa) mobilizam conteúdos que respondem à lógica de mercado (Geraldi, 2015a).

Por outro lado, *Dulce* e *Sara* põem em dúvida o resultado aferido por essa avaliação e devolvido à escola e à sociedade:

Dulce: Será que este resultado é o verdadeiro? Visto que alguns estudantes simplesmente chutam respostas por preguiça de ler as questões, ou não conseguem compreender a importância de uma prova como esta [...].

Mudanças na prática escolar sempre acontecem quando algo é imposto. [...] Uma prova vai determinar a qualidade do ensino no Brasil? Tenho pensado muito neste assunto. [grifo nosso]

Sara: O que mais assusta não é a prova em si, mas o resultado que ela apresenta. Como pode os alunos chegarem ao nono ano do ensino fundamental e apresentarem notas tão baixa em leitura? Inacreditável. É frustrante.

O que estamos fazendo de errado? Será essa avaliação enganosa? Enfim... o que podemos fazer para chegarmos aos resultados de que essa avaliação procura? [grifo nosso]

Essas indagações que *Dulce* e *Sara* fazem acerca do mérito da avaliação externa nos leva a refletir sobre como se constituem mudanças de posição valorativa acerca de um objeto/tema, porque, de acordo com Volochínov (2013, p. 165), “se eu refuto as opiniões do grupo social a que até agora pertencia, é somente porque a ideologia de outro grupo social começou a dominar minha consciência, preenchendo-a e obrigando-a a reconhecer a exatidão da realidade social objetiva que a gerou”.

Sara, ainda em seu discurso, explicita trabalhar o currículo para além das habilidades de leitura sistematizadas em uma matriz de avaliação, que reflita além do cognitivo (conhecimento), que transcenda para a vida ética (vivida):

Sara: *Inserir atividades que venham formar cidadãos leitores e autores da sua jornada não tem sido fácil, mas tem sido desafiador. Mudar é assustador.*

Essa posição assumida por *Sara* vive no embate das vozes sociais, das enunciações sobre a avaliação externa em larga escala, uma vez que

[C]cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra ‘resposta’ no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. Porque o enunciado ocupa uma posição bem *definida* em uma dada esfera da comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto, etc. É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições (BAKHTIN, 2003, p. 297, grifos do autor).

Nessa rede dialógica discursiva sobre a avaliação externa, em que circulam enunciados (sentidos) consoantes e dissonantes relativos a esse objeto/tema estão firmadas as posições, compreensão responsiva das professoras diante dessa prova que, como pudemos ver, acabam sendo tomada pela maioria delas como currículo e não como matriz de avaliação.

c) *Terceira narrativa*

Na terceira narrativa, com que procuramos compreender se diante da realidade educacional concreta as professoras se veem como autoras de suas aulas, encontramos enunciações que nos possibilitaram compreender como *Clara* e *Sara* concebem a posição de autoria no ato pedagógico:

Clara: *O professor autor analisa, traça, planeja a direção e os caminhos, consciente que pode haver modificações diante da individualidade e dos limites de cada um [...].*

Quando o profissional dá conta de se livrar das amarras, consegue mexer e bagunçar o que estava em gavetas, desconstruindo para depois construir novamente. [grifo nosso]

Sara: *O que me possibilita ser autora é não pensar somente no agora, planejo visualizando cada indivíduo como construtor da sua história [...].* [grifo nosso]

Clara, em seu discurso, assume posição de autoria do ato pedagógico ao planejar com vistas às individualidades dos sujeitos da aprendizagem, independentemente de tradições escolares engavetadas, modelares a qualquer ser, mas dependente da realidade concreta que vivencia na escola. Mostra-se uma professora que se assume como ser participativo que tem o

“ato concretamente em realização, em vez de ato tomado apenas *post-factum*. Trata-se de ação concreta (ou seja, inserida no mundo vivido) intencional (isto é, não involuntária) praticada por alguém situado, não transcendente” (SOBRAL, 2016, p. 20, grifos do autor), assim como *Sara* que concebe a autoria com vistas na proposição de um currículo que não aprisione, que fomente a iniciativa de seus estudantes e os põe na situação de “*construtor[es] da sua história*”. Isso porque age, se posiciona “axiológica[mente] frente a certa realidade vivida e valorada – que realiza essa transposição de um plano de valores para outro plano de valores, organizando um novo mundo [...] e sustentando essa nova unidade” (FARACO, 2009, p. 90).

Janis, na sua enunciação, também explicita a sua compreensão acerca da posição de autoria e se considera, em muitos momentos, autora de suas aulas, responsabiliza-se/responde pelos atos que se desenvolvem no acontecimento único da aula, assina-os todos os dias:

Janis: Eu me vejo autora em sala de aula em muitos momentos. Posso citar três momentos principais: autora no sentido de passar a matéria de Língua Portuguesa propriamente dita, autora no sentido de reinventar-me a cada sala que entro, e por fim autora na construção de princípios e valores em cada aluno que passa por mim.

A cada nova aula uma nova forma de explicar, de sentir e de passar para eles as matérias curriculares obrigatórias da melhor forma possível.

a interação da professora com a recepção dos alunos faz com que o processo de autoria seja constante.

sou autora [...] ao transmitir, de alguma forma, princípios de ética e cidadania, de justiça e equidade, dentre tantas outras coisas que o meu discurso passa a transmitir de forma espontânea - ou não - para cada um deles que por mim passa. [grifo nosso]

Ao exemplificar as três situações de autoria, *Janis* não deixa de registrar que sua posição autoral diz respeito a procedimentos metodológicos e não sobre o currículo propriamente dito: “*passar para eles as matérias curriculares obrigatórias da melhor forma possível*”. Seus dizeres nos possibilita identificar que seu ato pedagógico reflete e refrata vozes sociais acerca de valores e crenças fixados em enunciados já-ditos sobre a responsabilidade da escola trabalhar com valores sociais (morais), que *Janis* traduz como “*princípios de ética e cidadania, de justiça e equidade*”, dado que

Os enunciados manifestam-se fundamentalmente como uma tomada de posição axiológica, como uma resposta ao já dito. Sua significação comporta sempre esse

estrato valorativo. Ela, portanto, não é dada apenas pelo verbal (pela estrutura), mas também pela correlação entre o verbal e os horizontes sociais de valor (FARACO, 2009, p. 122)

Nessa mesma perspectiva, é possível interpretarmos os discursos de *Clara* e de *Martina*, que se declaram autoras de seus atos pedagógicos apesar da avaliação externa:

Clara: *Creio que mesmo diante das avaliações externas, por quais são submetidos nossos alunos, – como a Prova Brasil – posso ser (e não abro mão) autora, julgando qual o melhor caminho a seguir... mudando trajetos... para que cheguem são e salvos no lugar desejado.* [grifo nosso]

Martina: *Ao preparar minhas aulas, meus objetivos estão voltados a atividades que contemplem as habilidades de leitura e escrita de meus alunos. Me considero autora das minhas aulas, pois existe uma série de fatores que preciso levar em conta na hora de planejar as aulas como, perfil da turma, e demais estratégias que despertem o interesse e dê condições aos alunos para desenvolverem as atividades propostas.* [grifo nosso]

Os enunciados de *Clara* e de *Martina* apontam para as forças centrípetas (centralizadoras) que a avaliação externa representa às professoras, contemplam em suas aulas as habilidades previstas na matriz de avaliação, mas também apontam para as forças centrífugas (enfraquecedoras de tendências centralizadoras), uma vez que *Clara* e *Martina* têm o cuidado de não perder de vista o contexto de produção de seus enunciados (interlocutores e cronotopo): *Clara*: “**julgando qual o melhor caminho a seguir... mudando trajetos**”; *Martina*: “**levar em conta [...] perfil da turma, e [...] estratégias que [...] dê condições aos alunos para desenvolverem as atividades propostas**”, pois “qualquer enunciado é uma unidade contraditória e tensa de duas tendências opostas da vida verbal, as forças centrípetas e as forças centrífugas” (FARACO, 2009, p. 69).

Clara e *Martina* estão certas em declarar a sua autoria, mesmo em se tratando de uma posição que, de certa forma, acaba cerceada no modo de operar currículo, uma vez que, como vimos na narrativa anterior, junto ao índice da avaliação externa está posta a culpabilização e o planejamento de aulas com finalidade preparatória ao evento (Prova Brasil). São autoras porque, como explica Bakhtin, 1993, p. 33:

Não é o conteúdo de uma obrigação que me obriga, mas minha assinatura sob ela; fato de que uma vez eu reconheci ou subscrevi um dado reconhecimento. E o que me compeliu a assinar no momento de assinar não foi o conteúdo de um dado ato realizado ou ação. Este conteúdo não poderia, por si, isoladamente, ter me obrigado a realizar o ato ou ação – assinar-reconhecer – mas apenas em correlação com minha decisão de assumir uma obrigação – realizando o ato de subscrever-reconhecendo.

Nas enunciações de *Clara* e de *Martina* há bivocalização, “(o autor se orienta no discurso do outro) precisamente pelo seu caráter bivocal, pela interseção nele verificada de duas vozes e dois acentos” (BAKHTIN, 1997b, p. 193). Na constituição da consciência estão as forças dos já-ditos acerca da avaliação externa e esta valorada positivamente por *Clara* e *Martina*, apesar do peso que representa a essas professoras.

A autoria do ato pedagógico assume condição circunstancial, conforme enunciam *Sara* e *Sofia*:

Sara: *Em alguns momentos/ situações me vejo como autora das minhas aulas, pois procuro, no mínimo, meios de levar cada estudante ao encontro de si mesmo sem perder ou deixar de lado os conteúdos que “precisam” ser desenvolvidos.* [grifo nosso]

Sofia: *[...] posso dizer que me sinto autora das minhas aulas parcialmente, tenho muita vontade de trabalhar o diferente, fazer com que todos meus alunos [...] sejam pessoas mais críticas, que o conhecimento adquirido na escola seja-lhes útil, não apenas para passarem em provas, mas sim que lhes seja útil para a vida.* [grifo nosso]

O discurso de *Sara* e de *Sofia* se aproximam dos sentidos expressos nos enunciados de *Clara* e de *Martina* quando afirmam que as habilidades de avaliação estão presentes em seus planos de trabalho e, dos de *Janis*, quando discorre sobre as “matérias curriculares obrigatórias” a serem trabalhadas a cada ano de escolarização. Mas *Sara* e *Sofia* sentem que existem limitadores para autorar seus atos pedagógicos. *Sara* declara que atua em sala “**sem perder ou deixar de lado os conteúdos que “precisam” ser desenvolvidos**” e *Sofia* explicita o desejo de ajudar a constituir estudantes mais críticos, que acessem o conhecimento escolar “**não apenas para passarem em provas, mas sim que lhes seja útil para a vida**”, enquanto *Clara*, *Martina* e *Janis* parecem não demonstrar a consciência dessa força centralizadora (centrípeta) em sua prática pedagógica.

Dulce, que também relata a existência de barreiras ao exercício autoral do ato pedagógico, explica que:

Dulce: *Se formos analisar as imposições de resultados concretos de notas na Prova Brasil, muitas vezes me visualizo como não autora das minhas aulas e sim reprodutora de conceitos que servirão para suprir resultados esperados.* [grifo nosso]

Trata-se das amarras impostas pelo índice do Ideb, uma vez que as professoras são cobradas por obtenção de resultados positivos e, como vimos, em alguns casos, responsabilizadas pelo sucesso ou insucesso alcançado na avaliação externa, desconsiderada

toda a realidade concreta. No entanto, Dulce, além de preparar os seus estudantes para a Prova Brasil, *(jogamos com as duas opções todos os dias. O importante na minha prática pedagógica é saber moderar o que é imposto e o que eu realmente acredito sobre educação para a vida. [...] [grifo nosso])* busca assegurar alternativas pedagógicas que levem a sua assinatura, a modo como nos ensina Bakhtin (1993, p. 3):

Como um ato executado, um dado pensamento forma um todo integral: tanto seu conteúdo-sentido quanto o fato de sua presença na minha consciência real – a consciência de um ser humano perfeitamente determinado – em um tempo particular e em circunstâncias particulares, isto é, toda a historicidade concreta de sua realização – ambos os momentos (o momento do conteúdo-sentido e o momento histórico-individual) são unitários e indivisíveis na avaliação desse pensamento com minha ação ou ato responsável.

Dulce sabe que não existe álibi para a sua existência, posiciona-se axiologicamente diante das enunciações acerca da avaliação externa, no entanto acaba por ceder parcialmente à imposição de conteúdos preparatórios para Prova Brasil.

Nos discursos de *Clara*, *Dulce* e *Martina* emergem sua responsabilidade/responsividade acerca da importância da realidade concreta, dos contextos de produção discursiva, na interação pedagógica cotidiana com seus estudantes:

Clara: *Ninguém melhor que o bom professor que está em sala para conhecer as fragilidades e os medos, bem como, as potencialidades e a ousadia daqueles que estão ali na largada [estudantes]!/[...] [grifo nosso]*

Dulce: *Todos os dias somos passíveis de aprendizados e adaptar os momentos vivenciados pelos estudantes no seu dia a dia em sala de aula é fundamental. [grifo nosso]*

Martina: *[...] como relatei acima em minha experiência [na narrativa explicitava a abordagem feita para chegar nos conceitos trabalhados fundamentado no diagnóstico de aprendizagem e do perfil da turma] é preciso planejar passo a passo as aulas e replanejar conforme as necessidades, a fim de alcançar os objetivos estabelecidos. [grifo nosso]*

Sobre o ato realizado, Bakhtin (1993, p. 24, grifos do autor) assim se expressa:

Para ver isso, obviamente é preciso tomar o ato realizado *não* como um fato contemplado de fora ou pensado teoricamente, mas tomá-lo de dentro, em sua responsabilidade do ato realmente desempenhado é o levar-em-conta nele todos os fatores – um levar-em-conta tanto a sua validade de sentido como a sua realização em toda a sua concreta historicidade e individualidade. A responsabilidade do ato realmente executado conhece um plano unitário, um contexto unitário no qual esse levar-em-conta é possível – no qual sua validade teórica, sua fatualidade histórica e seu tom emocional-volitivo figuram como momentos de uma só decisão ou resolução.

Essa responsabilidade/responsibilidade acerca do ato realizado (a aula) sob o não álibi do ser emerge nos discursos de todas essas professoras, assim como emerge a realidade coercitiva ao ato pedagógico exercida pela avaliação externa que, na forma de resultado do Ideb devolvido à escola e à sociedade, intimida as profissionais com o discurso da “educação de qualidade”, mas reflete e refrata a compreensão alheia acerca da eficiência ou não do ato pedagógico da professora de língua portuguesa.

d) *Observação na sala de aula*

No dia nove de abril assistimos⁴⁸ à aula de *Clara*, que, assim como com todas as outras professoras participantes da pesquisa, tínhamos feito agendamento prévio. *Clara* estava promovendo um ciclo de debates, no qual, a cada aula, quatro estudantes assumiam a responsabilidade de trazer aos demais colegas seus posicionamentos acerca de temas/assuntos que estavam circulando na mídia. A dinâmica de trabalho era: dois estudantes, pautados em pesquisa, escreviam um texto argumentativo acerca de temática por eles escolhida e entregavam, com antecedência, aos outros dois estudantes que, sustentados pelo estudo do texto-enunciado recebido dos apresentadores e por pesquisas sobre o mesmo objeto, organizavam a arguição. O restante da turma, durante toda a exposição de motivos e arguição se mantinha na posição de escuta, de compreensão ativa seguida de anotações pessoais para ao final se posicionaram em concordância, discordância, questionarem, solicitaram esclarecimento, entre outros. No evento da aula, os produtores do texto-enunciado fizeram a leitura de seu discurso (texto) e, na sequência, os dois debatedores fomentaram a discussão sobre a temática. Na aula observada, a temática em questão foi sobre posse e porte de arma, assunto em pauta na época motivado por novo decreto que alterava a lei vigente. Observamos fala e escuta respeitadas, carregadas de informação acerca do tema estudado, em constante progressão temática até chegar a sua exauribilidade. Houve embate de posições de juízo de valor acerca da liberação da posse e do porte de arma, além de esclarecimento do significado dos termos posse e porte em conformidade com a legislação. Após a exaustão do tema, *Clara* retomou o turno de fala (permaneceu na escuta o tempo todo do debate, sem interferir nos posicionamentos dos estudantes) e abriu o diálogo para a turma (plateia) se posicionar ou questionar os debatedores. Novamente grande participação responsiva, entrecruzamento de posições ativas organizadas em turnos de fala e de escuta. Um ato pedagógico promotor de

⁴⁸ A opção de escrita foi pela primeira pessoa do plural: nós e se refere à pesquisadora em formação.

autoria enunciativa dos estudantes sob a mediação da professora, que conduziu a aula rumo a forças centrífugas, na qual

a reação ao caráter infinito (centrífugo) da semiose humana será parte inerente ao jogo dos poderes sociais. As vontades sociais de poder tentarão sempre estancar, por gestos centrípetos, aquele movimento: tentarão impor uma das verdades sociais (a sua) como a verdade; tentarão submeter a heterogeneidade discursiva (controlar a multidão de discursos); monologizar (dar a última palavra); tornar o signo monovalente (deter a dispersão semântica); finalizar o diálogo (FARACO, 2009, p. 53).

Clara fomenta o diálogo. Alguns estudantes alterados pelo discurso do outro, sem nenhuma exposição de posicionamento de *Clara*, acabaram mudando de posição acerca da temática discutida. O que levou a essa mudança de posicionamento foi o diálogo (face a face), as vozes persuasivas, pois no “processo de construção socioideológica do sujeito, as vozes funcionarão de diferentes modos. Algumas entrarão como vozes de autoridade e outras como vozes internamente persuasivas” (FARACO, 2009, p. 84). A palavra (enunciado) persuasiva “é aquela que aparece como uma entre muitas. Transita, portanto, nas fronteiras, é centrífuga, é permeável as bivocalizações e hibridizações, abre-se continuamente para a mudança” (FARACO, 2009, p. 85). *Clara*, em seu ato pedagógico, naquele evento situado, possibilitou a seus estudantes experienciar a palavra persuasiva, libertadora de forças que aprisionam o discurso.

