

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA (PPGLIN)

LÍVIA CRISTINA DE SOUZA SIGLIANI

**DESVALORIZAÇÃO OU RECONHECIMENTO? A CONTRADIÇÃO NOS
SENTIDOS DE PROFESSOR**

VITÓRIA DA CONQUISTA - BA

2020

LÍVIA CRISTINA DE SOUZA SIGLIANI

**DESVALORIZAÇÃO OU RECONHECIMENTO? A CONTRADIÇÃO NOS
SENTIDOS DE PROFESSOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Área de Concentração: Linguística

Linha de Pesquisa: Texto, Significado e Discurso.

Orientador: Prof. Dr. Adilson Ventura

VITÓRIA DA CONQUISTA - BA

2020

S575d	Sigliani, Livia Cristina de Souza. Desvalorização ou reconhecimento? A contradição nos sentidos de professor. /Livia Cristina de Souza Sigliani; orientador: Adilson Ventura. – Vitória da Conquista, 2020. 148f. Dissertação (mestrado – Programa de Pós-Graduação em Linguística) -- Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020. Inclui referência F. 133– 136. 1. Semântica do Acontecimento. 2. Professor. 3. Sentido. 4. Político. II. Universidade Estadual. I. Ventura, Adilson (orientador). II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. III. Título CDD: 401.41
-------	---

Catálogo na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

Título em inglês: Devaluation or recognition? Contradiction in the senses of the teacher

Palavras-chave em inglês: Semantics of the Event. Teacher. Senses. Political.

Área de concentração: Linguística

Titulação: Mestre em Linguística

Banca examinadora: Prof. Dr. Adilson Ventura (presidente-); Prof. Dr. Jorge Viana Santos (titular), Prof. Dra. Sheila Elias de Oliveira (titular)

Data da defesa: 26 de março de 2020.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Linguística.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4292-2711>

Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/5649593108265269>

LÍVIA CRISTINA DE SOUZA SIGLIANI

**DESVALORIZAÇÃO OU RECONHECIMENTO: A CONTRADIÇÃO NOS
SENTIDOS DE PROFESSOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Linguística.

Data da aprovação: 26 de março de 2020.

Banca Examinadora:

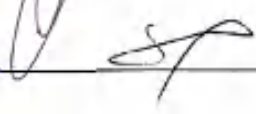
Prof. Dr. Adilson Ventura da Silva
(Presidente)
Instituição: UESB

Ass.: 

Prof. Dr. Jorge Viana Santos
Instituição: UESB

Ass.: 

Profa. Dra. Sheila Elias de Oliveira
Instituição: UNICAMP

Ass.: 

Dedico este trabalho ao meu irmão Danilo Sobral, que com entusiasmo e sabedoria me iniciou no universo dos estudos semânticos. Seu incansável incentivo me guiou para a realização de um sonho. Obrigada por tudo.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin), pela oportunidade de realização da minha formação em nível de mestrado.

À Capes: “O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001”.¹

Ao meu orientador Prof. Dr. Adilson Ventura, pela confiança depositada neste trabalho, por todo conhecimento compartilhado, pelo suporte constante, pela tranquilidade e segurança transmitida ao conduzir esta pesquisa. Agradeço pela orientação impecável e por ser tonar uma grande referência para mim. Espero que continuemos essa parceria em futuros trabalhos.

Aos membros da banca de qualificação Prof. Dr. Jorge Viana e a Profª. Drª. Gerenice Cortes, por aceitarem avaliar o trabalho, e pelas mais que valiosas contribuições.

Aos membros da Banca de Defesa Profª. Drª. Sheila Elias de Oliveira e Prof. Dr. Jorge Viana, por aceitarem participar da banca e por toda a avaliação e contribuição ao trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística, por todo o conhecimento compartilhado.

Aos funcionários do PPGLin nas pessoas de Vaneide e Luciana pelo profissionalismo e cordialidade.

A todos os membros do Laboratório de Pesquisa em Linguística de *Corpus* (LAPELIN), pelo conhecimento compartilhado, por todo suporte e acolhimento.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Semântica da UESB (GEPES/UESB), por todos os momentos que vivenciamos durante esses dois anos. Grata por todo conhecimento que compartilhamos, pelo acolhimento e amizade. Tenho vocês em meu coração.

Aos colegas de turma do mestrado, pelos momentos em que vivemos as dores e as delícias da pós-graduação, em especial a Thalira, Mércia, Rose, Mariana e Bruna que de alguma forma sempre estiveram por perto e cujo apoio foi fundamental. Agradeço, também, a querida amiga Lucinéia, por nossas tardes agradáveis regadas a cafezinho, chimango, textos, angústias e alegrias pelos quiosques da UESB. Sem dúvida, essas tardes em sua companhia tornaram o processo muito mais leve.

¹ Forma padrão em conformidade com Portaria CAPES nº 206/2018 e esclarecimento do Ofício Circular nº 19/2018-CPG/CGSI/DPB/CAPES.

Ao meu irmão Danilo Sobral, por me apresentar os trabalhos de Saussure e Guimarães e assim me incentivar a trilhar os caminhos da linguística. Pelas horas de estudo, por todas as dúvidas que me ajudou a esclarecer no grupo de pesquisa, nas reuniões em família e até mesmo pelo *Whatsapp*. Não tenho palavras para verbalizar o tamanho da gratidão que tenho por tudo. O mundo precisa de mais pessoas como você.

Ao caríssimo Prof. Dr. Alexandre Galvão Carvalho, por ter me iniciado pelos caminhos da pesquisa através da I.C, ainda nos tempos de graduação no curso de História na UESB.

À Prof^a Marisa Salomão Jardim, minha professora no ensino fundamental e ensino médio, que despertou e em mim o desejo pelo conhecimento.

Ao meu amor e companheiro de vida Danilo Azevedo, por ser meu maior incentivador, por me apoiar e estar ao meu lado em todos os momentos. Agradeço inclusive, pela ajuda preciosa na formatação deste trabalho. Obrigada, meu amor.

Ao meu filho João Vitor por seu intenso afeto, apoio e compreensão, principalmente porque foi preciso diminuir nossos momentos divertidos em família para que eu me dedicasse aos estudos.

À minha mãe D. Fátima, que me ensinou que às vezes é necessário engolir o choro e seguir em frente.

À Jujuba por me acompanhar nas madrugadas sem fim.

Eis-nos chegados a um solo longínquo da terra, caminho da Cítia, deserto ínvio. Hefesto, é mister te desincumbas das ordens enviadas por teu pai, acorrentando este celerado, com liames inquebráveis de cadeias de aço, aos rochedos de escarpas abruptas. Ele roubou uma flor que era tua, o brilho do fogo, vital em todas as artes, e deu-a de presente aos mortais; é preciso que pague aos deuses a pena desse crime, para aprender a acatar o poder real de Zeus e renunciar o mau vizo de querer bem à Humanidade.

(Ésquilo)

RESUMO

Em contato com diversos textos notamos que, embora a importância social do professor seja reconhecida, sentidos de desprestígio também são percebidos, contudo, não se trata de uma separação maniqueísta, dado que os sentidos apontam, ao mesmo tempo, que o professor é importante ao passo que é desvalorizado. Levantamos a seguinte questão: Quais sentidos constituem a profissão de professor? Para responder à questão, defendemos duas hipóteses: 1) A preocupação com a remuneração é secundária, já que ser professor é, de alguma maneira, ter um dom e, obrigatoriamente, educar por amor. 2) Os sentidos de professor são divergentes e tais divergências instauram modos de como a sociedade trata o professor. O *corpus* foi constituído de materialidade significantes sobre o professor nos âmbitos das leis, do marketing e da mídia jornalística impressa, considerando a relevância desses textos na produção e circulação de sentidos na sociedade. Na análise, mobilizamos pressupostos teóricos da Semântica do Acontecimento, teoria semântica enunciativa proposta pelo professor da Unicamp Eduardo Guimarães (2002a, 2002b, 2007, 2009, 2011, 2018), que parte do pressuposto da enunciação como um acontecimento de linguagem que produz sentido a partir de uma relação do sujeito com a língua, sendo essa relação uma prática política, pois instaura o conflito no centro do dizer. Os sentidos não são fixos nem estanques, pois são constituídos na enunciação, isto é, em cada acontecimento de linguagem, e, não são transparentes, pois o sujeito não controla os sentidos. Os resultados das análises apontaram que os sentidos de docência como dom e amor apagam os sentidos do professor como profissional e assim não somente a remuneração, mas também a formação passa a ter papel secundário. Os resultados apontaram, ainda, que os sentidos de professor estão em constante enfrentamento ao dividir e redividir o espaço de enunciação em um embate de sentidos que ultrapassa o linguístico para as práticas sociais.

PALAVRAS-CHAVE

Semântica do Acontecimento. Professor. Sentidos. Político.

ABSTRACT

In contact with several significant materialities we note that, although the social importance of the teacher is recognized, meanings of discredit are also perceived, however, it is not a Manichaeian separation, given that the senses point, at the same time, that the teacher is important while it is devalued. We raise the following question: What meanings constitute the profession of the teacher? To answer the question, we defend two hypotheses: 1) The concern with remuneration is secondary, since being a teacher is, in some way, having a gift and, obligatorily, educating for love. 2) The teacher's senses are divergent and such divergences establish ways in which society treats the teacher. The corpus consisted of significant materialities about the teacher in the areas of laws, marketing, and print media, considering the relevance of these materialities in the production and circulation of these meanings in society. In the analysis, we mobilize theoretical assumptions of the Semantics of the Event, an enunciative semantic theory proposed by the professor at Unicamp Eduardo Guimarães (2002a, 2002b, 2007, 2009, 2011, 2018) that starts from the assumption of the enunciation as a language event that produces meaning from a subject relationship with the language, this relationship being a political practice, as it establishes conflict at the center of saying. The senses are neither fixed nor watertight, as they are constituted in the enunciation, that is, in each event of language, and are not transparent, as the subject does not control the senses. The results of the analyzes the analysis results showed that the meanings of teaching as a gift and love erase the senses of the teacher as a professional and thus not remuneration but also training has a secondary role. The results also pointed out that the teacher's senses are in constant confrontation when dividing and re-dividing the enunciation space in a clash of meanings that surpasses the linguistic for social practices.

KEYWORDS

Semantics of the Event. Teacher. Senses. Political.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Gráfico da relação entre o número de docentes por rede de ensino	19
Figura 2 - Professor é como mãe	42
Figura 3 - Professor é outra coisa	43
Figura 4 - Um bom professor	48
Figura 5 - Um trio inseparável.....	49
Figura 6 - Cartaz Faculdade Anhanguera.....	96
Figura 7 - Cartaz Unopar.....	97
Figura 8 - Cartaz segunda licenciatura Unopar	99

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - DSD de papel específico.....	50
Quadro 2 - DSD de profissionais da educação	55
Quadro 3 - DSD de formação (1)	55
Quadro 4 - DSD de docentes para atuar na educação básica	57
Quadro 5 - DSD de docentes para atuar na educação básica (2)	57
Quadro 6 - DSD de formação superior	59
Quadro 7 - DSD de portadores de diplomas de educação superior	59
Quadro 8 - DSD de profissionais de educação dos diversos níveis.....	60
Quadro 9 - DSD de profissionais da educação (2)	61
Quadro 10 - DSD formação (2)	62
Quadro 11 - DSD de exercício do magistério superior.....	63
Quadro 12 - DSD de profissionais da educação (3).....	65
Quadro 13 - DSD de valorização.....	66
Quadro 14 - DSD está nas mãos do professor.....	68
Quadro 15 - DSD de atualização profissional	69
Quadro 16 - DSD de formar cidadãos.....	71
Quadro 17 - DSD de transformar positivamente a educação	72
Quadro 18 - DSD de participação na criação dos PCNs.....	73
Quadro 19 - DSD de PCNs.....	74
Quadro 20 - DSD de aperfeiçoamento	75
Quadro 21 - DSD de formação superior na área de atuação	76
Quadro 22 - DSD de oferta de pós-graduação e formação continuada.....	78
Quadro 23 - DSD de salário menor que outros profissionais com o mesmo nível de formação	79
Quadro 24 - DSD de professores de todos os níveis e sistemas	80
Quadro 25 - DSD de professores da educação básica.....	80
Quadro 26 - (15) Eu quero ser professora, é o que eu amo.....	87
Quadro 27 - DSD de professor (1).....	88
Quadro 28 - DSD de curso técnico	88
Quadro 29 - DSD de professor (2).....	89
Quadro 30 - (16) Quem dedica a vida a ensinar	90
Quadro 31 - DSD de formação (3).....	90

Quadro 32 - DSD de professor (3).....	90
Quadro 33 – Formação de professores.....	91
Quadro 34 - DSD de professores.....	91
Quadro 35 - DSD de Professores que lecionam sem formação.....	92
Quadro 36 - (17) Seja um professor.....	93
Quadro 37 - DSD de desenvolvimento	94
Quadro 38 - DSD de seja um professor	94
Quadro 39 - DSD de professor (4).....	97
Quadro 40 - DSD de professor (5).....	98
Quadro 41 - DSD de professor (6).....	98
Quadro 42 - DSD de professor (7).....	99
Quadro 43 - Educar é um ato político (recorte 1).....	103
Quadro 44 - DSD de proibir o ensino de política nas escolas	103
Quadro 45 - Educar é um ato político (recorte 2).....	104
Quadro 46 - DSD de censura das práticas pedagógicas.....	105
Quadro 47 - Educar é um ato político (recorte 3).....	105
Quadro 48 - DSD de escola sem partido	106
Quadro 49 - Educar é um ato político (recorte 4).....	107
Quadro 50 - DSD de professor (8).....	107
Quadro 51 - (Des)liga esse celular (recorte 1).....	108
Quadro 52 - DSD de uso do celular	109
Quadro 53 - (Des)liga esse celular (recorte 2).....	109
Quadro 54 - DSD de antes.....	110
Quadro 55 - (Des)liga esse celular (recorte 3).....	111
Quadro 56 - DSD de guerra.....	111
Quadro 57 - (Des)liga esse celular (recorte 4).....	112
Quadro 58 - DSD de uso do celular	112
Quadro 59 - (Des)liga esse celular (recorte 5).....	113
Quadro 60 - DSD de aluno (1).....	113
Quadro 61 - (Des)liga esse celular (recorte 6).....	113
Quadro 62 - DSD de Aluno (2)	114
Quadro 63 - Profissão professor (recorte 1)	115
Quadro 64 - DSD de educação de qualidade.....	116
Quadro 65 - Profissão professor (recorte 2)	116

Quadro 66 - DSD de professor valorizado	116
Quadro 67 - Profissão professor (recorte 3)	117
Quadro 68 - DSD de valorização do Professor.....	118
Quadro 69 - Profissão professor (recorte 4)	118
Quadro 70 - DSD de forte vínculo professor-aluno.....	119
Quadro 71 - Profissão professor (recorte 5)	120
Quadro 72 - DSD de formação de professores	120
Quadro 73 - Profissão professor (recorte 6)	121
Quadro 74 - DSD de Carreira do magistério	121
Quadro 75 - Profissão professor (recorte 7)	122
Quadro 76 - Profissão professor (recorte 8)	122
Quadro 77 - DSD de próximas eleições	123
Quadro 78 - Profissão professor (recorte 9)	123
Quadro 79 - DSD de políticas educacionais.....	124

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Remuneração média ponderada por carga horária padronizada para 40h semanais - Brasil - 2014	19
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Alba	Assembleia Legislativa da Bahia
ANJ	Agência Nacional dos Jornais
DSD	Domínio Semântico de Determinação
EAD	Ensino à Distância
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
GEPES	Grupo de estudos e pesquisa em semântica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino médio
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
REDA	Regime Especial de Direito Administrativo
SA	Semântica do Acontecimento
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	18
2 APRESENTANDO O OBJETO: UM BREVE PERCURSO HISTÓRICO DA DOCÊNCIA NO BRASIL	28
3 FILIAÇÕES TEÓRICAS: BREVES APONTAMENTOS SOBRE ESTUDOS SEMÂNTICOS	33
3.1 Semântica do acontecimento.....	41
3.2 Procedimentos enunciativos: reescrituração, articulação, DSD e o mecanismo de paráfrase.....	46
4 ANÁLISES	52
4.1 Textos jurídicos	52
<i>4.1.1 Os sentidos de professor na LDB nº 9.394/96.....</i>	<i>53</i>
<i>4.1.2 Textos da lei: Os sentidos de professor nos Parâmetros Curriculares nacionais.....</i>	<i>66</i>
<i>4.1.3 Sentidos de professor no Plano Nacional de Educação (PNE)</i>	<i>75</i>
<i>4.1 4 Considerações.....</i>	<i>81</i>
4.2 Textos do marketing.....	86
4.2.1 Propagandas do MEC	87
4.2.2 Propagandas de cursos de ensino superior de instituições privadas	95
4.2.3 Considerações.....	100
4.3 Textos da mídia jornalística.....	102
<i>4.3.1 Sentidos de professor em matéria do jornal O Globo</i>	<i>103</i>
<i>4.3.2 Textos da mídia jornalística: Sentidos de professor em matéria do jornal Folha de São Paulo.....</i>	<i>108</i>
<i>4.3.3 Textos da mídia jornalística: Sentidos de professor em matéria do jornal O Estado de São Paulo.....</i>	<i>115</i>
<i>4.3.4 Considerações.....</i>	<i>124</i>

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	127
REFERÊNCIAS.....	132
ANEXOS	136
ANEXO A - TÍTULO VI DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	136
ANEXO B - AO PROFESSOR.....	138
ANEXO C - AO PROFESSOR (2).....	139
ANEXO D - APRESENTAÇÃO.....	140
ANEXO E - MATÉRIA DO JORNAL FOLHA DE SÃO PAULO (SEXTA-FEIRA, 12 DE JANEIRO DE 2018)	141
ANEXO F - MATÉRIA DO JORNAL O ESTADO DE SÃO PAULO (TERÇA-FEIRA, 02 DE JANEIRO DE 2018)	143
ANEXO G - MATÉRIA DO JORNAL O GLOBO (SEXTA-FEIRA, 02 DE FEVEREIRO DE 2018)	146

1 INTRODUÇÃO

Nas décadas de 1960 e 1970, em virtude da grande demanda por mão de obra qualificada provocada pela intensificação da urbanização, ocorre no Brasil o fenômeno da massificação do ensino. Esse processo engendrou diversas mudanças no âmbito escolar que promoveram a expansão da escola pública e elevou consideravelmente o número de estudantes, o que exigiu a contratação rápida de um contingente de professores muito maior do que a quantidade disponível no mercado. Uma série de fatores, dentre eles, a contratação de professores sem formação profissional, o aumento significativo da jornada de trabalho, o rebaixamento dos salários e o pensamento tecnicista, desencadearam paulatinamente um processo de desvalorização do professor apontado por Nóvoa (1995) como “Crise da profissão docente” ou “proletarização da docência” como também apontado por outros autores (ENGUITA, 1995; NOVAES, 1992).

Apenas na segunda metade da década de 1990, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96)², foi estabelecido como formação docente mínima o nível superior em licenciatura ou pedagogia³. Desde então, o poder público tem discutido e apresentado políticas de valorização docente que vão desde o incentivo à formação continuada a propostas que pretendem equiparar, em longo prazo, os rendimentos do professor aos dos demais profissionais com nível escolar equivalente⁴. Em contrapartida, apesar de problemas como a desvalorização salarial e precarização das condições de trabalho, a importância do professor como profissional é reconhecida. Um bom exemplo a ser citado está nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que consideram o professor como elemento fundamental para formação de cidadãos plenos e conscientes de seu papel na sociedade. Não obstante, na contramão, são diversos os fatores que desvalorizam o professor como profissional e o impacto negativo desse desprestígio é bastante abrangente:

A desprofissionalização afeta diretamente o status social da profissão em decorrência dos baixos salários, precária formação teórico-prática, falta de carreira, deficientes condições de trabalho. Com o descrédito da profissão, as consequências são inevitáveis: abandono de sala de aula em busca de outro trabalho, redução da procura dos cursos de licenciatura, escolha de cursos de licenciatura ou pedagogia como última opção (em muitos casos, são alunos que obtiveram classificação mais baixa no vestibular), falta de motivação dos alunos matriculados para continuar o curso (LIBANEO, 2000, p. 43).

² Conferir: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 15 fev. 2018.

³ Embora a LDB Nº 9.394/96 permita lecionar na educação infantil e nos quatro primeiros anos do ensino fundamental com capacitação em nível médio, na modalidade normal de ensino.

⁴ Conferir: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 15 fev. 2018.

O último levantamento realizado pelo Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, em 2017, divulgou a remuneração média dos professores que atuam na educação básica em todo o Brasil, em instituições públicas e privadas. Conforme os dados, a média salarial do professor com carga horária de 40 horas semanais não ultrapassa R\$ 3.500, valor equivalente a 3,6 salários-mínimos como demonstra a tabela abaixo:

Tabela 1 - Remuneração média ponderada por carga horária padronizada para 40h semanais - Brasil - 2014

Rede de ensino	Número de docentes	Média padronizada 40 horas semanais	Média de horas semanais do contrato
Federal	23.921	R\$ 7.767,94	39,3
Estadual	717.144	R\$ 3.476,42	31,1
Municipal	1.065.630	R\$ 3.116,35	30,6
Público	1.806.695	R\$ 3.335,06	30,9
Privada	377.700	R\$ 2.599,33	30,2

Fonte: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/metodologia-inedita-do-inep-abre-debate-sobre-remuneracao-media-de-professor-da-educacao-basica/21206 Acesso em 16 fev. 2018

É importante notar, também, que os professores da rede federal, 23.921 docentes que correspondem a apenas 1% do total de professores, como se pode observar na Figura 1, recebem um valor bem acima da média apresentada comparando-se com os professores das outras redes de ensino, conforme valores demonstrados na Tabela 1 acima.

Figura 1 - Gráfico da relação entre o número de docentes por rede de ensino



Fonte: elaboração própria

Dentre questões que prejudicam o trabalho do professor, um fator que não deve ser ignorado é a contratação de professores para trabalho temporário. Segundo Girardie Lima (2017), a Bahia é o segundo estado a contratar mais profissionais via Regime Especial de Direito Administrativo, REDA, que consiste em um contrato de trabalho temporário sem garantias ou estabilidade e mal remunerado. Esse tipo de seleção tem se tornado comum para a contratação de professores. Em 2017, a Secretaria Estadual de Educação do Estado da Bahia, por meio de processo seletivo simplificado abriu 7,4 mil vagas para professores disputadas por mais de 30 mil inscritos⁵ com remunerações de R\$1.072,68, mais gratificação da função temporária no valor de R\$ 334,46 para professor da educação básica e do campo e de R\$ 1.014,35 para professor da educação indígena, por 20 horas semanais.

Podemos então perceber que mesmo sendo considerado importante, o professor é desvalorizado, e esse cenário está expresso em uma série de textos, com diversos fins. Podemos exemplificar com um caso relativamente recente em que uma faculdade pediu desculpas⁶ por um material de publicidade que pretendia oferecer cursos de licenciatura como segunda graduação. Na peça publicitária, um garoto-propaganda aparecia segurando uma placa com os dizeres: *Aumente sua renda. Seja Professor*. E o papel sugeria cursos de licenciatura com baixo custo e pequena duração. Ou, em outro texto⁷ que chama a atenção: uma reportagem de jornal⁸ em que há uma constatação curiosa: o professor e o garçom ocupam o topo de uma lista de serviços provisórios, ou, em outras palavras, são os “bicos” mais procurados.

Por outro lado, há um grande apelo à profissão de professor enquanto sendo a profissão “mãe” de todas as outras, além da “multifuncionalidade” do professor. Um bom exemplo é o *jingle* da campanha do movimento “Todos pela educação”, lançada em 2011, “Um bom professor, um bom começo”. Certamente, muitas pessoas já cantarolaram alguns de seus versos⁹ “A base de toda conquista é o professor/ A fonte de sabedoria, um bom professor/ No trilho de uma ferrovia, um bom professor/ No bisturi da cirurgia, um bom professor/ tudo o que se cria tem um bom professor/ Uma lição de vida, uma lição de amor¹⁰”. Nos versos do *jingle* o bom

⁵ Conferir: <http://www.ba.gov.br/2017/05/3283/Mais-de-trinta-mil-educadores-participam-de-processo-seletivo-do-Estado.html>. Acesso em: 17 fev. 2018.

⁶ Conferir: <https://rd1.com.br/faculdade-pede-desculpas-apos-propaganda-polemica-com-luciano-huck>. Acesso em: 17 fev. 2018.

⁷ Conferir: <https://www.readmetro.com/en/brazil/metro-campinas/20160530/8/>. Acesso em: 15 fev. 2018.

⁸ Conferir: <http://www.gazetadopovo.com.br/blogs/bad-bad-server/profissao-de-professor-e-chamada-de-bico-em-jornal-e-revolta-internautas-entenda>. Acesso em: 16 fev. 2018.

⁹ Conferir: <https://www.youtube.com/watch?v=2fgE2hGZbA8/>. Acesso em: 15 fev. 2018.

¹⁰ Letra completa: "A base de toda conquista é o professor/A fonte de sabedoria, um bom professor/Em cada descoberta, cada invenção/ Todo bom começo tem um bom professor/No trilho de uma ferrovia/(Um bom professor)/No bisturi da cirurgia/(Um bom professor)/No tijolo, da olaria, no arranque do motor/(Tudo que se cria tem um bom professor)/Um sonho que se realiza/(Um bom professor)/Cada nova ideia/(Tem um professor)/No

professor é a base do sucesso e da conquista, é o responsável pela formação de todos os profissionais, é aquele que ensina para a vida com amor.

Nesse sentido, cabe refletir sobre um vídeo em que o então governador de São Paulo, Geraldo Alckmin (conhecido por sua truculência ao lidar com os professores em situações de greve),¹¹ homenageia¹² a professora que por mais tempo permaneceu no exercício do magistério público em todo o Estado de São Paulo, Dirce Pereira da Silva, de Penápolis. Dirce nasceu em condições de miserabilidade em 1934, de família afrodescendente, tendo de trabalhar como lavadeira desde os 7 anos de idade para poder formar-se como normalista, em 1954. Desde então, até às vésperas de completar 70 anos, em 2004, lecionou ininterruptamente, sem jamais faltar ou chegar atrasada ao trabalho. Por isso, foi recepcionada em almoço especial do Dia dos Professores no Palácio dos Bandeirantes, em 2003. Vale a pena repetir: sem jamais chegar atrasada ao trabalho ou faltar. O então governador ressalta as qualidades da professora de forma positiva, e chama a atenção que esse deve ser o modelo a ser seguido.

Percebe-se, assim, um conflito de sentidos que apontam para o professor ora como um profissional importante, ora desvalorizado. Todavia, esses sentidos não são unívocos. Como podemos observar ao mesmo tempo em que a profissão de professor está entre os bicos mais procurados ou vista como um complemento de renda para profissionais de outras áreas, o professor é o profissional formador de cidadãos, o responsável pela formação de todos os profissionais. Não obstante, até mesmo quando uma professora recebe uma homenagem, tal como a que relatamos antes, o seu reconhecimento não se dá pela excelência específica de seu ofício, mas sim por nunca chegar atrasada ou ter faltado a um dia de trabalho. Outra questão que levantamos é que a profissão docente também aparece como um dom que deve ser exercido com amor (como nos versos do *jingle*), e, com isso, a remuneração é relegada para segundo plano.

A partir dessas observações, chega-se ao nosso problema: o professor tem a sua profissão regulamentada e reconhecida socialmente de forma conceituada ao mesmo tempo em que os sentidos desprestigiados são comumente percebidos. No entanto, essa separação não é maniqueísta, pois os sentidos apontam que o professor é importante ao passo que é desvalorizado. Assim chegamos a nossa questão a ser respondida, que é: Quais sentidos

que se aprende, o que se ensina/(Um professor)/Uma lição de vida, uma lição de amor/Na nota de uma partitura, no projeto de arquitetura/Em toda teoria, tudo que se inicia/Todo bom começo tem um bom professor/Tem um bom professor"

¹¹ Conferir: <http://www.apoesp.org.br/print/noticias/noticias/mais-longa-greve-dos-professores-paulistas-desgasta-midia-tucana/>. Acesso em: 16 fev. 2018.

¹² Conferir: <https://www.youtube.com/watch?v=4cavR0ibvgw>. Acesso em: 15 fev. 2018.

constituem a profissão de professor? Para nortear os caminhos para responder essa questão, partimos das seguintes hipóteses: a) A preocupação com a remuneração é secundária, já que ser professor é, de alguma maneira, ter um dom e, obrigatoriamente, educar por amor. b) Os sentidos são divergentes e tais divergências instauram modos de como a sociedade trata o professor.

Isto posto, nosso objetivo precípuo é, através da análise do *corpus* selecionado, observar como se constituem os sentidos de professor e o funcionamento do político¹³ nas relações de linguagem no *corpus* organizado, que consiste em textos das leis, do marketing e da mídia jornalística impressa.

A exploração de um *corpus* de diferentes naturezas, para observação de como se dão as relações de sentido na sociedade, parte da ideia de trajeto temático que [...] permite pôr em “estado de dispersão” enunciados produzidos em lugares, tempos e gêneros distintos e por locutores diferentes (ZOPPI-FONTANA, 2018, p. 140) isto é, o *corpus* é formado a partir da seleção de uma diversidade de materiais textuais que fazem emergir novas determinações para o termo estudado. Desta maneira, o nosso trajeto temático é traçado a partir do termo professor e assim reunimos um *corpus* composto por textos da esfera das leis, do marketing e da mídia jornalística impressa.

Para responder nossas indagações, trabalharemos com um *corpus* constituído por textos selecionado da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e do Plano Nacional de Educação (PNE); por três matérias jornalísticas de jornais de grande circulação; por três textos publicitários de instituições de ensino superior sobre a formação de professores e três propagandas governamentais, mais especificamente, do Ministério da Educação – MEC. O *corpus* organizado desta maneira nos permite analisar como se constituem os sentidos da profissão de professor em três âmbitos distintos: o âmbito do jurídico, o âmbito midiático e o âmbito do marketing. Consideramos que essas três esferas são importantes, pois será possível investigar a constituição de sentidos do professor enquanto profissional amparado por uma série de leis, dos sentidos que constituem sua formação profissional e dos sentidos de um modo geral no Brasil sob a perspectiva jornalística e da propaganda.

Conforme a teoria da Análise de Discurso¹⁴, em Orlandi (2002), o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia em um processo simbólico determinado pelo modo como

¹³ Discutiremos esse conceito na pág. 45.

¹⁴ Como veremos no tópico *Filiações teóricas: breves apontamentos sobre estudos semânticos*, a Semântica do Acontecimento estabelece um diálogo estreito com a Análise de Discurso.

terá sua forma individualizada na história. No caso da sociedade capitalista, um indivíduo livre de coerções, responde como sujeito de direito e deveres, como sujeito jurídico (ORLANDI, 2002, p.70). Portanto, para respondermos nossos questionamentos é imprescindível analisarmos os sentidos de professor no âmbito jurídico.

No que concerne à composição do *corpus* jurídico consideramos pertinente investigarmos os sentidos de professor em textos da LDB nº 9.394/96, dos PCNs e do PNE visto que:

a) Selecionamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, por ser a lei que define e regulamenta as bases da educação brasileira; a versão digital analisada neste trabalho está disponível gratuitamente para o público pelo site oficial do Planalto Federal.¹⁵

Para melhor delimitação do *corpus* recorreremos ao método de sondagem que implica em encontrar acontecimentos de enunciação que sejam relevantes para reflexão sobre a linguagem e seu modo de produzir sentido.¹⁶ Ao nos debruçarmos sobre a investigação dos sentidos de professor na LDB nº 9.394/96 nos deparamos com a ausência do termo investigado na primeira edição da lei, no *TÍTULO VI Dos profissionais da educação* que se dedica a questões sobre valorização e formação de professores, fator que nos levou a escolha desse recorte para análise do *corpus*.

b) Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, por se tratar de normatizações curriculares que visam nortear as práticas docentes.

Para delimitarmos o *corpus*, por intermédio do procedimento de sondagem, selecionamos um recorte dos PCNs de cada etapa da educação básica, ou seja, um recorte dos PCNs de 1ª a 4ª série, um recorte dos PCNs de 5ª a 8ª série e um recorte dos PCNs do Ensino médio (PCNEM). Nos PCNs das duas etapas do ensino fundamental selecionamos para análise a introdução, cujo título *Ao professor* se configura em uma dedicatória aos professores, e dos PCNs do ensino médio selecionamos o texto de apresentação por se tratar de um texto introdutório sobre o documento que também instaura sentidos de professor. Para tanto, utilizamos as versões virtuais dos PCNs que estão disponíveis ao público gratuitamente pelo

¹⁵ Conferir: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

¹⁶ Discutiremos o procedimento de sondagem de maneira mais detalhada na pág. 53.

site oficial do Ministério da Educação: PCNs de 1^a a 4^a séries;¹⁷ PCNs de 5^a a 8^a séries;¹⁸ PCNs ensino médio.¹⁹

c) o Plano Nacional de Educação, que estabelece diretrizes, estratégias e metas para melhoria da qualidade da educação no país.

No que diz respeito à escolha dos recortes do PNE também lançamos mão do procedimento de sondagem e selecionamos as metas dedicadas ao professor que correspondem às metas 15, 16, 17 e 18. Para realizarmos este trabalho utilizamos a versão online do PNE disponível ao público gratuitamente no site oficial do Planalto Federal.²⁰

Além dos textos do campo jurídico, conforme demonstramos, a nossa proposta é também analisarmos um *corpus* composto por textos da mídia jornalística e do marketing, posto que investigarmos um *corpus* composto por esses textos se faz essencial para realização de nosso trabalho, na medida em que, de acordo com Payer (2005) os discursos materializados em textos que circulam nas práticas sociais desempenham um papel fundamental na constituição do sujeito na sociedade. Para a autora, a linguagem tem uma relação muito estreita com o sujeito e, por isso, é importante que se compreenda essa relação para entender muito do que se passa com o sujeito e com a sociedade. Na sociedade em que vivemos o texto a constituir o sujeito é o do mercado, que vem ganhando valor de texto fundamental e a mídia, por sua vez, funciona como texto fundamental do mercado:

Tudo indica que um novo texto vem adquirindo o valor de texto fundamental na sociedade contemporânea: um texto que cujo poder de interpelação [...] esse grande texto da atualidade, no meu modo de entender, consiste da mídia, daquilo que está na mídia em um sentido amplo, e em especial no marketing, na publicidade. O valor que a vêm atribuindo à mídia - ou o poder de interpelação que a mídia vem exercendo na sociedade - passa a assegurar-lhe o papel de um grande texto fundamental de um novo grande sujeito, o Mercado em sua nova forma globalizada (PAYER, 2005, p.15-16).

Sobre os textos que compõem o *corpus* do marketing ponderamos a pertinência de analisarmos os sentidos de professor nas propagandas veiculadas pelo Ministério da Educação (MEC) dado que é o órgão da administração federal direta, que tem como área de competência

¹⁷ Conferir: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12640:parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series>.

¹⁸ Conferir: <http://portal.mec.gov.br/pnaes/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12657-parametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series>.

¹⁹ Conferir: <http://portal.mec.gov.br/acompanhamento-da-frequencia-escolar/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>.

²⁰ Conferir: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm.

as questões ligadas à educação. Para selecionarmos as propagandas acessamos o canal do MEC no *YouTube*²¹ e por meio da ferramenta de busca do canal digitamos as palavras chaves: *campanha*, *propaganda* e *professor*, encontramos e selecionamos na sequência as seguintes campanhas relacionadas a professor: *O Novo Ensino Médio vai deixar o aprendizado mais estimulante e compatível com a sua realidade!*;²² *Formação de professores*;²³ *Valorização do professor*.²⁴

Para também compor nosso *corpus* do marketing selecionamos três peças publicitárias veiculadas em 2017 por duas instituições privadas de ensino superior devido a grande repercussão que as propagandas geraram nas redes sociais²⁵. Com o enunciado: *Torne-se professor e aumente sua renda*, as duas instituições, que a propósito pertencem a um mesmo grupo, anunciam cursos de licenciatura à distância para quem já tem uma graduação e precisa aumentar o orçamento. As peças geraram grande rejeição e um intenso debate sobre a desvalorização do professor nas redes sociais²⁶. Devido ao grande impacto negativo, as propagandas foram tiradas de circulação²⁷ e houve retratação pública com o pedido de desculpas de um dos garotos propaganda da campanha. A terceira peça publicitária a ser analisada também consiste em uma campanha de uma das instituições envolvidas nesse debate. Trata-se de uma campanha que anuncia cursos de segunda licenciatura para quem já é professor. Fizemos a seleção dessa peça por considerar pertinente analisarmos como os sentidos de professor se configuram em uma campanha que vende cursos de segunda licenciatura.

No processo de delimitação e seleção dos textos que compõem o *corpus* da mídia jornalística, recorreremos à metodologia utilizada por Leal (2019). O método consiste em selecionar os jornais de maior circulação no Brasil por meio do *ranking* do ano de 2015, último *ranking* divulgado pela Agência Nacional dos Jornais (ANJ)²⁸, como O Globo, Folha De São Paulo e O Estado de São Paulo.

Para analisarmos como esses sentidos se constituem, lançaremos mão da teoria da Semântica do Acontecimento proposta por Eduardo Guimarães (2002a, 2002b, 2007, 2009, 2011, 2018), que parte do pressuposto da não transparência da língua e que o sentido se dá na

²¹ Conferir: <https://www.youtube.com/user/ministeriodaeducacao>.

²² Conferir: https://www.youtube.com/watch?v=7_Fdhibi0yQ.

²³ Conferir: <https://www.youtube.com/watch?v=D4lhSs2Gq4s>.

²⁴ Conferir: <https://www.youtube.com/watch?v=7lBWfCl9fig>.

²⁵ Conferir: <https://catracalivre.com.br/educacao/huck-e-faro-menosprezam-professores-em-campanha-dizem-seguidores>. Acesso em: 15 fev.2018.

²⁶ Conferir: <https://educacao.uol.com.br/colunas/guilherme-cabral/2017/08/21/faca-um-bico-de-professor-e-aumente-sua-renda.html>. Acesso em: 15 fev.2018

²⁷ <https://rd1.com.br/faculdade-pede-desculpas-apos-propaganda-polemica-com-luciano-huck>.

²⁸ Conferir: <http://www.anj.org.br/maiores-jornais-do-brasil/>. Acesso em: 20 mar.2018. Acesso em: 15 fev.2018

enunciação, no acontecimento do dizer. Para a Semântica do Acontecimento, os sentidos são constituídos numa relação da língua com a própria língua, porém essa relação é tomada na história. A enunciação consiste em uma relação do sujeito com a língua, sendo uma prática política, pois instaura o conflito no centro do dizer. É uma perspectiva teórica em construção por estudiosos em grupos de pesquisa pelo Brasil, inclusive na UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - onde trabalhos de grande relevância são desenvolvidos pelo GEPES (Grupo de estudos e pesquisa em semântica), que trabalha com a análise da constituição de sentidos de expressões linguísticas, em diferentes fatos de linguagem, em textos diversos como livros didáticos, leis, mídia, mapas, entre outros.

A fim de levarmos a cabo nossa tarefa de analisar como se configuram os sentidos de professor no *corpus*, além dos pressupostos teóricos citados acima, serão executados os procedimentos de análise da Semântica do Acontecimento, a reescritura e a articulação. O primeiro consiste nas maneiras em que determinada palavra é redita no texto e o segundo implica nas relações desta palavra com as demais palavras contidas nos enunciados deste mesmo texto. Para observarmos como essas relações enunciativas se constituem, a partir do Domínio Semântico de Determinação (DSD), poderemos representar como se dão essas relações. Utilizaremos, também, o mecanismo de paráfrase que consiste em medir os limites interpretativos através da substituição pertinente de um termo por outro que possibilite sustentar determinados sentidos no acontecimento.

Além deste capítulo, esta dissertação apresenta o capítulo 2, no qual apresentamos o objeto de pesquisa que resultou este trabalho, no caso, o professor, por meio de um breve percurso histórico de como se deu a consolidação da docência no Brasil.

No capítulo 3, discutimos, ao longo de três tópicos, os pressupostos teóricos e metodológicos da Semântica do Acontecimento, teoria em que nos filiamos para analisarmos e discutirmos os sentidos de professor nos textos jurídicos, jornalísticos e do *marketing*. No primeiro tópico, *Filiações teóricas: breves apontamentos sobre estudos semânticos*, faremos uma breve discussão sobre os estudos semânticos aos quais a Semântica do Acontecimento se filia em alguns aspectos, principalmente, a Semântica Enunciativa e a Semântica Argumentativa. No segundo tópico, *Semântica do Acontecimento*, apresentaremos os conceitos basilares da teoria e exemplificaremos com pequenas análises os conceitos que mobilizaremos em nosso trabalho, como o conceito de político e de temporalidade. No terceiro tópico, *Procedimentos enunciativos: reescrituração, articulação, DSD e o mecanismo de paráfrase*, apresentaremos os procedimentos enunciativos da reescritura, articulação, o DSD (Domínio

Semântico de Determinação) e o mecanismo de paráfrase, sendo que, para melhor compreensão desses procedimentos realizaremos pequenas análises.

No capítulo 4, empreenderemos análises e discussões sobre os sentidos de professor nos textos jurídicos, jornalísticos e do marketing.

No capítulo 5, apresentamos a conclusão, onde retomamos as questões levantadas pelas análises e discutimos os resultados, na perspectiva de darmos continuidade à pesquisa.

Por fim, apresentamos as referências e os anexos.

2 APRESENTANDO O OBJETO: UM BREVE PERCURSO HISTÓRICO DA DOCÊNCIA NO BRASIL

No processo de colonização e conquista dos povos originários é que se iniciam as práticas docentes no Brasil, a partir de 1549, com a chegada da Companhia de Jesus que tinha como propósito converter os índios ao cristianismo e difundir a fé católica. E assim, através da alfabetização e da catequese, os jesuítas engendraram um processo de conversão dos povos indígenas que perdurou por 210 anos. Além disso, os jesuítas também foram responsáveis pela educação dos filhos dos colonos, pela formação de novos sacerdotes e dos assuntos relacionados à fé e à moral dos habitantes da nova terra²⁹ (ARANHA, 2006, p.140).

Devido a uma série de fatores que levaram a um clima de grande animosidade entre a Coroa Portuguesa e os Jesuítas em 1759, através do Alvará Régio de 28 de junho de 1759, o Marquês de Pombal expulsou de Portugal e suas colônias a Companhia de Jesus, e, assim, se inauguram as reformas pombalinas no Brasil.

Com as reformas pombalinas ocorre o processo de estatização e laicização do ensino, passando-se, então, à substituição de professores clérigos por professores laicos. Para substituir o ensino dos jesuítas foram criadas as aulas régias que consistiam em aulas avulsas de latim, grego, retórica e filosofia. Porém essas aulas não conseguiram preencher a lacuna deixada com o fim dos colégios jesuítas. Todavia, um fator importante a ser observado é que não houve preocupação com a questão da profissionalização desse corpo docente e o modelo de professor continuou sendo muito próximo ao modelo de padre:

A função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens. A gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes. Ao longo dos séculos XVII e XVIII, os jesuítas e os oratorianos, por exemplo, foram progressivamente configurando um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente (NÓVOA 1995, p. 15-16).

A questão da formação de professores começou a ser levantada de forma mais consistente no pós-independência, quando, motivando-se pelos ideais da Revolução Francesa, começa-se a pensar na instrução popular, visto que, até então, a educação escolar atendia aos

²⁹ Vale ressaltar a presença de outras companhias religiosas que tinham o mesmo propósito dos jesuítas, porém ganharam uma visibilidade bem menor, como os franciscanos, os beneditinos e os carmelitas, devido, entre outros fatores, a existência de uma parca documentação com registros de suas ações e por suas missões serem itinerantes.

filhos da elite. No entanto, a implementação do ensino público no Brasil se deu em um processo bastante moroso e repleto de percalços. De acordo com Aranha (2006) a elite educava seus filhos em casa com preceptores, sem vínculos com o Estado, enquanto os demais segmentos sociais ficavam à mercê da pouca oferta de escolas, que, geralmente, se propunham a ensinar a ler, escrever e fazer contas.

Pensando em solucionar o problema da falta de escolas e da falta de professores, por volta de 1819 foi implementado no Brasil o método de ensino mútuo ou monitoral, conhecido como método Lancaster que visava instruir o maior número de alunos, com o menor gasto possível. Tal método tinha como objetivo instruir um aluno como monitor para atender aos demais alunos da classe. Entretanto, o método fracassou devido a fatores como falta de estrutura física, escassez de condições materiais e pela falta de professores preparados:

É lamentável notar que, no texto da nossa primeira lei sobre instrução pública de 1827, havia a seguinte explicação: “Para as escolas de ensino mútuo, se aplicarão os edifícios, que houverem com suficiência nos lugares delas, arranjando-se com utensílios necessários à custa da Fazenda Pública. Os professores que não tiverem a necessária instrução deste Ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais [Grifo do autor] (ARANHA, 2006, p. 223).

Somente com a promulgação do Ato Adicional de 1834, em que a instrução primária passa a ser responsabilidade das províncias, que se adota para a formação de professores o modelo de Escolas Normais, que era seguido nos países europeus. Com a proposta de formação específica para os professores atuarem nas escolas primárias, foi na província do Rio de Janeiro, em Niterói, que se fundou a primeira Escola Normal do Brasil no ano de 1835 (SAVIANI, 2009, p. 144).

As Escolas Normais surgem com estrutura e organização próprias, e, é a partir do período republicano que começam a expandir devido a uma maior atuação de políticas estatais. No início, para frequentá-las, era necessário ser homem³⁰, maior de 18 anos e fazer um exame de admissão. No entanto, devido ao pequeno prestígio da profissão, que era associada a baixos salários, a procura pela carreira docente era pouca e a situação se agravou a partir da segunda metade do século XIX, quando há uma crescente evasão dos homens da carreira docente devido à expansão do capitalismo e o surgimento de melhores oportunidades de remuneração na indústria.

³⁰ As mulheres só puderam se profissionalizar na carreira de magistério a partir da criação da seção feminina na Escola Normal da Província, em 1875 (ARANHA, 2006, p.229).

A expansão capitalista trouxe consigo a ideia de modernização e a educação considerada o caminho para o desenvolvimento, e assim a necessidade de investimentos na educação feminina pelas Escolas Normais, pois conforme mencionado, ocorreu uma grande evasão no corpo docente. E é dessa forma que ocorre no Brasil um processo apontado por Louro (1997) de feminização do corpo docente. Tal processo foi legitimado pelo pensamento, muito difundido na época, de que as mulheres tinham por “natureza” uma inclinação a lidar com a educação das crianças, pois o destino primordial da mulher sempre fora a maternidade. Seguindo esse pensamento, a docência passou a ser entendida como uma “extensão da maternidade” e os alunos considerados como “filhos espirituais”. Tais ideias não subverteram o papel social da mulher na família como mãe, pelo contrário, ampliaram essa função ao magistério. Ademais, tal pensamento passou a reforçar a ideia de magistério como um exercício de amor, doação e vocação, elementos que paulatinamente passaram a justificar a baixa remuneração para professores.

No período de 1939 a 1971 ocorre a organização e implantação dos cursos de pedagogia e de licenciatura, como, também, a consolidação do padrão das Escolas Normais. Nesse período surgem as primeiras instituições de formação superior em licenciatura e pedagogia quando os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo tornam-se instituições de nível superior. Os cursos de licenciatura habilitavam professores para ministrar várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias e os cursos de pedagogia habilitavam professores para exercerem a docência nas Escolas Normais para a formação de professores para o ensino primário (SAVIANI, 2009, p. 146-147).

Com o golpe militar de 1964, ocorreram mudanças no campo educacional que culminam na promulgação da LDB. 5692/71. O antigo ensino foi reunido em ensino de primeiro grau de oito anos, e o ensino secundarista seria reorganizado de forma que fosse profissionalizante. A Escola Normal passou a se chamar Habilitação para o Magistério, tornando-se um curso de nível médio, sendo que essas mudanças trouxeram grandes prejuízos à qualidade da formação de professores da educação primária:

Pelo parecer n. 349/72 (Brasil-MEC-CFE, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. O currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial. O antigo curso normal cedeu

lugar a uma habilitação de 2º Grau. A formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante (SAVIANI, 2006, p. 147).

O desenvolvimentismo e o tecnicismo marcaram o Brasil no período da ditadura militar (1964 – 1985). A fase de aceleração da indústria, no período que ficou conhecido como “milagre econômico” (1969 – 1973), exigiu um aumento significativo de mão de obra e a consequente massificação do ensino, pois para atender ao mercado era necessário formar muitos trabalhadores para ocupar os postos de trabalho, e formar um exército de reserva. Dessa forma, era preciso expandir a escola pública, principalmente o ensino técnico, e isso demandava um número de professores muito maior do que o número já existente. Sendo assim, para atender a essas demandas, aumentou-se a carga horária, passou-se a abreviar o processo de formação de professores, como também a contratar professores sem formação, e, com essas medidas, por conseguinte, o arrocho nos salários. Esses fatores levaram ao que Nóvoa (1995) considera como crise da profissão docente.

Embora tenha se desencadeado um processo de crise docente e a consequente desvalorização profissional, é importante salientar que nessa mesma época os professores foram também um ícone de resistência à repressão e ao cerceamento de direitos. Vale também lembrar que foi nesse cenário que surgiram os primeiros sindicatos da categoria para o enfrentamento com governo ditatorial e pela luta por direitos. Nesse sentido, é importante observar a presença e a importância das mulheres nos movimentos grevistas, sendo a maioria delas professoras do magistério primário (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 195).

Com o fim da ditadura militar se estabelece o período de redemocratização. A partir desse momento, são levantadas muitas discussões em torno da educação e há um clima de grande expectativa e mobilização acerca da criação da nova LDB. Entretanto, a LDB Nº 9.394/96 não correspondeu às expectativas relacionadas à formação de professores, pois os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores garantem uma aceleração da formação profissional por meio de cursos de curta duração. Segundo Saviani:

Introduzindo como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração (Saviani, 2008c, p. 218-221). [...] Essas características não ficaram imunes às novas diretrizes curriculares

do curso de pedagogia homologadas em abril de 2006 (SAVIANI, 2009, p.148).

A massificação do ensino desencadeou um processo de desvalorização docente. Desde a promulgação da nova LDB, muito se tem discutido sobre políticas que garantam qualificação profissional, melhores condições salariais e de trabalho, pois é reconhecido que a profissão docente tem papel de suma importância para a sociedade. Contudo, em contrapartida, há um desprestígio crescente da profissão no Brasil. Além de fatores relacionados aos baixos salários e às inadequadas condições de trabalho, o papel do professor passa a ser questionado. Conforme os estudos de Dubet (2006) as instituições passam por uma situação de descrédito e isso inclui a instituição escolar e consequentemente o professor. Em uma sociedade cada vez mais pluralista e tecnológica, a escola passa a perder o monopólio sobre a difusão do conhecimento, visto que o acesso à informação pode se dar por outros meios, como por exemplo, a internet. Essa perda de monopólio causa um sentimento de perda de legitimidade da escola e dos professores. Nesse sentido, cabe lembrar que a preparação profissional do professor para lidar com essas mudanças ainda é bastante deficiente:

Com esse quadro da situação atual do professorado no Brasil se produz uma imagem dos seus membros que pode ser sintetizada da seguinte forma: um profissional mal preparado e com uma remuneração insuficiente que goza de pouco prestígio na sociedade e cuja legitimidade está sob constante ameaça (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 156).

No decorrer desta breve explanação sobre alguns marcos temporais da trajetória profissional do professor no Brasil, notamos que até meados do séc. XIX não havia uma formação específica para docência, o recrutamento era feito a partir de nomeações que levavam em conta apenas elementos como o conhecimento do conteúdo a ser ensinado e critérios relativos a questões de comportamento e moralidade. Somente com as Escolas Normais é que de fato se inicia uma formação específica para a docência, e, posteriormente, surgem os cursos superiores de licenciatura e pedagogia. No entanto, podemos observar que o percurso de consolidação do professor enquanto profissional é permeado por avanços modestos e retrocessos, sendo que nessa trajetória as questões relacionadas à formação não se dissociam dos problemas ligados à desvalorização profissional.