No dia seguinte, dez de abril, a observação foi da aula de *Dulce*, que iniciou o período devolvendo aos estudantes charges que haviam produzido em dupla e que, nessa aula, a partir daquele momento, passariam a apresentar as suas produções. A professora, para nos situar do contexto de produção das charges, explicou as etapas do trabalho até chegar nessa produção (leram alguns exemplares do gênero em questão, conversaram sobre condições de produção (locutores e cronotopo), regularidades existentes nesse gênero do discurso, local de circulação, entre outros e, na sequência, com base na temática proposta, os estudantes pesquisaram o assunto a ser abordado em sua produção). A temática sugerida por *Dulce* que orientou a produção das charges foi educação e ética, em sentido amplo. Dentro desse tema, os estudantes delimitaram o que falar. A primeira charge a ser apresentada tinha o desenho de um ser humano preso em uma gaiola e um pássaro sentado em uma poltrona assistindo à TV. No balão do ser humano estava escrito: “Socorro, me ajude!”, e no do pássaro, a resposta: “Se está cantando é porque está feliz”. As demais charges apresentadas dialogavam sobre corrupção e política, evasão escolar, bullying, promessa política, desrespeito com o professor, racismo, entre outros. *Dulce*, após cada apresentação, mediou um pequeno diálogo entre os

autores das charges e os demais estudantes acerca dos sentidos expressos na charge e da sua relação dialógica com a grande temática. Também deixou o espaço aberto aos estudantes que quisessem se posicionar, questionar, sugerir. Assim como *Clara, Dulce* promoveu um espaço de interação entre os sujeitos (estudantes) acerca de seus posicionamentos axiológicos diante da realidade concreta brasileira. Nessa aula, o ato pedagógico também foi de autorar, de assumir “posição estratégica no contexto da circulação e da guerra das vozes sociais” (FARACO, 2009, p. 86).

No dia onze de abril, fomos observar a aula da *Martina*. Os estudantes estavam em processo de produção de *slogan*. *Martina* já tinha feito toda a abordagem acerca do gênero em questão, a turma já havia analisado propagandas e os estudantes, na sala informatizada, tinham pesquisado e dialogado sobre a temática de produção: feminicídio. *Martina* devolveu as produções já iniciadas aos estudantes, reorientou sobre a importância da estética e do conteúdo, deixou à disposição da turma um kit contendo régua, lápis, lápis de cor, borracha, folha A4. Os estudantes em dupla seguiram com a produção do texto. A professora durante toda a aula circulou por entre o grupo interagindo e mediando a escrita e o desenho (o material verbal se complementa com o não verbal). O material não chegou a ficar pronto naquela aula, *Martina* recolheu a produção para redistribuir na aula seguinte, tendo em vista que muitos trabalhos que vão para casa não retornam. O que pudemos ver em algumas produções, foram desenhos esteticamente bem produzidos, coerentes com o *slogan*, que ao serem concluídos passariam a compor o mural da escola. Os dizeres dos *slogans* orientavam para a importância da denúncia, para a confiança de a mulher ter por não estar sozinha e para a necessidade de pessoas que tivessem conhecimento de algum caso não se eximirem da responsabilidade da denúncia. *Martina*, assim como as outras professoras, abordou um tema atual e de relevância social na luta contra a violência. Trabalhou com os estudantes em uma perspectiva enunciativa, que comunica os dizeres desse grupo a leitores efetivos (circulação dos *slogans* no mural da escola). Podemos dizer que a comunidade em que *Martina* atua carece de fato dessa reflexão acerca do tema proposto, pois como nos fala Bakhtin (2002, p. 100) “[C]ada palavra evoca um contexto, nos quais ela viveu sua vida socialmente tensa; todas as palavras e formas são povoadas de intenções. Nelas são inevitáveis as harmônicas contextuais (de gêneros, de orientações, de indivíduos)” e *Martina* conhece a comunidade em que atua e o perfil de seus estudantes. Observamos, nessa aula, um ensino situado (contextualizado sócio-historicamente), fato que dirime a dúvida que esboçamos no primeiro parágrafo da página 110.

No dia doze de abril, a observação feita na aula da *Sara* foi da leitura individual de poemas autorais que os estudantes tinham criado em sala e que comporia um sarau literário a ser apresentado na escola. A temática dos poemas era “Meu maior tesouro, o que tenho de importante”. Foi um encontro envolto em lágrimas, no qual alguns estudantes que, ao falarem de si, ao tomarem consciência do que havia de importante em suas vidas e exteriorizarem esse sentimento em vozes esteticamente organizadas, fizeram aparecer, no ato da apresentação, uma cumplicidade grande entre o grupo (estudantes e professora) e escuta atenta dos colegas da turma. Ao final da aula, *Sara* nos explicou que essa temática proposta havia surgido devido a uma estudante ter tentado tirar a própria vida e estava recebendo apoio dos colegas de turma para reconhecer a importância que tinha para o grupo e para compreender o quanto era amada por eles. Assim como *Martina*, *Sara* buscou um trabalho situado, com discursos reais, de pessoas também reais que tinham algo a dizer e precisavam dizer. Nesse encontro, para a surpresa da professora e de muitos colegas, houve mais um poema que explicitava o desprezo pela vida. Estavam diante de mais uma situação, até então desconhecida, de adolescente que também se automutilava. *Sara*, conhecedora de que a existência não tem alibi, tem consigo o que defende Bakhtin, no sentido em que

A minha participação reconhecida produz um dever concreto – o *dever* de realizar a inteira unicidade, a unicidade totalmente insubstituível de ser, com relação a cada constituinte desse ser; e isso significa que minha participação transforma cada manifestação minha (sentimento, desejo, humor, pensamento) em minha própria ação ativamente responsável (BAKHTIN, 1993, p. 47-48, grifos do autor).

Percebemos que a professora não havia pressuposto tamanha exposição por parte dos estudantes, ela ainda não conhecia o resultado da produção. Naquela circunstância, estava mais interessada em assegurar a aula como espaço de interlocução entre os estudantes que avaliar se o poema apresentava algumas características composicionais comuns ao gênero (figuras de linguagem, rima...). Ao final da aula, perguntou-nos se estava tudo bem acerca do curso que tomaram os discursos. Tranquilizamo-na, pois em um espaço em que os dizeres são para de fato expressar um projeto discursivo não há como existir o controle.

Por fim, no dia vinte e seis de abril aconteceu a observação da aula de *Sofia*. Nessa aula, *Sofia* deu continuidade a um trabalho em equipe (quatro alunos) que teve início na biblioteca da escola, na qual cada grupo de estudantes escolheu uma literatura infantil, realizou a leitura da obra e estava em fase de sistematização de uma apresentação que seria realizada na biblioteca a todos os estudantes até o sexto ano. As equipes, sob a mediação da professora, escolheram a metodologia de apresentação e, em sala, trabalhavam nisso. Como o

ato pedagógico estava centrado nos grupos, solicitamos à *Sofia* se podíamos passar em cada equipe e observar o que estavam organizando para apresentação. Ela prontamente consultou os estudantes sobre a solicitação. Os adolescentes foram muito receptivos e, conforme fomos passando nas equipes, mostraram a obra escolhida e relataram sobre o que tratava, explicaram as estratégias que usariam para apresentarem o livro às crianças. Identificamos as seguintes estratégias/recursos de apresentação: fantoche de boneco, fantoche de palito, teatro, TV de rolo com cenas quadro a quadro e contação de história (memorização). *Sofia* e os estudantes nos convidaram a retornar à escola no dia da apresentação para acompanharmos o resultado do trabalho. Nessa observação também nos deparamos com o ato pedagógico autoral.

Todas as cinco professoras, nas aulas observadas, assinam os seus atos pedagógicos, uma vez que, conforme ensina Sobral (2016, p. 24-25), sustentado na teoria do círculo de Bakhtin, o sujeito que “toma decisões morais, ou melhor, éticas, o faz em sua vida concreta, em vez de aceitar a proposição de que o conteúdo dessa decisão seja transcendente, isto é, de que exista independentemente do processo concreto dessa decisão e do caráter situado do sujeito”, afirma ainda que Bakhtin não nega os princípios éticos, mas os considera “ao examinar a validade destes, sua aplicabilidade no plano concreto da vida, da realização concreta de atos pelos quais o indivíduo, ao neles deixar sua ‘assinatura’, se responsabiliza pessoalmente, mas perante a coletividade, e em termos específicos”.

É certo que não podemos nos esquecer de que a observação foi agendada previamente, que nós, na condição de pesquisadora em formação, além dos estudantes, passamos a ser o auditório da enunciação (participantes da situação discursiva) e que “quando diz algo, o sujeito sempre diz *de uma dada maneira dirigindo-se a alguém*, e o ser desse alguém interfere na própria maneira de dizer, na escolha dos próprios itens lexicais. Dizer é *dizer-se*” (SOBRAL, 2016, p. 24, grifos do autor).

Podemos atestar, contudo, que o pretendido com a observação foi alcançado: conhecer o *lócus* de atuação das professoras, a relação de interação entre elas e os estudantes, o contexto em que os enunciados “aulas” se realizam. Dessa forma, é possível afirmar que essas cinco professoras participantes da pesquisa mantêm uma relação de interação verbal horizontal com os estudantes, asseguram aos adolescentes o espaço para se posicionarem diante de temas/objetos estudados, possibilitam a reversibilidade de papéis nas aulas, isto é, estudantes e professoras assumem o turno de fala em uma situação verdadeira de interlocução.

Os discursos analisados em cada um dos instrumentos de coleta de dados (perfil profissional, três narrativas e observação em sala de aula) nos possibilitaram aproximação com o ato pedagógico de cada uma das professoras participantes dessa pesquisa, no entanto, como trabalhamos com instrumentos diversos para coleta desses dados, precisamos confrontar os discursos-enunciados como um todo para chegarmos a um mínimo de acabamento desse estudo, e é nesse sentido que faremos, na sequência, o cruzamento dos dados analisados.

[Voltar ao sumário](#)

4.4 COTEJO DOS DADOS ANALISADOS

Na seção anterior, em uma perspectiva dialógica do discurso, sustentada na teoria do Círculo de Bakhtin, apresentamos a análise dos dados produzidos, na qual nossa apreensão dos sentidos dos enunciados das professoras participantes da pesquisa veio de discursos concretos e se manteve apoiada “nas relações discursivas empreendidas por sujeitos historicamente situados” (BRAIT, 2006, p. 10). Após analisarmos instrumento a instrumento, passamos agora a fazer o cruzamento desses dados produzidos para, assim, respondermos a questão que nos guiou nesse estudo, que é sabermos se é possível que a avaliação externa em larga escala exerça poder coercitivo sobre o ato pedagógico autoral da professora de língua portuguesa em sala de aula, funcionando como controle externo ao currículo, e, o nosso objetivo geral, que é verificar se a avaliação externa em larga escala influencia a posição autoral da professora de língua portuguesa ao operar o currículo.

Ao entrecruzarmos os dados, os discursos de *Clara*, *Dulce*, *Janis*, *Martina* e *Sofia* revelaram algum tipo de coerção que o Ideb, representado pela Prova Brasil, exerce no ato pedagógico da professora:

Clara: [...] *o professor de Português [...] não deveria se sentir, muito menos fazê-lo, responsável pelo resultado do IDEB [...]*

Dulce: *Enquanto a educação brasileira for avaliada por este prisma, estaremos fadados ao desinteresse dos discentes por determinadas imposições didáticas.*

Na minha carreira a avaliação é o resultado da minha eficiência, ou não, enquanto docente [...]

[Caiu na Prova Brasil] justamente sobre detalhes que não havia abordado com os estudantes. Uma frustração acende dentro do meu ser [...]

[...] superiores que ainda acham que o resultado depende somente do professor(a) de língua portuguesa [...]

Janis: *O resultado passou a ser uma questão de ‘honra’: se meus alunos não sabem interpretar direito um texto, EU tenho alguma parcela de ‘culpa’ nisso [...]*

E, a cada nova turma de nono ano o desafio era lançado: aumentar pelo menos um décimo de nossa média da escola. E foi com essa motivação que ano após ano o desejo de fazê-los preparados para a prova aumentou ainda mais: a média de 2013 foi 5,4. Em 2015 mantivemos a média. Mas, em 2017 ela se elevou para 6.1. E é isso que me motiva ainda mais, que em 2019 passemos para algo ainda maior.

Martina: *[...] pois sentia que o resultado final desta prova representaria a minha habilidade, desempenho como professora de língua portuguesa.*

[...] fiquei muito apreensiva com esta avaliação [...]. Senti um peso enorme sobre os ombros. [...] o resultado da prova Brasil ainda recaí sobre os ombros dos professores de língua portuguesa [...]

Sofia: *[...] confesso que fiquei apavorada no início, pois sabia da importância destas avaliações [...]*

Clara, por meio do seu discurso, buscou amenizar o *peso* que significa essa prova (leia-se Ideb) para o professor de língua portuguesa, peso esse que, nas palavras de *Dulce* e *Martina*, pode representar eficiência ou ineficiência profissional. *Sofia* também se declarou apreensiva diante de possível responsabilização por esse índice, enquanto *Janis* tomou unicamente para si a responsabilidade pelo alcance de resultado positivo, além de se autodesafiar a superar, a cada biênio, o resultado alcançado pela escola, sob pena de frustração pessoal, assim como a relatada por *Dulce*. Para ajudar-nos a compreender tal estado de coisa, valemo-nos das palavras de Bakhtin (2002) que fala do ponto de vista da literatura, mas sua fala pode ser dimensionada para a compreensão do que se observa em outros campos da cultura:

Juntamente com a contradição interna do próprio objeto, para o prosador, à sua volta abre-se um multidiscurso social, uma torre de Babel que se manifesta ao redor de qualquer objeto; a dialética do objeto entrelaça-se com o diálogo social circunstante. O objeto é para o prosador a concentração de vozes multidiscursivas, dentre as quais deve ressoar a sua voz; essas vozes criam o fundo necessário para a sua voz, fora do qual são imperceptíveis, ‘não ressoam’ os matizes da prosa artística. (BAKHTIN, 2002, p. 88)

Se por um lado a contradição interna do objeto e o multidiscurso social que penetra na formação sócio-ideológica de *Clara*, *Martina* e *Sofia* nos permitem identificar no tom de

suas enunciações uma tentativa de corresponsabilização, de busca de adesão de professores de outras disciplinas e gestores ao trabalho com habilidades avaliadas externamente:

Clara: *essas habilidades não deveriam ser exploradas apenas nas disciplinas de Língua Portuguesa [...]. O ideal seria que todos os educadores, de todas as áreas, se envolvessem nessa missão [...].*

Martina: *Ao longo destes anos tentamos compartilhar também nossa angústia, a responsabilidade de sermos os únicos responsáveis pelo resultado final da prova Brasil. Tenho certeza de que se todos os colegas planejassem suas aulas com base nas habilidades de escrita e leitura [...] teríamos resultados ainda melhores. Infelizmente não é o que acontece na realidade.*

Sofia: *Claro que é um trabalho [refere-se às habilidades de leitura] que envolve a coordenação pedagógica, a direção, a escola como um todo.*

Por outro lado, o discurso de *Dulce* e de *Sara* pôs em dúvida o resultado aferido por essa avaliação e devolvido à escola e à sociedade:

Dulce: *Será que este resultado [da prova Brasil] é o verdadeiro?*

[...] Uma prova vai determinar a qualidade do ensino no Brasil? Tenho pensado muito neste assunto.

Sara: *Será essa avaliação enganosa? Enfim... o que podemos fazer para chegarmos aos resultados de que essa avaliação procura?*

Conforme nos explicita Bakhtin (2002, p. 86-87) “qualquer objeto ‘desacreditado’ e ‘contestado’ é aclarado por um lado e, por outro, é obscurecido pelas opiniões sociais multidiscursivas e pelo discurso de outrem dirigido sobre ele”. Acrescenta ainda a existência de tenso e complexo embate de vozes que penetram o discurso “impregnando-se dele, iluminando suas próprias facetas semânticas e estilísticas. A concepção do objeto pelo discurso é complicada pela ‘interação dialógica’ do objeto com diversos momentos da sua conscientização e de seu desacreditamento sócio-verbal”.

Esse desacreditamento também está no discurso da gestão de uma das escolas em que *Sofia* trabalha, de acordo com o que ela enuncia:

Sofia: *[...] como o meu gestor mesmo salientou o IDEB não é tão importante, ele não nos cobra isto.*

Não existe a “cobrança” da gestão acerca da Prova Brasil (Ideb), que aborda prioritariamente textos-itens, no entanto, conforme dito por *Sofia*, há uma outra força centralizadora, nessa segunda escola, o ensino⁴⁹ da gramática normativa:

Sofia: *Enquanto na segunda [escola] estamos apenas trabalhando o conteúdo gramatical, presente no planejamento mensal e anual.*

Não podemos nos esquecer de que esse planejamento de trabalho de *Sofia* reflete e refrata as condições de produção nas quais foi constituído (interlocutor e cronotopo) e o horizonte axiológico (juízo de valor) enunciado pela gestão, uma vez que é de competência da equipe gestora (direção e coordenação pedagógica) acompanhar e orientar o trabalho dos professores, com base no princípio da autonomia pedagógica de cada instituição (escola), sustentada pelo seu projeto político pedagógico.

Essa valoração da gramática normativa como força coercitiva também esteve presente nos discursos de *Clara* e *Sara*:

Clara: *Confesso que houve tentativas de me aprisionar, com exigências enlouquecidas para que eu cumprisse o conteúdo programático gramatical inteirinho, [...]*

Sara: *[...] os pais opinarem quanto ao conteúdo a ser ensinado. Certo dia uma mãe do 6º ano me perguntou quando eu iria ensinar as orações subordinadas.*

Cabe-nos esclarecer que a gramática normativa não é objeto central dessa pesquisa, mas como adotamos a metodologia de análise dialógica do discurso, na qual os sentidos advêm dos enunciados, tentamos analisar esse dado que também se mostrou como força centrípeta, como uma das verdades sociais que interdita inclusive o discurso acerca da Prova Brasil (Ideb). Pois como nos fala Geraldi (2015c, p. 73):

Sob o manto aparentemente neutro da gramática esconde-se um procedimento de unificação e exclusão. À necessária estandarização que a interlocução obriga, e que resulta de procedimentos de negociação de sentidos, acrescenta-se outro viés: a correção! E junto com a correção linguística vem todo o discurso hegemônico que, essencialmente, luta pela fixação dos sentidos.