3 FILIAÇÕES TEÓRICAS: BREVES APONTAMENTOS SOBRE ESTUDOS SEMÂNTICOS

Nosso trabalho inscreve-se no campo da Linguística, mais precisamente nos estudos da significação (ou sentido), pois propomos realizar um estudo semântico do termo professor. Entretanto, diversas são as teorias que estudam o sentido (ou significação). Nossa proposta é a de investigarmos os sentidos de professor sob a perspectiva da SA, teoria que se filia ao escopo das semânticas enunciativas/argumentativas, mas que assume posições diferentes no que tange as relações língua/sujeito/história. Sendo assim, consideramos necessário traçar um breve percurso sobre os estudos semânticos aos quais a SA se filia em alguns aspectos e apontar suas especificidades em relação a essas filiações.

Desde a antiguidade que questões relacionadas à linguagem e à significação são levantadas pelo campo filosófico ou no campo da gramática, por exemplo. Entretanto, é no séc. XIX que os estudos sobre significação ganham o *status* de disciplina linguística devido aos estudos do linguista francês Michel Bréal. A partir do estudo sobre transformações fonéticas da linguagem, Bréal notou que só seria possível compreender essas transformações por meio de um estudo sobre o sentido na linguagem (GUIMARÃES, 2002a, p.14).

A semântica é proposta por Bréal como disciplina linguística em sua obra *Ensaio de Semântica*. Publicada em 1897, a obra coloca a Semântica como uma ciência das significações que considera a linguagem como um fenômeno humano, simbólico e não natural, portanto histórico, pois não há língua fora da atividade humana (BRÉAL, 1897, p. 195).

Como apontado por Guimarães no prefácio do *Ensaio de Semântica*, Bréal se inscreve no historicismo de sua época, pois parte da perspectiva da linguagem que progride, sendo que esse progresso se dá através de tentativas, acertos, erros, retrocessos etc. O histórico na perspectiva de Bréal corresponde a uma intervenção dos sujeitos na linguagem, sendo que a linguagem está em mudança constante e que qualquer mudança na linguagem corresponde a um acontecimento na história (BRÉAL, 1897, p.9). Então, partindo dessa concepção, pode-se dizer que para se conhecer a língua é preciso conhecer a história, todavia, não devemos confundir com uma história factual ou cronológica. O histórico referido por Bréal implica na significação da linguagem que se dá por intermédio da intervenção do sujeito em um progresso histórico:

Com mais razão, a semântica pertencerá à ordem das pesquisas históricas. Não há uma única mudança de sentido, uma única modificação da gramática, uma única particularidade de sintaxe que não deve ser considerada como um

pequeno acontecimento da história. Dir-se-á que a liberdade está ausente nesse domínio, porque eu não sou livre para mudar o sentido das palavras, nem para construir uma frase segundo uma gramática que me seria própria? Mostramos que essa limitação de liberdade se deve à necessidade de ser compreendida, ou seja, ela é da mesma espécie que as outras leis que regem nossa vida social. É querer confundir tudo falar aqui de lei natural (BRÉAL, 1897, p. 168).

Além de histórica, a linguagem é instrumento de civilização, pois nela se acumula todo o trabalho intelectual humano. Ela existe em nossa inteligência – que corresponde a nossa faculdade de conhecer, e que tem sua origem no funcionamento do signo – e seu objetivo é ser compreendida. A causa verdadeira de seu desenvolvimento é a vontade humana que se caracteriza por ser obscura e perseverante e é um resultado do embate de desejos (BRÉAL, 1897, p. 12-17). E, por assim dizer, o desejo que se sobressai nesse embate é o que Bréal chama de vontade:

A linguagem tem sua morada e sua sede em nossa inteligência; não seria possível concebê-la em outro lugar. Se ela nos precede, e sobrevive a nós, é que ela existe na inteligência de nossos concidadãos como na nossa, é que ela existiu antes de nós em nossos pais, e de nossa parte nós a transmitimos a nossos filhos. Ela é feita pelo consentimento de muitas inteligências, de acordo com muitas vontades, umas presentes e atuantes, outras depois de muito tempo desfeitas e desaparecidas (BRÉAL, 1897, p. 197).

Sendo assim, posto que o histórico para Bréal implique na intervenção do sujeito na linguagem, isso quer dizer que há uma intervenção da vontade na linguagem que é uma intervenção da vontade na inteligência. Na concepção de Bréal o que importa na linguagem são os sentidos, pois a linguagem significa como instrumento da inteligência e da intervenção da vontade do homem (BRÉAL, 1897, p. 11-12).

O fundamento principal da semântica histórica proposta por Bréal é a subjetividade, ou, melhor dizendo, o que ele denomina por elemento subjetivo. Como vimos, a história é uma relação entre sujeito e linguagem, pois a linguagem se dá por meio da intervenção da vontade do homem, sendo assim, ela possui marcas de subjetividade as quais se apresentam em elementos da própria língua como palavras, constituintes de frases, formas gramaticais etc. Vejamos como Bréal conceitua o elemento subjetivo por meio dos pronomes pessoais:

Sobre as três pessoas do verbo, há uma que ele (o homem) se reserva de modo absoluto (que se convencionou de chamar a primeira). Desse modo ele opõe sua individualidade ao resto do universo. Quanto a segunda pessoa, ela não nos distancia ainda muito de nós mesmos, já que a segunda pessoa não tem

outra razão de ser que a de achar-se interpelada pela primeira. Pode-se, pois, dizer que só a terceira representa a porção objetiva da linguagem (BRÉAL, 1897, p. 146).

Conforme já mencionamos, a semântica foi proposta como disciplina linguística por Bréal em sua obra *Ensaio de Semântica* publicada em 1897, todavia, a Linguística, enquanto ciência da linguagem foi reconhecida a partir dos estudos do linguista suíço Ferdinand de Saussure e da publicação póstuma de seu *Curso de Linguística Geral* (1916).

Ferdinand De Saussure (1857-1913), considerado o precursor da Linguística moderna, através do corte saussureano, lançou as bases da Linguística como ciência autônoma, pois além de definir o objeto, deu precisão ao estudo e método. Para delimitar o objeto da Linguística, Saussure evidencia que:

Destarte, qualquer que seja o lado por que se aborda a questão, em nenhuma parte se nos oferece integral o objeto da Linguística. Sempre encontraremos o dilema: ou nos aplicamos a um lado apenas de cada problema e nos arriscamos a não perceber as dualidades assinaladas acima, ou, se estudarmos a linguagem sob vários aspectos ao mesmo tempo, o objeto da Linguística nos aparecerá como um aglomerado confuso de coisas heteróclitas, sem liame entre si (SAUSSURE, 1916, p. 40).

Para tanto, Saussure parte de algo maior que é a linguagem verbal que se subdivide em língua e fala. Esta última contém elementos como o sujeito, o mundo e a história, embora o autor não negue sua pertinência, devido à complexidade e o envolvimento de tais elementos com outras disciplinas sua exclusão é fundamental para a delimitação do objeto da Linguística. E é assim, por meio do corte saussureano, que a língua é delimitada como o objeto da Linguística, pois somente ela é suscetível a uma definição autônoma, visto que é um todo por si e um princípio de classificação (SAUSSURE, 1916, p.41-42). Sendo assim, depois de delimitada com o objeto da Linguística, Saussure define a língua:

[...] um sistema de signos que exprimem ideias, e é comparável, por isso à escrita, ao alfabeto dos surdos, aos ritos simbólicos, às formas de polidez, aos sinais militares etc. Ela é apenas o principal desses sistemas. (SAUSSURE, 1916, p. 47).

Levando em consideração que a língua é um sistema de signos que exprimem ideias, compreender o signo linguístico é a base para a compreensão desse sistema, que é constituído

de dicotomias que ele conceitua como língua/fala; significante/significado; Sincronia/diacronia; paradigma/sintagma. O fato linguístico acontece no tempo da língua e esse tempo não depende do falante, é o sistema que organiza e todo fato linguístico consiste em uma relação. Os signos linguísticos estão em uma relação diferencial e negativa entre si, pois um signo só é porque outros signos não são. De acordo com Bouquet (1997), “o fato mais capital da língua é que ela comporta divisões, unidades delimitáveis”. Essas unidades são formadas pela significação, ou seja, o sentido recorta essas unidades. Outro fator crucial é que essas dicotomias não se relacionam de forma excludente, elas são complementares e todas essas relações produzem aquilo que Saussure denomina de valor. Em outras palavras, o signo linguístico só funciona através da relação com outros signos e o resultado dessa relação é o valor (SAUSSURE, 1916, p. 161).

Como demonstrado através da metáfora do Xadrez o significado não está preso ao significante e o valor não está preso à história. O sistema é abstrato e sua descrição não é de natureza substancial, mas formal. As funções a serem ocupadas estão todas determinadas pela funcionalidade e pertinência dentro do próprio sistema (SAUSSURE, 1916, p. 170).

Mesmo suscitando muitas críticas, o trabalho de Ferdinand de Saussure foi crucial, pois rompeu com o historicismo e outorgou à Linguística o status de ciência autônoma. Seu trabalho influenciou o advento da corrente estruturalista e abriu caminho para novos estudos linguísticos, pois com o objeto e método já delimitados, alguns dos estudos posteriores passaram a incluir os elementos que foram excluídos inicialmente, formando assim diversas áreas de conhecimento dentro da própria Linguística. Um exemplo são os estudos semânticos.

Conforme já discutido, a semântica se constituiu como disciplina linguística no final do século XIX, a partir dos estudos de Bréal. Desde então, os estudos semânticos tomaram variados percursos. Para estudar o significado as semânticas lidam com as três exclusões saussureanas: a do sujeito, a do objeto e a da história e podem dialogar com diversas disciplinas como a semiótica, a lógica, a filosofia da linguagem e análise do discurso (GUIMARÃES, 2002a, p. 7-11). Como já dito, os estudos semânticos tomaram os mais variados caminhos e, ao nosso trabalho, importa especificamente, o pensamento de autores aos quais a Semântica do Acontecimento de alguma forma se filia a alguns aspectos, principalmente à semântica enunciativa de Benveniste e a semântica argumentativa de Ducrot.

Émile Benveniste retoma a questão do elemento subjetivo, por meio do conceito de intersubjetividade que veremos adiante. Benveniste inscreve-se como um linguista histórico e estruturalista e coloca-se como seguidor de Saussure. Todavia, ao contrário da teoria estruturalista que se preocupa com as leis internas dos sistemas linguísticos, Benveniste

desenvolve sua teoria baseada na subjetividade, na relação sujeito e estrutura, no pressuposto da presença do homem na língua. De acordo com Benveniste, o locutor ao tomar a palavra se marca na língua.

Nessa perspectiva, em sua obra *Problemas de Linguística Geral II*, no capítulo intitulado *Semiologia da língua*, Benveniste faz uma distinção dos modos de significância que a língua combina: o semiótico e o semântico. O semiótico considera a língua no sentido saussureano, como um sistema linguístico em que os elementos são definidos por sua relação com os outros elementos do sistema. O semântico considera a referência excluída pelo semiótico. Com efeito, Benveniste desenvolve sua teoria no campo semântico (BENVENISTE, 1989, p. 64-66).

Retomemos, então, a questão da intersubjetividade que citamos anteriormente. Em princípio, é importante ter em conta que Benveniste parte da premissa de que a relação do homem com a realidade se dá por meio do simbólico, e essa relação é configurada pela linguagem (BENVENISTE, 1976, p. 286). Não obstante, a língua antes de ser colocada em ação no discurso é somente uma possibilidade de língua. Diante disso, Benveniste considera o discurso como a linguagem em ação, sendo que esse colocar em ação é feito pela enunciação quando a língua é posta em funcionamento por um ato individual de utilização. Essa ação se realiza entre parceiros, pois o falante se apropria da língua e fala para alguém. Com efeito, é por meio da linguagem que o falante se constitui como sujeito, pois o emprego do *eu* implica o emprego do *tu*, e ao se dirigir ao *tu* o falante se vê como o *eu* de seu discurso ao passo em que esse *tu* passa a ser *eu*:

O ato individual pelo qual se utiliza a língua introduz em primeiro lugar o locutor como parâmetro das condições necessárias da enunciação: antes da enunciação, a língua não é senão possibilidade da língua. Depois da enunciação, a língua é efetuada em uma instância de discurso, que emana de um locutor, forma sonora que atinge um ouvinte e que suscita uma outra enunciação de retorno (BENVENISTE, 1989, p. 83-84).

Dessa forma, Benveniste conceitua a enunciação como uma relação do sujeito com a língua em que o locutor se apropria da língua e a coloca em funcionamento, e, é nessa relação que se dá o sentido, sendo cada enunciação um momento único, que nunca se repete:

Esse ato de discurso que enuncia eu aparecerá cada vez que ele é reproduzido, com o mesmo ato para aquele que o entende, mas para aquele que o enuncia é cada vez um ato novo, ainda que repetido mil vezes, porque ele realiza a

cada vez a inserção do locutor num momento novo do tempo e numa textura diferente de circunstâncias e de discursos (BENVENISTE, 1989, p. 68).

A enunciação além de ser um momento único, tem sua própria temporalidade, uma temporalidade linguística que está associada à produção do discurso e dispõe de uma única expressão temporal, o presente. Nesse sentido Benveniste questiona como é possível ocorrer comunicação sendo que a enunciação consiste em um ato individual, em uma experiência irremediavelmente subjetiva? É a intersubjetividade que torna possível a comunicação linguística, pois a temporalidade do locutor é aceita sem dificuldade pelo interlocutor (BENVENISTE, 1989, p. 77-78), pois como vimos, há uma relação de contraste em que o *eu* enuncia para um *tu*, mas aquele que é *tu* passa a ser *eu*. Sendo assim, a temporalidade do locutor é a temporalidade do interlocutor:

A intersubjetividade tem assim sua temporalidade, seus termos, suas dimensões. Por aí se reflete na língua a experiência de uma relação primordial, constante, indefinidamente reversível, entre o falante e seu parceiro. Em última análise, é sempre ao ato de fala no processo de troca que remete a experiência humana inscrita na linguagem (BENVENISTE, 1989, p. 80).

Consoante Guimarães (2002a), o problema do tratamento enunciativo de Benveniste está na centralidade do sujeito da enunciação. Mesmo que não se trate de um sujeito empírico, pragmático, trata-se de um sujeito que tem a capacidade de apropriar-se da língua e a fazer significar. Nesse sentido a SA se o distancia da posição de Benveniste cujo tempo da enunciação coincide com o tempo do ato enunciativo. Para a SA é o acontecimento que temporaliza e o sujeito é tomado por essa temporalidade.

Também na linha dos estudos da enunciação, o trabalho de Oswald Ducrot e Jean-Claude Anscombre conhecido como Teoria da Argumentação na Língua³¹ opõe-se à concepção tradicional do sentido que parte da aceção de que a língua descreve a realidade. A concepção tradicional de sentido se caracteriza por dois fatores: o denotativo e o conotativo.

A denotação corresponde ao aspecto objetivo, que consiste na representação da realidade. A conotação abrange o aspecto subjetivo que corresponde à atitude do locutor frente à realidade, e ao aspecto intersubjetivo que implica na relação do locutor com as pessoas a quem ele se dirige (DUCROT, 1988, p. 49-50).

³¹ Essa teoria tem passado por reconfigurações ao longo dos estudos de Ducrot, porém, para nossa discussão interessa especificamente falar sobre a primeira formulação e sobre os *topoi* argumentativos.

Para Ducrot o valor da língua é principalmente argumentativo e essa argumentação está marcada na língua e ela descreve a realidade. O valor argumentativo é o que dá orientação ao discurso. É um conjunto de possibilidades ou impossibilidades de continuação discursiva, melhor dizendo, há na língua uma série de morfemas, em especial os operadores e conectores que orientam o discurso em uma ou outra direção e o locutor os utiliza para que o interlocutor chegue a uma determinada conclusão (DUCROT, 1988, p. 52).

Outros conceitos importantes da Teoria na Argumentação na Língua estão na distinção entre frase e enunciado e entre significação e sentido. A língua é um conjunto de frases e a frase é uma entidade teórica, uma construção teórica da gramática, enquanto o enunciado é a realização dessa frase e todo discurso está construído por uma sucessão de enunciados. Por outro lado, a significação é o valor semântico da frase, isto é, um conjunto de instruções, de diretivas que permitem interpretar os enunciados da frase, uma espécie de modo de emprego que possibilita compreender os sentidos dos enunciados, a essas instruções são chamadas por Ducrot de expressões argumentativas. Já o sentido é o valor semântico do enunciado e esse sentido é polifônico (DUCROT, 1987, p. 169; DUCROT, 1988, p. 53-63).

A Teoria da Argumentação na Língua, no entanto, apresentou alguns problemas como a existência de duplas de frases com o mesmo operador argumentativo que permitem chegar a conclusões diferentes, como também, duplas de frases com operadores opostos que levam à mesma conclusão. Para solucionar esses problemas Ducrot e Anscombe, então, desenvolvem a Teoria dos *Topoi* Argumentativos. As relações argumentativas não dependem apenas dos enunciados tomados por argumentos e conclusões, mas também os princípios pelos quais se colocam argumentos e conclusões em relação, sendo esses princípios internos ao próprio enunciado, e não a fatores extralinguísticos. Esses princípios são chamados de *Topoi* (DUCROT, 1989, p. 21).

Os *Topoi* são princípios argumentativos que fazem a passagem de um argumento para uma conclusão e possuem três características: a) universal que é partilhado por uma comunidade linguística; b) generalidade que se aplica em situações análogas; c) gradualidade em que há um movimento “escalar” e proporcional entre os argumentos (DUCROT, 1988, p. 100-109).

Em relação à concepção de enunciação, diferente do conceito de que o sujeito é senhor daquilo que diz, a enunciação consiste em acontecimento histórico do aparecimento do enunciado e o sentido do enunciado é a representação que ele faz de sua enunciação, ou seja, os sujeitos falante e ouvinte são agentes psicofísico-fisiológicos da ação de falar e ouvir, dessa forma, não são objetos da semântica, logo, a intenção de quem fala não se inclui nos estudos da

enunciação. São categorias linguísticas e objeto de estudo da semântica da enunciação o que Ducrot define como locutor/alocutário e enunciador destinatário. A partir dessas premissas Ducrot formula a Teoria Polifônica da Enunciação (GUIMARÃES, 2002a, p. 57-60).

Na Teoria Polifônica da Enunciação, Ducrot questiona o postulado da unicidade do sujeito falante ao afirmar que o autor de um enunciado não se expressa diretamente, mas põe em cena, no mesmo enunciado, certo número de personagens, ou seja, em um enunciado estão presentes diversos sujeitos com status linguístico diferentes, sendo que o sentido do enunciado se dá do confronto desses diferentes sujeitos (DUCROT, 1988, p. 16).

O sujeito falante possui funções distintas que correspondem: a) sujeito empírico; b) locutor e c) enunciadores (DUCROT, 1988, p. 16-17): a) O sujeito empírico (SE) é o produtor do enunciado, contudo, é muito complicado determinar quem de fato é o autor de um enunciado, tendo em vista que nossas palavras são, em grande parte, reproduções de discursos escutados ou lidos, isto é, todos os nossos discursos são repetição; b) O locutor (L) é o suposto responsável pelo enunciado, ou seja, a quem se atribui a responsabilidade da enunciação no próprio enunciado. O locutor geralmente é marcado no próprio enunciado, ou seja, as marcas de primeira pessoa. c) Os enunciadores (E) são as origens dos diferentes pontos de vista que se apresentam no enunciado e o locutor pode ou não se identificar com os enunciadores.

A Semântica do Acontecimento se filia a Ducrot em aspectos como a enunciação enquanto evento histórico do aparecimento do enunciado, sendo o sentido do enunciado independente da intenção do sujeito que enuncia, o sentido se dá no acontecimento, no entanto o sentido se dá em uma relação língua/sujeito sendo essa relação tomada na história.

No tocante à questão da história, a Semântica do Acontecimento trata o sentido como uma questão enunciativa em que a enunciação é vista historicamente, ou seja, a significação é histórica, não no sentido historiográfico, cronológico, mas que “[...] a significação é determinada pelas condições de sua existência” (GUIMARÃES, 2002a, p. 66). Considera-se que o sentido é discursivo e definido a partir do acontecimento enunciativo e, para tanto, a Semântica do Acontecimento estabelece um diálogo estreito com a Análise de Discurso.

3.1 Semântica do Acontecimento

A Semântica do Acontecimento, teoria semântica enunciativa proposta pelo professor da Unicamp Eduardo Guimarães (2002a, 2002b, 2007, 2009, 2011, 2018), considera: “[...] o enunciado como unidade semântica de análise, definida por sua relação de integração ao texto” (GUIMARÃES, 2018, p. 8).

Em outras palavras, para a SA o texto é uma dispersão de sentidos, pois é na enunciação que os sentidos são constituídos e o enunciado, por sua vez, é tratado como integrado a um texto. Para compreendermos como esses sentidos são constituídos é fundamental ter em mente que a Semântica do Acontecimento coloca de saída a questão do sujeito que enuncia, pois parte dos pressupostos da opacidade da língua e do sujeito³², ou seja, a língua não é transparente e sua relação com o real é histórica.³³ Nessa perspectiva, o sujeito também não é transparente e não possui controle algum sobre os sentidos daquilo que diz, uma vez que, em nosso escopo teórico, o sujeito não sendo origem do sentido é tomado por ele e é agenciado a dizer o que diz pelo espaço de enunciação: “O Locutor só é Locutor enquanto falante determinado por este espaço político do dizer, o espaço de enunciação” (GUIMARÃES, 2009, p. 50).

Levando em consideração os conceitos discutidos até aqui, podemos dizer que a enunciação consiste em um acontecimento de linguagem e é caracterizada por uma relação do sujeito com a língua, no entanto, se faz importante ressaltar que essa relação é uma prática política, pois instaura o conflito no centro do dizer (GUIMARÃES, 2002b, p. 8).

Para a SA o político é a base das relações humanas e tais relações se dão por intermédio da linguagem. Portanto, baseando-se em pressupostos do materialismo histórico³⁴ Guimarães considera o político como uma contradição de uma normatividade que estabelece desigualmente uma divisão do real e a afirmação de pertencimento dos que não estão incluídos nesta divisão desigual (GUIMARÃES, 2002b, p. 15-16).

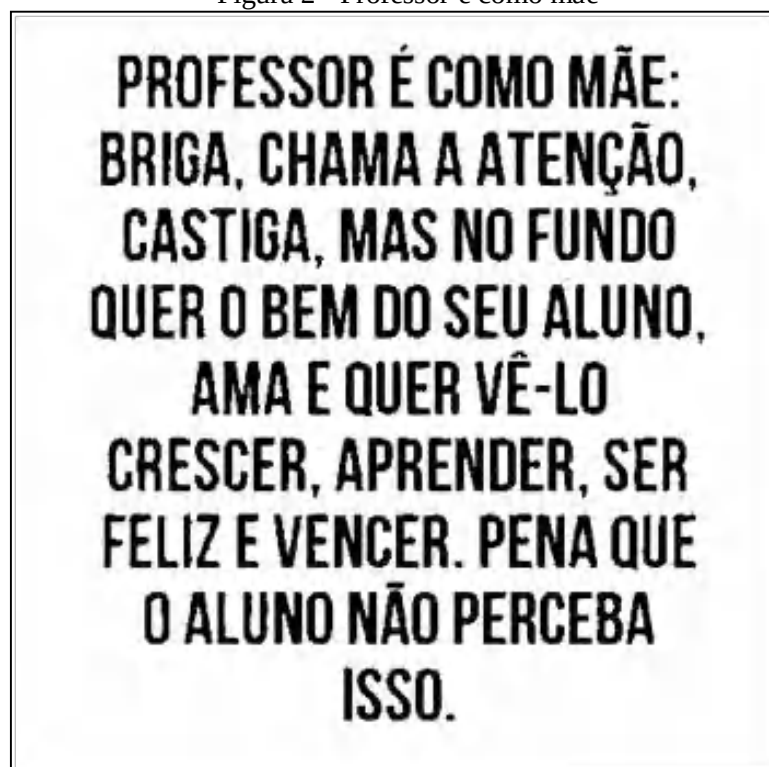
³² [...] não podemos não estar sujeitos à linguagem, a seus equívocos, sua opacidade. Saber que não há neutralidade nem mesmo no uso mais aparentemente cotidiano dos signos. A entrada no simbólico é irremediável e permanente: estamos comprometidos com os sentidos e o político. Não temos como não interpretar (ORLANDI, 2010, p. 9).

³³ Diferente de uma concepção de historicidade como uma sucessão cronológica, a historicidade para a Semântica do Acontecimento é um fenômeno social, sendo que a significação é determinada pelas condições sociais de sua existência (GUIMARÃES, 2002a, p. 66).

³⁴ O materialismo histórico desenvolvido por Marx e Engels funda-se na premissa de que toda a produção humana depende da produção da vida material. Os homens estabelecem relações de produção com a natureza e com os outros homens por meio de uma divisão desigual do trabalho material e intelectual que estabelece na sociedade classes antagônicas, esse conceito é denominado por luta de classes e Marx o define como o motor da História. Nessa concepção, o homem só pode ser entendido como um ser social e histórico, pois embora o homem seja determinado por contextos econômicos, políticos e culturais é também criador e transformador desses contextos por meio de sua ação política (MARX e ENGELS, 2007: p. 50-52).

Para compreendermos essa concepção de político, vejamos como ela se configura nas relações enunciativas por meio de breves análises de duas postagens da página do *Facebook*, Pedagogia Brasil. As postagens foram compartilhadas em 2018, e suas análises³⁵ serão denominadas por (a) *Professor é como mãe* (Figura 2); (b) *Professor é outra coisa* (Figura 3):

Figura 2 - Professor é como mãe



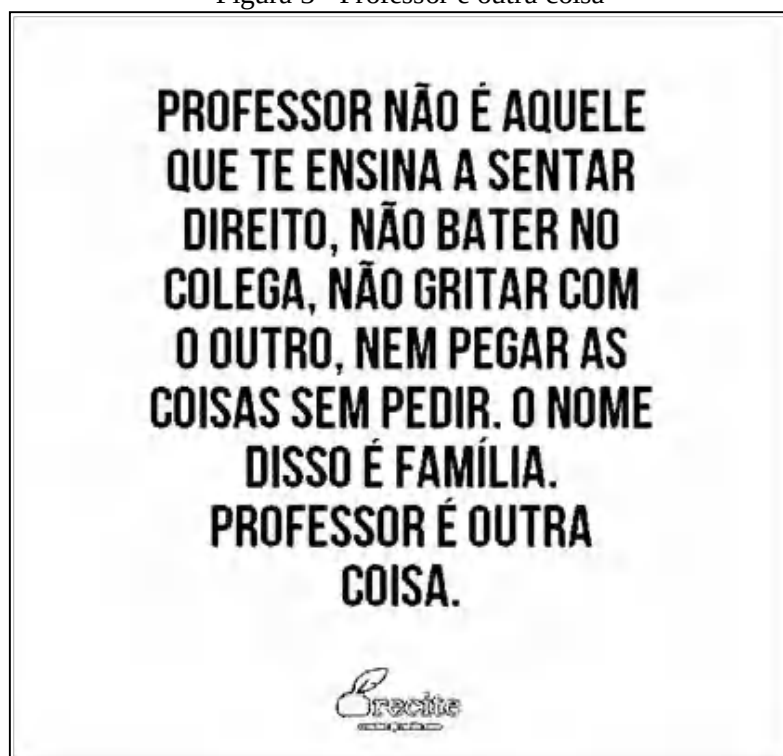
Fonte: <https://www.facebook.com/PedagogiaBrasil>

As relações enunciativas aqui observadas, sustentam sentidos de que embora **professor**³⁶ não seja da família, está muito próximo dessa posição, pois assim como uma mãe, o **professor** é aquele que ama seu aluno e quer que ele cresça, aprenda, vença e seja feliz, mesmo que às vezes seja preciso repreender ou castigar.

³⁵ Estas análises fazem parte de um artigo que publicamos nos anais do Seminário Nacional e Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional, Vol. 7, No 7 (2019) (essa referência precisa ser ajustada) <http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/view/9156/0>

³⁶ Doravante o termo analisado estará em negrito ao longo das análises.

Figura 3 - Professor é outra coisa



Fonte: <https://www.facebook.com/PedagogiaBrasil>

O enunciado sustenta sentidos de que **professor** não é família, pois a função do **professor** para a formação de um aluno é diferente da função da família. A função da família é a de disciplinar e a função do **professor é outra coisa**³⁷, que podemos interpretar como educação escolar ou qualquer função que não esteja ligada ao ensino de regras de convívio e “boas maneiras” ou de outras atribuições familiares.

A partir desta breve análise dos enunciados, podemos notar a presença de um embate de sentidos, sendo que a contradição é o elemento que caracteriza o político em nosso escopo teórico. No enunciado (a) **professor** é como mãe, pois ama seu aluno e para vê-lo bem-sucedido e feliz é capaz inclusive de brigar e repreender se for preciso. Não obstante, em (b) **professor** não é família, pois quem tem a função de disciplinar o aluno é a família. A função do **professor** é outra, como por exemplo, a educação escolar.

Vejamos, então, que por um lado, em (a) há uma divisão desigual do real ao considerar o **professor** como família, pois se instauram sentidos que se sobrepõem aos sentidos do **professor** como profissional, sentidos relacionados a questões afetivas, enquanto ocorre uma redivisão com a afirmação de pertencimento dos excluídos quando em (b) se instauram sentidos

³⁷ Grifamos alguns termos ao longo das análises deste trabalho a fim de destacar as relações de sentido das palavras nos excertos.

de **professor** como diferente de família, como o profissional responsável pela educação escolar. Sendo assim, ressaltamos que o político não está na divisão desigual do real que considera o **professor** como família ou na afirmação de pertencimento que considera o **professor** um profissional, mas na contradição estabelecida nessa relação (GUIMARÃES, 2002b, p. 17).

Ainda no que tange o político como conflito nas relações entre língua e sujeito, importa ter em vista que o acontecimento se dá no espaço de enunciação, conceito que Guimarães apresenta como: “[...] um espaço regulado e de disputas pela palavra e pelas línguas, enquanto espaço político” (GUIMARÃES, 2002b, p. 18), isto é, corresponde a um espaço de relação entre línguas e falantes, sendo esse espaço caracterizado por uma disputa incessante pela língua numa relação de inclusão/exclusão e essa divisão política nunca é estanque, pois há uma busca constante pelo direito de falar. Desta forma, o falante tomado pelo espaço de enunciação é agenciado a falar. Portanto, podemos dizer então que a enunciação nada tem a ver com a intenção do sujeito que enuncia, visto que o acontecimento de linguagem agencia o sujeito a dizer o que diz, e, ao tratarmos dessa questão, devemos considerar além das relações de linguagem, elementos como o lugar social e a história.

Esse agenciamento do falante Guimarães conceitua como cena enunciativa³⁸. A cena enunciativa é onde se dá a assunção da palavra e implica em um espaço de divisão dos lugares de enunciação no acontecimento. Esses lugares, que são distribuídos pela temporalização própria do acontecimento (conceito que veremos mais adiante nesta discussão) se caracterizam pelas relações entre as formas linguísticas e as figuras da enunciação:

[...] temos as figuras da cena enunciativa: o Locutor (L), enquanto figura que se representa como responsável pelo dizer; o locutor-x, enquanto lugar social do dizer; e o enunciador, enquanto lugar de dizer, o lugar de onde se diz. E é nessa medida que, do ponto de vista semântico, podemos dizer que o funcionamento das expressões linguísticas são lugares de produção de sentido (GUIMARÃES, 2009, p. 50).

Convém salientar que o enunciador enquanto lugar do dizer apaga para o Locutor o fato de que ele fala de um lugar social. O enunciador pode se dar de quatro maneiras: 1) Enunciador universal; 2) Enunciador individual; 3) Enunciador genérico e 4) Enunciador coletivo (GUIMARÃES, 2011).

³⁸ Em *Semântica: Enunciação e Sentido*, Guimarães (2018) reformula as figuras da cena enunciativa e introduz novos aspectos na teoria, apresentada, inicialmente, em Guimarães (2002a). Por questões de análise, optamos por utilizar a terminologia posta em Guimarães (2009).

[...] enunciador-individual (quando a enunciação representa o Locutor como independente da história), enunciador-coletivo (que possui o mesmo estatuto do anterior, mas em vez das marcas de individualidade, apresenta-se como coletividade), enunciador-genérico (quando a enunciação representa o Locutor como difuso num todo em que o indivíduo fala como e com outros indivíduos) e enunciador-universal (quando a enunciação representa o Locutor como fora da história e submetido ao regime do verdadeiro e do falso) (GUIMARÃES, 2002b, p. 26).

Depois de discutidos conceitos como espaço de enunciação e cena enunciativa, se faz necessário apresentar outro conceito basilar da teoria que é a temporalidade. Como já dito, o sentido se dá no acontecimento da linguagem e, para que isso ocorra, a enunciação instaura uma temporalidade que é diferente de uma temporalidade cronológica, ou de uma temporalidade instaurada pelo sujeito. O acontecimento instaura sua própria temporalidade. A enunciação instaura um presente e para constituir sentido, a partir das relações de linguagem contidas no enunciado, remete a um memorável que não é formado por lembranças pessoais, mas por enunciações passadas. Essas memórias de sentidos de enunciações passadas são projetadas para o futuro, ou seja, para possíveis interpretações:

A temporalidade do acontecimento constitui o seu presente e um depois que abre o lugar dos sentidos, e um passado que não é lembrança ou recordação pessoal de fatos anteriores. O passado é, no acontecimento, rememoração de enunciações passadas, ou seja, se dá como parte de uma nova temporalização, tal como a latência de futuro [...] o acontecimento é sempre uma nova temporalização, um novo espaço de conviviabilidade de tempos, sem a qual não há sentido, não há acontecimento de linguagem, não há enunciação (GUIMARÃES, 2002b, p. 12).

Voltemos às análises de (a) *Professor é como mãe* e (b) *Professor é outra coisa*, para observarmos como a enunciação instaura a temporalidade:

Em (a) “**Professor** é como mãe: briga, chama a atenção, castiga, mas no fundo quer o bem de seu aluno, ama e quer vê-lo crescer, aprender, ser feliz e vencer. Pena que o aluno não perceba isso.” As relações enunciativas instauradas pela enunciação recortam o memorável da briga e castigo como elementos disciplinadores e como atos de amor, pois o **professor**, assim como uma mãe, embora repreenda ou castigue, em seu âmago, só deseja que o aluno vença e seja feliz, por mais que o aluno não perceba. Essas relações de sentido instauradas pelo acontecimento também recortam o memorável do amor incondicional de mãe e projeta a interpretação de **professor** como aquele que ama o aluno incondicionalmente, mesmo que não tenha seu valor reconhecido pelo aluno.

Em (b) “**Professor** não é aquele que te ensina a sentar direito, não bater no colega, não gritar com o outro, nem pegar as coisas sem pedir. O nome disso é família. **Professor** é outra coisa.”. Observamos que o enunciado recorta o memorável da família como responsável pela parte disciplinar das regras do convívio social, enquanto o termo “outra coisa” projeta as possibilidades interpretativas do papel do **professor** como o responsável pela educação escolar. Este acontecimento nos permite interpretar que se é necessário afirmar que o papel do **professor** é diferente do papel da família no processo de formação do aluno é porque existe o sentido de **professor** como aquele que também exerce funções geralmente atribuídas à família, como ensinar regras de convivência e comportamento em sociedade.

3.2 Procedimentos enunciativos: Reescrituração, Articulação, DSD e o mecanismo de paráfrase

No que diz respeito à análise da constituição dos sentidos, a SA faz um deslocamento do conceito de integratividade de Benveniste³⁹. Esse deslocamento de integratividade consiste em analisar o sentido de uma expressão linguística não de maneira segmental, mas enquanto integrado a um enunciado e o enunciado enquanto parte de um texto: “[...] consideramos que o sentido de um enunciado é sua relação de integração ao texto em que está” (GUIMARÃES, 2018, p. 42).

A integratividade proposta pela SA não toma o enunciado isoladamente, ou como um processo somatório, mas como lugar de observação da palavra em relação ao texto. Para analisar o sentido de um enunciado de forma integrativa a SA propõe dois procedimentos enunciativos: a reescrituração e a articulação.

O acontecimento da enunciação se dá pelo funcionamento da língua num espaço de enunciação. Assim o acontecimento da enunciação toma o falante, agencia o falante como lugar de enunciação. [...] se faz por um agenciamento político que divide esses lugares de enunciação. Este agenciamento enunciativo produz textos que integram enunciados. Os enunciados significam por esta relação de integração aos textos. Esta relação de integração se configura por dois modos de relação fundamentais: o de articulação, que consiste em uma relação de contiguidade entre os termos do enunciado e o de reescrituração que diz respeito às maneiras que um termo é redito no texto (GUIMARÃES, 2018, p. 75).

³⁹ O sentido de uma unidade linguística define-se como a sua capacidade de integrar uma unidade de nível superior (BENVENISTE, 1976, p. 134-135).

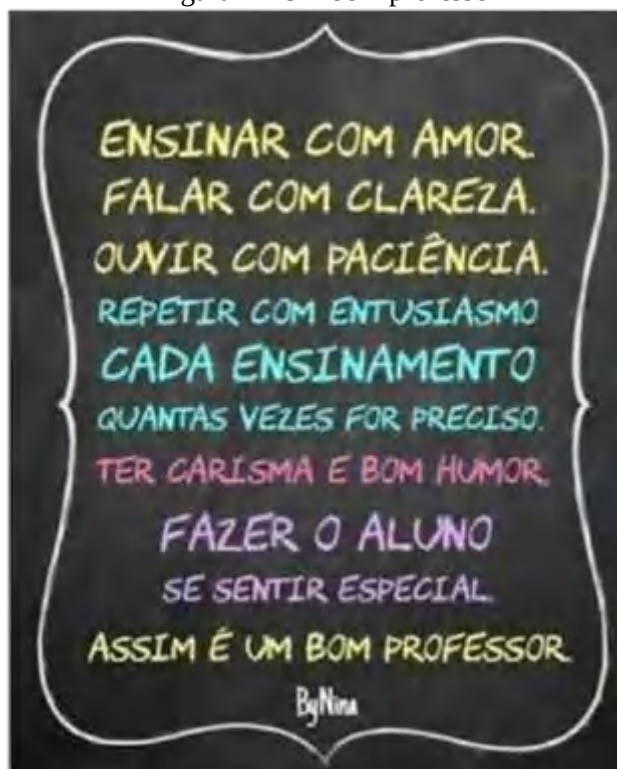
Os conceitos de reescrituração e articulação, propostos por Guimarães, são dois procedimentos enunciativos de análise da constituição de sentidos. As relações de reescrituração são definidas pela maneira como um termo é redito insistentemente em um texto de forma diferente de si. Contudo, diferentemente das relações de articulação, as relações de reescritura não necessariamente são de contiguidade, podendo acontecer entre elementos à distância dentro do texto:

A reescrituração é uma operação que significa, na temporalidade do acontecimento, o seu presente. A reescrituração é a pontuação constante de uma duração temporal daquilo que ocorre. E ao reescrever, ao fazer interpretar algo diferente de si, este procedimento atribui (predica) algo ao reescriturado. E o que ele atribui? Aquilo que a própria reescrituração recorta como passado, como memorável (GUIMARÃES, 2002b, p. 28).

A reescrituração pode acontecer de diversas formas: a) por repetição, quando a expressão ou o termo é dito repetidamente, na íntegra, no texto; b) por substituição, quando a expressão ou termo é retomado no texto por outra expressão ou termo; c) por elipse, quando a expressão ou termo é omitido em alguma parte do texto; d) por expansão, quando uma expressão ou termo tem seu sentido ampliado por outra expressão ou termo no texto; e) por condensação, ao contrário da reescritura por expansão, ocorre quando uma expressão ou termo é resumido por outra expressão ou termo (GUIMARÃES, 2018, p. 85-89).

As diversas formas de reescrituração podem produzir as seguintes relações de sentido: a) sinonímia, quando a reescrituração apresenta uma palavra ou expressão como tendo o mesmo sentido que a outra à qual se liga; b) especificação, quando atribui elementos de sentido ao reescriturado pela expressão que o reescritura; c) desenvolvimento, quando produz um desenvolvimento do sentido da expressão ou termo reescriturado; d) globalização ou totalização, quando o reescriturado determina generalizações; e) enumeração, lista os termos, os enumera, não necessariamente de forma somatória; f) definição, quando estabelece uma relação de definição entre a reescrituração e o reescriturado (GUIMARÃES, 2018, p.90-93). Vejamos a seguir um exemplo das relações de reescrituração a partir da análise da expressão (c) *Um bom professor* (Figura 4), em uma postagem do *blog* Mensagens 10:

Figura 4 - Um bom professor



Fonte: <https://www.mensagens10.com.br/mensagem/14993>
Acesso em 20 maio 2019

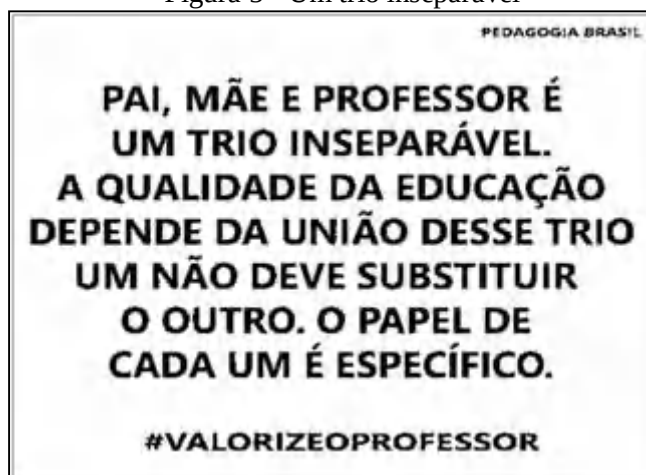
Como já dito, a reescrituração pode acontecer de diversos modos e produz relações específicas entre as reescrituras e os termos/expressões reescriturados. No enunciado acima, as expressões **ensinar com amor**, **falar com clareza**, **ouvir com paciência**, **repetir com entusiasmo cada ensinamento quantas vezes for preciso**, **ter carisma e bom humor**, e, **fazer o aluno se sentir especial**, ampliam o sentido da expressão **um bom professor**, portanto trata-se de uma reescrituração por expansão que ao longo do enunciado passa a produzir algumas relações de sentido como a relação de definição, pois as reescrituras definem o sentido de **um bom professor**, e, ao mesmo tempo, produz uma relação de especificação ao passo que atribui elementos de sentido do que é ser **um bom professor**. Podemos notar, também, as relações de desenvolvimento e enumeração, visto que as reescrituras expandem e enumeram os sentidos de **um bom professor**.

Outro procedimento enunciativo é a articulação, que corresponde a “[...] uma relação de contiguidade significada pela enunciação” (GUIMARÃES, 2009, p. 51). Na articulação são percebidas relações de predicação e complementação – relação determinante/determinado (GUIMARÃES, 2018, p. 80). A articulação pode acontecer de três modos distintos: 1) por dependência, quando os elementos contíguos se organizam por uma relação que constitui no conjunto um só elemento; 2) por coordenação, quando se apresenta por um processo de acúmulo

de elementos numa relação de contiguidade; 3) por incidência, quando há relação entre um elemento e outro sem uma relação de dependência estabelecida (GUIMARÃES, 2009, p. 51).

As relações de sentido analisadas por intermédio dos procedimentos de reescrituração e articulação são representadas pelo DSD (Domínio Semântico de Determinação), que é caracterizado por “[...] uma interpretação do próprio processo de análise e deve ser capaz de explicar o funcionamento do sentido da palavra no *corpus* especificado” (GUIMARÃES, 2007, p. 81). Essas relações de sentido são demonstradas por meio de representações gráficas, por sinais específicos propostos por Guimarães. Observemos, então, essas relações enunciativas por meio da análise de outra postagem da página Pedagogia Brasil em 2018, sendo sua análise denominada (d) *Um trio inseparável*, a seguir:

Figura 5 - Um trio inseparável

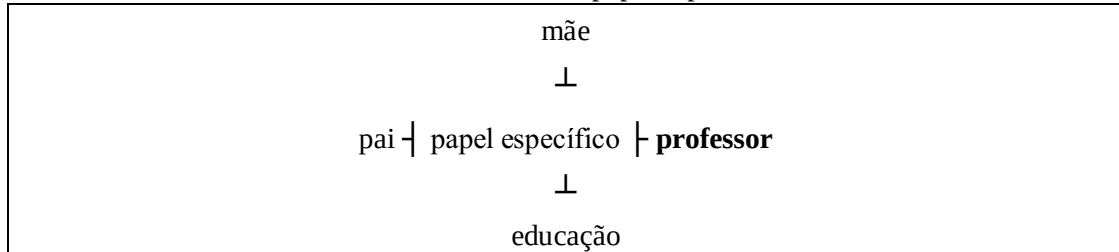


Fonte: <https://www.facebook.com/PedagogiaBrasil>

Neste enunciado, **professor** está articulado a **pai** e **mãe**, sendo que os três termos são reescrituras de **trio inseparável**, desta forma, por meio dessas relações, nota-se um sentido de equivalência entre os elementos **professor**, **pai** e **mãe**, isto é, embora **professor** não seja um membro da família, ao lado de **pai** e **mãe** forma um **trio inseparável**. **Qualidade da educação** está articulada aos termos **depende** e **trio**. Tais relações remetem ao sentido de que a educação de qualidade só pode ser realizada por meio da junção desse trio. Por sua vez, o termo **trio** é uma reescritura de **pai**, **mãe** e **professor**, assim como os termos **um**, **outro** e **cada um** também são reescrituras de **pai**, **mãe** e **professor** e estão articulados com **não deve substituir** e **papel específico**. Essas relações apresentam o sentido de que embora **professor**, **pai** e **mãe** estejam em uma relação de equivalência, não são iguais, pois cada um tem o seu papel para que haja

uma educação de qualidade. Vejamos a seguir como se dão essas relações de sentido no DSD abaixo:

Quadro 1 - DSD de papel específico



Fonte: elaboração própria (utilizam-se os caracteres $\dashv$, $\perp$, $\vdash$ para representar as relações de determinação).

Nas relações de sentido apresentadas no *Quadro 1 - DSD de papel específico*, **professor**, **pai** e **mãe** são termos determinados por **papel específico** que, por seu turno, é determinado por **educação**. O que chama atenção nesta análise é que, de forma geral, em nossa sociedade, pai e mãe significam família, contudo, no memorável recortado por este acontecimento pai, mãe e **professor** formam um trio inseparável e necessário para a educação, mas cada um tem um papel específico, não necessariamente significando família. Ou seja, não há uma construção de sentido no qual os três elementos formem um só grupo.

No tocante à paráfrase, pode-se considerá-la com um mecanismo de análise, um teste em que o analista lança mão para interpretar as relações de sentido que se dão por meio das reescrituras e articulações:

A paráfrase é um teste. A partir de determinado acontecimento, o analista testa as possibilidades de paráfrase para entender os sentidos de determinada enunciação; testa a performatividade do enunciado. Isso significa que, em determinado enunciado, **moradia** pode ser parafraseado por **residência**, ao passo que em outro, **moradia** e **residência** são itens distintos (Grifos do autor) (SOUZA, 2019, p. 35).

Através das relações de linguagem analisadas no DSD (1) podemos pensar a seguinte paráfrase:

a) Pai, mãe e **professor** têm a mesma importância para a educação, mas um não pode ocupar o lugar do outro, pois cada um tem sua própria função.

Em suma, após apresentarmos ao longo desta seção alguns apontamentos sobre as concepções teóricas às quais a SA se filia, os conceitos teóricos e os procedimentos analíticos que arregimentaremos para analisarmos a constituição dos sentidos de **professor** e a

configuração do político nessas relações, daremos continuidade à nossa discussão a partir da seção a seguir.

4 ANÁLISES

Conforme o discutido na seção anterior, nossa análise parte do conceito de enunciado enquanto parte de um texto. Partindo dessa premissa, para que possamos realizar nossas análises, se faz fundamental utilizarmos um procedimento de análise apropriado, como bem apontado por Guimarães que toma como procedimento de trabalho a sondagem. Tal procedimento compreende um modo de “eleger” enunciados a serem estudados a partir de uma pergunta. No caso, nossa pergunta a ser respondida neste trabalho é: quais os sentidos de **professor** nos textos analisados?

O procedimento de sondagem tem a finalidade de encontrar um enunciado em um recorte do acontecimento de enunciação e explorar esse enunciado enquanto elemento deste recorte e enquanto integrado ao texto, tendo em vista que recorte para a Semântica do Acontecimento é um fragmento do acontecimento da enunciação. “Pelo recorte as formas linguísticas aparecem como correlacionadas em virtude de terem a mesma relação com o acontecimento, independentemente da posição na sequência” (GUIMARÃES, 2018, p.75-76).

Dessa maneira, através dos princípios do procedimento de sondagem, e amparados pelos pressupostos teórico-metodológicos da SA, dedicamos esta seção às análises dos sentidos de professor. Apresentaremos, primeiramente, as análises dos textos jurídicos, em seguida, as análises do marketing e, para finalizarmos, as análises dos textos da mídia jornalística.

4.1 Textos jurídicos

Para analisarmos os textos da lei selecionamos para a análise dos sentidos de professor: *TÍTULO VI Dos profissionais da educação da LDB*, por se tratar de uma lei que regulamenta a educação no Brasil e em especial esse recorte, pois se dedica a questões sobre valorização e formação profissional. Por se constituírem em normatizações curriculares que visam nortear as práticas docentes selecionamos os recortes dos PCNs de 1ª a 4ª série correspondentes à introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais intitulado por *Ao Professor*, quatro recortes dos PCNs de 5ª a 8ª correspondentes à introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais intitulado por *Ao Professor*, um recorte dos Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino médio Parte I – Bases Legais – *Apresentação*. No PNE selecionamos as metas dedicadas aos professores correspondentes às metas 15, 16, 17 e 18, por serem diretrizes e metas para melhorar a qualidade da educação no país. Isto posto, seguimos com as análises do recorte da LDB.

4.1.1 Os sentidos de professor na LDB nº 9.394/96

Sendo o professor um sujeito jurídico e considerando a importância da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (BRASIL, 1996) como lei que define e regulamenta o sistema educacional brasileiro, nosso propósito aqui é o de analisar os sentidos de professor em recortes da primeira versão, mais especificamente, em excertos do *TÍTULO VI Dos profissionais da educação*. Acorados nos pressupostos da Semântica do Acontecimento, objetivamos analisar quais designações configuram nosso recorte e de que maneira o político é observado nas relações de sentido que compõem os textos em questão.⁴⁰

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, doravante LDB, sancionada pelo então presidente da república Fernando Henrique Cardoso em 20 de dezembro de 1996 e alicerçada nos princípios da Constituição Nacional de 1988, visa definir e regulamentar as bases da educação brasileira. Desde sua promulgação tem passado por diversas alterações mediante as mudanças ocorridas na lei ao longo dos anos (CONCLI, 2017). O que nos chamou atenção para a pertinência de analisarmos excertos da primeira edição da LDB foi o fato de que na LDB de 1996 há 12 ocorrências do termo professor ao longo do texto, entretanto no *TÍTULO VI Dos profissionais da educação*, que trata das questões relacionadas à formação e à valorização profissional docente, o termo está ausente. Somente na atualização do ano de 2009, o termo professor foi inserido no *TÍTULO VI Dos profissionais da educação* (BRASIL, 2009).

Antes de iniciarmos as análises propriamente ditas é importante destacar que o *TÍTULO VI Dos profissionais da educação* da LDB que utilizamos neste trabalho, editado em de 1996, além de não mencionar o termo professor não traz especificações sobre o que considera como profissionais da educação:

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

I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (Brasil, 1996).