⁴⁹ Essa orientação não está pautada nas Diretrizes Curriculares Municipais – DCMs, uma vez que esta se sustenta em um trabalho em perspectiva enunciativa, prevendo para a língua portuguesa um trabalho voltado à prática de atividades que envolvam a linguagem, a epilinguagem e a metalinguagem (GERALDI, 1997). As DCMs encontram-se disponível em: <<https://www.blumenau.sc.gov.br/governo/secretaria-de-educacao/pagina/diretrizes-curriculares-municipais>>. Acesso em: 31 maio 2019

Outro discurso hegemônico, a avaliação externa, objeto/tema dessa pesquisa, fez-se presente na enunciação de *Martina* que se posicionou favorável à devolutiva do resultado do Ideb à sociedade, como forma de respaldo à escola diante da comunidade escolar:

Martina: *O resultado da Prova Brasil é muito importante para nós professores, pois ele também agrega um grande respaldo por parte das famílias e comunidade escolar, que percebem a evolução de nossos alunos e educandário.*

Sabemos que se depender do discurso do Inep/MEC que circula nas mídias no ato da divulgação do Ideb e que incentiva a sociedade a buscar informações com os gestores das escolas acerca do índice aferido, logo essa mesma sociedade que tem na gramática normativa a memória de passado das aulas de língua portuguesa, passará a aderir a essas outras vozes sociais. Transporá para sua memória de futuro as vozes da prestação de contas dos serviços educacionais que acabam qualificados (ou desqualificados) pelo Ideb. Fará valer a lógica mercantil da educação, na qual o ensino é apenas uma mercadoria a ser consumida, isto é, como diz Geraldi (2015c, p. 154):

Não há sociedade de consumidores sem produção. É preciso produzir para ter o que vender, e como é preciso produzir o novo – mesmo que este apenas seja o retoque do existente, desde que apresentado com alardes de novidade – exigem-se inteligências investidas na produção. A máquina faz o que antes a força humana fazia. E o homem (alguns homens, na verdade) incluído no sistema é chamado a ser criador de mercadorias. A exploração capitalista da mão de obra chegou ao intelecto: capacidades de liderança, de improvisação e de criatividade passaram a ser moedas fortes no mercado. E nenhum setor da vida social pode escapar a esta lógica produtora.

A consciência, constituída ideologicamente por vozes sociais que nos fazem valorar um objeto/tema em uma determinada perspectiva, levando-nos à adesão ou à recusa de determinados já-ditos que nela ecoam, é que fez com que *Clara* e *Martina*, no compromisso com o ensino e a aprendizagem dos estudantes, não percebam a coerção exercida por essa avaliação, apesar de serem atingidas pelos índices do Ideb: (*Clara*: “***o professor de Português [...] não deveria se sentir responsável pelo resultado do IDEB***”; *Martina*: “***[...] o resultado final desta prova representaria [o meu] desempenho como professora de língua portuguesa***”):

Clara: *Creio que mesmo diante das avaliações externas, por quais são submetidos nossos alunos, – como a Prova Brasil – posso ser (e não abro mão) autora, julgando qual o melhor caminho a seguir... mudando trajetos... para que cheguem são e salvos no lugar desejado.*

Martina: *Ao preparar minhas aulas, meus objetivos estão voltados a atividades que contemplem as habilidades de leitura e escrita de meus alunos. Me considero autora das minhas aulas, pois existe uma série de fatores que preciso levar em conta na hora de planejar as aulas como, perfil da turma, e demais estratégias que despertem o interesse e dê condições aos alunos para desenvolverem as atividades propostas.*

O que fazemos é responder, não necessariamente em concordância, aos discursos com os quais dialogamos, uma vez que “vamos construindo nossas consciências com diferentes palavras que internalizamos e que funcionam como contrapalavras na construção dos sentidos únicos e irrepetíveis (GERALDI, 2015c, p. 88)” e, como complementa Geraldí, em “[U]nicidade concreta, unidade incerta, pois se compreendemos com palavras que antes de serem nossas, foram e são também dos outros, nunca teremos certeza se estamos falando ou se algo fala por nós”.

Nesse “jogo de claro-escuro” (BAKHTIN, 2002, p. 86) que ilumina o objeto/tema de análise desta pesquisa, surge do discurso de *Clara, Dulce, Janis, Sara e Sofia* uma autoria situacional do ato pedagógico:

Clara: *Nunca quis e não quero ser só a professora informadora[...]*

Dulce: *Jogamos com as duas opções todos os dias. O importante na minha prática pedagógica é saber moderar o que é imposto e o que eu realmente acredito sobre educação para a vida. [...]*

Janis: *Eu me vejo autora em sala de aula em muitos momentos.*

Sara: *Inserir atividades que venham formar cidadãos leitores e autores da sua jornada não tem sido fácil, mas tem sido desafiador.*

Em alguns momentos/ situações me vejo como autora das minhas aulas, pois procuro, no mínimo, meios de levar cada estudante ao encontro de si mesmo sem perder ou deixar de lado os conteúdos que “precisam” ser desenvolvidos.

Sofia: *Por enquanto vou tentando, mesmo muitas vezes sendo chamada a atenção, porque os alunos não fizeram nenhuma prova, ou por que eles estavam em grupos de discussão de um determinado assunto.*

[...] posso dizer que me sinto autora das minhas aulas parcialmente, tenho muita vontade de trabalhar o diferente, fazer com que todos meus alunos [...] sejam pessoas mais críticas, que o conhecimento adquirido na escola seja-lhes útil, não apenas para passarem em provas [...]

Autoria situacional porque nos deparamos, em muitos momentos, considerada a totalidade dos enunciados limitados a esta pesquisa, com a concessão ao discurso da avaliação externa respondida com práticas pedagógicas finalísticas à Prova Brasil e, em outros, com situação de verdadeira interlocução entre estudantes e professora que se posicionaram axiologicamente diante de temáticas e enunciados da realidade concreta, como no caso da observação feita às aulas de *Clara, Dulce, Martina, Sara e Sofia*. De acordo com Bakhtin (2003, p. 119) “No acontecimento singular e único da existência, é impossível ser neutro. Só de meu lugar singular é possível elucidar o sentido do acontecimento em processo de realização, que se torna mais claro à medida que aumenta a intensidade com que nele me radico”.

A responsabilidade/responsividade acerca da relevância de considerar a realidade concreta no ato pedagógico, os contextos de produção discursiva na interação pedagógica cotidiana com os estudantes está marcada também nos discursos de *Clara, Dulce e Martina*:

Clara: *Ninguém melhor que o bom professor que está em sala para conhecer as fragilidades e [...] as potencialidades [...] [dos estudantes]!*

Dulce: *adaptar os momentos vivenciados pelos estudantes no seu dia a dia em sala de aula é fundamental.*

Martina: *é preciso planejar passo a passo as aulas e replanejar conforme as necessidades [...]*

Clara, Dulce e Martina, em seus dizeres, refletem e refratam a realidade vivenciada por elas e pelos estudantes. Refletem por meio dos signos que apontam “para uma realidade que lhes é externa (para a materialidade do mundo), mas o fazemos sempre de modo refratado” (FARACO, 2009, p. 50-51) e, também por meio dos signos que “na dinâmica da história e por decorrência do caráter sempre múltiplo e heterogêneo das experiências concretas dos grupos humanos [refratam] diversas interpretações (*refrações*) desse mundo (FARACO, 2009, p. 50-51, grifos do autor).

As professoras se posicionam axiologicamente diante da realidade vivida, propõem ações pedagógicas considerando os seus estudantes em um discurso situado, mas também refletem e refração (interpretação diversa) já-ditos acerca da avaliação externa. *Clara, Dulce, Janis, Martina e Sofia* revelam mudança no ato pedagógico, motivada pela Prova Brasil (Ideb) e pelo mecanismo de coerção e controle externo que esse instrumento representa ao dispor à sociedade um resultado, que por vezes nem é reconhecido pela professora, mas que a

mobiliza a preparar os adolescentes para obterem bons resultados em possíveis avaliações de natureza semelhante (Prova Brasil, Enem e outras):

Clara: *Minhas turmas, [...] nunca tiveram seus conhecimentos medidos pela Prova Brasil [...]. No entanto, mesmo sabendo dessa realidade escolar, mantenho-me comprometida – e sempre me mantive - com o desenvolver das habilidades de leitura e escrita dos alunos [...].*

O melhor disso é saber que alunos que foram/serão preparados para a Prova Brasil (mesmo não a realizando)[...]. Intensifico meu trabalho com o objetivo de prepará-los para o que virá: sendo a Prova Brasil, um Ensino Médio de qualidade, um concurso, o Enem, uma futura carreira!

Dulce: *Muito preocupada com a interpretação dos textos na Prova Brasil, trabalhei este assunto com afincos para que os estudantes não ficassem atrapalhados durante a realização da prova.*

Perto da aplicação da prova, alguns outros assuntos que deveriam ser abordados cedem lugar a revisões e aplicações de simulados para preparar os discentes para o propósito final.

Se precisarmos ensinar o que vai ser cobrado na Prova Brasil, precisamos deixar de lado o aluno como um todo e empurrar para o mesmo as ordens de “bons resultados” [...].

trabalhei este assunto [leitura e interpretação de textos] com afincos para que os estudantes não ficassem atrapalhados durante a realização da prova.

Se formos analisar as imposições de resultados concretos de notas na Prova Brasil, muitas vezes me visualizo como não autora das minhas aulas e sim reprodutora de conceitos que servirão para suprir resultados esperados.

Janis: *Com o passar do tempo, mais especificamente nas três últimas provas (2013, 2015 e 2017), passei a entender [...] o fato de fazer com que meus alunos estivessem preparados não somente para enfrentar a Prova Brasil, mas qualquer prova que envolva interpretação e reflexão acerca de questões e a escolha da resposta correta.*

Comecei então a trabalhar com simulados em sala de aula [...], ensinei o que é distrator⁵⁰ [...]

No início achava que a prova não passava de mais um desses recursos que tentam medir o conhecimento de nossos alunos tendo em vista o repasse ou não de verbas. Não trabalhava em sala de aula especificamente com questões para prepará-los para tal, mas é claro que continuava a trabalhar com interpretação de textos em geral.

⁵⁰ De acordo com o PDE – Prova Brasil (BRASIL, 2011), os distratores são as alternativas de resposta incorretas, isto é, o não gabarito.

Só sei que o crescimento dos resultados de meus alunos, que acabam transparecendo no índice geral da escola, tem profunda relação com o meu amadurecimento como profissional que passou a enxergar a prova de uma outra forma.

[...] a Prova Brasil faz parte da minha prática pedagógica como algo que venha melhorar o desenvolvimento dos meus queridos alunos [...]

Além de no ato da observação *Janis* explorava um **simulado para a Prova Brasil**, com dez itens (questões) objetivos, que compunham o livro didático adotado pela escola: Português Linguagens, de William Cereja e Thereza Cochar.

Martina: *Passei a desenvolver os planejamentos em cima dos descritores*⁵¹ [...]

Sofia: *[...] fiquei afastada por meses, licença maternidade, no entanto quando regresssei à sala de aula, iniciei um trabalho, já com questões no estilo das provas externas, pois uma das dificuldades que senti dos alunos no ano anterior, foi a diferença que eles sentiam entre as provas aplicadas por mim e as da Prova Brasil.*

[...]sabia da importância destas avaliações, fui em busca de informações, de questões, de todo tipo de material que fosse ajudar [...]

Este ano propus um desafio a mim e aos meus alunos, em vez de apenas responder as questões, fazer simulados, os desafiei a produzirmos uma prova baseada nas habilidades, para que uma turma responda a de outra.

Clara, Dulce, Janis, Martina e Sofia se posicionam diante da Prova Brasil e de como esta altera as suas práticas pedagógicas, enunciam em conformidade com Freitas *et al.* (2009, p. 23) quando diz que a avaliação externa é uma categoria que organiza o trabalho pedagógico, que “modula o próprio acesso ao conteúdo e interfere, mais do que se possa pensar, no método de ensino escolhido para os alunos”.

Dessa forma, ancorados no discurso de cada professora emergente nos instrumentos de coleta de dados, podemos afirmar que a posição de autoria da professora de língua portuguesa ao operar o currículo está marcada por posições axiológicas enunciativas circundantes na esfera escolar, dentre elas, ressonâncias de já-ditos acerca da avaliação externa. Esses discursos acabam por solidificar elaborações didáticas que refletem e refratam

⁵¹ De acordo com o PDE – Prova Brasil (BRASIL, 2011, p. 18) “Os descritores: indicam habilidades gerais que se esperam dos alunos; constituem a referência para seleção dos itens que devem compor uma prova de avaliação”.

na autoria do ato pedagógico. Como sujeito situado que se constitui sócio-ideologicamente nas interações discursivas, essas professoras interagem com vozes sociais diversas e respondem ancoradas na vivência e na compreensão ativa, na qual o discurso “não se encontra em uma língua neutra e impessoal (pois não é do dicionário que ele é tomado pelo falante), ele está nos lábios de outrem, nos contextos de outrem e a serviço das intenções de outrem: e é lá que é preciso que ele seja isolado e feito próprio” (BAKHTIN, 2002, p. 100).

Com exceção de *Sara*, que não deixa certezas em seu discurso acerca da concessão à matriz de avaliação da Prova Brasil, essas professoras trabalham com vista em um por vir representado por um índice que se propõe a aferir a “qualidade” da educação pública e por descritores de avaliação que acabam sendo tomados como currículo. Nesse sentido é importante retomar os dizeres de Freitas, *et al.* (2009, p. 48), que nos alerta que “medir propicia um dado, mas medir não é avaliar. Avaliar é pensar sobre o dado com vistas ao futuro”, é diagnosticar o que os estudantes já sabem e em que precisam avançar, mas não fundamentado apenas em um índice aferido externamente, mas em um currículo que considera o sujeito do conhecimento e o sujeito da vida (ético), o sujeito de um ensino situado.

[Voltar ao sumário](#)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa pesquisa, colocamo-nos o desafio de analisar a posição do discurso autoral de seis professoras de língua portuguesa, com no mínimo dez anos de experiência no nono ano do ensino fundamental, que ao longo desse tempo vivenciaram, na função de professora, a Prova Brasil. Desafio posto porque estudamos o “ser expressivo e falante” (BAKHTIN, 2003, p. 395), situado no tempo e no espaço e constituído socialmente por signos ideológicos. Trata-se de um ser em constante transformação, que, a todo instante, pelas relações de interação discursiva altera e é alterado pelo outro.

Para compreendermos os discursos das professoras em sua integralidade, consideramos amalgamadas as dimensões verbais e extraverbais (BAKHTIN, 2003/VOLOCHÍNOV, 2017) e adotamos como metodologia a análise dialógica do discurso, fundamentada na teoria do Círculo de Bakhtin, que tem como princípio a “análise de um *corpus* discursivo, dos sujeitos e das relações que ele instaura” (BRAIT, 2006, p. 24). A partir dos sentidos expressos nos instrumentos para a coleta de dados e das relações dialógicas que conseguimos estabelecer com/entre essas enunciações, buscamos resposta para nosso objetivo central: verificar se a avaliação externa influencia a posição autoral da professora de língua portuguesa ao operar o currículo.

Apresentamos nesta dissertação a nossa compreensão acerca do objeto em estudo. Isso significa que podemos ter deixado escapar sentidos outros que possam ser perceptíveis ao leitor, uma vez que nossa consciência é constituída sócio-ideologicamente nas interações discursivas em vivências situadas. Mas é importante dizer que buscamos alcançar um acabamento mínimo, que ao menos possibilitasse a contrapalavra diante do exposto, pois como sabemos, o esgotamento de qualquer tema é sempre relativo, é provisório, é somente a possibilidade de responsabilidade ao discurso de outrem (BAKHTIN, 2003).

Expusemos a nossa incursão pelo dizer situado (tempo/espaço e interlocutores particulares) de cada professora, que nos possibilitou identificar em seus discursos o quanto a avaliação externa pode ser coercitiva e influenciar o ato pedagógico, mesmo quando essa professora não está consciente desse fato. Os discursos das professoras revelaram que o resultado da avaliação externa em larga escala (Ideb) acaba atrelado ao juízo de valor acerca da competência do ato pedagógico da professora, e esta responsabilizada por sucessos e fracassos dos estudantes. O caminho da responsabilização à culpabilização da professora

pelos resultados obtidos nesse evento (Prova Brasil) é estreito e, por isso, a frustração e o peso da avaliação recaem sobre ombros únicos, os da professora.

Dessa forma, essas profissionais se obrigam (mesmo inconscientemente) a desenvolver um trabalho preparatório da avaliação, alteram o seu ato pedagógico, aplicam simulados da prova, investem no trabalho com os descritores da matriz de avaliação da prova. O que deveria ser um instrumento de coleta de dados para se pensar sistemas de educação e mobilizar políticas públicas, ao voltar para a escola e para a comunidade como um índice acaba funcionando como controle social (FREITAS *et al.*, 2009). O que era para ser somente matriz de avaliação passou a ser tomado como currículo em grande medida e como método de ensino, alterou o ato pedagógico da professora.

Os enunciados das professoras revelaram, por um lado, um posicionamento autoral do ato pedagógico, no qual consideram a realidade concreta, estabelecem interlocução com os estudantes com enunciados vivos, ampliam o diálogo e põem aos estudantes se posicionar com autoria; por outro lado, pela pressão de obtenção de resultados positivos na prova externa, um movimento de proteção das possíveis reações-respostas diante desses resultados: limitação das aulas a um modelo de prova com textos-itens, que exploram o entendimento do que está posto em determinados fragmentos sem explorar os sentidos expressos em uma situação discursiva e sem um mínimo de exauribilidade para o tema/objeto de estudo.

Isso tudo porque da responsabilização à culpabilização há uma linha tênue (Nóvoa, 2017) e com a sobrecarga sobre os ombros, as professoras seguem em busca de professores de outras disciplinas para serem aliados nesse trabalho preparatório, buscam nos pares a corresponsabilização pelos resultados da avaliação externa (Ideb), mesmo porque, como relatou uma das professoras, esses estudantes, até serem avaliados no final do nono ano, já cursaram todo o ensino fundamental, já estiveram sob a mediação de outros professores, portanto, não caberia a atribuição de um resultado à professora do nono ano unicamente, que muitas vezes está com os estudantes pela primeira vez. As professoras chamam os colegas como um todo à responsabilização pelos índices alcançados, mas não discutem em nenhum momento a realidade concreta em que atuam, o sistema educacional atual, entre outras variáveis que transpõem o resultado da avaliação externa.

Esperamos que essa pesquisa possa de alguma forma exercer o papel de “excedente de visão” para nós, profissionais da educação, que como seres humanos somos incompletos, tendo no outro, na experiência que o outro tem de nós, a possibilidade de enxergar coisas que

não vemos/percebemos em nós próprios, em nosso labor cotidiano. Esperamos que essas professoras, ao tornarem pública a sua voz aos leitores desta pesquisa, ao enunciarem as suas experiências, confrontem os seus ditos com os outros ditos acerca da avaliação externa e que nesse embate de vozes sociais concordem, discordem, recusem, aderem, ignorem posições sociais sobre esse mesmo objeto (tema), valorando e reacentuando a posição autoral assumida em sua enunciação. Esperamos a ampliação do diálogo nessa cadeia discursiva, a sua contrapalavra “articulando e rearticulando dialogicamente o que agora se apreende com as mediações próprias do que antes já fora apreendido” (GERALDI, 2015c, p. 108).