⁴⁰ Esta análise faz parte de um artigo que escrevemos para a Revista Investigações da UFPE: O político nas relações de sentido: uma análise semântica do termo professor na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (SIGLIANI; VENTURA, 2020).

Depois de 13 anos, em 2009 a lei passa a utilizar o termo professor e a especificar sobre os profissionais da educação. Embora nossa proposta seja analisar o texto de 1996, vejamos abaixo o que a LDB considera por profissionais da educação:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009).

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009).

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017)

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017) (Brasil, 1996).

Para realizarmos nosso trabalho, conforme dito anteriormente, utilizamos o texto da LDB de 1996 e selecionamos por meio do procedimento de sondagem o *TÍTULO VI Dos Profissionais da Educação* na LDB, que contém 7 artigos (do art. 61 ao art. 67). Nossa análise será realizada por cada artigo e dividida da seguinte maneira: (1) *Formação dos profissionais da educação*; (2) *Docentes para atuar na educação básica*; (3) *Formação de profissionais da educação dos diversos níveis*; (4) *Atuação fora da sala de aula*; (5) *Estágio*; (6) *Exercício do magistério superior*; (7) *Valorização dos profissionais da educação*. Feito isso, seguimos a desenvolver a análise dos artigos e seus respectivos DSDs:

(1) Formação dos profissionais da educação:

Art. 61. **A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando**, terá como fundamentos: I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (Brasil, 1996, grifo nosso).

Nesta análise, embora o termo **professor** não esteja presente no excerto, podemos observar, por meio do procedimento enunciativo de reescrituração, que o **termo profissionais da educação** é uma reescritura de **professor**, pois o enunciado diz respeito a um tipo específico de profissional, no caso, o **profissional da educação**. Observa-se, também, que essa reescritura está articulada com **formação**, que por sua vez, se articula com: **de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando**. Isto quer dizer que o artigo analisado trata de questões relacionadas à formação do **professor**. Para uma melhor compreensão de como se dão essas relações de sentido, vejamos a seguir como os sentidos são constituídos no enunciado através do DSD:

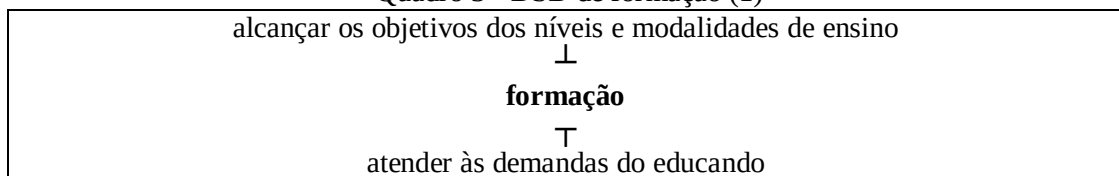
Quadro 2 - DSD de profissionais da educação



Fonte: elaboração própria (utiliza-se o caractere [$\dashv$] para representar as relações de determinação).

Nas relações de sentido demonstradas no *Quadro 2 - DSD de profissionais da educação*, o termo **profissionais da educação** é determinado por **formação**. A seguir, vejamos em um segundo DSD como se dão os sentidos de formação:

Quadro 3 - DSD de formação (1)



Fonte: elaboração própria. (utilizam-se os caracteres [$\perp$, $\top$] para representar as relações de determinação).

Nas relações representadas pelo *Quadro 3 - DSD de formação (1)*, **formação** é determinada por **alcançar os objetivos dos níveis e modalidades de ensino** e por **atender às demandas do educando**. Essas relações enunciativas constituem sentidos de como deve ser a formação de um **professor**. Assim, mediante a observação da constituição de sentidos na análise, podemos interpretar que o **professor** deve ter uma formação abrangente, que assegure conhecimentos que lhe permitam alcançar os objetivos dos diversos níveis e modalidades de ensino e que o faça atender às demandas de cada fase de desenvolvimento do aluno. Portanto,

essas relações de linguagem instauradas pelo acontecimento nos permitem as seguintes paráfrases:

- a) O **professor** deve ter uma formação ampla e abrangente para atender ao educando.
- b) A formação do **professor** inclui o conhecimento e os objetivos dos alunos.

A partir das paráfrases podemos pensar a questão do espaço de enunciação no qual há um conflito entre conhecimento e necessidade discente, pois além do conhecimento o professor deve atender às demandas dos alunos. Essas relações de sentido remetem ao memorável do embate entre filósofos e sofistas em que os filósofos defendiam divulgar o conhecimento pelo conhecimento e os sofistas que em troca de pagamento ofereciam aos alunos determinado conhecimento. A futuridade instaurada por este acontecimento projeta a interpretação de que para a formação do professor, além de oferecer o conhecimento pelo conhecimento, é necessário saber atender às demandas dos alunos, o que implica em formar alunos para o mercado de trabalho. Podemos perceber o sentido de formação para o mercado de trabalho se constituir em outros enunciados das análises realizadas neste trabalho.

- (2) Docentes para atuar na educação básica:

Art. 62. **A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal** (BRASIL, 1996, grifo nosso).

No artigo 62, **professor** é reescriturado por **docentes para atuar na educação básica**. Concomitantemente, essa reescrituração mantém uma relação de articulação com **formação** que, por seu turno, articula-se a **nível superior** e a **curso de licenciatura**. Tais relações enunciativas instauram o sentido de que a formação do **professor** deve ser acadêmica, em cursos específicos para o exercício de sua função, ou seja, formação em nível superior, em cursos de licenciatura, como demonstrado no DSD abaixo:

Quadro 4 - DSD de docentes para atuar na educação básica

nível superior		
⊥		
docentes para atuar na educação básica	formação	⊥ licenciatura

Fonte: elaboração própria (utilizam-se os caracteres [$\perp$, $\vdash$, $\dashv$] para representar as relações de determinação).

No *Quadro 4 - DSD de docentes para atuar na educação básica*, **nível superior** determina **formação**, enquanto este determina **docentes para atuar na educação básica** e **licenciatura**. Essas relações de linguagem instauram o sentido de que, para ministrar aulas na educação básica, o **professor** deve ter formação específica, melhor dizendo, em curso superior de licenciatura.

Dando continuidade à análise do enunciado, nota-se, entretanto, que o termo **admitido** está articulado a **formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal**.

As relações de linguagem instauradas no enunciado permitem interpretar que, para lecionar na educação infantil e nos quatro primeiros anos do ensino fundamental, basta o **professor** ser capacitado em nível médio, na modalidade normal de ensino. Observemos, na sequência, como essas relações se constituem por meio do DSD:

Quadro 5 - DSD de docentes para atuar na educação básica (2)

docentes para atuar na educação básica	
⊥	
educação infantil e ensino fundamental I	⊥ nível médio

Fonte: elaboração própria (Utilizam-se os caracteres [$\vdash$, $\dashv$] para representar as relações de determinação).

No *Quadro 5 - DSD de docentes para atuar na educação básica (2)*, **docentes para atuar na educação básica** é determinado por **educação infantil e ensino fundamental I** que, por sua vez, é determinado por **ensino médio**. Essas relações enunciativas sustentam o sentido de que para o **professor** lecionar na educação infantil e ensino fundamental I não se exige formação superior, basta, no mínimo, formação em nível médio. O que chama atenção na análise é que a LDB N° 9.394 / 96 considera a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental como níveis da educação básica, todavia, nesta análise, o enunciado instaura sentidos que educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental são diferentes de educação básica e que demandam menos especialização do **professor** que leciona nesses níveis. Essas relações instauradas pelo acontecimento nos possibilitam a seguinte paráfrase:

c) Lecionar na educação infantil e ensino fundamental é simples, não é preciso especialização.

O embate estabelecido pelo espaço de enunciação se deve, pois mesmo que a educação básica corresponda à educação infantil, ensino fundamental I e ensino fundamental II, existe uma divisão do mais simples para o mais complexo em relação ao grau de especialização para atuar nesses níveis, visto que para atuar na educação infantil e ensino fundamental I basta ter como formação o ensino médio, enquanto para atuar nos anos finais do ensino fundamental é necessária formação em nível superior. Percebe-se então, um conflito de sentidos no enunciado, pois apesar de a LDB priorizar a formação continuada, admite-se nível médio para a educação infantil e séries iniciais, o que instaura sentidos de desvalorização da profissão docente nos níveis mais elementares que compõem a educação básica.

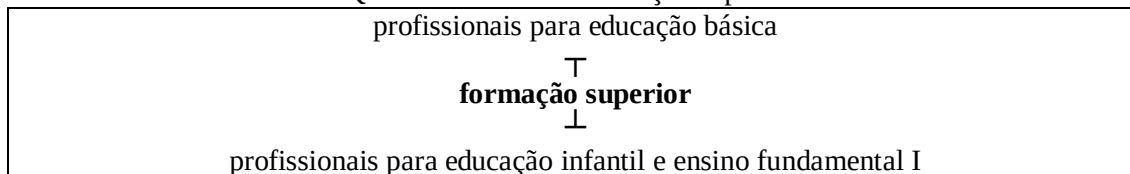
(3) Formação de profissionais da educação dos diversos níveis:

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: I – cursos formadores de **profissionais para a educação básica**, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de **docentes** para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III – programas de educação continuada para os **profissionais de educação dos diversos níveis** (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Na análise do artigo 63, o termo **professor** é reescriturado de quatro maneiras. Primeiro, encontramos a reescritura **profissionais para educação básica**. Essa reescritura se relaciona por meio de articulação a: **Os institutos superiores de educação manterão e cursos formadores**. Essas relações enunciativas constituem o sentido de que as instituições de educação superior oferecem formação aos **professores**.

Em seguida, **professor** é reescriturado por **docente** produzindo assim uma relação de sinonímia à medida que mantém uma articulação com **inclusive o curso normal superior, destinado à formação para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamenta**. Essas relações nos possibilitam interpretar que as instituições de ensino superior oferecem formação aos **professores**, inclusive àqueles que lecionam na educação infantil e nos quatro primeiros anos do ensino fundamental, ou seja, os **professores** que possuem formação em nível médio. Vejamos essas relações enunciativas no seguinte DSD:

Quadro 6 - DSD de formação superior

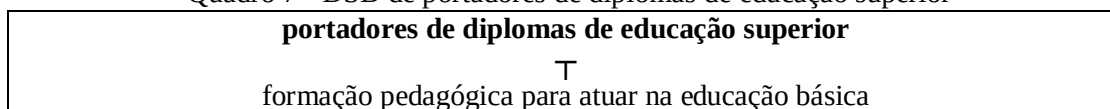


Fonte: elaboração própria (utilizam-se os caracteres [$\perp$, $\top$] para representar as relações de determinação).

No *Quadro 6 - DSD de formação superior*, **formação superior** determina **profissionais para educação básica**, ao mesmo tempo em que determina **profissionais para educação infantil e ensino fundamental I**. Tais relações de linguagem constituem o sentido de que para atuar na educação básica, na educação infantil e no ensino fundamental I é necessária formação específica, ou seja, a formação oferecida pelas instituições de educação superior. Neste recorte podemos notar que, apesar de fazerem parte da educação básica, a educação infantil e o ensino fundamental I são tratados como elementos diferentes de educação básica, sustentando, desta forma, os sentidos percebidos nos DSDs (4) e (5).

Na sequência da análise, nota-se que **portadores de diplomas de educação superior** é uma reescritura de **professor** e se articula à **formação pedagógica** e **que queiram se dedicar à educação básica**. Essas relações produzem o sentido de que um profissional portador de diploma de nível superior que queira ser **professor** na educação básica precisa de formação pedagógica. A representar essas relações de sentido temos o seguinte DSD:

Quadro 7 - DSD de portadores de diplomas de educação superior



Fonte: elaboração própria (utiliza-se o caractere [$\top$] para representar as relações de determinação).

Nas relações representadas pelo *Quadro 7 - DSD de portadores de diplomas de educação superior*, **portadores de diplomas de educação superior** é determinado por **formação pedagógica para atuar na educação básica**. Tais relações enunciativas possibilitam a interpretação de que para ser **professor** na educação básica se faz necessário ter formação específica, e, assim, nos remete ao memorável de profissionais que possuem formação superior em áreas diferentes da área da educação, mas lecionam na educação básica.

Para esses profissionais existem programas de formação pedagógica que os qualificam como **professores**.

Por último, **professor** é reescriturado por **profissionais de educação dos diversos níveis**. Essa reescritura mantém uma articulação com **programa de formação continuada**, como veremos no DSD a seguir:

Quadro 8 - DSD de profissionais de educação dos diversos níveis

profissionais de educação dos diversos níveis formação continuada
--

Fonte: elaboração própria (utiliza-se o caractere [|] para representar as relações de determinação)

Nas relações de linguagem representadas pelo *Quadro 8 - DSD de profissionais de educação dos diversos níveis*, **profissionais de educação dos diversos níveis** é determinado por **formação continuada** o que constitui o sentido que o **professor** é um profissional que está em constante formação.

As relações de sentido, observadas na análise, abrem a possibilidade interpretativa de que as instituições superiores oferecem formação aos **professores** dos diversos níveis e para profissionais de outras áreas que desejam ser **professores** ou que já lecionam sem ter formação na área da educação. A partir das relações de reescritura do termo **professor**, nota-se que essas relações produzem sentidos de especificação e de enumeração, dado que **professor** pode ser:

- 1) O profissional para educação básica;
- 2) O profissional da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental;
- 3) O profissional da educação de diversos níveis;
- 4) Aquele profissional de outra área que leciona ou quer lecionar na educação básica e necessita de formação pedagógica.

Por meio das relações de articulação pode-se interpretar que as universidades oferecem formação em nível superior ou formação continuada para os professores dos mais variados graus de formação e dos diversos níveis de ensino, o que permite a paráfrase:

- d) Para ser **professor** é preciso de formação superior, específica e continuada.

Podemos então perceber que o enunciado é marcado pela presença incessante de um embate sobre os sentidos que constituem a formação do **professor**, pois da mesma maneira em

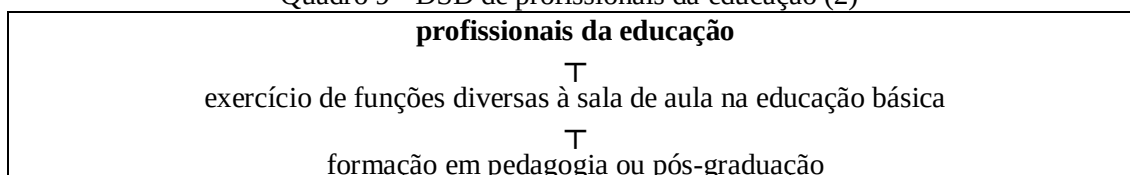
que o texto da LDB aqui analisado prioriza a formação superior específica e continuada dos professores, admite professores com formação em nível médio. A constituir e sustentar os sentidos de formação de professores, seguimos com a análise do enunciado abaixo:

(4) Atuação fora da sala de aula

Art. 64. **A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino,** garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996, grifo nosso)

No artigo 64, o termo **professor** é reescriturado por **profissionais da educação** e mantém relações de articulação com: **formação, para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para educação básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino.** As relações enunciativas produzem o sentido de que para exercer atividades administrativas, de supervisão ou de orientação educacional na educação básica, o **professor** precisa ter formação superior em pedagogia ou pós-graduação, desde que esteja alicerçada na base comum nacional. Essas relações são apresentadas por meio do seguinte DSD:

Quadro 9 - DSD de profissionais da educação (2)



Fonte: elaboração própria (utiliza-se o caractere [⌞] para representar as relações de determinação).

Nas relações de sentido representadas no *Quadro 9 - DSD de profissionais da educação (2)*, **profissionais da educação** é determinado por **exercício de funções diversas à sala de aula na educação básica** que é determinado por **formação em pedagogia ou pós-graduação**. Esse acontecimento recorta o memorável dos professores que não atuam em sala de aula, mas trabalham em áreas da educação como gestão, coordenação pedagógica, entre outras. Cabe interpretar que para esses professores exercerem essas atividades, se faz necessária formação específica. Em suma, para o **professor** atuar fora da sala de aula, em outras áreas da educação, além de sua formação inicial é necessário ter curso de pedagogia ou curso de pós-graduação específico. Dessa forma, podemos parafrasear:

d) O **Professor** precisa de formação específica para trabalhar em todas as áreas da educação.

O parafraseamento sustenta o sentido de que a formação específica é elemento fundamental para o exercício profissional nas diversas áreas da educação. Deste modo, além da formação inicial é necessário que o professor se especialize na área em que vai atuar dentro ou fora das salas de aula. Ainda no que tange à formação de professores, observemos a análise do enunciado que diz respeito às questões do estágio:

(5) Estágio:

Art. 65. A **formação docente**, exceto para a educação superior, incluirá **prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas**. (BRASIL, 1996, grifo nosso)

Neste enunciado, **formação docente** é uma reescritura de **professor** e se articula com **incluirá prática de ensino, de no mínimo, trezentas horas e exceto para a educação superior**, o que estabelece uma ressalva neste enunciado. Podemos assim interpretar que para se formar um **professor** é necessário que se tenha, no mínimo, trezentas horas de prática de ensino, ou seja, é necessário o estágio. No entanto, a ressalva estabelecida pela articulação **exceto para a educação superior** significa que essa carga horária não se aplica à formação de professores da educação superior, cabendo interpretar que a carga horária de no mínimo trezentas horas diz respeito à **formação de professores da educação básica**. Essas relações de sentido podem ser demonstradas por meio do DSD abaixo:

Quadro 10 - DSD formação (2)

formação de professores da educação básica estágio de trezentas horas

Fonte: elaboração própria (utiliza-se o caractere [|] para representar as relações de determinação)

Neste DSD, a expressão **formação para atuar na educação básica** é determinada por **estágio de trezentas horas**. O memorável recortado pelo acontecimento remete à importância do estágio para a formação do **professor**. Essas relações instauram o sentido de que se faz necessária uma carga horária de trezentas horas de prática em sala de aula para formação de um **professor** da educação básica, o que permite a paráfrase:

e) A prática é necessária para a formação de um **professor**.

Como observamos, os sentidos instaurados dizem respeito à importância de se articular o conhecimento teórico à prática, ou seja, a teoria por si só não basta. Para se formar um professor é fundamental que se aplique os saberes da teoria às práticas pedagógicas em sala de aula.

(6) Exercício do magistério superior

Art. 66. **A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.** Parágrafo único. O **notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a existência de título acadêmico** (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Neste enunciado, temos uma reescritura do termo **Professor** por elipse antes de **A preparação**, pois se refere à preparação de alguém, no caso o **professor** e está articulado a **exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado**. Essas relações enunciativas instauram sentidos de que, para lecionar na educação superior, o **professor** deverá ter formação, **prioritariamente**, em nível de mestrado e doutorado. Vejamos essas relações de sentido no DSD subsequente:

Quadro 11 - DSD de exercício do magistério superior

exercício do magistério superior pós-graduação

Fonte: elaboração própria (utiliza-se o caractere [|] para representar as relações de determinação).

No *Quadro 11 - DSD de exercício do magistério superior*, **exercício do magistério superior** é determinado por **pós-graduação**, o que remete ao sentido de que para ser **professor** nas instituições de educação superior é preciso ter pós-graduação. Nota-se, contudo, que o termo **prioritariamente** está articulado por incidência à expressão **programas de mestrado e doutorado**, o que significa que possuir título de mestre ou doutor não é uma condição obrigatória para lecionar no ensino superior.

Podemos, então, observar o sentido de não obrigatoriedade de pós-graduação sendo sustentado pelo parágrafo único contido no artigo. A expressão **notório saber** é uma reescritura por substituição que produz uma especificação de sentidos que remetem a alguém que não tem

titulação específica, mas possui o saber prático para determinada função e mantém relações de articulação com a expressão **reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a existência de título acadêmico**, o que permite interpretar que o título acadêmico pode ser dispensado quando o **notório saber** tem reconhecimento de instituição de nível superior que possua prerrogativas para tal.

As relações enunciativas observadas na análise abrem a possibilidade interpretativa de que o notório saber é um conjunto de saberes práticos de alguém que não tem titulação específica para exercer o magistério superior, que, no entanto, pode ministrar aulas nesse nível de ensino se tais saberes práticos forem reconhecidos pela instituição universitária. Portanto, constituem-se sentidos de que é possível atuar como **professor** na educação superior sem título acadêmico, desde que sejam cumpridas as exigências especificadas no artigo da lei em questão. A partir dessas relações temos o seguinte parafraseamento:

f) A prática supre o título.

O parafraseamento sustenta o embate de sentidos sobre a formação de **professores**, pois ao passo que a LDB prioriza a pós-graduação como formação para **professores** universitários, permite que a prática supere a titulação acadêmica no caso do notório saber.

Sobre as questões de valorização do **professor** observemos a análise abaixo:

(7) Valorização dos profissionais da educação:

Art. 67. Os sistemas de ensino **promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III – piso salarial profissional; IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI – condições adequadas de trabalho.** Parágrafo único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistérios, nos termos das normas de cada sistema de ensino (BRASIL, 1996, grifo nosso).

No Artigo 67, **profissionais da educação** é uma reescritura de **professor**. A reescritura mantém relações de articulação a **Os sistemas de ensino promoverão** que se articula com **valorização, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira**

do magistério público, visto que em **assegurando-lhes**, o pronome **lhes** é uma reescritura por substituição de **professor**. Tais relações estabelecem o sentido de que a valorização do **professor** será promovida pelos sistemas de ensino e que essa valorização considerará os termos do estatuto dos planos de carreira. Podemos representar essas relações de sentido no DSD seguinte:

Quadro 12 - DSD de profissionais da educação (3)

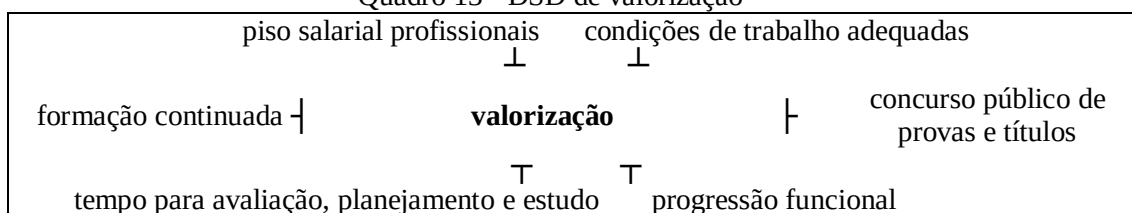
Profissionais da educação ┆ valorização ┆ sistemas de ensino

Fonte: elaboração própria (utiliza-se o caractere [┆] para representar as relações de determinação).

No *Quadro 12 - DSD de profissionais da educação (3)*, **profissionais da educação** é determinado por **valorização**, achando-se este último determinado por **sistemas de ensino**, isto é, a valorização dos profissionais da educação compete aos sistemas de ensino.

Para dar continuidade à análise da construção de sentidos de **professor**, se faz pertinente que observemos quais sentidos de valorização são constituídos ao longo do artigo. Na sequência, são elencados alguns elementos que compõem aquilo que a lei determina como valorização profissional, e, ao analisarmos as relações de linguagem contidas neste acontecimento, nota-se que o termo **valorização** é reescriturado pelas expressões: **ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; aperfeiçoamento profissional continuado; piso salarial profissional; progressão funcional; período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho e condições adequadas de trabalho**. Essas reescrituras além de expandir os sentidos de valorização do **professor**, instauram sentidos de especificação e definição ao caracterizar diversos elementos distintos, ao passo que também produzem uma enumeração ao elencar todos esses elementos. Seguimos assim, com a representação dessas relações por meio do DSD abaixo:

Quadro 13 - DSD de valorização



Fonte: elaboração própria (utilizam-se os caracteres $\vdash$, $\perp$, $\top$, $\vdash$ para representar as relações de determinação).

No *Quadro 13 - DSD de valorização*, **valorização** é determinado pelas expressões: **formação continuada, concurso público de provas e títulos, piso salarial profissional e condições adequadas de trabalho, e tempo para avaliação, planejamento e estudo e progressão funcional**. Essas relações enunciativas recortam o memorável de sentidos sobre a valorização profissional do **professor** que envolve diversas questões como, por exemplo, o direito a um piso salarial profissional, a estabilidade na carreira via concurso público, formação continuada, plano de carreira, tempo para planejamento e outras atividades profissionais extraclasse que não extrapolem a carga horária, entre outras questões.

g) **Professor** é uma profissão regulamentada por uma série de leis.

Na análise constituem-se sentidos de **professor** como um profissional amparado por uma série de leis que regulamentam a sua formação e promovem a sua valorização profissional, outrossim, ser **professor** é condição fundamental para o exercício dos diversos tipos de magistério. Nessas relações enunciativas o conflito se dá, na medida em que, embora a lei regulamente a profissão visando formação e valorização profissional, também cria condições de precarização da profissão.

4.1.2 Textos da lei: Os sentidos de professor nos Parâmetros Curriculares nacionais

Com o objetivo de apresentar uma proposta nacional para a construção de uma base única para o ensino fundamental de 1ª a 8ª série os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs são diretrizes elaboradas pelo Governo Federal e foram lançados para o ensino fundamental nos anos de 1997 e 1998, e em 1999 para o ensino médio com o objetivo de nortear as práticas docentes por meio de uma normatização curricular. Embora não sejam obrigatórios, os PCNs abrangem as redes pública e particular de ensino e propõem flexibilidade para adaptação à pluralidade cultural de cada região do país e às concepções pedagógicas dos professores.

Levando em conta o papel dos PCNs como documento norteador das práticas docentes e a sua relevância como texto para análise dos sentidos de **professor**, selecionamos por meio do procedimento de sondagem e transcrevemos um recorte da introdução de cada um dos PCNs. Transcrevemos: (8) dois recortes dos PCNs de 1ª a 4ª série correspondente à introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais intitulado por *Ao Professor*; (9) quatro recortes dos PCNs de 5ª a 8ª correspondente à introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais intitulado por *Ao Professor*; (10) um recorte dos Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino médio Parte I – Bases Legais, *Apresentação*. Realizaremos, assim, nossas análises a partir de recortes dessas transcrições. Seguimos, então, com as transcrições e suas respectivas análises:

(8) Introdução aos Parâmetros Curriculares de 1ª a 4ª séries (Transcrição completa no ANEXO B - AO PROFESSOR):

(a) É com alegria que **colocamos** em **suas mãos** os Parâmetros Curriculares Nacionais referentes às quatro primeiras séries da Educação Fundamental. **Nosso objetivo é auxiliá-lo na execução de seu trabalho**, compartilhando seu **esforço diário de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos** de que necessitam para **crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade**. Sabemos que isto **só será alcançado** se oferecermos à criança brasileira **pleno acesso aos recursos** culturais relevantes para a **conquista de sua cidadania**. (Grifo nosso)

No enunciado (a), o termo **colocamos** se articula a **suas mãos** que é uma reescritura de **professor** e mantém relações de articulação com: **Parâmetros Curriculares Nacionais**. O termo **nosso** é uma reescritura por substituição de **Parâmetros Curriculares Nacionais** e está articulado ao termo **objetivo**, que por sua vez, se articula ao termo **auxiliá-lo**, sendo que o pronome **lo** é uma reescritura de **professor**, termo que se articula com **na execução de seu trabalho, esforço diário de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos e crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade** que se articulam com **só será alcançado se oferecermos à criança brasileira pleno acesso aos recursos culturais relevantes para a conquista de sua cidadania**. Essas relações instauram sentidos de que os Parâmetros Curriculares oferecem acesso a plenos recursos culturais para ajudar o **professor** em seu árduo e diário trabalho que é fazer com que através do conhecimento, os **alunos cresçam como cidadãos reconhecidos e conscientes de seu papel na sociedade** e que para isso os PCNs colocam **nas mãos do professor os recursos necessários**.

para que os alunos conquistem sua cidadania. No entanto, vale observar que no enunciado não há menção sobre o que o documento considera por cidadão reconhecido e consciente do seu papel na sociedade e nem sobre o que significa a conquista da cidadania. A partir dessas relações, podemos desenvolver o seguinte DSD:

Quadro 14 - DSD *está nas mãos do professor*

PCNs	—	<i>está nas mãos do professor</i>	—	garantir que os alunos conquistem a cidadania
⊥				
garantir que alunos cresçam como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade				

Fonte: elaboração própria (Utilizam-se os caracteres [—, ⊥] para representar as relações de determinação).

No *Quadro 14 - DSD **está nas mãos do professor***, **PCNs** determina **está nas mãos do professor** que determina **alunos cresçam como cidadãos** e **garantir que os alunos conquistem a cidadania**. Há nessas relações de linguagem o memorável do **professor** como formador de cidadãos e a possibilidade interpretativa de que os PCNs são uma ferramenta de auxílio nesse trabalho que é árduo, diário. Há a presença de um conflito de sentidos, pois ao passo que **está nas mãos do professor** garantir que os alunos cresçam como cidadãos reconhecidos e conscientes de seu papel na sociedade, a expressão **garantir que os alunos conquistem a cidadania** nos permite interpretar que os alunos ainda não são cidadãos, pois a cidadania é algo a ser conquistado e **está nas mãos do professor** garantir essa conquista. A expressão **está nas mãos do professor** instaura sentidos de missão do **professor**. Depois de analisarmos as relações de linguagem deste acontecimento, podemos então pensar na seguinte paráfrase:

- a) Os alunos são cidadãos e a missão do **professor** é garantir que cresçam como tal.
- b) O **professor** tem a missão de garantir que seus alunos conquistem a cidadania.

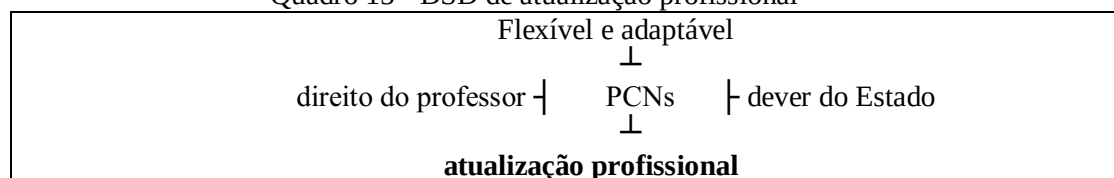
Além do conflito de sentidos em que o aluno é cidadão, mas não conquistou a cidadania, o parafraseamento sustenta os sentidos instituídos pelas relações de linguagem de que formar cidadãos ou garantir a conquista da cidadania é responsabilidade do **professor**, dado que embora o Estado ofereça os recursos necessários, **está nas mãos do professor** garantir que as crianças cresçam cidadãos e conquistem sua cidadania. Ou seja, não se leva em conta quaisquer outros elementos da sociedade que são fundamentais para que uma criança cresça como cidadão ou conquiste a cidadania, sendo o **professor** o responsável para levar a cabo essa missão.

(b) **Foram elaborados de modo a servir de referencial para o seu trabalho, respeitando a sua concepção pedagógica própria e a pluralidade cultural brasileira.** Note que **eles são abertos e flexíveis, podendo ser adaptados à realidade de cada região.** Estamos certos de que os Parâmetros serão **instrumento útil no apoio às discussões pedagógicas em sua escola,** na elaboração de projetos educativos, no planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático. E esperamos, **por meio deles,** estar **contribuindo para a sua atualização profissional — um direito seu e, afinal, um dever do Estado** (grifo nosso).

No enunciado (b), **Foram elaborados** é uma reescritura de Parâmetros Curriculares e está articulada a **de modo a servir de referencial para o seu trabalho** – visto que o termo **seu** é uma reescritura por substituição de **professor**. A expressão está articulada, também, com **respeitando a sua concepção pedagógica própria e a pluralidade cultural brasileira** que é reescriturada por substituição por **eles são abertos e flexíveis, podendo ser adaptados à realidade de cada região**. Isto é, podemos interpretar que os PCNs foram criados para serem utilizados pelo **professor** como uma referência. Não obstante, trata-se de um referencial que propõe respeitar as concepções pedagógicas do **professor** e pluralidade cultural brasileira.

A expressão **instrumento útil no apoio** é uma reescritura de PCN que se articula com **as discussões pedagógicas**, que, por seu turno, se articula a **sua escola**, posto que o termo **sua** é uma reescritura por substituição de **professor**, ou seja, os sentidos dos PCNs como uma ferramenta importante de auxílio ao trabalho do **professor** são sustentados por meio dessas relações enunciativas. A expressão **por meio deles** se articula por coordenação à expressão **contribuindo para a sua atualização profissional — um direito seu e, afinal, um dever do Estado**, sendo que nessa expressão os termos **sua** e **seu** são reescrituras de **professor**. Vejamos como essas relações de sentido se configuram com o DSD abaixo:

Quadro 15 - DSD de atualização profissional



Fonte: elaboração própria (utilizam-se os caracteres $\vdash$, $\perp$, $\vdash$ para representar as relações de determinação).

No *Quadro 15 - DSD de atualização profissional*, **flexível e adaptável**, **direito do professor** e **dever do Estado** determinam **PCNs** que determinam **atualização profissional**. As

relações aqui instauradas nos possibilitam interpretar que os PCNs são um direito do **professor** e um dever do Estado, pois mais que uma ferramenta que pretende respeitar as concepções do **professor** e a pluralidade dos alunos, é um meio de atualização profissional. Assim, temos a seguinte paráfrase:

c) A atualização profissional é um direito do **professor** e dever do Estado.

A paráfrase sustenta sentidos de que o Estado cumpre com seu dever de formar professores através dos PCNs ao oferecer atualização profissional que respeita as concepções pedagógicas dos **professores** e a pluralidade dos alunos.

(9) Introdução aos Parâmetros Curriculares de 5ª a 8ª séries (Transcrição completa no ANEXO C - AO PROFESSOR (2)):

(c) **O papel fundamental da educação** no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a **formação de cidadãos. Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência**, em que progressos científicos e avanços tecnológicos **definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho. Tal demanda impõe uma revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país.**

No enunciado (c), **o papel fundamental da educação** se articula a **construir uma escola voltada para a formação de cidadãos** e instauram sentidos da escola como cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país. **Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência** se articula a **definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho** que é reescrita por condensação por **tal demanda** e se articula com **impõe uma revisão dos currículos que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país.** Pode-se verificar, por meio dos procedimentos enunciativos, que há duas categorias distintas: **professor** e **especialistas em educação**, isto é, **professor** não é considerado um especialista em educação e, por outro lado, especialista em educação não é um **professor**.

As relações de articulação e reescritura do acontecimento instauram sentidos de que a escola é fundamental no processo de formação de cidadãos em uma sociedade cada vez mais caracterizada pela competição e tecnologia, visto que o jovem precisa atender a certas exigências para ingressar no mercado de trabalho. Essa questão é uma demanda a ser atendida

pelos **professores** por meio de um currículo escolar que esteja em consonância com as necessidades do mercado. Abaixo segue o DSD a representar essas relações:

Quadro 16 - DSD de formar cidadãos

professor ┤ formar cidadãos ┤ atender ao mercado

Fonte: elaboração própria (utiliza-se o caractere [┤] para representar as relações de determinação).

No *Quadro 16 - DSD de formar cidadãos*, o termo **professor** determina **formar cidadãos** que determina **atender ao mercado**. Essas relações de sentido nos possibilitam interpretar que o **professor** é um formador de cidadãos e ser cidadão é atender ao mercado. Então, podemos parafrasear:

- d) O **professor** forma cidadãos.
- e) Ser cidadão é atender às demandas do mercado.
- f) Ser cidadão é ser mão de obra.
- g) O papel do **professor** é formar mão de obra.

O mecanismo de paráfrase sustenta os sentidos instaurados pelo acontecimento de que na sociedade em que vivemos é preciso formar cidadãos para um mercado cada vez mais competitivo e tecnológico, logo, é preciso formar mão de obra que atenda às demandas desse mercado marcado pela competição e tecnologia, dado que o responsável por essa formação é o **professor**, ou seja, ser cidadão é ser mão de obra e ser **professor** é ser formador de mão de obra.

(d) Assim é com imensa satisfação que **entregamos aos professores** das séries finais do ensino fundamental os **Parâmetros Curriculares Nacionais**, com a **intenção de ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade e dê origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro**. (grifo nosso)

No enunciado (d), O termo **entregamos** se articula ao termo **professores** que é uma reescritura por substituição de **professor** e se articula também com **intenção de ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade e dê origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro**.

Essas relações instauram sentidos de que os PCNs foram entregues ao **professor** com o intuito de expandir o debate sobre educação com a participação de diversos setores da sociedade

para fomentar uma mudança positiva no sistema educativo do Brasil. Assim, podemos desenvolver o seguinte DSD:

Quadro 17 - DSD de transformar positivamente a educação

PCNs ─ professor ─ debate ─ transformar positivamente a educação

Fonte: elaboração própria (utiliza-se o caractere [─] para representar as relações de determinação).

Nas relações de sentido representadas pelo *Quadro 17 - DSD de transformar positivamente a educação*, **PCNs** determina **professor** que determina **debate** que, por sua vez, determina **transformar positivamente a educação** e essas relações recortam o memorável do **professor** como o responsável pela transformação, na medida em que os PCNs norteiem o **professor** na promoção de um debate sobre a educação que mobilize e transforme positivamente a educação. Desta forma temos a seguinte paráfrase:

h) Os PCNs têm a função de nortear o **professor** para transformar a educação.

Por meio da observação das relações de linguagem do enunciado analisado percebemos, mais uma vez, sentidos de **professor** com o único agente de transformação. O Estado oferece os meios que, no caso, são os PCNs e o **professor** é o responsável por promover um debate que mobilize a sociedade e transforme a educação. Novamente, não se leva em conta quaisquer outros elementos de transformação social, como se apenas o professor, amparado pelos PCNs, bastasse para transformar positivamente o sistema educacional do país.

(e) Os documentos apresentados são **o resultado de um longo trabalho** que contou com a **participação de muitos educadores brasileiros** e têm a marca de suas experiências e de seus estudos, permitindo assim que fossem produzidos no contexto das discussões pedagógicas atuais. Inicialmente **foram elaborados** documentos, em versões preliminares, para serem **analisados e debatidos** por **professores** que atuam em diferentes graus de ensino, por **especialistas da educação** e de outras áreas, além de instituições governamentais e não governamentais.

No enunciado (e), **o resultado de um longo trabalho** se articula a **educadores brasileiros** que é uma reescritura dos termos **professor** e **especialistas da educação**. **Foram elaborados, analisados e debatidos** se articulam a **professores** que é uma reescritura por repetição ao termo **especialistas da educação**. Nota-se, mais uma vez, que **professor** e

especialistas em educação são duas categorias distintas. Podemos assim interpretar que os PCNs foram criados por meio de um grande debate fomentado com a participação de professores e especialistas em educação. Vejamos essas relações representadas a seguir pelo DSD:

Quadro 18 - DSD de participação na criação dos PCNs

Professores $\vdash$ participação na criação dos PCNs $\vdash$ especialistas em educação

Fonte: elaboração própria (utilizam-se os caracteres $\vdash$, $\vdash$ para representar as relações de determinação).

No *Quadro 18 - DSD de participação na criação dos PCNs*, **professores e especialistas em educação** determinam **participação na criação dos PCNs**. Essas relações instauram uma futuridade que permite-nos interpretar que a participação de **professores e especialistas em educação** para a criação dos PCNs é um fator de legitimação do documento e podemos assim parafrasear:

i) Os PCNs foram criados por **professores** e especialistas em educação.

Observa-se por meio das relações enunciativas que há sentidos de reconhecimento da importância do **professor** nesse debate, pois os PCNs foram discutidos e elaborados por professores e especialistas em educação, entretanto, há também a presença de um conflito de sentidos, porque o **professor** não é considerado como um especialista em educação. Novamente, **professor** não é posto como um profissional especialista em educação. Há no enunciado uma categoria específica de profissionais que são nomeados por especialistas em educação, que, todavia, são diferentes da categoria **professor**.

(f) Esperamos que os **Parâmetros** sirvam de apoio às discussões e ao **desenvolvimento do projeto educativo de sua escola, à reflexão sobre a prática pedagógica, ao planejamento de suas aulas, à análise e seleção de materiais didáticos e de recursos tecnológicos e, em especial, que possam contribuir para sua formação e atualização profissional.**

No enunciado (f), o termo **parâmetros** se articula a **desenvolvimento do projeto educativo de sua escola, reflexão sobre a prática pedagógica, planejamento de suas aulas, seleção de materiais didáticos e de recursos tecnológicos, em especial contribuir para sua formação e atualização profissional**, sendo que os termos **suas** e **sua** são reescrituras de **professor**.

Essas relações vão constituindo os sentidos de PCNs, pois ele pode auxiliar o **professor** em inúmeras atividades como refletir sobre a prática pedagógica, na elaboração das aulas, na escolha de materiais, entre outros. Todavia, vale observar que o termo **em especial** estabelece a ênfase de que os PCNs têm a função de contribuir com a formação e atualização profissional do **professor**. Seguimos com o DSD:

Quadro 19 - DSD de PCNs

PCNs ┘ formação e atualização profissional
--

Fonte: elaboração própria (utiliza-se o caractere [┘] para representar as relações de determinação).

Neste DSD, **PCNs** determinam **formação e atualização profissional** e é possível interpretar que para além de nortear as práticas docentes, os PCNs são instrumento de formação e atualização profissional. Podemos então pensar na seguinte paráfrase:

j) Os PCNs são um meio para formação e atualização profissional.

Os sentidos observados neste enunciado continuam a sustentar sentidos dos PCNs como ferramenta para formação e atualização profissional observados ao longo desta análise.

(10) Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino médio – Parte I – Bases Legais (Transcrição completa no ANEXO D - APRESENTAÇÃO):

(g) Estes Parâmetros cumprem o duplo papel de **difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias**. Ao distribuí-los, temos a certeza de **contar com a capacidade de nossos mestres e com o seu empenho no aperfeiçoamento da prática educativa**. Por isso, entendemos sua construção como um processo contínuo: não só desejamos que influenciem positivamente a prática do professor, como esperamos poder, com base nessa prática e no processo de aprendizagem dos alunos, revê-los e aperfeiçoá-los.

No enunciado (g), **Estes Parâmetros** se articula com **cumprem o duplo papel** que é reescriturado por **difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias**. Essas relações constituem os sentidos das funções dos PCNs que é propagar a reforma curricular e orientar o **professor** em relação ao método e abordagens. **Ao distribuí-los**, se articula a **contar com a capacidade de nossos**

mestres e com o seu empenho no aperfeiçoamento da prática educativa, dado que o termo **mestre** uma reescritura de **professor** que produz uma sinonímia. Essas relações de linguagem nos permitem interpretar que os PCNs contam com a capacidade e o empenho do **professor** em aperfeiçoar sua prática. Segue então o DSD:

Quadro 20 - DSD de aperfeiçoamento

PCNs ─ aperfeiçoamento ─ capacidade e empenho em se aperfeiçoar ─ professor
--

Fonte: elaboração própria (Utilizam-se os caracteres [─, ─] para representar as relações de determinação).

Nas relações representadas pelo *Quadro 20 - DSD de aperfeiçoamento*, o termo **PCNs** determina **aperfeiçoamento** que é determinado por **capacidade e empenho em se aperfeiçoar** que por seu turno, determina **professor**. Essas relações nos permitem interpretar que os PCNs são um meio de aperfeiçoamento profissional, no entanto, só cumprirá essa função se o **professor** se empenhar e tiver capacidade para utilizar os PCNs para esses fins.

k) O aperfeiçoamento profissional do **professor** depende de sua capacidade e empenho.

O parafraseamento sustenta os sentidos observados na análise de que os PCNs são uma ferramenta de auxílio e formação para que o **professor** se atualize profissionalmente, no entanto, isso só será possível mediante a capacidade e empenho de cada **professor**. Ou seja, o Estado cumpre o seu papel que é o dever de promover formação e atualização profissional e se exime da responsabilidade nesse processo, pois tudo depende do **professor**.

4.1.3 Sentidos de professor no Plano Nacional de Educação (PNE)

Com o propósito de estabelecer metas e estratégias para promover melhorias na qualidade da educação do país, foi sancionado o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005, de junho de 2014 que estabelece 20 metas a serem atingidas nos próximos 10 anos, sendo que os municípios, estados e o Distrito Federal devem aprovar seus próprios planos a fim de que compreendam as suas especificidades, mas que sejam orientados pelo PNE.

As metas estabelecidas pelo PNE contemplam todos os níveis e modalidades de ensino se referem a questões relacionadas à evolução dos indicadores de alfabetização e inclusão, a expansão do ensino profissionalizante, gestão democrática, inclusão de minorias, e metas

relacionadas às questões da profissão docente, no caso, o texto que propomos analisar neste trabalho. Selecionamos através do procedimento de sondagem as metas dedicadas aos professores que correspondem às metas 15, 16, 17 e 18. Vejamos a seguir, a transcrição e análise dos enunciados que organizamos e intitulamos da seguinte maneira: (11) Formação superior na área de atuação: meta 15; (12) Pós-graduação e formação continuada: meta 16; (13) Equiparar salários: meta 17; (14) Plano de carreira e piso salarial: meta 18.

(11) Formação superior na área de atuação: meta 15

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos **profissionais da educação** de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os **professores** e as **professoras da educação básica** possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014, grifo nosso).

No enunciado (11), o termo **Professor** é reescrito por **profissionais da educação** e por **professores e professoras da educação básica** e, assim, se produz uma especificação dos sentidos de **professor**, que por seu turno se articula a: **política nacional de formação, educação básica, formação específica de nível superior, curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam**. Podemos então interpretar que a meta é estabelecer uma política nacional de formação para professores que atuam na educação básica em cursos de licenciatura, em sua respectiva área de atuação. O DSD a seguir representa essas relações enunciativas:

Quadro 21 - DSD de formação superior na área de atuação

Professor formação superior na área de atuação política nacional

Fonte: elaboração própria (utiliza-se o caractere [|] para representar as relações de determinação).

Neste DSD, **professor** é determinado por **formação superior na área de atuação** que é determinada por **política nacional**. Esse acontecimento instaura o memorável da desvalorização da profissão docente, pois há **professores** na educação básica que atuam sem formação profissional, como também nos remete à questão da formação profissional como investimento e valorização do **professor** por meio de políticas públicas. A partir dessas relações de linguagem instauradas pelo acontecimento podemos então interpretar que o **professor** é

desvalorizado, haja vista que exerce sua profissão sem formação superior específica e que investir em políticas nacionais de formação é um meio de valorização profissional, dessa forma temos abaixo algumas paráfrases possíveis:

- a) **Professores** trabalham sem formação específica na área em que atuam.
- b) Sem formação específica o **professor** é desvalorizado.
- c) É preciso políticas que garantam a formação do **professor**.
- d) Através da formação específica o **professor** é valorizado.

O parafraseamento sustenta sentidos de desvalorização do **professor** pela falta de formação e pela discrepância formação/área de atuação, como também a necessidade de se promover políticas de valorização profissional através da formação. Portanto, nota-se aqui o funcionamento do político, pois mesmo que se reconheça a importância da formação profissional para a valorização do **professor**, muitos **professores** exercem a profissão sem formação ou com formação diferente da área em que atuam e, em vista disso, se faz necessária a implementação de políticas para formação de professores nas metas do PNE.

Ainda sobre sentidos de **professor** e formação profissional, seguimos com a análise da meta 16:

(12) Pós-graduação e formação continuada: meta 16:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos **professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE**, e garantir a todos (as) os (as) **profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino** (BRASIL, 2014, grifo nosso).

No enunciado (12), o termo **Professor** é reescriturado por **professores da educação básica** e por **todos os profissionais da educação básica**. Essas reescrituras estão articuladas com: **formar em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento), até o último ano de vigência deste PNE, e garantir formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino**.

Essas relações nos permitem interpretar que a meta é que até o último ano de vigência do PNE, cinquenta por cento dos professores da educação básica tenham pós-graduação e que

todos os professores da educação básica tenham sua formação continuada garantida na área em que atuam, no entanto, o termo **considerando** estabelece a ressalva de que a oferta de pós-graduação e formação continuada será de acordo com as necessidades e contextualizações do sistema de ensino. Na sequência, temos o DSD a representar nossa análise:

Quadro 22 - DSD de oferta de pós-graduação e formação continuada

professor	
$\top$	
oferta de pós-graduação e formação continuada	$\vdash$ demandas dos sistemas de ensino

Fonte: elaboração própria (utilizam-se os caracteres $\top$, $\vdash$ para representar as relações de determinação).

No *Quadro 22 - DSD de oferta de pós-graduação e formação continuada*, o termo **professor** é determinado por **oferta de pós-graduação e formação continuada** que é determinada por **demandas dos sistemas de ensino**. Essas relações de sentido nos levam à interpretação de que há a possibilidade de que nem todos os **professores** sejam contemplados, pois dependerá de fatores relacionados às demandas e às condições do sistema de ensino, assim temos a paráfrase:

e) A oferta de pós-graduação e formação continuada de **professores** não é plenamente assegurada pelo PNE.

Através desta análise, podemos observar o funcionamento do político dado que embora a proposta do PNE seja promover e fomentar a valorização profissional do **professor** por meio de pós-graduação e formação continuada, não há garantias de que sejam asseguradas plenamente a todos os profissionais, dessa maneira, a importância e a necessidade de se valorizar o professor por meio de políticas para formação são reconhecidas, no entanto, nem todos os professores serão contemplados por essas políticas.

(13) Equiparar salários: meta 17

Valorizar os (as) **profissionais do magistério das redes públicas de educação básica** de forma a **equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE** (BRASIL, 2014, grifo nosso).

No enunciado (13), **Profissionais do magistério das redes públicas de educação básica** é uma reescritura de **professor**. Essa reescritura mantém uma relação de articulação com **valorizar, equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE**. Podemos então interpretar que a meta é fazer com que a remuneração dos **professores** da educação básica da rede pública de ensino se torne equivalente à remuneração de outros profissionais com o mesmo nível de instrução. A partir dessas relações de linguagem podemos desenvolver o seguinte DSD:

Quadro 23 - DSD de salário menor que outros profissionais com o mesmo nível de formação

Professor	└	salário menor que outros profissionais com o mesmo nível de formação
-----------	---	---

Fonte: elaboração própria (utiliza-se o caractere [└] para representar as relações de determinação).

No *Quadro 23 - DSD de salário menor que outros profissionais com o mesmo nível de formação*, **professor** é determinado por **salário menor que outros profissionais com o mesmo nível de formação**. Este acontecimento nos remete ao memorável de desvalorização da profissão docente por meio dos baixos salários, pois na lei há a necessidade que se estabeleça uma meta para equiparar o salário do **professor** aos demais profissionais com o mesmo nível de formação. Dessa forma, podemos parafrasear:

- f) **Professor** ganha menos que outros profissionais.
- g) **Professor** ganha mal.

O parafraseamento sustenta os sentidos de desvalorização profissional recortados pelo acontecimento. É cabível refletir que a constituição dos sentidos de má remuneração para a profissão docente leva a uma grande rejeição na escolha por carreiras ligadas ao magistério. Esses sentidos também estão relacionados a casos de professores que exercem atividades diversas ao magistério para complementação de renda, a professores que trocam a docência por outra profissão e por pessoas de outras áreas que procuram a docência como atividade secundária para complementar a renda.

Sobre questões ligadas ao plano de carreira e piso salarial vejamos na sequência a análise da meta 18:

(14) Plano de carreira e piso salarial: meta 18

Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) **profissionais da educação básica e superior pública** de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) **profissionais da educação básica pública**, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, 2014, grifo nosso).

No enunciado (14), **Profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino** são reescrituras de **professor** e se articula a **assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira**. Há outra reescritura de **Professor** por **profissionais da educação básica pública** e está articulado a **piso salarial nacional profissional**. Podemos interpretar por meio das relações de reescritura e articulação que a meta tem dois propósitos. O primeiro é que exista plano de carreira para os **professores** dos ensinos básico e superior públicos de todos os sistemas de ensino e o segundo é garantir um piso salarial para os **professores** do ensino básico da rede pública. Temos, então, os seguintes DSDs:

Quadro 24 - DSD de professores de todos os níveis e sistemas

professores de todos os níveis e sistemas $\vdash$ plano de carreira

Fonte: elaboração própria (utiliza-se o caractere $\vdash$ para representar as relações de determinação).