Nessa rede dialógica, no inacabamento do ser do discurso que estabelece elos com enunciações passadas e possíveis respostas no por vir, abrimos mais um elo na comunicação discursiva, fomentando nesta pesquisa a continuidade de diálogo e de outros estudos que de alguma forma toquem esse tema/objeto, uma vez que na atualidade vivenciamos a ampliação do desafio acerca do tratado nesta pesquisa. Com a aprovação da BNCC no final de 2017, com o prazo máximo para entrar em vigor em 2020, o currículo, em nível nacional, estará fechado. Ficarão amalgamados nesse documento o uso do livro didático, às vezes um dos poucos recursos disponíveis na escola pública, e, conseqüentemente, a avaliação externa em larga escala. Somente outras vozes sociais ressonando, um não às padronizações de formações homogêneas de sujeitos, e reiterando os seres únicos, com vivências também únicas, poderão atuar como excedente de visão diante de documentos como a BNCC. Mister se faz um coral de vozes para abrir novos caminhos à posição autoral de professores diante do ato pedagógico, sem que estes tenham que transformar a sua prática sobremaneira motivada por mecanismos externos de coerção.

Na atualidade, por mais desterritorializados que pareçamos, somos sujeitos sem alibi para a nossa existência. Nossa participação de responsáveis e respondentes diante de nossos atos únicos e irrepetíveis se dá na e pela alteridade que nos constitui em ser singular, na nossa “vida-ação única” (BAKHTIN, 1993, p. 45). Como enuncia Bakhtin (2003, p. 410): “[N]ão existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites)”, porque somos sociais e interagimos no e pelo discurso.

[Voltar ao sumário](#)

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. M. B. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **Revista História da Educação**, v. 7, n. 14, jul/dez, p. 79 a 95, 2003.
- AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa Editora, 2004.
- AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: Outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006, p. 95-114.
- BAKHTIN, M. M. (1919-1921) **Para uma filosofia do ato**. Tradução inédita [para fins didáticos] de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza da edição americana *Toward a Philosophy of the Act* (Austin: University of Texas Press, 1993).
- _____/VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução: LAHUD, Michel; VIEIRA, Iara. 8.ed. São Paulo: Hucitec, 1997a.
- _____. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Tradução P.Bezerra – 2.^a Ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997b.
- _____. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. Tradução- A. F. Bernardini *et al.* 5. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.
- _____. **Estética da criação verbal**. Tradução: Bezerra, Paulo. 4.^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARROSO, J. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. 2005.
- BITTAR; BITTAR. História da educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 34, n. 02, p. 157-168, jul./dez. 2012.
- BOGDAN; BIKLEN. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução a teoria e aos métodos. Porto: Porto Ed., 1994.
- BOLÍVAR, A. ¿De nobis ipsis silemus??: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, vol. 4, n. 1, 2002. Disponível em: <file:///C:/Users/bussa/Downloads/49-239-1-PB.pdf>. Acesso em: 22 ago 2018.
- BORTOLOTTI, N. **A interlocução na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Texto e Linguagem)
- _____; SALEK. O espaço público da escola – um mundo significado nas relações eu-outro. **Bakhtiniana**. Revista de Estudos do Discurso. V. 12, n. 3, Ano IX, set./dez.2017- p. 5-21.
- BRAIT, B. Análise e Teoria do Discurso. In: BRAIT, B. **Bakhtin**: Outros Conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006, p. 9-31.

BRASIL. Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 22 out 2018.

_____. Decreto nº 91.372, de 26 de Junho de 1985. Institui Comissão Nacional visando ao estabelecimento de diretrizes que promovam o aperfeiçoamento do ensino-aprendizagem da língua materna. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91372-26-junho-1985-441227-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 22 jan 2019.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem da língua portuguesa. Comissão Nacional para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Materna Relatório Conclusivo, janeiro/1986. Disponível em: <<http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me001734.pdf>>. Acesso em 22 jan 2019.

_____. Presidência da República. Constituição da República federativa do Brasil de 1988, p. 108-111. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao1988.html/arquivos/Constituiode1988.pdf>. Acesso em: 15 maio 2019.

_____. Plano Diretor da Reforma do Estado. Brasília: MARE, 1995.

_____. Lei n. 9394, de 29 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 23 maio 2019.

_____. INEP. I Conferência Nacional de Educação /organização de COSTA, M. J. F. F.; SHENA, D. R.; SCHMIDT, M. A. Brasília, DF, 1997. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/123679/me001825.pdf?sequence=3>>. Acesso em: 22 jan 2019.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa de primeira a quarta série. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa de quinta a oitava séries. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Resolução 04/2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 11 fev 2019.

_____. Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica. Parecer 7/2010. Regulamentam as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5367-pceb007-10&Itemid=30192>. Acesso em 11 fev 2019.

_____. Ministério da Educação. PDE : Plano de Desenvolvimento da Educação : Prova Brasil : ensino fundamental : matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília : MEC, SEB; Inep, 2008, p. 1-104. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf>. Acesso em 26 abr 2019.

_____. Lei n. 13005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 23 out 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação e Conselho Pleno. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017a. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf>. Acesso em: 12 fev 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2017b, p. 65-134. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 20 jul 2018.

_____. Ministério da Educação. Site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>>. Acesso em 24 out 2018.

CÁRIA; OLIVEIRA. Avaliação em larga escala e a gestão da qualidade da educação. **Revista de Ciências Humanas – Educação**, v. 16, n. 26, p. 22-40, Jul. 2015

COELHO, M. I. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008.

CUNHA, M. V. **A educação dos educadores**: da Escola Nova à escola de hoje. Campinas/SP: Mercado da Letras, 1995, p. 27 – 96.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista Fac. Educ, São Paulo**, v.23, n.1/2, p.185-195, jan/dez, 1997.

DAROS, M. D. Desenvolvimentismos e transnacionalização na discussão educacional no Brasil dos anos de 1950 e 1960. **Moderno, modernidade e modernização**: a educação nos projetos de Brasil – séculos XIX e XX. CARVALHO, Marcus Vinícius C.; LAGES, Rita Cristina Lima; Gaspar, Vera (orgs.). Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016, p. 209-228.

DONDA, B. **A constituição da autoria docente em processos de formação continuada de professores alfabetizadores**. 2016. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ, 2018, p. 7.

ESQUINSANI; DAMETTO. A multiplicidade de sentidos e o condicionamento político da noção de qualidade em educação básica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 99, n. 252, p. 294-312, maio/ago. 2018

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo**: as idéias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERNANDES, C. H. **Dizeres de professores da/na formação continuada**: possibilidades de autoria, 2009. 190 f. Tese (Doutorado em EDUCAÇÃO) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2009, p. 5.

FILIPE; BERTAGNA. Avaliação e qualidade no novo Plano Nacional de Educação: avanços e possíveis retrocessos? **EccoS – Revista Científica, UNINOVE**, São Paulo, n. 36, p. 49-66, jan./abr. 2015.

FRANCELINO, P. F. **A autoria no gênero discursivo aula**: uma abordagem enunciativa. 2007. 210 f. Tese (Doutorado em LETRAS) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife-PE, 2007, p. 10.

FREITAS, L. C. [*et al.*]. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. 2.^a ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. – (Coleção Fronteiras Educacionais)

GALVÃO, C. Narrativas em Educação. **Revista Ciência & Educação**, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GATTI, B. A. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. **EccoS Revista Científica, UNINOVE**, São Paulo: (n. 1, v. 4): 17-41, 2002.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **A aula como acontecimento**. 2.^a ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015a.

_____. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015b.

_____. Mitos bíblicos: fundamentos das percepções judaico-cristãs da linguagem. In: _____. **Ancoragens – estudos bakhtinianos**. 2.^a ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015c, p. 65-74.

_____. Texto e discurso: questões epistemológicas para a linguística. In: _____. **Ancoragens – estudos bakhtinianos**. 2.^a ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015c, p. 75-82.

_____. Alteridade: espaços e tempos de instabilidade. In: _____. **Ancoragens – estudos bakhtinianos**. 2.^a ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015c, p. 83-101.

_____. A diferença identifica, a desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética através da estética. In: _____. **Ancoragens – estudos bakhtinianos**. 2.^a ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015c, p. 103-122.

_____. A linguagem nos processos sociais de constituição da subjetividade. In: _____. **Ancoragens – estudos bakhtinianos**. 2.^a ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015c, p. 123-131.

_____. Linguagem e máscaras identitárias, exigências para inserção no mundo global. In: _____. **Ancoragens – estudos bakhtinianos**. 2.^a ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015c, p. 147-166.

_____. Problematizar o futuro não é perder a memória do que há de vir. In: _____. **Ancoragens – estudos bakhtinianos**. 2.^a ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015c, p. 167-175.

Gil, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. - 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.

LANZILLOTTA, A. S. O. **O que é autoria? construção de um conceito na formação de professores a distância**. 2013. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ, 2013, p. 9.

_____. **Autoria docente (e discente) na formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2018. 140 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ, 2018, p. 10.

MACEDO, E. Base Nacional Comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n.º. 133, p. 891-908, out./dez., 2015.

MARQUES, F. R. **Autoria docente como artefato para os currículos com inovações pedagógicas: um zoom nos ciclos de formação humana**. 2015. 120 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas) - Universidade Federal da Bahia, Salvador -BA, 2015, p. 8.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 89-117, março 2003.

MICELI, S. **Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1020-1945)**. Coleção corpo e alma do Brasil. São Paulo – Rio de Janeiro, 1979, p. 129-198.

MIOTELLO, V. Bakhtin em trabalhos de estudo da língua: levantando o problema do pertencimento. **Estudos Linguísticos XXXV**, p. 176-180, 2006.

MORAES, M. C. M. Indagações sobre o conhecimento no campo da educação. **Revista Perspectiva**. Florianópolis, v. 27, n. 2, jul/dez, 2009, 315-346.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cad. Pesqui. [online]**. 2017, vol.47, n.166, pp.1106-1133.

PÉCAUT, D. **Os intelectuais e a política no Brasil** - entre o povo e a nação. Série Temas. Editora Ática. São Paulo, 1990, p. 14-96.

PIETRI, E. Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 43, jan./abr. 2010, p. 70-83.

PRADO, G. do V. T. *et al.* **Metodologia narrativa de pesquisa em educação: uma perspectiva bakhtiniana**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

_____. Narrativas pedagógicas: indícios de conhecimentos docentes e desenvolvimento pessoal e profissional. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v.4, n.10, p.149-165, 2013.

_____; SOLIGO. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação. In: PRADO, G. G., V. T; SOLIGO, R. (Org.). **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações**. 2.ed. Campinas: Alínea, 2007. v.1, p.45-60.

_____; _____; SIMAS. **Pesquisa narrativa em três dimensões**. Disponível em: <<https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2014/11/toledo-soligo-simas-pesquisa-narrativa-em-tre3aas-dimens3b5es.pdf>>. Acesso em: 22 ago 2018.

_____; FERREIRA; FERNANDES. Narrativa pedagógica e memoriais de formação: escrita dos profissionais da educação? **Revista Teias**, v. 12, n. 26, p. 143-153, set./dez. 2011 – Jovens, territórios e práticas educativas.

RODRIGUES; PRADO. Investigação narrativa: construindo novos sentidos na pesquisa qualitativa em educação. **Revista Lusófona em Educação**. V. 29, n. 29, p. 89-103, 2015.

REIS, P. R. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação . **Revista Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, SP, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 17-34, jan/dez, 2008.

RÊSES, E. S. Singularidade da profissão de professor e proletarização do trabalho docente na Educação Básica. *Revista SER Social*, Brasília. v. 14, n. 31, p.419–452, jul./dez. 2012.

5.1.1 RODRIGUES, N. C. **O discurso do professor de língua portuguesa no processo de reestruturação curricular: uma construção dialógica**. 2009. 313 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, 2009, p. 7.

ROMANELLI, O. O. História da Educação no Brasil: 1930/1973. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SANTOS, B. de S. (org.). **A Globalização e as ciências sociais**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 25-94.

SCHNEIDER; NARDI; DURLI. Políticas de avaliação e regulação da qualidade: repercussões na educação básica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.16, n.1, p. 109 – 138 jan./mar.2018.

SILVA, G. M. D. **Sociologia da Sociologia da Educação: caminhos e desafios de uma *policyScience* no Brasil (1929 -1979)**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002, p. 43-83.

SOARES, M. B. Que professores de português queremos formar?. In: **ABRALIN: Boletim da Associação Brasileira de Linguística**. Fortaleza: Imprensa Universitária/UFC, 2001, p. 211-218.

SOBRAL, A. Ato/ atividade e evento. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. Ed. São Paulo: Contexto, 2016 [2005], p. 11-36.

SOUZA; BAPTISTA. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular: tensões e divergências. **Saberes**, Natal - RN, v. 1, n. 17, dezembro, 2017, p. 177-186.

SOUSA; CABRAL. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Revista Horizontes**, v. 33, n. 2, p. 149-158, jul/dez, 2015.

TEODORO, A. As novas formas de regulação transnacional no campo das políticas educativas, ou uma globalização de baixa intensidade. **EccoS Revista Científica, UNINOVE**, São Paulo, n. 1, v. 4, 2002, p. 61-77.

VASCONCELOS, G. P. de. **Arquitetônica enunciativa e posicionamento estilístico do professor autor no gênero discursivo da educação a distância: uma perspectiva dialógica**.

2015. 142 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba-João Pessoa, João Pessoa, 2015, p. 6.

VIEIRA, C. E. Intelectuais e o discurso da modernidade na I Conferência Nacional de Educação (Curitiba - 1927). In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (org). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007, p. 379-397.

_____. Intelectuais e Educação. **Pensar a Educação em Revista**. V. 1, n. 1, p. 3 – 21, abr-jun/2015.

VOLOCHÍNOV, V. N. (1926) A palavra na vida e a palavra na poesia: Introdução ao problema da poética sociológica. Trad.: J. W. Geraldi. In: **A Construção da Enunciação e Outros Ensaios**. São Carlos. Pedro & João Editores, 2013, p. 71-100.

_____. (1928) As mais recentes tendências do pensamento linguístico ocidental. Trad.: J. W. Geraldi. In: **A Construção da Enunciação e Outros Ensaios**. São Carlos. Pedro & João Editores, 2013, p. 101-130.

_____. (1930) O que é linguagem. Trad.: J. W. Geraldi. In: **A Construção da Enunciação e Outros Ensaios**. São Carlos. Pedro & João Editores, 2013, p. 131-156.

_____. (1930) A construção da enunciação. Trad.: J. W. Geraldi. In: **A Construção da Enunciação e Outros Ensaios**. São Carlos. Pedro & João Editores, 2013, p. 157-188.

_____. (1930) A palavra e sua função social. Trad.: J. W. Geraldi. In: **A Construção da Enunciação e Outros Ensaios**. São Carlos. Pedro & João Editores, 2013, p. 189-212.

_____. Algumas ideias-guia para a obra *Maxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad.: J. W. Geraldi. In: **A Construção da Enunciação e Outros Ensaios**. São Carlos. Pedro & João Editores, 2013, p. 251-268.

XAVIER, L. N. **O Brasil como laboratório** – educação e ciências sociais no projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Bragança Paulista: EDUSF, 1999, p. 21 – 65.

[Voltar ao sumário](#)

APÊNDICES

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE I: Quadro IV- Síntese do cenário educacional brasileiro e do ensino da língua portuguesa.

APÊNDICE II: Perfil profissional.

APÊNDICE III: Roteiros das narrativas.

APÊNDICE IV: Roteiro de observação.

APÊNDICE I:

QUADRO IV- Síntese do cenário educacional brasileiro e do ensino da língua portuguesa.

PERÍODO	CENÁRIO NACIONAL	CENÁRIO DA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA
1759	Implantação de Aulas Régias ⁵² para o ensino elementar de letras e humanidades.	Reforma Pombalina – torna o ensino da língua portuguesa obrigatório, por meio do ensino da gramática do português, da retórica e da poética.
1837	Criação ⁵³ do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, modelo padrão do ensino secundário no Brasil.	Currículo do Colégio Pedro II inclui as disciplinas de Retórica e Poética, para o ensino da língua portuguesa e no ano seguinte acrescenta a disciplina de Gramática Nacional.
1871	Criação do cargo de professor de português por meio de decreto imperial.	Implantação do cargo de professor de português para as disciplinas que ensinavam a língua materna: Retórica, Poética e Gramática. No entanto, como não há formação específica em Letras, os professores são engenheiros, médicos, advogados, entre outros profissionais liberais com formação em humanística, com domínio da língua portuguesa e da literatura.
Meados séc. XX	Educação como direito.	Ensino da língua portuguesa permanece o mesmo, ainda não há formação específica para o professor que atua nesta área.
1920	Reformas educacionais que expandem o ensino público.	
1927	I Encontro da Associação Brasileira de Educação (ABE) e debate sobre a educação no país.	
1930	Criação do Ministério de Educação e Saúde (MES). Crescimento da procura por escolarização em razão do processo de industrialização no país.	
1934	Promulgação da Constituição de 1934, que trata a educação como responsabilidade do Estado e da família.	
1937	Fundação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).	Tradição do ensino do português ⁵⁴ , até os anos 1940, com as disciplinas: Retórica, Poética e Gramática. O conhecimento da gramática era do latim, a retórica e a poética eram aprendidas com autores latinos e gregos. Manual com fragmento de textos ou exposição gramatical era usado para o ensino do português. Cabia ao professor comentar, discutir e analisar esse material, além de propor questões aos estudantes.
1937-1945	Período do Estado Novo – ditadura de Vargas – ensino com caráter disciplinador, com culto à bandeira, com ensino de educação moral e cívica e de educação física. Prevalência do nacionalismo – civismo, patriotismo e eugenia. Currículo mínimo obrigatório, uso de manual didático sob fiscalização federal (ensino profissional as camadas pobres e superior para formação de	

⁵² Fonte: Geraldi, 2015a.

⁵³ Fonte: SOARES, 2001.

⁵⁴ Fonte: SOARES, 2001.