Neste DSD, **professores de todos os níveis e sistemas** é determinado por **plano de carreira**. No enunciado analisado, a meta é assegurar, em dois anos, a existência de planos de carreira para **professores** que atuam na educação básica e no ensino superior em todos os sistemas de ensino. Se a meta é assegurar a existência de planos de carreira é porque não existem planos de carreira que contemplem todos os **professores** de todos os níveis e sistemas. Dando continuidade a análise do enunciado, vejamos o próximo DSD:

Quadro 25 - DSD de professores da educação básica

professores da educação básica $\vdash$ piso salarial profissional

Fonte: elaboração própria (Utiliza-se o caractere $\vdash$ para representar as relações de determinação).

No *Quadro 25 - DSD de professores da educação básica*, **professores da educação básica** é determinado por **piso salarial profissional**. Podemos interpretar que a meta visa, também, estabelecer para os **professores da educação básica** pública um piso salarial que tenha como referência o piso salarial nacional profissional definido pela constituição, o que

significa que os professores da educação básica do ensino público ainda não têm um piso salarial estabelecido, dado que o termo meta é algo a ser atingido.

Por meio das relações de sentido instauradas no acontecimento analisado é possível refletirmos que a meta de um piso salarial profissional pretende contemplar a categoria de **professores** da educação básica da rede pública, os **professores** da rede privada, por exemplo, não são citados. Outra questão a ser observada é que os sentidos de desvalorização da profissão docente são sustentados na medida em que o **professor** da educação básica do ensino público não recebe ao menos o mínimo que deve ser pago, ou seja, o estabelecido pelo piso nacional. A partir das relações enunciativas temos os seguintes parafraseamentos:

- h) Não há plano de carreira para **professores** do ensino básico e superior públicos.
- i) Não há um piso salarial para **professores** da educação básica pública.
- j) **Professores** da educação básica pública ganham menos que o mínimo necessário.
- k) É necessário que se assegure políticas para estabelecer plano de carreira para **professores** do ensino básico e superior públicos e piso salarial para **professores** do ensino básico.

A sustentar sentidos de desvalorização do **professor** por questões salariais verificados na última análise, as paráfrases nos levam a refletir sobre o embate instaurado nesta cena enunciativa, considerando que apesar de a sociedade reconhecer a importância desta profissão, há professores que trabalham sem um plano de carreira e recebem salários abaixo do menor valor que pode ser pago dentro de uma categoria profissional.

4.1 4 Considerações

A partir dos princípios da SA, nos deparamos ao longo da análise da LDB com a presença de um conflito de sentidos do termo professor e de sua formação profissional. Nota-se que para atuar na educação básica, o professor deve ter uma formação extensiva, que contemple os objetivos dos níveis e modalidades de ensino e que seja capaz de suprir as demandas de cada fase do desenvolvimento do aluno. Para tanto, o professor necessita de formação em nível superior, em cursos de licenciatura e pode contar com programas de formação continuada.

Não obstante a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental façam parte do que a LDB considera educação básica, para atuar profissionalmente nessas duas etapas basta

que o professor possua formação em nível médio. Dessa forma, notam-se sentidos de precarização da docência no que diz respeito às séries mais elementares da educação básica, pois embora o professor precise de uma formação continuada, abrangente e que atenda aos interesses do educando, para lecionar na educação infantil e séries iniciais a formação em nível superior não é exigida.

Ainda sobre a formação docente, o conflito de sentidos também está em relação a outros níveis da educação básica, assim como também, na educação superior. Para a educação básica há programas de formação pedagógica para aqueles que possuem formação em outra área, o que pressupõe a atuação de professores sem formação específica. Essa situação foi apontada recentemente por uma reportagem feita pelo G1 – portal de notícias da Globo, que comenta os dados do censo escolar de 2019, realizado pelo INEP cujos resultados demonstram que cerca de 40 % dos professores que atuam no ensino médio não possuem licenciatura na área que lecionam. Geralmente esses professores se formaram em outra área, não fizeram licenciatura ou não possuem formação de nível superior.⁴¹

Sobre o exercício do magistério superior a lei prioriza o título de mestre ou doutor, entretanto permite o notório saber, isto quer dizer que o título acadêmico não é obrigatório, basta que se tenha o saber prático reconhecido pela instituição de ensino superior, o que instaura um conflito de sentidos, pois embora a lei priorize a formação acadêmica, permite que a prática supere a titulação no caso do notório saber. Ainda no que tange a docência no nível superior, um fato curioso é que na versão da LDB analisada neste trabalho o professor formador de professores não é mencionado, ou seja, não há leis que regulamentem a sua função nos artigos analisados aqui.

Podemos então dizer que o funcionamento do político se dá na medida em que a lei que regulamenta a profissão para a formação, profissionalização e valorização docente é a mesma que cria as condições de sua precarização. Nesse sentido, Nóvoa aponta que a profissionalização implica na busca frequente de conhecimento, especialização e formação continuada. É um processo pelo qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, seus rendimentos e com isso aumentam seu poder/autonomia. Em um movimento contrário, a ausência de saberes provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia o que leva a má remuneração, a exploração e, até mesmo, ao abandono da profissão docente, fenômeno que o autor nomeia de proletarização (NÓVOA, 1993, p. 23).

⁴¹ <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/02/09/40percent-dos-professores-de-ensino-medio-nao-sao-formados-na-disciplina-que-ensinam-aos-alunos.gh.html>

Sobre os sentidos de valorização docente analisados no recorte (7) *Valorização dos profissionais da educação*, vale ressaltar que projetam a interpretação de que o professor é um profissional reconhecido e amparado por uma série de leis que regulamentam sua formação e o exercício de sua profissão, contudo cabe indagar que direitos efetivamente são respeitados se a própria lei cria condições para a precarização da profissão? Ao observarmos a análise podemos pensar algumas questões ao citar alguns exemplos em pauta na sociedade que entram em conflito com o que preconiza a LDB.

A LDB afirma que os sistemas de ensino devem promovê-la através de ingresso ao magistério público exclusivamente por meio de concurso público de provas e títulos, contudo, como já dito anteriormente, ao invés de concursos públicos, as seleções para contratação de professores para trabalho temporário têm se tornado uma prática corriqueira. Gratificações por aperfeiçoamento profissional também são postas pela LDB como um direito, porém, para exemplificar e responder nosso questionamento pode-se citar que no Estado da Bahia o governador Rui Costa (PT-BA) encaminhou em 2019 à Assembleia Legislativa da Bahia (Alba) um projeto que pretende diminuir as gratificações pagas aos professores que tenham realizado cursos de pós-graduação, mestrado e doutorado⁴². Outro exemplo é sobre o piso salarial profissional, que segundo dados divulgados pelo MEC em 2017 a maior parte dos municípios brasileiros não paga o piso salarial aos professores da rede municipal⁴³.

Em relação à análise dos PCNs o funcionamento do político é percebido, pois ainda que a sua importância como agente de transformação social seja reconhecida, o professor é posto com o único responsável por essa transformação. Sem mencionar quaisquer outros elementos desse processo como fatores políticos, socioeconômicos ou familiares o professor é responsável por garantir que os alunos cresçam como cidadãos plenamente reconhecidos. Nesse sentido, o Estado, através dos PCNs, cumpre seu dever de garantir o direito à atualização profissional, contudo, está nas mãos do professor transformar positivamente a educação no país. Está também nas mãos do professor o sucesso ou fracasso de sua formação e atualização profissional, já que esse processo depende de seu próprio empenho e capacidade.

Embora esses sentidos sejam instaurados pelo acontecimento ao analisarmos os PCNs é de suma importância salientarmos que apesar de o professor, por meio da educação, ser um agente importante de transformação social, as tarefas de construção de uma democracia

⁴² <https://bahia.ba/politica/governo-propoe-diminuir-valor-de-gratificacoes-para-professores-em-projeto-de-lei/>.

⁴³ <https://g1.globo.com/educacao/noticia/maioria-dos-municipios-nao-paga-o-piso-salarial-aos-professores-diz-mec.ghml>.

econômica e política pertencem a várias esferas de atuação da sociedade e a escola é apenas uma delas (LIBÂNEO, 2000, p.4).

Esses sentidos constituídos nos PCNs também contribuem para a desvalorização da profissão docente já que ocorre o que Nóvoa conceitua como “transbordamento” de missões, isto é, questões econômicas, políticas e sociais não são vistas como fatores que influenciam no processo ensino-aprendizagem, recaindo sobre o professor a responsabilidade de tornar a escola como instituição de regeneração, de salvação e de reparação da sociedade. Em vista disso, o professor assume várias tarefas, acumula diversas funções que não competem a sua área de formação fator que descaracteriza a docência e promove sua desprofissionalização (NÓVOA, 2009, p. 50).

Um ponto que merece destaque é o conflito de sentidos sobre a formação de cidadãos e a conquista de cidadania. No enunciado (8) *Introdução aos Parâmetros Curriculares de 1º a 4º séries* os sentidos insaturados são de que o aluno é cidadão, mas ainda não conquistou sua cidadania. Para pensarmos melhor essa questão da cidadania se faz pertinente refletirmos, mesmo que brevemente, sobre as condições de produção da lei que regulamenta a educação nacional, a nova LDB sancionada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso em 1996.

De acordo com Orlandi (2005), em sentido estrito as condições de produção podem ser consideradas como as circunstâncias da enunciação, o contexto imediato. Em sentido amplo, envolvem o contexto sócio-histórico, ideológico. As Condições de Produção compreendem os sujeitos, a situação e a memória, sendo esta pensada em relação ao discurso, ou seja, é considerada como interdiscurso, que corresponde a todas as formulações já feitas e já esquecidas que determina o que dizemos. Em uma situação discursiva o interdiscurso que disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa (ORLANDI, 2005, p.30-33).

Conforme já dito neste trabalho, a nova LDB fora gestada no debate sobre redemocratização do Brasil e ancorada sobre os princípios da Constituição Nacional de 1988, a constituição cidadã. Nesse sentido, a educação foi pensada como essencial para a redemocratização do país, visto que após um período de 21 anos de ditadura militar no Brasil era preciso educar para a cidadania e nesse processo o professor fora reconhecido como elemento fundamenta, Isto posto, podemos dizer que a criação dos PCNs faz parte desse debate, visto que tal documento está amparado pelas diretrizes da LDB. Embora não seja objetivo deste

trabalho discutir questões voltadas para essa temática, seria interessante pensarmos nessas relações de cidadão, cidadania e docência em trabalhos futuros.⁴⁴

Os sentidos instaurados pelo acontecimento apontam também que o papel do professor é formar cidadãos para um mercado cada vez mais competitivo e tecnológico, o que nos leva a questionar: A escola educa para a vida como um todo ou para atender ao mercado? Como apontado por Payer, a palavra de ordem nos espaços da Educação é ter o domínio das “linguagens e códigos da globalização econômica” para que o sujeito possa se “inserir” no mercado:

Nos espaços de Educação, a palavra de ordem é a de nos valermos das “linguagens e códigos da globalização econômica”, de ensinar aos alunos o seu domínio. É interessante observar que nesse sentido o argumento de que o domínio dessas múltiplas linguagens constitui condição necessária para o sujeito “inserir-se no mercado” (PAYER, 2005, p. 11).

Essa questão aponta para um conflito de sentidos nos PCNs. As afirmações de que os jovens precisam atender a certas exigências para ingressar no mercado de trabalho e que o professor precisa seguir um currículo voltado para essas demandas contradiz a proposta dos PCNs de ser um documento adaptável que respeita a pluralidade e as concepções docentes, pois preconiza que o professor forme mão de obra para atender a um mercado competitivo, o que remete à concepção tecnicista. Além disso, considerar que a missão fundamental da escola é preparar os jovens para o mercado de trabalho para atender às demandas do capitalismo leva a uma situação de subordinação à esfera produtiva e a escola passa a ser considerada como “tempo perdido” ou como mera preparação para o que “realmente importa”, o trabalho produtivo (TARDIF; LESSARD, 2005).

Outro conflito percebido concerne à sua elaboração. Os PCNs pretendem ser um documento que valoriza, reconhece e dá voz ao professor, no entanto, o trata como categoria distinta da categoria de especialistas em educação.

O embate de sentidos também está presente no PNE. O documento estabelece metas para valorização docente no que tange sua formação e remuneração e assim podemos interpretar que há um reconhecimento da necessidade em investir em políticas para a valorização do professor ao passo que, conforme já citado, muitos professores exercem a docência sem

⁴⁴ Acerca das discussões sobre cidadão e cidadania ver: - OLIVEIRA, S. E. de. Cidadania: história e política de uma palavra. Sínteses (UNICAMP), Campinas/SP, v. 10, p. 419-430, 2005; - ZOPPI-FONTANA, M. Cidadãos modernos. Discurso e representação política. Campinas, Editora da UNICAMP, 1997.

formação ou com formação em outra área. Outro fator de conflito é que apesar de se priorizar e valorizar a formação docente, o professor formador de professores não é mencionado nas metas do PNE. Ainda sobre a questão da formação, as políticas possuem limitações que impedem que todos os professores sejam contemplados.

Notamos na análise sentidos de desvalorização relacionados a professores que lecionam sem formação na área, sem plano de carreira ou professores que recebem salários abaixo do piso, ao passo que percebemos a preocupação em promover políticas para essas questões, contudo, nem todas as categorias serão contempladas pelas metas.

Em relação a questões salariais o PNE aponta para a necessidade de políticas de um piso salarial que equipare os rendimentos do professor aos rendimentos de outros profissionais com o mesmo grau de instrução. Embora o PNE não mencione que profissionais são esses podemos ter uma ideia desse cenário por meio da matéria publicada em 14/11/2016 pelo jornal Folha de São Paulo em discute que os professores brasileiros recebem entre 18% e 39% a menos do que a média dos profissionais de outras carreiras com o mesmo nível de escolaridade. Os professores que possuem ensino médio completo têm remuneração 18% menor que outros profissionais com a mesma escolaridade em uma jornada de 40 horas semanais, já os professores com nível superior a diferença em relação a outros profissionais é ainda maior, corresponde a de 39%.⁴⁵

Desse modo, o embate constante de sentidos deve-se à maneira como o documento reconhece a importância do professor como profissional ao mesmo tempo em que reconhece sua desvalorização e a importância de se criar políticas por meio de metas a serem alcançadas como soluções para os problemas da precarização docente, no entanto o plano apresenta limitações para atingir todas as metas.

4.2 Textos DO MARKETING

Para analisarmos os sentidos de professor no marketing selecionamos três propagandas veiculadas pelo MEC: *O Novo Ensino Médio vai deixar o aprendizado mais estimulante e compatível com a sua realidade!*; *Formação de professores*; *Valorização do professor*. Também selecionamos três peças publicitárias de duas instituições privadas de ensino superior com o mesmo enunciado: *Torne-se professor e aumente sua renda* e a terceira peça *Segunda*

⁴⁵ <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/11/1832095-professor-recebe-ate-39-menos-que-profissional-com-igual-escolaridade.shtml>.

licenciatura para você que já é professor e quer ampliar sua área de atuação. A seguir, vejamos a análise da primeira propaganda selecionada do MEC.

4.2.1 Propagandas do MEC

O MEC é o órgão da administração federal direta cuja competência abrange diversas áreas que compreendem a educação, razão pela qual consideramos pertinente investigarmos os sentidos de professor em campanhas publicitárias produzidas pelo órgão responsável pelas políticas nacionais educacionais. Conforme descrevemos na introdução deste trabalho, selecionamos três propagandas que circularam na TV e estão disponíveis no site do MEC, fizemos a transcrição direta do conteúdo linguístico de cada uma delas e organizamos da seguinte forma: (15) *Eu quero ser professora é o que eu amo*, que corresponde à análise da propaganda *O Novo Ensino Médio vai deixar o aprendizado mais estimulante e compatível com a sua realidade!*, campanha veiculada pelo MEC em 2016 sobre a reforma curricular do ensino médio em um vídeo com trinta segundos de duração; (16) *Quem dedica a vida a ensinar*, relativo à análise de um vídeo com duração de trinta segundos de uma propaganda veiculada pelo MEC em 2016 sobre a abertura de 105 mil vagas para formação de professores que não possuem formação na disciplina que ensinam: *Formação de professores*; (17) *Seja um professor* que refere-se à análise da campanha *Valorização do professor*, realizada pelo MEC em 2009 para incentivar a licenciatura no Brasil em um vídeo de um minuto e quatro segundos⁴⁶. Segue abaixo as respectivas análises.

(15) Eu quero ser professora

Quadro 26 - (15) Eu quero ser professora, é o que eu amo.

Novo ensino médio, quem conhece aprova.
 - **Eu quero fazer jornalismo!**
 - **Eu quero ser professora, é o que eu amo!**
 - **E eu, design de games!**
 - **Eu quero um curso técnico para já poder trabalhar!**
 Com o **novo ensino médio você tem mais liberdade para escolher o que estudar, de acordo com a sua vocação.**
É a liberdade que você queria para decidir o seu futuro.
 Quem conhece o novo ensino médio, aprova.
 Acesse o site e saiba mais. Ministério da educação, governo federal. Ordem e progresso (grifo nosso).

Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=7_Fdhibi0yQ

⁴⁶ Esta análise faz parte de um artigo que escrevemos para Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ, "O embate de sentidos do termo professor: uma análise semântica de propagandas veiculadas pelo Mec" (SIGLIANI; VENTURA, 2019).

No enunciado 15, **professora** se articula com **eu quero ser e é o que eu amo**, como também se articula com: **Eu quero fazer jornalismo; E eu, design de games; Eu quero curso técnico para já poder trabalhar**. Podemos observar a partir dessas relações de linguagem que as únicas carreiras que têm suas escolhas justificadas são o ensino técnico e a docência. A expressão **novo ensino médio** se articula a **você tem mais liberdade para escolher o que estudar, de acordo com a sua vocação** e é reescrito pela expressão **É a liberdade que você queria para decidir o seu futuro** o que instaura sentidos de que o novo ensino médio oferece liberdade de escolha para os alunos.

O ensino técnico é para já poder trabalhar e a professora quer seguir essa carreira por amor. Isso nos leva a possível interpretação de que por serem carreiras desprestigiadas socialmente, ao serem escolhidas necessitam justificativas, pois o ensino técnico é uma modalidade de nível médio e tem como objetivo formar mão de obra de maneira rápida, à medida que só o amor justifica escolher a carreira docente. Nesse cenário, o novo ensino médio oferece a liberdade de escolha respeitando a vocação até para aqueles que querem se tornar mão de obra ou para quem escolhe a profissão por amor. Podemos observar como essas relações são estabelecidas por meio dos três DSDs abaixo:

Quadro 27 - DSD de professor (1)

professor $\vdash$ amor

Fonte: elaboração própria (utiliza-se o caractere [$\vdash$] para representar as relações de determinação).

No *Quadro 27 - DSD de professor (1)*, **professor** é determinado por amor. O enunciado ao instaurar a temporalidade remete ao memorável da docência como um exercício de amor e doação. A dar continuidade na representação dos sentidos de **professor** instaurados pelo enunciado, vejamos o próximo DSD:

Quadro 28 - DSD de curso técnico

Curso técnico $\vdash$ trabalho
--

Fonte: elaboração própria (utiliza-se o caractere [$\vdash$] para representar as relações de determinação).

No *Quadro 28 - DSD de curso técnico*, **curso técnico** é determinado por trabalho e remete ao memorável do tecnicismo e da formação de mão de obra para atender ao mercado de trabalho. Seguimos a análise com o terceiro DSD:

Quadro 29 - DSD de professor (2)

professor ┊ não é trabalho

Fonte: elaboração própria (utiliza-se o caractere [┊] para representar as relações de determinação).

No *Quadro 29 - DSD de professor (2)*, **professor** é determinado por **não é trabalho**, pois o sentido de amor sobrepuja o sentido profissional. Ser profissional no enunciado que acabamos de analisar tem um sentido utilitarista, pois está diretamente relacionado ao ensino técnico, enquanto que a docência, longe disso, é um exercício de amor.

a) Ser **professor** é um ato de amor.

As relações no enunciado instauram sentidos de que para escolher a carreira de **professor** não se leva em conta elementos como prestígio social, remuneração ou mercado de trabalho. A docência se escolhe exercer por amor, no entanto o amor, apesar de ser importante para o exercício de qualquer ofício, produz sentidos de desvalorização profissional na análise deste recorte. Os sentidos de amor relacionados à docência no recorte superam o sentido profissional, e esvaziam os sentidos mercadológicos, posto que o amor aqui tenha a ver com sentidos de dom e vocação. Assim, vale apenas lembrar que, como já discutido anteriormente neste trabalho, a docência nasce no Brasil por meio dos Jesuítas com sentidos de ofício por vocação, missão e sacerdócio e, em outro momento, com a feminização do corpo docente, a docência ganha sentidos de dedicação, amor e cuidado, isto é, sentidos que apagam o *status* de docência como profissão.

(16) Quem dedica a vida a ensinar

Quadro 30 - (16) Quem dedica a vida a ensinar

Investir na educação é investir na formação **de quem dedica a vida a ensinar**.

Por isso, o governo federal está ampliando o acesso aos cursos de licenciatura ou complementação pedagógica para **professores** de todo o Brasil.

Serão 105 mil novas vagas nas melhores instituições federais do país, permitindo que os **professores** obtenham uma formação completa com licenciatura na disciplina que ensinam. **Professor**, a rede de universidades públicas é para você. Não perca tempo.

Inscreva-se até 05 de maio pelo site (grifo nosso).

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=D4lhSs2Gq4s>

No enunciado (16), **quem dedica a vida a ensinar** é uma reescritura de **professor**. Essa reescritura está articulada a **investir na educação e investir na formação**. O que nos chama a atenção é que no enunciado investir na educação é investir na formação do **professor** porque dedica sua vida a ensinar e não por questões relativas à qualificação profissional propriamente dita. As relações de reescritura instauram sentidos de docência como exercício de amor e abnegação, pois a vida de um **professor** é uma vida dedicada à docência. Seguimos com os DSDs abaixo:

Quadro 31 - DSD de formação (3)

formação | investir na educação

Fonte: elaboração própria (utiliza-se o caractere [|] para representar as relações de determinação).

No *Quadro 31 - DSD de formação (3)*, o termo **formação** determina **investir na educação** e nos remete ao sentido de que a formação de **professores** é fundamental para uma educação de qualidade. Seguimos com a análise da constituição de sentidos de professor no próximo DSD:

Quadro 32 - DSD de professor (3)

Professor | dedica a vida a ensinar

Fonte: elaboração própria (utiliza-se o caractere [|] para representar as relações de determinação).

No *Quadro 32 - DSD de professor (3)*, o termo **professor** é determinado por **dedica a vida a ensinar** e remete ao memorável da docência como sacerdócio, já que é possível interpretar que dedicar a vida a ensinar é abrir mão de si para dedicar-se ao ensino. Por meio dessas relações podemos parafrasear:

b) Ser **professor** é um ato de abnegação e doação

As relações de sentido analisadas no recorte levam ao memorável que remete a sentidos de docência como missão, abnegação e sacerdócio, uma vez que tal memorável está associado à ideia do **professor** a quem abdicou de sua vida pessoal para dedicar-se à docência. Muito além de um meio de ganhar a vida, ser professor é uma missão que demanda sacrifícios. Questões como dedicar-se a si ou a família e, até mesmo, às questões financeiras deixam de ser relevantes, pois o **professor** ama sua profissão e seus alunos de tal modo que se entrega por completo, tornando a docência a finalidade de seu viver e esses sentidos sobrepujam os sentidos de **professor** como profissional e instauram a precarização da profissão ao passo que fatores como valorização salarial, melhores condições de trabalho e formação são relegados a segundo plano, pois lecionar é acima de tudo doação, um dom que deve ser exercido com amor e devoção.

Quadro 33 – Formação de professores

“Por isso, o governo federal está ampliando o acesso aos cursos de licenciatura ou complementação pedagógica para **professores** de todo o Brasil”.

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=D4IhSs2Gq4s>

No enunciado (*Quadro 33 – Formação de professores*), o termo **professores** é uma reescritura **de quem dedica a sua vida a ensinar** e está articulado com **de todo o Brasil, cursos de complementação pedagógica e licenciatura e governo federal está ampliando**. Essas relações enunciativas nos levam a interpretar que o governo está ampliando cursos de formação para **professores** que não possuem nível superior, para **professores** que possuem licenciatura, mas atuam no ensino de disciplina de outra área ou para professores que já possuem nível superior, mas em área diferente da educação. Abaixo, o quadro DSD representa nossa análise:

Quadro 34 - DSD de professores

Professores | cursos de complementação pedagógica e licenciatura

Fonte: elaboração própria (utiliza-se o caractere [|] para representar as relações de determinação).

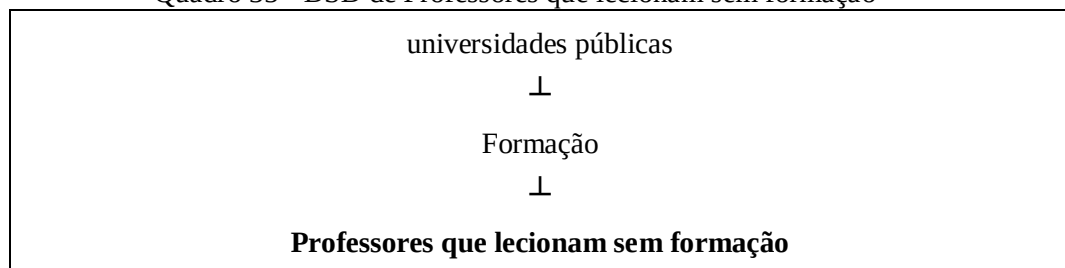
No *Quadro 34 - DSD de professores*, o termo **professores** é determinado por cursos de complementação pedagógica e licenciatura e essas relações remetem ao memorável da precarização da profissão, pois há **professores** sem formação específica para sua área de

atuação. Vejamos no recorte a seguir esses sentidos sobre a formação de **professores** serem sustentados:

Serão 105 mil novas vagas nas melhores instituições federais do país, permitindo que os **professores** obtenham uma formação completa com licenciatura na disciplina que ensinam. **Professor**, a rede de universidades públicas é para você.