	<p>elites). Vagas em escolas públicas e gratuitas vinculadas a famílias que não tinham como custear os estudos dos filhos – Estado responsável pelo ensino primário e União pelo secundário e superior.</p> <p>Busca pela extinção da cultura e da língua de grupos étnicos minoritários, fechamento de escolas estrangeiras.</p>	
1937	<p>Promulgação da Constituição de 1937. Esta representa um retrocesso ⁵⁵ à Constituição de 1934 ao não mencionar o direito à educação e fazer concessão de ensino à iniciativa privada.</p>	
1942	<p>Reforma Capanema – trata da gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário.</p>	
1946-1964	<p>Nacional-desenvolvimentismo – período de democratização do país, descentralização administrativa, busca pela redução do analfabetismo com vistas no desenvolvimento econômico do país, debate sobre a LDB.</p> <p>Diagnóstico sobre ineficiência da educação pública e retomada do debate entre Igreja e empresários da educação de um lado; defesa da escola pública, laica e gratuita, de outro.</p> <p>Promulgação da Constituição de 1946. Legislação que assegura liberdade à expressão, às ciências, às culturas e às letras.</p> <p>Exigência de concurso de títulos e provas para preenchimento de vagas no magistério. União ⁵⁶ como responsável por legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional.</p> <p>UNESCO, com vistas ao desenvolvimento econômico, recomenda reorientação da estrutura escolar dos países latino-americanos: universalização e gratuidade do ensino primário, progressivamente se estendendo ao secundário e articulado com o ensino superior.</p> <p>Ideário da transnacionalidade se faz presente na educação brasileira.</p>	<p>Mudança ⁵⁷ na concepção de professor, mas não na concepção de língua e de ensino. Este entendido como tempo-espaço de apropriação da língua padrão; aquela, como sistema.</p> <p>Professores novos com formação específica em Letras, muitos deles oriundos de classes menos letradas.</p> <p>Ensino superior desconhece a atual realidade social dos estudantes de Letras e das escolas públicas, por isso mantém a concepção da língua como sistema e do ensino sobre a língua.</p> <p>Ampliação do quantitativo de escolas e ampla e menos seletiva contratação de professores.</p> <p>Inclusão do livro didático com roteiro para professor e textos e atividades para os estudantes (a partir dos anos 50).</p>
1961	<p>Promulgação da LDB – educação como direito de todos e dever do Estado.</p>	<p>Introdução dos estudos da Linguística e, mais tarde, da Sociolinguística no ensino universitário (efetivamente mobilizarão as</p>
1964- 1985	<p>Ditadura Militar – modelo econômico</p>	

⁵⁵ Fonte: ROMANELLI, 1986.

⁵⁶ O Ministro da Educação da época, Clemente Mariani, baseado na Carta Magna de 1946, instituiu uma comissão presidida por Lourenço Filho para “estudar e propor um projeto de reforma geral da educação nacional”. Em novembro de 1948, o projeto é apresentado à Câmara Federal e aprovado somente treze anos depois, na forma da Lei 4024, votada em dezembro de 1961. (ROMANELLI, 1986, p. 171)

⁵⁷ Soares, 2001.

	<p>urbano- industrial. Educação gratuita no ensino fundamental, ampliação quantitativa ⁵⁸ de escolas, camadas populares pela primeira vez em grande quantidade na escola.</p> <p>Criação, em 1966, do Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas (CETPP). Instituição responsável pelo início da produção de materiais para avaliação em linguagem, matemática, ciências físicas e naturais e estudos sociais para as últimas séries do ensino médio.</p> <p>Estudo avaliativo do rendimento escolar em leitura e ciências e das condições socioeconômicas de estudantes de diferentes níveis de escolarização (meados de 1970).</p> <p>Proposição do Programa de Estudos Conjuntos de Integração Econômica Latino-americana (ECIEL).</p>	<p>maiores mudanças no ensino da língua portuguesa, mas somente nos anos 1990). Disciplina de língua portuguesa passa a se chamar Comunicação e Expressão.</p>
A partir de 1986	Redemocratização do país.	<p>Inserção de conhecimentos da Psicolinguística, Linguística Textual, Pragmática, Análise do Discurso no currículo do ensino superior de Letras.</p> <p>Reforma da disciplina motivada pelo fim da ditadura (1985). Por meio do Decreto 91372/85, o Presidente da República nomeia uma Comissão Nacional para estudar as novas diretrizes para o ensino da língua portuguesa. Esta comissão é subsidiada pelos conhecimentos da Linguística.</p> <p>Relatório dessa Comissão Nacional recomenda o ensino da fonética e fonologia na alfabetização e o desenvolvimento da expressão oral e escrita centrados em três práticas de linguagem interligadas: leitura, produção de texto oral e escrito e análise linguística. A oralidade está presente na proposição curricular.</p> <p>Comissão ainda recomenda a não unificação de programa de ensino, uma vez que o plano de trabalho deve considerar a realidade dos estudantes.</p>
1987	Avaliação em língua portuguesa, leitura e produção de texto, matemática e ciências, de estudantes de 1. ^a , 3. ^a , 5. ^a e 7. ^a séries, residentes em dez capitais brasileiras, por iniciativa do Ministério da Educação (MEC).	
1988	Promulgação da Constituição de 1988, que torna o ensino fundamental obrigatório e gratuito.	
1990	Primeira participação do Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Proficiência Educacional (PISA). Primeiras avaliações do ensino das escolas públicas em nível nacional, por amostragem, nas 1. ^a , 3. ^a , 5. ^a e 7. ^a séries, com testes de língua portuguesa (leitura e redação), matemática e ciências naturais, pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).	
1996	Promulgação da LDB vigente até os dias atuais. Dessa época também são a Globalização e as políticas neoliberais.	
1997/1998		<p>Teorias das Ciências Linguísticas começam a ser aplicadas no ensino básico da língua portuguesa (meados dos anos 1990).</p> <p>Ministério da Educação publica os PCNs, o primeiro com orientações para o ensino fundamental 1 e, no ano seguinte, para o ensino fundamental 2. Documento que também é subsidiado pelos conhecimentos da Linguística, tem o texto com centro da aprendizagem das práticas de leitura, de escrita/oralidade e de análise linguística.</p>
2005	Reforma do SAEB que passa a ser	

⁵⁸ Fonte: BITTAR; BITTAR, 2012.

	composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) – amostral e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) – conhecida como Prova Brasil, censitária.	
2007	Criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).	
2017	Cenário que permanece na atualidade.	Ministério da Educação publica a BNCC, que, assim como nos PCNs, assume a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, centrada no texto e nas três práticas de linguagem: leitura, produção de texto oral e escrito/multissemiótico e análise linguística/semiótica e também focalizando a aprendizagem.

[Voltar ao sumário](#)

APÊNDICE II: Perfil profissional

Cara professora,

Eu, Ione de Carvalho Almeida, mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na linha de pesquisa Sujeitos, Processos Educativos e Docência/ Ensino e Formação Docente (SUPED), orientada pela professora Dra. Jilvania Lima dos Santos Bazzo, com a pesquisa intitulada *A posição do discurso autoral de professoras de língua portuguesa diante da avaliação externa em larga escala*, que tem como objetivo geral verificar se a avaliação externa em larga escala influencia a posição autoral da professora de língua portuguesa ao operar o currículo, conforme já explicitado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, vou navegar com você durante seis meses. Nesse percurso, faremos algumas ancoragens para respirarmos outros ares, fortalecermos nossas energias e retornarmos a bordo para seguir viagem. É certo que se você não se sentir bem nessa embarcação e quiser retornar à terra, poderemos ancorar a qualquer tempo!

Vamos navegar por mares profundos. Às vezes em águas tranquilas, às vezes em águas revoltas. Mas, com tranquilidade, vamos desbravando novos horizontes.

Como você aceitou fazer parte da tripulação que vai subir a bordo, é chegada a hora de aproveitarmos os bons ventos e iniciarmos nossa viagem. Como primeira missão de bordo, solicito que aproveite o balanço das ondas e responda o seu perfil profissional. Com isso, seja bem-vinda a bordo!

1 Identificação:

Nome (fictício): _____

Telefone (s): _____

E-mail: _____

Idade: _____

Gênero: _____

Cor: _____

Renda mensal:

a) () até R\$ 2.000,00; b) () de R\$ 2.000,00 a R\$ 4.000,00; c) () de R\$ 4.000,00 a R\$ 6.000,00; d) () mais de R\$ 6.000,00

2 Formação acadêmica:

a) () Superior incompleto **Qual curso?** _____

b) () Superior completo **Qual curso?** _____

c) () Especialização – Área: _____

d) () Mestrado – Área: _____

e) () Doutorado – Área: _____

3 Vínculo empregatício na Rede Municipal de Ensino de Blumenau (RME):

a) () contratada CLT

b) () efetiva

3.1 Carga horária atual de trabalho:

a) () 20 horas b) () 40 horas c) () Outra: _____

3.2 Local e turno de atuação na RME:

a) Escola Básica Municipal _____ Turno: _____

b) Escola Básica Municipal _____ Turno: _____

c) Escola Básica Municipal _____ Turno: _____

3.3 Você atua desde qual ano na RME? _____

3.4 Trabalha há quantos anos com turmas de 9º ano? _____

4 Conhece a Prova Brasil?

Sim Não

4.1 Já participou da Prova Brasil?

Sim Não Em caso afirmativo, qual foi a sua função? _____

5 Você atua em outra rede de ensino?

Sim Não

5.1 Se sim, em qual outra rede?

a) municipal b) estadual c) federal d) privada

6 Em sua trajetória profissional você atuou somente na docência?

Sim Não

6.1 Caso tenha exercido outra função, identifique-a (s):

6.2 Por que optou pela docência?

APÊNDICE III: Roteiros das narrativas

1.^a narrativa

Cara professora,

É hora de seguir viagem. Você já respondeu ao questionário de perfil profissional, lembra-se? Agora vamos cruzar o mar por águas mais profundas, vamos visitar memórias, navegar nas lembranças de sua trajetória profissional.

Para mantermos a rota, convido você a narrar por escrito um pouquinho da sua história de professora. Contar como ingressou na carreira, o porquê da escolha da profissão, realizações e dificuldades encontradas no percurso profissional, expectativas em relação ao seu trabalho, entre outras coisas que queira narrar... Afinal, a história é sua e esse espaço de escrita também é seu.

Por isso, não tem limite de linhas ou folhas definido para a escrita, o modo de dizer também pertence a você. Você é capitã dessa rota, portanto, as escolhas são suas. Deixe a sua memória falar mais alto, não se preocupe com essa maruja que irá ler suas escritas, pois tenha plena certeza de que vou adorar vivenciar um pouco da sua experiência profissional.

2.^a narrativa

Cara professora,

Já navegamos pelo seu perfil, pela sua trajetória e escolha da profissão docente, agora é hora de ir um pouco mais além. A viagem às vezes nos cansa, mas para cruzarmos outros mares é necessário percorrermos primeiramente o nosso território. Às vezes sentimos a força das águas, sentimos um certo receio, mas a embarcação é forte e a certeza de pisar em breve em terra firme também é.

Nesse percurso, mudaremos um pouco a rota, para chegarmos ao destino pretendido. Com sua generosidade, já me doou o seu tempo, compartilhou suas memórias da profissão, permitiu-me vivenciar com você alegrias, dificuldades e expectativas acerca da sua docência.

Agora, após esta ancoragem, partiremos para o segundo momento de narrativas da vida real. Pediria para você compartilhar com essa maruja alguma história que você vivenciou envolvendo a Prova Brasil. Também é importante que você narre o que essa avaliação representa na sua carreira e, se houver ressonâncias dessa prova em sua prática pedagógica, conte-me também...

Mais uma vez, é importante dizer que a capitã dessa história é você, por isso, conte-me o que, o quanto e como quiser, afinal, a rota foi dada, mas o leme está em suas mãos... Enfim, navegue por suas memórias e as registre para que essa maruja compreenda um pouco o que a Prova Brasil significa para você e como ela reflete em sua prática docente.

3.^a narrativa

Cara professora,

Você é uma tripulante valente. Navegou por águas tranquilas, mas também enfrentou e venceu ventos e tempestades. Agora estamos bem próximas de desembarcar em terra firme. Mas antes de desembarcar, essa maruja gostaria de ouvir outras memórias, as últimas dessa viagem.

Eu já nem sei como dizer o tamanho da minha gratidão por você me permitir conhecer um pouco mais de suas histórias, memórias e vivências. Também o seu modo de enxergar a docência. Como estamos quase aportando, se mirarmos ao longe já podemos avistar terra firme!

E para alcançar a terra, foi traçada a última rota, que dessa vez percorrerá a autoria discursiva. Entende-se aqui, em uma perspectiva bakhtiniana, o discurso autoral como a palavra reelaborada pelo sujeito. Para tanto, gostaria de saber se você se vê como autora da sua aula. Se sim, o que possibilita a você ser autora e o que dificulta o seu discurso autoral. Como você vive (ou como pode viver...) em suas singularidades de autora na multiplicidade existente no interior da instituição escolar. Se não se considerar autora de sua aula, também narre os porquês, exponha mais um pouquinho de sua trajetória profissional. Essa maruja quer saber sua relação com a autoria nas suas aulas e o que mais quiser contar antes de finalizarmos essa viagem.

Boa navegação pelos mares da autoria!

APÊNDICE IV: Roteiro de observação

Instrumento de pesquisa - observação de uma aula (primeiro semestre de 2019):

A observação é um dos instrumentos de coleta de dados valioso à pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais, pois auxilia o pesquisador a compreender comportamentos, experiências humanas e o modo como o sujeito constrói significados. A observação empírica está inserida em “[...] instâncias concretas do comportamento humano que se pode refletir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 70).

Gil (2008, p. 100) apresenta vantagens da observação comparada a outras formas de coletar dados uma vez que é um processo que, segundo o autor, não envolve qualquer intermediação. Por isso defende que “[...] a subjetividade, que permeia todo o processo de investigação social, tende a ser reduzida”. O autor ainda alerta para a importância do planejamento da observação e o rigor na análise de dados.

Nesse sentido, a ida a campo para observação se dará com agendamento prévio e terá como finalidade verificar se a avaliação externa em larga escala influencia a posição autoral da professora de língua portuguesa ao operar o currículo. Por se tratar de uma pesquisa com abordagem qualitativa, em perspectiva sócio-histórica, será interpretada pela teoria bakhtiniana dialógica discursiva e que partirá dos seguintes aspectos do horizonte de observação:

- contexto social em que a escola está inserida;
- contexto educacional do período de observação (*observação no final do ano letivo*: cansaço natural da professora e dos estudantes após praticamente um ano letivo trabalhado; estudantes em fase de quase encerramento da etapa do ensino fundamental para o ensino médio; exigências burocráticas do período letivo; condições de trabalho. *Observação no início do ano letivo*: professora e estudantes recém chegados das férias, reiniciando um ano letivo, em alguns casos em fase de se conhecerem; estudantes ingressando no último ano da etapa do ensino fundamental para o ensino médio; exigências burocráticas do período letivo, condições de trabalho.);
- discurso da professora ao dar a sua aula, as escolhas do conteúdo a ser trabalhado, a abordagem feita para exposição do conteúdo/conceitos (essa observação não julgará a prática pedagógica da professora, nem oferecerá qualquer atributo apreciativo. O olhar e a escuta se voltarão para como a professora se coloca como autora em seu discurso docente); e

- escolha de material e recursos didáticos (também com a finalidade de captar o discurso autoral da professora).

Por fim, o instrumento utilizado pela pesquisadora para coletar dados na observação será somente o diário de campo com a escrita das observações realizadas.

[Voltar ao sumário](#)

ANEXOS

LISTA DE ANEXOS

ANEXO I: Primeira narrativa

ANEXO II: Segunda narrativa

ANEXO III: Terceira narrativa

ANEXO IV: Parecer

ANEXO I: Narrativas das professoras participantes da pesquisa.

Primeira narrativa

Um pouquinho de mim...

Clara

Desde muito cedo, a docência me escolheu. Digo sempre que não tive opção. Nas brincadeiras de escolinha, quando colocava minhas bonecas enfileiradas ou “ensinava” minha mãe enquanto ela costurava, já tinha certeza que algum dia estaria naquela mesma situação... ensinando... conduzindo... mediando... trocando conhecimento. Isso muito antes de ir para a escola, já que não frequentei a creche nem fiz o Pré.

Não pensava em área ou disciplina, na verdade, nem dava conta disso! No entanto, a certeza existia. Fui me apaixonando pelas letras, pelos livros, pela Turma da Mônica (que me alfabetizou junto com minha mãe) e pelas histórias que ela – minha mãe - e meu irmão me contavam.

A minha paixão foi aumentando a cada ano e minha missão foi criando forma. Minha timidez me fazia ensaiar em frente ao espelho para conseguir apresentar um trabalho, participar de um seminário, então fui me encantando com os discursos oralizados, evitando vícios e erros... e, sempre, buscando respostas para aquilo que estava dentro de mim.

Amava escrever e tudo registrava: as brincadeiras, as alegrias, as broncas dos meus pais, as dúvidas (bem menos que certezas)...

Fui crescendo e os registros mudaram... na fase da adolescência me encontrei na poesia, percebendo que ali podia desabafar e deixar escorrer no papel tudo o que me perturbava e “arrepia” minha alma. Lia, escrevia, lia, escrevia, recitava ...

No Ensino Médio, os sonhos foram ficando mais claros... Entretanto, como poderia conciliar todas essas paixões e ainda, contribuir para que outros conhecessem a magia e o encantamento das letras e de ter o domínio da língua oral e escrita como ferramenta de poder e, além disso, educar e cuidar e amar e mediar cidadãos em formação de personalidade? – BINGO! – Sim, ali (aqui) estava (está) meu lugar, minha missão, meu futuro, minha vida. Estava certa que seria capacitada para isso, já que havia sido escolhida.

Saí do Ensino Médio, em 1997. Em fevereiro de 1998, entrei para o Curso de Letras – Port./Ing., na FURB. Em 1999, tive minha primeira turminha na EBM X⁵⁹ (o que não foi fácil). Em 2000, já estava em sala realizando o que tinha sido traçado para mim, minhas primeiras turmas, trabalhando a disciplina de Língua Portuguesa.

Como já dizia Paulo Freire: “*Não existe educação sem amor!*” Amo o que faço, não me vejo em outro lugar, com outro público. A cada dia me apaixono mais... cada obstáculo serve com catapulta que me lança em busca de solução...

Na sala de aula, já me deparei com adolescentes com todo tipo de história: umas felizes, outras nem tanto, outras ainda inescrupulosas. Tento sempre usar uma única ferramenta para atingir todo menino, autor, dessas diferentes histórias: o amor!

Procuro ser alguém que leva a pensar sobre o erro cometido, consigo (ou pelo menos tento) descobrir dentro de cada aluno o seu mundo, abraço, toco, olho nos olhos, ensino com amor e paciência, corrijo com afeto, chamo de **Pudinzinho**...

Aprendi com os anos que ensinar com alegria e paciência dá melhores frutos.

Em “O pequeno Príncipe”, Antoine de Saint Exupère, diz “É preciso que eu suporte duas ou três larvas se quiser conhecer as borboletas.” É um processo lento! Por trás de cada olhar de medo ou gesto de agressividade tem um mundo a ser explorado e uma história a ser interpretada! O verdadeiro amor nunca se desgasta. Quanto mais se dá, mais se tem.

Ter paixão pela docência, portanto, efetivamente, me faz toda a diferença e isso vale para meu desenvolvimento pessoal, pois para amar o que se faz, é preciso amar o que se é!

Nunca quis e não quero ser só a professora informadora, mas sim uma formadora de personalidade, uma mediadora de conhecimento e uma lapidadora de sentimentos!

É preciso estar com a emoção protegida diante do calor dos atritos e da vivacidade dessas histórias que se cruzam, se chocam! É preciso paciência e perseverança. É preciso estar com a mente e o coração abertos para receber todo indivíduo que se coloca como parte da missão: o da favela, o do palácio, o criado pelos pais que não lhe dão atenção, o superprotegido pela mãe que o cria ardentemente sozinha, o que visita o pai na prisão, o que sofre violências, o que não tem tempo de ser criança, o que sorri, o que chora, o diferente... o que necessita de afeto... o ser humano!

Acredito que trabalho é missão e, missão sem amor não é missão. Amor naquilo que escolheu (ou permitiu ser escolhido) pra sua vida profissional, bem como, amor

⁵⁹ O nome da escola foi excluído a fim de mantermos o sigilo da profissional. Esse procedimento será repetido sempre que ocorrer casos semelhantes.

naqueles que ali estão entregando parte da história que lhe pertence, a sua emoção pra ser educada, a sua inteligência pra ser lapidada, como ser único, especial e amado por existir e por ser a esperança do mundo!

Trajatória profissional de Dulce⁶⁰

Dulce

Na manhã de 02 de janeiro de 1978 uma menina começou sua viagem pelo mundo profissional. Um escritório de representações recebia a adolescente de 14 anos e cheia de expectativas... Sentei em uma “cadeira de rodinhas”, atrás de uma mesa enorme e um amontoado de papeis. OK! Início do aprendizado. Seis meses depois, um chefe arrogante e impulsivo tentava seduzir aquela garota cheia de esperanças... Hora do basta! Um novo emprego apareceu de pronto e assim, pouco tempo depois, a decepção ficou para trás. Vivi uma escola de aprendizagens durante 21 anos. Troquei três vezes de emprego e o último foi na TEKA, onde fiquei 16 anos e meio, trabalhando na exportação de produtos têxteis. Não era isso que queria...

Voltando um pouco no tempo, lá quando comecei o 2º grau, queria cursar magistério. Nossa! Que sonho! Ser professora! Mas a obediência e respeito perante a mãe mudou a rota da escolha profissional e cursei redator auxiliar. Quando terminei, nem pensar em fazer faculdade, pois daí a vida já cobrava muitos compromissos financeiros por conta de doenças na família e não havia dinheiro para estudos. O sonho de curso superior precisava esperar. Até que um dia uma pessoa iluminada na TEKA disse: - Você precisa de um curso superior. Vamos pagar 50%. Pode escolher o que quer fazer. É claro: LETRAS (não era bem isso que eu queria... mas o sonho de cursar matemática era impossível, pois no turno vespertino, único que tinha, precisava trabalhar. Pelo sim, pelo não, fiquei com a segunda opção). No meio do caminho casei, engravidei e terminei quase ganhando um bebê. As despesas eram enormes e ainda não foi possível ir para uma escola lecionar.

Em uma reunião da diretoria, descobri o que já sabia: aquilo não era para mim. Era a última semana para inscrição no concurso público do estado. Naquela hora decidi fazer. Passei. Pedi demissão e fui... Sem que ninguém acreditasse que eu ia conseguir trilhar aquele

⁶⁰ O nome da professora foi substituído devido ao sigilo acerca da identidade da profissional. Esse procedimento será adotado em todas as narrativas.

tão diferente caminho. Mas... Com a cara e a coragem fui. Sob ameaça de que me daria mal, enfrentei o deserto e continuei.

Mas o destino me reservou outro empecilho. Encontrei pessoas que fizeram da minha vida de professora um inferno. E ainda por cima, minha filha ficou muito doente. É... sem experiência...desisti. Solicitei exoneração. Mas jurei para eu mesma que voltaria. E assim que pude, voltei. Mais forte e certa do que queria. Agora já tinha entendido que no magistério algumas pessoas podiam ser muito cruéis. E até hoje é assim. Infelizmente... A bondade não é um adjetivo característico da maioria dos seres humanos. Fiz o concurso seguinte e inacreditavelmente passei na mesma colocação. Assumi outra escola, mas pessoas difíceis têm em todos os lugares. Firmei um propósito: eu não seria assim. E até hoje cumpro o que prometi à Dulce. Trato os seres humanos como seres importantes. Sofri muito e ganhei muito entre alegrias e tristezas.

Vamos à parte boa desta história: os estudantes! Sim, eles são a razão de um propósito que dura há quase 20 anos. Muito tempo? Neste dia 02 de janeiro de 2019, completei 42 anos de caminhada profissional. Assistente administrativo, assistente de exportação, professora, coordenadora, assessora de direção, diretora... Bem de tudo um pouco. Mas sala de aula é o que realiza meus sonhos. Aquelas carinhas de alegria, saudade, decepção, criatividade, sei lá, como diz a música de Roberto Carlos, são tantas as emoções... Ensinar, passar um pouco de aprendizado para as crianças e adolescentes é a razão maior. Deixei as picuinhas de adultos inconformados com a vida para debaixo do tapete de cada um e segui adiante no projeto que decidi ser meu objetivo de vida. Nunca tive a pretensão de ser a melhor, pois encontrei profissionais maravilhosos. Alguns deles lembrarei para sempre (você é uma delas), mas procuro o melhor de mim para ilustrar a viagem da vida de muiiiiiitas pessoas. Encontro na rua médicos, advogados, enfermeiras, professores, vendedores, engenheiros, arquitetos, entre outros profissionais e sei que passei pela vida deles. Não tem preço que pague esta emoção. O sonho de ser uma professora bem remunerada e valorizada continua. Já fiz quatro pós-graduações. Desejo cursar mestrado, doutorado... Deus sabe que eu tenho vontade de aprender mais e quem sabe... alcançarei.

Resumindo: VALE A PENA SER PERSISTENTE COMO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO!

Como me tornei professora...

Janis

Quando somos criança costumamos sonhar com nossa futura profissão. Eu queria ser muitas coisas, mas professora em si não estava no pacote. Só sei que sempre gostei de agendinhas, caderninhos e muita escrita.

Comecei na profissão cedo, pois minha vizinha e amiga precisava de ajuda nos estudos. Eu tinha uma lousa e giz, e para ela ensinava tudo o que precisava. Tinha caderno, prova, diário, tudo registrado.

É claro que um pouco se dava ao fato da minha mãe trabalhar na secretaria da escola onde eu estudava, e com isso passar boa parte do meu tempo com ela, inclusive antes de começarem as aulas. Era muito legal. Cheguei a ficar com ela no tempo do carimbo nas famosas cadernetas.

Mas, com o passar do Ensino Médio eu precisava me decidir o que realmente queria ser quando crescesse. Já namorava na época o meu atual marido, até que um dia ele falou “mas você gosta tanto de ler, escrever, da Língua Inglesa, por que não faz faculdade de Letras?”.

Dentre outros sonhos que eu tinha, o curso de Letras cabia em meu orçamento e assim lá fui eu. Logo nos primeiros semestres minhas amigas de sala já estavam lecionando, e eu tentava de todas as formas conseguir minha primeira escola, mas não tinha a mesma sorte que elas.

Até que depois de um tempo minha primeira aproximação com a sala de aula tornou-se realidade: um estágio em uma biblioteca, adivinhem de qual escola? Daquela que eu fiz o meu Ensino Fundamental. Lá eu me deparei com os livros que eu lia e até com os professores que eu tive. Mas a vontade louca de assumir uma sala de aula era enorme. Eu via a professora de Português ir com seus alunos para a biblioteca e pensava que era eu que deveria estar no lugar dela. Ou em outro momento conversava com o professor de inglês e já se passavam mil planejamentos pela minha mente.

Até que um dia aconteceu: eu consegui meu primeiro emprego remunerado como professora. Meio período eu lecionava inglês em uma escola muito afastada de minha casa duas vezes por semana pela manhã. Outros dois dias no período matutino eu trabalhei como professora de inglês na mesma escola que fui ‘bibliotecária’, ou seja, na escola que estudei. Recebi até mesmo homenagem dos meus colegas de trabalho. No período vespertino eu

trabalhava em um projeto desenvolvido pelo Sesc – que não era na área de Letras especificamente. Foram muitas e variadas as experiências, e muito daquilo que eu sonhava em colocar em prática nem sempre se tornava realidade. Eu ainda era acadêmica nessa época.

Depois disso, desisti dos dois locais para trabalhar em uma escola de idiomas. Nela conheci uma outra face do ensino de inglês, bem como o cansaço de trabalhar e fazer estágio obrigatório ao mesmo tempo. Mas foi durante o estágio que eu descobri que não queria ser professora de Ensino Médio.

No ano em que eu me formei estava lecionando na escola que agora sou efetiva há quase 12 anos. Durante o primeiro ano eu trabalhava de manhã como professora de Língua Portuguesa e à tarde como professora de Língua Inglesa. A mesma vaga de Língua Portuguesa que eu estava ocupando como contratada eu assumi como concursada no mesmo ano em que eu já era formada em Letras. Também assumi vaga de efetiva em Língua Inglesa no ano seguinte, mas em outras duas escolas pequenas.

Lembro-me que quando fui conversar com a psicóloga para assumir minha vaga como efetiva em ambas as áreas ela me perguntou na ocasião o que me levava a ser professora em uma escola pública e na época respondi: “eu tenho um desejo de mudar a realidade dos meus alunos, fazê-los melhor do que antes de ter aula comigo, é como se fosse um trabalho para o bem e crescimento de tantos que necessitam da especial atenção na escola pública” – ainda bem que ainda hoje penso assim.

Depois de 2 anos desisti do concurso de Língua Inglesa para assumir um desafio: ser professora em um colégio particular. O frio na barriga era imenso. Eu achava que não tinha capacidade para tanto. Mas encarei meus medos e estou há 9 anos como professora de Língua Portuguesa e Inglesa na mesma escola ainda.

Há dias em que não sei se ainda quero ser professora, há outros que não consigo nem imaginar-me fazendo outra coisa. Os desafios são enormes, mas da mesma forma o carinho que você recebe quando eles te agradecem por tudo o que fez por eles é ainda mais recompensador. Continuo tendo expectativas, sonhos e delírios, mas, para mim o que é verdade é que não me tornei professora: eu estou me tornando a cada dia que passa.

O magistério além da sala de aula

Martina

Tudo começou em janeiro de 1997. Eu estava desempregada, pois o ramo têxtil, em Blumenau, passava por uma grande crise. Eu estava em casa com meus filhos quando de repente o telefone tocou. Era uma grande amiga que trabalhara comigo em uma empresa. Ela tinha se formado em pedagogia e abrira uma escola para atender crianças na faixa etária de um ano até dez anos. Beatriz me contou sobre a escolinha, conversamos sobre os maridos, filhos... então ela me convidou para lhe ajudar por uns dias, pois uma funcionária sua encontrava-se afastada por motivos de doença. Minha reação foi de espanto. Eu dissera a ela que não era capaz de “cuidar” de crianças e ela me respondeu: _ “Martina você tem dois filhos e é uma boa mãe. Por favor, me ajude!” E na manhã seguinte fui até a escolinha trabalhei por duas semanas e fui convidada para trabalhar. A atração, o amor pela nova profissão foi crescendo dia a dia. No mesmo ano voltei a estudar e após dois anos estava formada no Magistério, curso profissionalizante do ensino médio. Ao longo dos anos trabalhei em várias escolas de educação infantil e obtive várias experiências.

Em 1999 decidi que iria fazer pedagogia, comecei a estudar para o vestibular e guardar um dinheirinho para pagar o curso. No segundo semestre de 2000 decidi que iria fazer o curso de Letras, pois gostava muito de português. Em 2001 ingressei na Furb, no curso de Letras, português e inglês. Foram quatro anos de muita luta, pois os estudos eram muito puxados. De início meu maior problema fora com a língua inglesa, pois tinha pouquíssimo conhecimento nesta língua. Percebi que eu precisava fazer um curso de inglês para poder acompanhar meus estudos. Fiz curso por dois anos e meio. Tive que arrumar outro emprego para custear o curso, porém este esforço me ajudou e muito na faculdade.

Trabalhei por seis anos na alfabetização e foi muito importante e gratificante perceber como as crianças decodificam as letras, se apropriam de noções de espaço, tempo, quantidades entre outros saberes.

A escolha desta profissão de início foi o acaso, um favor a uma grande amiga somados a necessidade de trabalhar.

Em 2006 tive minha primeira experiência com o Ensino Fundamental II e Ensino Médio por três meses. Foi um desafio no início, mas me apaixonei ainda mais pela minha profissão. O que no início fora uma ajuda para uma amiga, se consolidava a cada dia em amor por minha nova profissão.

Neste mesmo ano prestei o concurso para lecionar português e inglês nas escolas municipais de Blumenau, passei e me efetivei em 2009.

Ao longo dos anos encontrei muitas dificuldades, pois a faculdade nos prepara com muitas teorias, porém falha com a didática, com práticas no dia a dia do professor, inclusive relacionamento com os alunos e pais. Outra dificuldade fora com a inclusão dos alunos portadores de necessidades especiais. Como passar, construir o conhecimento com os alunos?

Ao chegar na escola esperava que a minha motivação fosse suficiente para ser uma boa professora, porém muitas vezes veio a frustração, sentimento de que estava falhando. Por muitas vezes me senti sozinha neste processo. A falta de profissionais, a falta de competência e envolvimento por parte da equipe gestora e colegas de trabalho também contribuíram negativamente em minha experiência. Porém, surgiram as formações das quais foram muito importantes, pois nos permearam com práticas e troca de experiências sensacionais. Contudo, aprendi que os desafios nos aprimoram. Percebi que minha profissão está muito além da sala de aula. Foi preciso conhecer a realidade da comunidade escolar para então perceber quem são meus alunos, seus pais, como vivem para que de fato aconteça a aquisição, construção e transformação dos saberes.

Hoje tenho plena certeza de que o sucesso escolar se dá com a integração da família e escola. Toda a comunidade escolar precisa estar envolvida neste processo. A cada dia surgem novos desafios, novos aprendizados.

Narrativa 01 (sem título)

Sara

Ser professora era sonho de criança, mas no decorrer da vida outros planos foram surgindo, mas o que eu jamais imaginei foi que no momento crucial, na escolha de qual faculdade escolher... minha mãe partiria sem aviso prévio e isso mudaria tudo.

Como fiquei responsável pelo andamento da casa acabei fazendo o único curso que tinha no período matutino, Letras. Sem intenção nenhuma de ir pra sala de aula.

Como já havia feito magistério e não tinha me visto trabalhando com crianças, acreditava que fazendo Letras poderia trabalhar com correção. Nunca consegui arrumar um trabalho nessa área e quando estava no segundo semestre já estava lecionando inglês, mesmo sem ter muita noção da língua e não saí mais dessa vida.

Logo tive que investir em cursinho de inglês. Me casei e saí de São Paulo para Blumenau. Continuei o curso na FURB e como precisava trabalhar aceitei lecionar inglês para o fundamental I numa escola pública, paga pela APP. No ano seguinte lecionei informática também para crianças e ano seguinte trabalhei na Shalom com crianças novamente.

Nesse meio tempo, conclui a faculdade e passei a trabalhar nas escolas públicas nos municípios de Gaspar e Blumenau.

Fiz alguns concursos, passei em todos, mas somente em 2009 fui efetivada na área de língua portuguesa. No primeiro momento não era o que desejava, mas a vida de ACT já havia me desgastado um bocado.

Agora com a chegada do primeiro filho não dava mais para ficar escolhendo.

Exatamente no dia 16 de fevereiro de 2009 estava com alguns colegas da faculdade que haviam passado no concurso e estavam ansiosos para escolherem as escolas para efetivação. Quando a coordenadora X aparece e nos diz palavras de incentivo.

Lembro de estar muito insegura, mas com as garantias, da coordenadora, de que teria sucesso embarquei nessa jornada rumo ao desconhecido. Tudo era novo, pois até então só havia trabalhado com inglês e informática. Participei duas vezes da formação Gestar II que tirou o peso da gramática e quando a coordenação da escola perguntava algo a minha justificativa era: aprendi no Gestar com a X, qualquer dúvida é só perguntar à ela.

Além do Gestar, o que me ajudou muito foi estar meio período em uma biblioteca. Não sei o que teria sido de mim se não fosse esse refúgio.

E assim se passaram 10 longos anos. Cometi muitos erros, já chorei, me omiti até pensei em desistir. Hoje ainda não me sinto preparada. Cada ano uma nova batalha, um novo desafio de fazer melhor. Estou na segunda escola da rede municipal de Blumenau. Na primeira fiquei por sete anos, só troquei por ter mudado de casa e a distância ficou inviável. Nesta segunda escola além de todos os desafios existentes da profissão tenho meu filho como aluno.

Atualmente uma grande frustração é o fato de ter como material de trabalho os mesmos elementos do século passado: quadro e livro. Aparentemente existe uma sala informatizada, mas muito precária que só pode ser visitada a cada quinze dias o que torna o trabalho inviável, pois quinze dias é tempo suficiente para que muitos computadores deixem de funcionar e o trabalho não tenha mais sentido.

Ao recorrer aos materiais mais comuns como revistas e jornais não conseguimos encontrá-los atualizados. Assim acabamos, muitas vezes, nadando e morrendo na beira da praia.

Talvez a maior de todas as frustrações é não encontrar parcerias. Cada professor no seu universo, controlando para que nada saia da sua órbita.

Em meio a algumas intempéries há sorrisos, abraços, lágrimas de contentamento e sucesso. Me vejo fazendo muitas coisas as avessas para ver meus companheiros de jornada (alunos) sendo autores das suas histórias.

Minha vida como professora

Sofia

Em primeiro lugar a escolha pelo curso de letras se deu devido ao meu amor pela literatura, sempre fui uma leitora apaixonada por literatura brasileira, especialmente os clássicos. Conheci os livros de José de Alencar, mais precisamente Senhora, aos doze anos. Aos quinze havia lido todos os clássicos possíveis. Aos dezenove anos conheci uma professora, a qual eu acessorava seu filho com auxílio nas tarefas escolares. Vi sua paixão pela docência e isso motivou minha escolha.

Ao ingressar na faculdade de Letras tinha um emprego em um grande escritório de advocacia, meus chefes esperavam que eu fosse para esta área, no entanto, para surpresa de todos optei por letras. No segundo semestre do curso entrei em uma sala de aula pela primeira vez. Era uma escola pequena, com muitos alunos carentes, faltava muita coisa, mas sobrava vontade de fazer a diferença. Nos primeiros dias eu lecionava pela manhã e à tarde continuava no escritório, chorava todas as tardes, pensava que não conseguiria dar conta.

O tempo passou, em poucos meses sai de meu antigo emprego e passei a lecionar o dia todo, em duas escolas diferentes. Foi um ano intenso, pois as escolas eram distantes uma da outra. As dificuldades eram muitas. O sistema de ensino era por idade, as avaliações eram descritivas, o que dificultava bastante, pois tinha muitos alunos, as aulas eram de oitenta minutos. Foi realmente um ano difícil.

Nos anos seguintes as coisas foram melhorando, porém ainda revezava entre língua portuguesa e língua inglesa. Como contratada não se pode escolher muito. Tive muitos diretores intransigentes, outros muito compreensivos com as dificuldades que passávamos.

Após alguns anos veio a estabilidade de um concurso e finalmente pude optar

apenas pela língua portuguesa. Assim pude dar continuidade ao meu trabalho nos anos seguintes, pegar uma turma no sexto ano e levá-los até o nono ano, não tem preço. Ver a evolução na escrita, leitura, nas mudanças que eles passam, tanto física quanto psicologicamente, é maravilhoso.

Enfrentamos diariamente muitos obstáculos, família ausente, problemas com drogas, brigas, falta de apoio de alguns gestores, no entanto com muita paciência e afeto somos capazes de enfrentar tudo e todos.

Penso que hoje, dezessete anos depois, o que ainda me motiva a lecionar é o amor que sinto por meus alunos, a satisfação de vê-los apresentar um texto de sua autoria, orgulhosos por isso. Os abraços de agradecimento, o brilho nos olhos deles ao conseguir vencer as dificuldades, é o melhor pagamento que existe. Ser professor é muito mais que lecionar conteúdos, é ser mãe, amiga, psicóloga, é entender quando a criança precisa de um abraço, é impor limites, é cobrar, é elogiar, ser professor é a melhor profissão do mundo.

Assim sou eu a professora que é brava, exigente, que motiva, que cobra, brinca e ri muito com seus alunos, pois penso que não é com gritos e intransigências que se consegue algo de alguém, mas sim com muito amor e afeto.

ANEXO II – Segunda narrativa

A Prova Brasil e essa Professora de Português

Clara

Vale ressaltar aqui a importância da realização da Prova Brasil, já que foi criada com o objetivo de avaliar a qualidade de ensino das escolas públicas localizadas nas regiões urbanas.

Ao longo dos anos, percebeu-se a necessidade do indivíduo em compreender e passar por testes, visto que, são instrumentos de gestão imprescindíveis para a melhoria da qualidade de ensino. Tais testes resultarão num significado pedagógico, ou seja, os professores terão conhecimento do que os alunos dominam, bem como, se possuem capacidade de assimilar diferentes conteúdos ou não, levando-os a criarem hipóteses, esclarecendo o motivo que impediu certo aprendizado. Além disso, é uma forma de diminuir as diferenças regionais existentes no meio, aproximando os currículos.

A Prova Brasil é conhecida como uma avaliação voltada para as habilidades em Língua Portuguesa e Matemática, no entanto, sabe-se que essas habilidades não deveriam ser exploradas apenas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. O ideal seria que todos os educadores, de todas as áreas, se envolvessem nessa missão, se dedicassem e contribuíssem com o processo de letramento do aluno.

O que entristece – e até revolta - são colegas de outras áreas (não generalizando) solicitarem resumo, quando não exploram nem explicam, às vezes, porque nem compreendem /identificam o gênero. Há outros que orientam os alunos a copiar os parágrafos que mais gostam do texto do livro didático, dizendo que isso é fazer resumo. Há aquele que passa 15 questões para responder no caderno e pede para decorar, já que na prova cobrará 10 delas. Parece assustador ou talvez um ato fora de ética, contudo é um desabafo já que a mim foi dado o direito disso, nesse relato.

Se o casamento do professor de Português com o de Matemática dá certo a ponto de resultar em bons números no IDEB, imagino quando os profissionais de outras áreas de conhecimento também abraçam a causa com carinho e afinco.

É/seria fundamental que os professores de outras áreas tivessem formações para compreenderem suas responsabilidades acerca do letramento do aluno e, também, orientações para fazer isso, sabendo que as Universidades “engavetam” saberes. Não se trata de nos

responsabilizarmos pelos resultados da Prova Brasil, mas sim, contribuímos com o processo ensino/aprendizagem como um todo e, conseqüentemente, obtermos bons resultados, seja lá qual for a verificação de conhecimentos.

Se a prova permite analisar em que condições os alunos estão finalizando tais etapas de ensino, o professor de Português – ou Matemática -, que, muitas vezes, trabalha apenas no último ano com a turma, não deveria se sentir, muito menos fazê-lo, responsável pelo resultado do IDEB, já que esse é o fruto de um processo longo de aprendizagem.

Minhas turmas, das séries finais, nunca tiveram seus conhecimentos medidos pela Prova Brasil, por conta do número de alunos – esse ano terão na EBM Y. No entanto, mesmo sabendo dessa realidade escolar, mantenho-me comprometida – e sempre me mantive - com o desenvolver das habilidades de leitura e escrita dos alunos e, no decorrer dos anos, venho-me reciclando em relação aos procedimentos que os possibilitem a mostrar tais habilidades.

O melhor disso é saber que alunos que foram/serão preparados para a Prova Brasil (mesmo não a realizando), foram/irão para o Ensino Médio, dispostos a enfrentar a nova realidade. Sabe-se que a ruptura do Ensino Fundamental para o Médio não é tarefa fácil, principalmente, quando saem da pública e vão para a privada. Semana passada, recebi a primeira prova de 2019 de Língua Portuguesa, de uma ex aluna, (do 9º ano de 2018), agora no 1º ano (de uma escola privada), com nota 9.0.

Intensifico meu trabalho com o objetivo de prepará-los para o que virá: sendo a prova Brasil, um Ensino Médio de qualidade, um concurso, o Enem, uma futura carreira! Se medidos...ótimo! Se não...também estarei satisfeita, pela consciência que capacitados foram!

2ª narrativa (sem título)

Dulce

Muito preocupada com a interpretação dos textos na Prova Brasil, trabalhei este assunto com afinco para que os estudantes não ficassem atrapalhados durante a realização da prova. Até aí tudo certo. No dia em que X veio à Escola para aplicar a Prova Brasil, pensei que tudo estaria dentro dos conformes. Mas... naquele ano, a gramática pura entrou em três ou quatro questões e justamente sobre detalhes que não havia abordado com os estudantes. Uma frustração acende dentro do meu ser, quando não é atingido o esperado por um propósito

inicial. O foco da avaliação é a interpretação, mas vemos que não conseguimos, enquanto professoras, abordar todo o entorno da cobrança em cima da prova.

Na minha carreira a avaliação é o resultado da minha eficiência, ou não, enquanto docente. Infelizmente, não temos resultados esperados e os fatores são os mais diversos possíveis. Por exemplo: estudantes desinteressados, familiares que não incentivam o estudo dos filhos e filhas, superiores que ainda acham que o resultado depende somente do professor(a) de língua portuguesa ou de matemática, cobrança egoísta reservada aos professores das duas disciplinas quando o resultado não condiz com números pré determinados, comunidade escolar achando que o professor é “Jesus” e pode fazer milagre sozinho, e vai por aí.

Minha prática pedagógica é voltada aos melhores métodos para alcançarmos bons resultados e o planejamento vai de encontro com esta angústia do “tirar boas notas”. Perto da aplicação da prova, alguns outros assuntos que deveriam ser abordados cedem lugar a revisões e aplicações de simulados para preparar os discentes para o propósito final.

Toda a sistemática da educação brasileira é cobrada de uma forma impositiva. Muitas vezes é difícil analisar se estamos no caminho certo ou não. Será que este resultado é o verdadeiro? Visto que alguns estudantes simplesmente chutam respostas por preguiça de ler as questões, ou não conseguem compreender a importância de uma prova como esta na sua existência, por mais que o discente procure esclarecer tal fato.

Mudanças na prática escolar sempre acontecem quando algo é imposto. Não podemos simplesmente deixar de lado algo que é uma determinação nacional e dizer que isto não é a melhor maneira de avaliação. O poder do discente é mínimo no sentido de ser ouvido quanto às melhores formas de avaliações. Por exemplo: um aluno entra no sexto ano analfabeto funcional, mas sai do nono ano com uma melhora significativa. A evolução aconteceu, mas no dia da Prova Brasil não estava se sentindo bem de saúde. Pronto, será avaliado por aquele momento e não pelo desenvolvimento de quatro anos. Uma prova vai determinar a qualidade do ensino no Brasil? Tenho pensado muito neste assunto.

Segundo relato (sem título)

Janis

Não me recordo o ano exato em que a Prova Brasil entrou em minha vida profissional, mas sei que foi na escola que ainda atuo hoje – já se passaram 12 anos nesta

instituição. Só sei que o crescimento dos resultados de meus alunos, que acabam transparecendo no índice geral da escola, tem profunda relação com o meu amadurecimento como profissional que passou a enxergar a prova de uma outra forma.

No início achava que a prova não passava de mais um desses recursos que tentam medir o conhecimento de nossos alunos tendo em vista o repasse ou não de verbas. Não trabalhava em sala de aula especificamente com questões para prepará-los para tal, mas é claro que continuava a trabalhar com interpretação de textos em geral.

Com o passar do tempo, mais especificamente nas três últimas provas (2013, 2015 e 2017), passei a entender que, mesmo que a prova tenha sim algum intuito envolvendo verbas e questões políticas, o que me motivou a revisitar meus conceitos foi justamente o fato de fazer com que meus alunos estivessem preparados não somente para enfrentar a Prova Brasil, mas qualquer prova que envolva interpretação e reflexão acerca de questões e a escolha da resposta correta. O resultado passou a ser uma questão de ‘honra’: se meus alunos não sabem interpretar direito um texto, EU tenho alguma parcela de ‘culpa’ nisso...

Comecei então a trabalhar com simulados em sala de aula, preparei questionários na sala informatizada, ensinei o que é distrator, entre muitas outras dicas de interpretação que os alunos não vão somente precisar para realizar esta prova, mas sim as provas que surgirão em suas vidas.

E, a cada nova turma de nono ano o desafio era lançado: aumentar pelo menos um décimo de nossa média da escola. E foi com essa motivação que ano após ano o desejo de fazê-los preparados para a prova aumentou ainda mais: a média de 2013 foi 5,4. Em 2015 mantivemos a média. Mas, em 2017 ela se elevou para 6.1. E é isso que me motiva ainda mais, que em 2019 passemos para algo ainda maior.

E agora, me sinto bem em poder dizer que a Prova Brasil faz parte da minha prática pedagógica como algo que venha melhorar o desenvolvimento dos meus queridos alunos e que, o que eu deixar de positivo neles, transparecerá também na média da escola e no meu coração como professora e como pessoa que luta por um mundo melhor e melhor interpretado.

Minha experiência com a Prova Brasil

Martina

Em 2009 tive minha primeira experiência com a prova Brasil. Sem muita experiência com o ensino fundamental II, fiquei muito apreensiva com esta avaliação, pois

sentia que o resultado final desta prova representaria a minha habilidade, desempenho como professora de língua portuguesa. Senti um peso enorme sobre os ombros. Era muita responsabilidade.

Felizmente em 2009, a Secretaria de Educação de Blumenau proporcionou capacitações aos professores de português e matemática. Esta capacitação me proporcionou uma nova forma de ensinar, construir conhecimentos. Passei a desenvolver os planejamentos em cima dos descritores, habilidades de leitura e escrita.

Antes da prova Brasil, o foco das minhas aulas estava voltado para o ensino da gramática, teoria conhecida na faculdade. Reformulei meus objetivos, meus planejamentos e aos poucos recriei atividades que desenvolvessem as habilidades de escrita e leitura. No início ainda sentia uma certa insegurança, pois tive que pesquisar como trabalhar com certas habilidades, quais gêneros utilizar... tive que aprender para então mediar esta construção.

Certa vez acompanhei a avaliação institucional promovida pela Secretaria de Educação de Blumenau. Era com uma turma do 6º ano. Esta avaliação pretendia avaliar a aprendizagem e observar as dificuldades dos alunos. Após a prova objetiva, os alunos receberam uma folha contendo orientações para desenvolver uma produção textual, gênero carta do leitor. Os alunos começaram a dizer a mim e a outra aplicadora, que não tinham entendido como fazer a atividade. Então nós os instruímos a desenvolver o texto de acordo com suas compreensões. Lembro que neste dia me senti muito mal com a situação. Um sentimento de frustração muito forte tomou conta do meu ser. Os estudantes não conseguiam diagramar seus textos, manter a progressão temática e tão pouco expor suas ideias com clareza. Percebi neste momento que eu tinha que desenvolver com os alunos, atividades que os levassem a conhecer um pouco mais sobre os gêneros, levá-los a compreender que seus textos teriam que ser entendidos pelo leitor...

Com o passar dos anos a minha prática pedagógica passou a ser planejada de acordo com as habilidades de leitura e escrita. As aulas tornaram-se mais atrativas. Os estudantes passaram a ter mais interesse nas aulas. Hoje os alunos compreendem que ao produzir um texto, este precisa ter coerência, coesão, progressão temática... que precisa ser reescrito.. Enfim é um processo lento e contínuo e o resultado final é muito gratificante.

O resultado da Prova Brasil é muito importante para nós professores, pois ele também agrega um grande respaldo por parte das famílias e comunidade escolar, que percebem a evolução de nossos alunos e educandário. Ao longo destes anos tentamos compartilhar também nossa angústia, a responsabilidade de sermos os únicos responsáveis pelo resultado final da prova Brasil. Tenho certeza de que se todos os colegas planejassem

suas aulas com base nas habilidades de escrita e leitura e habilidades de matemática, teríamos resultados ainda melhores. Infelizmente não é o que acontece na realidade. Todos os anos nossa escola se utiliza de parte da primeira reunião pedagógica para discutirmos sobre as avaliações, sobre as habilidades de português e matemática, que podem e devem ser desenvolvidas em todas as disciplinas. Muitos professores alegam não conhecer as habilidades... alguns demonstram interesse em trabalhar as habilidades, porém outros sequer promovem a correção de suas avaliações com seus alunos. Contudo o resultado da prova Brasil ainda recai sobre os ombros dos professores de língua portuguesa e matemática.

Narrativa 02 (sem título)

Sara

Conheci a prova Brasil ao fazer o Gestar. No primeiro momento foi assustador e nos seguintes também.

O que mais assusta não é a prova em si, mas o resultado que ela apresenta. Como pode os alunos chegarem ao nono ano do ensino fundamental e apresentarem notas tão baixa em leitura? Inacreditável. É frustrante.

O que estamos fazendo de errado? Será essa avaliação enganosa? Enfim... o que podemos fazer para chegarmos aos resultados de que essa avaliação procura?

Assim entre buscas e desencontros caminho por esta estrada na esperança de levar o maior número possível de alunos ao maior nível de leitura e compreensão da vida e para a vida.

Alguns embaraços cruzam por esse caminho. Muitos alunos em sala dificultam as realizações de algumas atividades. Entre esses muitos alunos há os que não tiveram algumas arestas tiradas no fundamental I e agora cai em nossas mãos a árdua tarefa de apará-las enquanto construímos os próximos degraus. Lidar com os colegas que não se abrem ao novo e os pais que esperam encontrar nos cadernos todas as lições de gramática do livro didático é outro ponto que nos desgasta um bocado.

Tendo que lidar com tudo isso e muito mais, só me restou uma alternativa: levar esses alunos ao topo. A caminhada ainda tem sido de descobertas. A falta de formação, de troca de experiências atrasa essa conquista.

Inserir atividades que venham formar cidadãos leitores e autores da sua jornada não tem sido fácil, mas tem sido desafiador. Mudar é assustador. Mas com o tempo na mesma

escola dá pra conquistar seu espaço e navegar por águas mais profundas. Da gramática pura ao sarau literário é um salto grande. Da cópia até a oratória a distância é assustadora, mas a vista compensa.

Assim vamos navegando na certeza de que o céu é o limite.

Segunda narrativa (sem título)

Sofia

Minha história com a Prova Brasil iniciou quando pela primeira vez trabalhei com oitavas séries. Pois como sempre revejavamos as turmas outra professora e eu, nunca havia pego estas turmas nos anos de prova externa. Então neste ano tive o meu primeiro contato, confesso que fiquei apavorada no início, pois sabia da importância destas avaliações, fui em busca de informações, de questões, de todo tipo de material que fosse ajudar.

No ano seguinte, fiquei afastada por meses, licença maternidade, no entanto quando regressei à sala de aula, iniciei um trabalho, já com questões no estilo das provas externas, pois uma das dificuldades que senti dos alunos no ano anterior, foi a diferença que eles sentiam entre as provas aplicadas por mim e as da Prova Brasil. Comecei então a trabalhar com todas as turmas com questões de leituras de gêneros diferenciados, bem como as questões focadas nas habilidades de leitura.

Deixei de fazer provas focadas na gramática pura e simples, para desenvolver nos alunos um senso mais crítico em relação a leitura e interpretação. Senti os resultados já no ano de 2015, quando duas das três escolas em que estava alcançaram ótimos índices. Claro que é um trabalho que envolve a coordenação pedagógica, a direção, a escola como um todo.

Este ano propus um desafio a mim e aos meus alunos, em vez de apenas responder as questões, fazer simulados, os desafiei a produzirmos uma prova baseada nas habilidades, para que uma turma responda a de outra. Para isso vamos focar nas habilidades com eles, que devem analisar textos de gêneros diferentes, tais como HQs, gráficos, contos, etc, trazidos pela professora, e desenvolverem as questões. Isto será feito na sala de aula, logo após, usaremos a sala informatizada para a digitalização dos textos e a produção das provas que serão resolvidas por turmas diferentes.

Será um trabalho bem grande e diferente, no qual eles vão se colocar do outro lado, em vez de apenas lerem para resolver, terão que produzi-las. Isto os coloca como protagonistas da avaliação. Sei que será desafiador, mas creio que valerá a pena.

Penso que estas provas nos desafiam a procurar cada vez mais nos aperfeiçoarmos, a buscar novos desafios, a instigar nossos alunos a serem mais atentos e críticos.

[Voltar ao sumário](#)

ANEXO III – Terceira narrativa

6

7MINHA AUTORIA!**Clara**

Sabe-se que é muito desestimulante para o professor alguém hierarquicamente superior dentro da escola – e fora de sala – limitar, querer colocar rédeas no planejamento, estabelecendo regras para sua aula, aplicando receitas, talhando com moldes, o acorrentando e não o deixando voar.

O professor autor analisa, traça, planeja a direção e os caminhos, consciente que pode haver modificações diante da individualidade e dos limites de cada um que está ali sendo por ele estudado, cuidado, protegido e impulsionado a ir.

Ainda sinto que há escolas que não possibilitam o profissional de ser autor da sua aula, que além de engaiolá-lo, engaveta conhecimento, saberes, práticas, metodologias. Até entendo isso, quando não se conhece o trabalho do professor. A coordenação e a direção têm o papel de estar junto, observando, familiarizando-se para confiar e, assim, permitir que se trabalhe com liberdade.

Sinto-me um pouco encarcerada quando me nego a participar de algum concurso que cai de paraquedas em meio ao planejamento, às vezes, com nenhum objetivo e que a escola “quer” tanto participar.

Quando o profissional dá conta de se livrar das amarras, consegue mexer e bagunçar o que estava em gavetas, desconstruindo para depois construir novamente.

Considero-me autora das minhas aulas. Confesso que houve tentativas de me aprisionar, com exigências enlouquecidas para que eu cumprisse o conteúdo programático gramatical inteirinho, que participasse que todos os concursos, que fizesse algum tipo de trabalho tradicional e idolatrado pela professora que se aposentou... Logo, conquistei a confiança (pra não admitir que sou teimosa) da escola, da comunidade e o coração do pudinzinhos.

Tudo vai se tornando mais leve com o tempo, com a experiência, com a prática e com a convicção que acreditam no resultado do trabalho realizado.

Creio que mesmo diante das avaliações externas, por quais são submetidos nossos alunos, – como a Prova Brasil – posso ser (e não abro mão) autora, julgando qual o melhor caminho a seguir... mudando trajetos... para que cheguem são e salvos no lugar desejado.

Ninguém melhor que o bom professor que está em sala para conhecer as fragilidades e os medos, bem como, as potencialidades e a ousadia daqueles que estão ali na largada! É preciso pegar na mão e conduzir, com afetividade, tocando a alma, fazendo descobertas, sendo humilde para admitir que talvez seja necessário voltar e traçar outro trajeto, usando – estimulando a usar - a inteligência como suporte para a arte da emoção e a arte da emoção como suporte para o desenvolver das habilidades, na solução de conflitos, nos erros e acertos, nos tropeços e tombos... Pode ser que aconteçam uns joelhinhos ralados, - talvez seja inevitável - porém a confiança que se tem, o faz levantar com mais força para chegar.

Ninguém aprende a levantar se não cair! O caminho pode ser tortuoso ou o voo perigoso! Por isso estamos juntos, de mãos dadas até que tenhamos a certeza da segurança de todos para podermos aproveitar a maravilha dos ares.

3ª narrativa (sem título)

Dulce

“Levando em consideração a existência de uma avaliação externa (Prova Brasil), gostaria de saber se você se vê como autora da sua aula”: apesar de tudo, sim. Eu me vejo como autora da minha aula, pois procuro transmitir ao estudante o “importante” para aplicação no percurso da sua vida. Compreender o ser humano como um “processo em construção” é muito importante para um bom resultado. Muitas vezes as críticas na forma de ensinar caem sobre nossas cabeças como raios, mas não me abalo. Tento levar o discente ao gosto pelos estudos e a importância do aprender a aprender. O aprendizado é eterno e por questões particulares, penso que transcende vidas. Todos os dias somos passíveis de aprendizados e adaptar os momentos vivenciados pelos estudantes no seu dia a dia em sala de aula é fundamental. Até aí, tudo certo. Mas algumas críticas na metodologia do ensino praticado por esta que vos escreve acontecem de forma evidente. Se precisarmos ensinar o que vai ser cobrado na Prova Brasil, precisamos deixar de lado o aluno como um todo e empurrar para o mesmo as ordens de “bons resultados” em cobranças superiores (nacionais), pois bons resultados trarão bons “lucros” para a unidade escolar.

Enquanto a educação brasileira for avaliada por este prisma, estaremos fadados ao desinteresse dos discentes por determinadas imposições didáticas. Algo que deveríamos discutir enquanto nação em busca de uma educação de qualidade: “aplicações de provas nacionais são os melhores caminhos para o sucesso escolar e futuro profissional do ser humano brasileiro?”

Se formos analisar as imposições de resultados concretos de notas na Prova Brasil, muitas vezes me visualizo como não autora das minhas aulas e sim reprodutora de conceitos que servirão para suprir resultados esperados.

Jogamos com as duas opções todos os dias. O importante na minha prática pedagógica é saber moderar o que é imposto e o que eu realmente acredito sobre educação para a vida. Faço o que posso dentro da minha sala de aula. O resultado não é de 100%, mas alcanço bons resultados dentro do possível. Quero velejar pelos mares sem a consciência pesada de que não participei na construção de um Brasil/Mundo melhor. E se para isto for preciso navegar contra a maré, navegarei!

3.^a narrativa (sem título)

Janis

Eu me vejo autora em sala de aula em muitos momentos. Posso citar três momentos principais: autora no sentido de passar a matéria de Língua Portuguesa propriamente dita, autora no sentido de reinventar-me a cada sala que entro, e por fim autora na construção de princípios e valores em cada aluno que passa por mim.

Ao ser autora da matéria propriamente dita, reinvento os conceitos que tenho que passar para meus alunos a cada nova turma e novo ano que se inicia. Nenhuma matéria é dada da mesma forma ano após ano. A cada nova aula uma nova forma de explicar, de sentir e de passar para eles as matérias curriculares obrigatórias da melhor forma possível.

Ao ser autora de mim mesma, a cada dia que acordo, tomo meu café, saio de minha casa e chego à escola, à sala de aula, sou uma pessoa diferente. A minha postura, vestimenta, forma de me portar na frente deles faz com que eu seja autora de mim, pois a interação da professora com a recepção dos alunos faz com que o processo de autoria seja constante.

Por fim, sou autora de mim e de cada um de meus alunos ao transmitir, de alguma forma, princípios de ética e cidadania, de justiça e equidade, dentre tantas outras coisas que o meu discurso passa a transmitir de forma espontânea - ou não - para cada um deles que por mim passa. A autoria se reafirma em mim como pessoa ao passar para eles meus princípios como ser humano, e desta forma, só se pode transmitir aquilo que se faz, aquilo que se acredita e que se pratica, por isso mais uma vez estou em constante autoria.

Eu sou autora das minhas aulas

Martina

Ao preparar minhas aulas, meus objetivos estão voltados a atividades que contemplem as habilidades de leitura e escrita de meus alunos. Me considero autora das minhas aulas, pois existe uma série de fatores que preciso levar em conta na hora de planejar as aulas como, perfil da turma, e demais estratégias que despertem o interesse e dê condições aos alunos para desenvolverem as atividades propostas com sucesso. Relatarei aqui um exemplo para me fazer entender melhor.

Algum tempo atrás desenvolvi uma interpretação de texto intitulada, *Eu sou Malala*, com o 7º ano. Entretanto, senti uma certa preocupação, pois a atividade estava um pouco difícil para os meus alunos. Inicialmente os levei para o laboratório de informática para pesquisarem sobre o Paquistão, aspectos gerais como, localização, economia, política, religião, cultura e curiosidades. Em sala de aula realizamos um seminário e cada aluno pode relatar sua pesquisa. Foi muito bom, pois os alunos trouxeram muitas informações e alguns fizeram comparações com o modo de viver no Brasil. O terceiro momento foi assistir ao filme, *Eu sou Malala*. Após assistirmos ao filme pedi aos alunos que escrevessem sobre os aspectos que mais lhe pareceram importantes. Cada dupla apresentou e discutimos tais aspectos. Em seguida, realizamos a interpretação que foi realizada com êxito pela maioria dos alunos. Foram em torno de oito aulas para chegar à interpretação. Ao final os alunos desenvolveram textos sobre a luta de Malala pelo direito das mulheres à educação.

Ao longo deste percurso encontrei algumas dificuldades como, a falta de cumplicidade de meus companheiros, professores de história, geografia, aos quais conversei para trabalharmos juntos o tema. Também o meu pouco conhecimento para lidar com as tecnologias, como por exemplo, baixar o filme. E por último, a falta de apoio da coordenação,

visto que nossa escola nos últimos quatro anos estava desprovida deste profissional em tempo integral.

Contudo, me considero autora das minhas aulas, pois como relatei acima em minha experiência, é preciso planejar passo a passo as aulas e replanejar conforme as necessidades, a fim de alcançar os objetivos estabelecidos.

3.^a narrativa (sem título)

Sara

Em alguns momentos/ situações me vejo como autora das minhas aulas, pois procuro, no mínimo, meios de levar cada estudante ao encontro de si mesmo sem perder ou deixar de lado os conteúdos que “precisam” ser desenvolvidos.

O que me possibilita ser autora é não pensar somente no agora, planejo visualizando cada indivíduo como construtor da sua história sabendo que para ser construtor eles precisam de ferramentas específicas, talvez ainda não descobertas. Procuro deixar cada objetivo de aprendizagem bem definido e busco atividades avaliativas de verificação da aprendizagem alinhadas a esses objetivos, ao mesmo tempo em que procuro mantê-los engajados na sua aprendizagem.

O que dificulta o meu discurso autoral é a quantidade de burocracia. Já vi belos planos de aulas, (sei da sua importância), sem plano de ensino. Muita coisa que o papel ainda aceita não cabe mais na prática, se é que em algum momento coube. Recentemente entrei em uma sala de 4º ano para pegar um dicionário e a professora estava ensinando as frutas em inglês. Um monte de palavras que não fazia sentido algum. Um aluno perguntou sobre o “figo”, pois não conhecia e a professora disse que era uma fruta roxinha com muitas sementinhas... ridículo, no mínimo. Não aguentei e na semana seguinte levei para essa turma uma caixinha de figos e pedi para que a professora referências ofertasse aos alunos.

Outra problemática que encontro é o fato de estar sozinha em meio a multidão. As colegas de disciplina pensam e trabalham diferente. Já chorei, neste ano, acreditando estar errada. Pensei em desistir da docência ou no mínimo de pensar fora da caixa e passar a fazer como a maioria faz, mas isso fere meus ideais. Espero estar errada.

Ainda mais uma problemática que encontro nesta escola é os pais opinarem quanto ao conteúdo a ser ensinado. Certo dia uma mãe do 6º ano me perguntou quando eu iria ensinar as orações subordinadas. Choquei!

Terceira narrativa (sem título)

Sofia

Bom em muitos momentos sinto que posso assumir a autoria de minhas aulas, no entanto há muitos entraves para que isto ocorra de modo efetivo. Um dos motivos para que isto não possa ocorrer muitas vezes é a burocracia presente na educação, tais como o preenchimento de formulários, planejamentos engessados, a falta de noção dos gestores para se trabalhar de forma diferenciada com os alunos. Como trabalho em duas escolas vivo duas realidades bem diferentes.

Na primeira escola tenho total liberdade e apoio dos gestores para trabalhar o diferente, fazer com que os alunos tornem-se agentes no seu processo de aprendizado. Eles sentem que são importantes neste processo e agem com mais responsabilidade, isto se nota nas avaliações externas e internas. O fato de poderem produzir suas próprias avaliações de poder passar seu conhecimento a outras turmas, faz com que eu me sinta autora de minhas ações e conseqüentemente meus alunos também sintam – se assim.

Já na segunda escola, o planejamento anual e mensal deve ser seguido a risca com provas tradicionais, pouco espaço para o diferenciado, noto que para os alunos muitas vezes o conhecimento fica, digamos muito abstrato, restrito apenas à sala de aula. Pois como o meu gestor mesmo salientou o IDEB não é tão importante, ele não nos cobra isto. Então isto nos desestimula a fazermos algo mais efetivo. Também falta o apoio da equipe para se trabalhar de forma mais livre. Pois em alguns momentos que se pede para trabalhar com atividades mais significativas nos é negado, pois não faz parte do programa da escola. Ainda há o problema das acelerações de alunos de sétimo ano para o nono sem nenhuma forma de trabalho diferenciado, ou seja, são apenas postos na sala e o professor que se vire para dar conta.

Sempre fui de trabalhar de forma diferenciada, mas confesso que desanimei na minha caminhada, pois viver apenas de críticas da gestão e dos colegas nos desanima. Quando trabalho de forma diferente sinto que as notas dos alunos aumentam, e isto é duramente criticada nos conselhos de classe, pois como eles têm notas boas em minha disciplina e tão ruim em outras? Então realmente penso em desistir.

Tanto que na primeira escola estamos elaborando contações de histórias, em parceria com a com a biblioteca, debates e outras atividades que os façam ser agentes do

conhecimento. Enquanto na segunda estamos apenas trabalhando o conteúdo gramatical, presente no planejamento mensal e anual.

Por esse motivo, posso dizer que sinto-me autora das minhas aulas parcialmente, tenho muita vontade de trabalhar o diferente fazer com que todos meus alunos não importando a escola sejam pessoas mais críticas, que o conhecimento adquirido na escola seja –lhes útil, não apenas para passarem em provas, mas sim que seja –lhes útil para a vida. Quem sabe quando mudar a gestão, isto possa ser possível em ambas as escolas. Por enquanto vou tentando, mesmo muitas vezes sendo chamada a atenção, porque os alunos não fizeram nenhuma prova, ou por que eles estavam em grupos de discussão de um determinado assunto. Sinto muitas vezes nadando contra a correnteza e isto me desgasta muito.

[Voltar ao sumário](#)

ANEXO IV: Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A assunção do discurso autoral de professoras de língua portuguesa diante da avaliação externa em larga escala

Pesquisador: Jilvania Lima dos Santos Bazzo

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 00911218.9.0000.0121

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.986.006

Apresentação do Projeto:

Dissertação de mestrado de Ione de Carvalho Almeida do Curso de Pós Graduação em Educação, orientada por Dra. Jilvania Lima dos Santos Bazzo.

A pesquisa será realizada na Rede Municipal de Educação de Blumenau (RME), na etapa do ensino fundamental, com professoras do 9.º ano, com atuação RME desde 2008. Sujeitos da pesquisa: professoras de língua portuguesa que atuam com estudantes do 9.º ano, na Rede Municipal de Ensino de Blumenau, desde o ano de 2008, voluntárias a participar da pesquisa e que assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Este recorte se dá devido ao objetivo geral da pesquisa ser o de verificar se a avaliação externa em larga escala influencia a posição autoral da professora de língua portuguesa (SEMED/Blumenau) ao operar o currículo e ao fato no ano de 2008 a Secretaria Municipal de Blumenau ter iniciado um trabalho de orientação sobre o que era a avaliação externa em larga escala (Prova Brasil), pactuar com os gestores escolares metas a serem atingidas no IDEB.

Estudo prospectivo, com previsão de 8 participantes.

Os sujeitos de investigação dessa pesquisa são professoras de língua portuguesa que atuam no 9.º ano, desde o ano de 2008, na RME de Blumenau- SC, que aceitarem voluntariamente participar da pesquisa.

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401

Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400

UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS

Telefone: (48)3721-6094

E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 2.986.006

O convite será estendido a todas as professoras que se enquadram nesse perfil. Participarão da pesquisa as que aceitarem o convite, que estiverem dispostas a responder o perfil profissional, a escreverem três narrativas em meses distintos, autorizarem a pesquisadora a observar até duas aulas e assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em duas vias, sabendo que podem desistir de participar da pesquisa a qualquer tempo.

Os participantes serão submetidos a: questionários, entrevistas semi-estruturadas, observação.

Objetivo da Pesquisa:

Verificar se a avaliação externa em larga escala influencia a posição autoral da professora de língua portuguesa (SEMED/Blumenau) ao operar o currículo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A análise de riscos está adequada no projeto, no formulário da Plataforma Brasil e no TCLE. Menciona como riscos:

O procedimento de produção de dados não apresenta riscos mensuráveis nem aos sujeitos da pesquisa, nem à pesquisadora. Durante a escrita do perfil profissional e das narrativas (três ao todo, sendo uma em dezembro/2018, uma em fevereiro e a última em março/2019), é possível que os sujeitos da pesquisa sintam cansaço físico, mental e emocional, mas também podem refletir sobre o narrado e ressignificá-lo. Esses riscos são amenizados com o fato de os sujeitos da pesquisa escreverem suas histórias quando e o quanto quiserem, assim como narrar somente o que quiserem e do modo que se sintam confortáveis. A narrativa é aberta e subjetiva, cabendo a cada autora se posicionar da forma que melhor considerar. Em relação à observação, esta será pré-agendada e se dará dentro de um objetivo único, o de captar o discurso autoral de cada professora. Não terá intuito apreciativo, nem avaliativo. Além disso, no ato da participação da pesquisa, a integridade de cada participante é de responsabilidade da pesquisadora, podendo portanto, cada sujeito de pesquisa desistir a qualquer tempo, em qualquer das etapas da participação, sem constrangimento ou qualquer tipo de coação.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Possui pertinência acadêmica e no âmbito da ampliação do discurso em avaliação em larga escala.

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401

Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400

UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS

Telefone: (48)3721-6094

E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 2.986.006

Sem considerações adicionais.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A folha de rosto vem assinada pelo/a pesquisador/a responsável e pela autoridade institucional competente.

Consta declaração da instituição onde será realizada a pesquisa, autorizando a pesquisa e comprometendo-se a cumprir os termos da res. 466/12.

O cronograma informa que a coleta de dados acontecerá a partir de dezembro de 2018.

O orçamento informa despesas de R\$ 800,00 com financiamento próprio..

Consta do processo o questionário a ser aplicado aos participantes.

Consta do processo o roteiro da entrevista a ser realizada com os participantes.

O TCLE é esclarecedor a respeito de objetivos, procedimentos, riscos e direitos dos participantes, e cumpre as exigências da res. 466/12. Destacamos a importância de numerar as páginas.

Recomendações:

Permanecer atento as resolução em todo o período de aplicação da pesquisa, seguindo a legislação vigente.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Esclarecemos que o CEP SH está sob fiscalização da CONEP e tem a obrigação de verificar se todos itens exigidos estão de acordo com a legislação, sob pena de sanções tais como suspensão ou descredenciamento, o que seria extremamente prejudicial a toda a comunidade acadêmica da UFSC e de outras instituições que utilizam seu serviço.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 2.986.006

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1210365.pdf	10/10/2018 19:58:52		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLCompleto.pdf	10/10/2018 19:58:33	Jilvania Lima dos Santos Bazzo	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetonovocronograma.pdf	10/10/2018 19:58:17	Jilvania Lima dos Santos Bazzo	Aceito
Outros	declaracaoinstituicao.pdf	12/09/2018 14:03:07	Jilvania Lima dos Santos Bazzo	Aceito
Outros	Observacaoinstrumento3.pdf	12/09/2018 14:01:41	Jilvania Lima dos Santos Bazzo	Aceito
Outros	RoteiroNarrativasInstrumento2.pdf	12/09/2018 13:28:37	Jilvania Lima dos Santos Bazzo	Aceito
Outros	PerfilProfissionalInstrumento1.pdf	12/09/2018 13:28:17	Jilvania Lima dos Santos Bazzo	Aceito
Outros	semed.pdf	12/09/2018 13:26:17	Jilvania Lima dos Santos Bazzo	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoassinada.pdf	12/09/2018 13:15:46	Jilvania Lima dos Santos Bazzo	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FLORIANOPOLIS, 28 de Outubro de 2018

Assinado por:
Maria Luiza Bazzo
(Coordenador(a))

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br