No último recorte desta análise, **professores** é reescrito por repetição e uma reescritura por substituição de **professor** e de **você**, sendo que, também, está articulado a **vagas nas melhores instituições federais do país** que é reescriturada de **rede de universidades públicas**. As reescrituras de **professor** também se articulam a **obtenham uma formação completa** que é uma reescritura de **licenciatura na disciplina que ensinam**. O enunciado instaura sentidos de **professores** que atuam sem formação específica na disciplina que lecionam. Observemos abaixo a representação dessas relações de sentido:

Quadro 35 - DSD de Professores que lecionam sem formação



Fonte: elaboração própria (Utiliza-se o caractere [⊥] para representar as relações de determinação).

No *Quadro 35 - DSD de Professores que lecionam sem formação*, **Universidades públicas** determina **formação** que determina **professores** que lecionam sem formação. Os sentidos instaurados pelas relações de linguagem no recorte nos permitem interpretar que **professores** lecionam sem ter formação e que para resolver essa questão as vagas para formação desses profissionais foram ampliadas e são ofertadas pelas universidades públicas. Sendo assim, podemos parafrasear:

- c) Investir na educação é investir na formação de **professores**.
- d) O governo federal oferece formação para os **professores** que trabalham sem formação adequada.

Novamente, a questão do funcionamento do político sobre a formação dos professores, já que embora se priorize a formação profissional específica, há professores que não possuem tal formação, o que instaura sentidos de que não há investimento na educação suficiente para sanar a questão da formação. Por outro lado, o Estado admite que investir na educação é investir na formação de professores e lança políticas de formação de professores ao abrir vagas em universidades públicas.

(17) Seja um professor

Quadro 36 - (17) Seja um professor

Alguns países mostraram uma **grande capacidade de se desenvolver social e economicamente** nos últimos trinta anos.

Nós perguntamos a pessoas desses países: **“Qual é, na sua opinião, o profissional responsável pelo desenvolvimento?”**

-Der lehrer.

-Sensei.

-El maestro.

-Opettaja.

-The teacher.

-De leraar.

-Le professeur.

Venha construir um Brasil mais desenvolvido, mais justo, com oportunidade para todos.

Seja um professor.

Bom dia! Vamos lá?

Informe-se no portal do MEC

Ministério da educação

Brasil, um país de todos (grifo nosso).

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=7lBWfCl9flg>

No enunciado os termos *der lehrer*, *sensei*, *el maestro*, *opettaja*, *the teacher*, *de leraar* e *le professeur* são termos em alemão, japonês, espanhol, finlandês, inglês, holandês e francês, respectivamente, e todos podem ser traduzidos em português como **professor**, portanto, são reescrituras por substituição deste termo que produz uma relação de sinonímia. Há outra reescritura por substituição de **professor** pelo termo **profissional** o que produz uma especificação. Todas essas reescrituras estão articuladas à: **perguntamos a pessoas desses países: Qual é, na sua opinião, o profissional responsável pelo desenvolvimento?**

Por meio das relações de reescritura e articulação observadas neste acontecimento, interpreta-se que o **professor** é responsável pelo desenvolvimento social e econômico desses países e que a sua importância é reconhecida pela sociedade. A representar essas relações temos o DSD:

Quadro 37 - DSD de desenvolvimento

Professor — desenvolvimento

Fonte: elaboração própria (utiliza-se o caractere [—] para representar as relações de determinação).

No *Quadro 37 - DSD de desenvolvimento*, o termo **professor** determina **desenvolvimento** e nos remete ao memorável de sentidos que os países citados na propaganda são desenvolvidos economicamente e socialmente porque valorizam e investem no **professor**.

A dar seguimento à análise, **venha construir um Brasil mais desenvolvido, mais justo, com oportunidade para todos** se articula por coordenação a **Seja um professor**, sendo que **professor** é uma reescritura por repetição. Os sentidos instaurados por essas relações enunciativas remetem ao **professor** como fundamental para o desenvolvimento do Brasil e para uma sociedade mais justa, sendo essas as razões pelas quais vale a pena ser **professor**, e isso se sustenta por meio do apelo **seja um professor**.

Quadro 38 - DSD de seja um professor

Seja um Professor — Brasil desenvolvido e justo
--

Fonte: elaboração própria (utiliza-se o caractere [—] para representar as relações de determinação).

No *Quadro 38 - DSD de seja um professor*, **Seja um professor** determina **Brasil desenvolvido e justo** e a temporalidade instaurada pelo acontecimento recorta o memorável da importância social do **professor**, mas também remete à resistência em escolher a docência como carreira no Brasil, pois a propaganda consiste em um chamado para que as pessoas decidam entrar para carreira docente e para isso usa a justificativa de que o Brasil precisa de **professores** para se tornar um país mais desenvolvido e justo socialmente. Isso se sustenta por meio das relações de articulação com **venha construir um Brasil mais desenvolvido, mais justo, com oportunidade para todos**. Sendo assim, temos a paráfrase:

e) Para que o Brasil seja um país desenvolvido, justo e com oportunidade para todos é preciso que se formem **professores**.

A análise nos leva a observar o político nessas relações de linguagem na medida em que a importância social da docência é reconhecida, entretanto, sem levar nenhum outro fator ou elemento em consideração, os sentidos de outros responsáveis pelo desenvolvimento, pela justiça e oportunidades para todos são apagados e o **professor** aparece como o único responsável pelo desenvolvimento social e econômico do país, ou seja, pode-se interpretar que se o **professor** é responsável pelo desenvolvimento econômico e social do país, também é responsável quando isso não ocorre.

4.2.2 Propagandas de cursos de ensino superior de instituições privadas

O ensino superior no Brasil passou por um crescimento bastante expressivo de 1995 a 2015, período correspondente a um processo expansionista que preconizou e implementou medidas estatais liberalizantes de forte ajuste fiscal o que, entre outros fatores, gerou um significativo aumento de matrículas no nível superior do setor privado em empresas de grande capital, em especial, na modalidade do Ensino à Distância (EAD) como estratégia de redução de custos e maximização de lucros.

Nesse sentido, pode-se dizer que ocorreu junto ao processo de expansão a mercantilização do ensino superior Brasil. A EAD é uma modalidade que propõe a democratização do acesso ao ensino superior no Brasil, essencialmente nas regiões onde esse acesso é mais difícil, no entanto, embora essa modalidade seja oferecida em universidades públicas em todo o país a maior concentração de matrículas está nas instituições privadas, principalmente nas regiões sul e sudeste. Esse processo se instaurou devido à disseminação de cursos EAD das instituições do setor privado, que mediante as isenções fiscais e benefícios governamentais como o Programa Universidade Para Todos (PROUNI) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) cresceram de maneira veloz pelo país ofertando cursos rápidos e de baixo custo. (PEREIRA; SOUZA, 2017)

Com a expansão do EAD no Brasil, torna-se comum que instituições de ensino superior, em especial as instituições privadas que oferecem tal modalidade, divulguem cursos, geralmente de curta duração a preços baixos, através de propagandas veiculadas em diversos meios de comunicação.

Para observarmos os sentidos de professor em textos do marketing analisaremos, sem considerarmos o conteúdo imagético, três peças publicitárias veiculadas em 2017. As análises (18) *Torne-se professor e aumente sua renda/Anhanguera*; (19) *Torne-se professor e aumente sua renda/Unopar*, (20) *Amplie sua área de atuação e aumente sua renda*.

As peças publicitárias de (18) *Torne-se professor e aumente sua renda/Anhanguera* e (19) *Torne-se professor e aumente sua renda/Unopar* serão analisadas mutuamente por se tratar de duas peças publicitárias de instituições distintas⁴⁷, com garotos propaganda diferentes, embora, utilizem os mesmos enunciados. Para tanto, as análises serão realizadas a partir de três recortes como veremos abaixo:

(18) Torne-se professor e aumente sua renda/Anhanguera

Figura 6 - Cartaz Faculdade Anhanguera



Fonte: <https://catracalivre.com.br/educacao/huck-e-faro-menosprezam-professores-em-campanha-dizem-seguidores/>

(19) Torne-se professor e aumente sua renda/Unopar:

⁴⁷ Ambas instituições pertencem ao grupo Kroton. <http://www.kroton.com.br/>.

Figura 7 - Cartaz Unopar



Fonte: <https://catracalivre.com.br/educacao/huck-e-faro-menosprezam-professores-em-campanha-dizem-seguidores/>

No recorte “Torne-se **professor** e aumente sua renda”, **professor** está articulado a **torne-se e aumente sua renda**. Essas relações de articulação sustentam sentidos de que tornar-se **professor** é um meio de ter um ganho financeiro extra. Vejamos essas relações representadas pelo DSD abaixo:

Quadro 39 - DSD de professor (4)

Professor aumento de renda

Fonte: elaboração própria (utiliza-se o caractere [|] para representar as relações de determinação).

No *Quadro 39 - DSD de professor (4)*, o termo **professor** é determinado por **aumento de renda**, o que recorta um memorável de melhoria financeira, pois ao tornar-se **professor** seus rendimentos serão aumentados. Ainda a sustentar os sentidos de **professor** como renda extra temos o próximo DSD:

No recorte “Torne-se professor: Chegou o curso de formação pedagógica. Realize a 2ª graduação e torne-se professor.”, **curso de formação pedagógica** é uma reescritura de **2ª graduação** e estão articuladas a **professor**. Essas relações de linguagem nos permitem interpretar que se trata de um curso para quem já tem uma primeira profissão diferente de **professor**. Observemos essas relações abaixo:

Quadro 40 - DSD de professor (5)

Professor $\vdash$ formação pedagógica $\top$ segunda graduação

Fonte: elaboração própria (Utiliza-se os caracteres $\top$, $\vdash$ para representar as relações de determinação).

Nas representações de sentido no *Quadro 40 - DSD de professor (5)*, o termo **professor** aparece determinado por **formação pedagógica** e por **segunda graduação**, o que remete ao sentido de **professor** como uma segunda profissão. Dessa forma temos as seguintes paráfrases:

- a) Seja **professor** e ganhe mais dinheiro
- b) Ser **professor** é um “bico” para ganhar dinheiro extra

O parafraseamento sustenta sentidos de precarização da docência sendo que ser **professor** é considerado como um meio de aumentar os ganhos financeiros de quem já exerce um ofício e pretende ministrar aulas como um mero complemento de renda. Continuemos abaixo com a análise do recorte.

No recorte **Não precisa de vestibular!** remete o memorável de vestibular como um meio que dificulta o acesso para o nível superior. Se não é necessário realizar um vestibular, ingressar no curso de formação pedagógica é fácil. Vejamos no DSD abaixo:

Quadro 41 - DSD de professor (6)

Professor $\vdash$ fácil

Fonte: elaboração própria (utiliza-se os caractere $\vdash$ para representar as relações de determinação).

No *Quadro 41 - DSD de professor (6)*, o termo **Professor** é determinado por **não precisa de vestibular**, ou seja, não é necessário passar por nenhuma prova ou processo seletivo, logo pode-se parafrasear:

- c) Ser **professor** é fácil.

O parafraseamento sustenta sentidos de que ingressar em um curso de licenciatura é fácil, não precisa fazer vestibular o que sustenta sentidos de precarização.

A darmos continuidade a esse bloco de análises, seguimos com a peça publicitária (20) *Amplie sua área de atuação e aumente sua renda*, que corresponde a uma propaganda da

instituição Unopar e que anuncia a novidade do curso de segunda licenciatura para quem já é **professor**. Para fazer o curso também não é necessário fazer vestibular ou passar por algum processo seletivo, basta fazer a inscrição e pagar pelo curso, afinal trata-se de uma instituição privada de ensino. Vejamos a análise abaixo:

(20) Amplie sua área de atuação e aumente sua renda

Figura 8 - Cartaz segunda licenciatura Unopar



Fonte: <http://www.winnerunopar.com.br/noticias/128>

No recorte "Segunda licenciatura para você que já é professor e quer ampliar sua área de atuação", **você que já é professor** mantém relações de articulação com **segunda licenciatura** e **ampliar a sua área de atuação**. Essas relações instauram uma futuridade na qual podemos interpretar que os cursos de segunda licenciatura são um meio de aumentar a renda de quem já é **professor**, pois aumentando a área de atuação aumentam-se os ganhos financeiros. A representar essas relações enunciativas seguimos com o DSD:

Quadro 42 - DSD de professor (7)

professor segunda licenciatura aumento de renda
--

Fonte: elaboração própria (utilizam-se os caracteres [| , |] para representar as relações de determinação).

No *Quadro 42 - DSD de professor (7)*, o termo **professor** está determinado por **segunda licenciatura**, que por sua vez, determina **aumento de renda**. O enunciado recorta o memorável de baixa remuneração, pois ao atuar em mais de uma área as possibilidades de ganho aumentam. O enunciado recorta também uma memória de sentidos do **professor** polivalente, ou seja, aquele que ministra aulas de várias disciplinas. A partir dessas relações podemos parafrasear:

c) faça outra licenciatura e aumente sua renda.

O parafraseamento sustenta sentidos de desvalorização da profissão e recorta o memorável de má remuneração da profissão docente, já que para melhorar seus ganhos o **professor** ministra mais de uma disciplina e para isso se faz necessário buscar uma segunda graduação. Outra questão que cabe refletir é que não encontramos cursos de segunda graduação para outras profissões, posto que as instituições de ensino superior não oferecem cursos de segunda engenharia para engenheiros ampliarem sua área de atuação, por exemplo.

4.2.3 Considerações

Ao investigarmos as relações de sentido nas propagandas veiculadas pelo MEC encontramos no enunciado (15) *Eu quero ser professora* a presença de sentidos de desprestígio sobre a escolha pela carreira docente, visto que precisa ser justificada pelo amor. Outro sentido observado no recorte é o de que o novo ensino médio oferece liberdade de escolha ao respeitar a vocação de cada um, o que nos leva refletir sobre as questões ligadas a escolha da carreira docente, que se caracteriza pela baixa atratividade entre os concluintes do ensino médio. Dentre os motivos que tornam a profissão pouco atrativa estão as representações da docência como profissão mal remunerada, socialmente desvalorizada, a percepção de que “qualquer um pode ser professor” e a forte representação da docência como dom e vocação (CERICATO, 2016, p. 284).

Ademais, com base nos dados apontados pelos estudos de Gatti (2009), os estudantes que escolheram essa carreira são oriundos de classe socioeconômica baixa na perspectiva de encontrar na docência um salário imediato para sobrevivência e ascensão social em relação à situação da família de origem. Portanto, através dessas reflexões acerca da escolha pela carreira docente podemos considerar a “liberdade de escolha” oferecida pelo MEC no mínimo questionável.

Ao longo da análise do enunciado (16) *Quem dedica a vida a ensinar* podemos interpretar, por meio dos procedimentos enunciativos da SA, que investir na educação é investir na formação de professores e, para tanto, o governo investe na ampliação de vagas nas universidades, porém, a existência de professores que ainda exercem a profissão sem formação específica indica que os investimentos em educação não têm sido muito efetivos, o que nos remete a sentidos de precarização da docência já vistos em análises anteriores neste trabalho.

Esses sentidos são sustentados por outro sentido também instaurado pelo mesmo acontecimento que é o de docência como sacerdócio, haja vista que esse sentido de docência suprime o sentido profissional. Podemos assim perceber sentidos bastante conflitantes, pois ao mesmo tempo em que é importante investir na formação de professores, a docência não se configura como profissão, mas como sacerdócio.

Faz-se pertinente salientar no que diz respeito a sentidos de docência por amor, missão e sacerdócio que Nóvoa (1991) aponta que entre os motivos ligados à baixa remuneração docente, além do fato de ser uma profissão exercida, sobretudo, por um grande número de mulheres, é que durante muito tempo a “vocação pedagógica” foi associada a “vocação sacerdotal” e a escolha da docência atrelada a um espírito de missão.

No enunciado (17) *Seja um professor*, o professor é posto como único responsável por transformar o Brasil em um país mais desenvolvido e mais justo. Para sustentar esses sentidos o memorável dos professores como responsáveis pelo desenvolvimento de diversos países é recortado o que nos permite uma futuridade interpretativa de que o desenvolvimento de um país e uma sociedade mais justa são motivos pelos quais vale a pena ser professor. Novamente, questões econômicas, políticas e sociais não são consideradas, recaindo sobre o professor a missão de sozinho promover grandes transformações na sociedade.

Além de colocar o professor como uma espécie de salvador, como se todos os problemas fossem resolvidos somente através da educação, os sentidos do enunciado também remetem à resistência em escolher a docência como carreira no Brasil devido à desvalorização profissional, já que a propaganda faz um apelo para que as pessoas optem pela carreira docente.

Na análise dos textos do ensino superior privado EAD, observamos que nos enunciados (18) *Torne-se professor e aumente sua renda/Anhanguera* e (19) *Torne-se professor e aumente sua renda/Unopar*, que ser professor não é uma profissão de carreira, pois já existe uma primeira graduação, uma profissão que não é da área das licenciaturas. Professor é uma segunda opção, um “bico” para quem quer aumentar a renda de maneira fácil. Na análise do enunciado (20) *Amplie sua área de atuação e aumente sua renda*, professor é uma profissão, no entanto, uma profissão desvalorizada, pois os sentidos remetem ao professor que atua em mais de uma área para ter um ganho salarial melhor, situação muito comum entre os professores e que dificilmente ocorre com profissionais de outras áreas com o mesmo nível formação.

Nesse sentido, um fator importante a se considerar sobre a precarização da docência e cursos dessa modalidade de ensino é que a maior parte dos cursos EAD oferecidos por essas instituições privadas está concentrada na área das humanidades, principalmente licenciaturas e serviço social, pois são cursos que exigem um baixo investimento financeiro, haja vista que

para serem implementados não carecem de muitos recursos, necessitam basicamente de conteúdo e bibliotecas. As condições formativas desses cursos são destituídas da tríplice dimensão de ensino, pesquisa e extensão o que impede a vivência discente no universo acadêmico e que, sem dúvida, empobrece e precariza a formação desses profissionais (PEREIRA; SOUZA, 2017, p. 12).

Resumidamente, podemos dizer que no decorrer da análise dos textos das instituições privadas EAD percebemos sentidos de mercantilização e desprofissionalização da docência posto que as instituições vendem cursos de licenciatura para pessoas que não são da área, mas precisam complementar a renda, como se a docência fosse uma espécie de “bico” ou para quem já é formado professor, mas precisa de uma segunda licenciatura para aumentar seus rendimentos.

4.3 textos da mídia jornalística

De acordo com Costa (1995), os meios de comunicação, dentre eles o jornalismo impresso, exercem na sociedade o poder de produzir, excluir, montar e transformar aspectos da realidade. Tendo em vista a importância do jornalismo impresso para a constituição e circulação de sentidos, consideramos essencial uma análise dos sentidos do professor em textos desse tipo, que como vimos, a mídia se constitui em um texto fundamental da sociedade. Para tanto, utilizamos a metodologia aplicada em Leal (2019), que consiste em selecionar os jornais de maior circulação no país de acordo com o *ranking* do ano de 2015, último *ranking* divulgado pela Agência Nacional dos Jornais (ANJ), que consiste em uma associação de jornais brasileiros, sem fins econômicos, fundada em 1979 e que visa defender os legítimos interesses dos jornais do Brasil.

Os jornais selecionados do *ranking* são respectivamente: O Globo, Folha De São Paulo e O Estado de São Paulo⁴⁸. O jornal O Globo, fundado em 29 de julho de 1925 é parte integrante do Grupo Globo de propriedade da família Marinho e possui uma tiragem de 193.079 de média de circulação impresso; o jornal Folha De São Paulo com média de circulação impresso de 189.254 exemplares, foi fundado em 1921 por um grupo de jornalistas para fazer oposição ao jornal o Estado de São Paulo; e o jornal O Estado de São Paulo, também conhecido como

⁴⁸ Selecionamos os 2º, 3º e 4º colocados do *ranking*, pois o 1º colocado, o jornal Super Notícia (MG) não possui um acervo digital das publicações.

Estadão, em circulação desde 1875, possui, de acordo com o ranking, uma média de 157.76 em circulação impresso.

Depois de selecionados os jornais, passamos para o próximo passo, selecionar as reportagens. Para tanto, entramos no acervo digital de cada jornal, sendo que para termos acesso ao acervo do jornal O Globo, fora necessário fazer uma assinatura, enquanto os jornais Folha de São Paulo e O Estado de São Paulo possuem um limite de acessos gratuitos ao acervo digital. Dessa forma, através da ferramenta de busca de cada um dos jornais, utilizamos a palavra-chave **Professor** e selecionamos o ano de 2018, ano em que selecionamos o *corpus* em questão. Feito isso, selecionamos as primeiras matérias dedicadas ao professor de cada um dos jornais que foram respectivamente: (21) *Educar é um ato político* matéria do jornal O globo de 02 de fevereiro de 2018; (22) *(Des)liga esse celular* matéria da Folha de São Paulo de 12 de janeiro de 2018; (23) *Profissão professor* matéria do jornal O Estado de São Paulo de 02 de janeiro de 2018. Vejamos a seguir suas respectivas análises:

4.3.1 Sentidos de professor em matéria do jornal O Globo

(21) Educar é um ato político (Matéria do Jornal O globo de 02 de fevereiro de 2018)

Quadro 43 - Educar é um ato político (recorte 1)

“Mas se **todos os professores do país fossem proibidos, por lei, de falar sobre política?** Pelo menos **uma geração inteira teria sua capacidade crítica ameaçada.** É esta a **lobotomia defendida pelo projeto escola sem partido, atualmente em discussão** na Câmara Federal e em **diversas casas de leis do país**”.

Fonte: Matéria do Jornal O globo de 02 de fevereiro de 2018

No recorte (1), **todos os professores do país** é uma reescritura de **professor** e está articulado com **fossem proibidos, por lei, de falar sobre política? Pelo menos uma geração inteira teria sua capacidade crítica ameaçada.** O termo **lobotomia** é uma reescritura de **uma geração inteira teria sua capacidade crítica ameaçada** e está articulada à **defendida pelo projeto escola sem partido, atualmente em discussão na Câmara Federal e em diversas casas de leis do país.** Os procedimentos enunciativos abrem a possibilidade interpretativa de que proibir o ensino de política pelos **professores** nas escolas produzirá uma geração de pessoas sem capacidade de pensar criticamente. Abaixo temos o DSD:

Quadro 44 - DSD de proibir o ensino de política nas escolas

escola sem partido ─ proibir o ensino de política nas escolas ─ geração de pessoas sem pensamento crítico
--

Fonte: elaboração própria (utiliza-se o caractere [─] para representar as relações de determinação).

No *Quadro 44 - DSD de proibir o ensino de política nas escolas*, **proibir o ensino de política nas escolas** é determinado por **escola sem partido** e determina **geração de pessoas sem pensamento crítico**. O acontecimento nos leva ao memorável da censura e perseguição aos **professores** e torna possível interpretar que a censura no ensino leva a formar pessoas que não pensam criticamente. Assim, podemos pensar as paráfrases:

- a) O projeto escola sem partido defende a censura e perseguição de **professores**.
- b) Censurar e perseguir **professores** impede a formação de pessoas com pensamento crítico.

O mecanismo de paráfrase sustenta os sentidos instaurados pelo acontecimento de que impedir o ensino de política nas escolas é censurar e perseguir **professores**, que é o propósito do projeto escola sem partido. Se aprovado, o projeto criaria uma geração de pessoas incapazes de pensar criticamente, pois com o **professor** sob censura não seria possível promover reflexões acerca da sociedade e, por conseguinte, geraria a impossibilidade de se formular um pensamento crítico sobre ela. Na sequência, analisemos o próximo recorte:

Quadro 45 - Educar é um ato político (recorte 2)

“Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), “por não definir o que é doutrinação política e ideológica , a proposição permite que quaisquer práticas pedagógicas dos professores sejam consideradas como doutrinação , tornando a escola uma extensão do ambiente doméstico antes de uma instituição educacional que proveja novas perspectivas”.
--

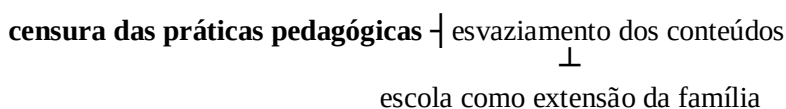
Fonte: Matéria do Jornal O globo de 02 de fevereiro de 2018

No recorte (2), **professores** está articulado a **não definir o que é doutrinação política e ideológica**, a **proposição permite que quaisquer práticas pedagógicas e doutrinação**, que por sua vez, se articula com **tornando a escola uma extensão do ambiente doméstico e antes de uma instituição educacional**.

Os sentidos constituídos neste recorte são de que a falta de definição do que seja doutrinação política e ideológica leva à perseguição e censura de quaisquer práticas realizadas pelo **professor** em sala de aula e, além disso, esvazia os conteúdos escolares fazendo com que

o que se ensina na escola seja uma extensão do que se ensina em casa e a escola passa de uma instituição de ensino para ser uma extensão da família. Além disso, o termo **doutrinação** nos permite interpretar que o aluno é uma folha em branco, um elemento completamente passivo no processo de ensino-aprendizagem, pois está totalmente à mercê do **professor** “doutrinador”. Vejamos essas relações representadas pelo DSD:

Quadro 46 - DSD de censura das práticas pedagógicas



Fonte: elaboração própria (utilizam-se os caracteres [$\vdash$, $\perp$] para representar as relações de determinação).

No *Quadro 46 - DSD de censura das práticas pedagógicas*, **censura das práticas pedagógicas** determina **esvaziamento dos conteúdos** que determina **escola como extensão da família**. A temporalidade instaurada pelo acontecimento além de recortar o memorável de censura, recorta o memorável de **professor** como família. A futuridade estabelecida pelo acontecimento permite interpretar que a censura faz com que o **professor** deixe de ser um profissional de educação e passe a exercer o papel de família. Dessa forma, podemos pensar no seguinte parafraseamento:

- d) O projeto escola sem partido nega ao **professor** o direito de ser profissional.

O parafraseamento aponta sentidos de que censurar as práticas docentes e atribuir ao **professor** o papel exercido pela família é negar-lhe o direito de ser um profissional. A dar continuidade aos sentidos de **professor** temos a análise do próximo recorte:

Quadro 47 - Educar é um ato político (recorte 3)

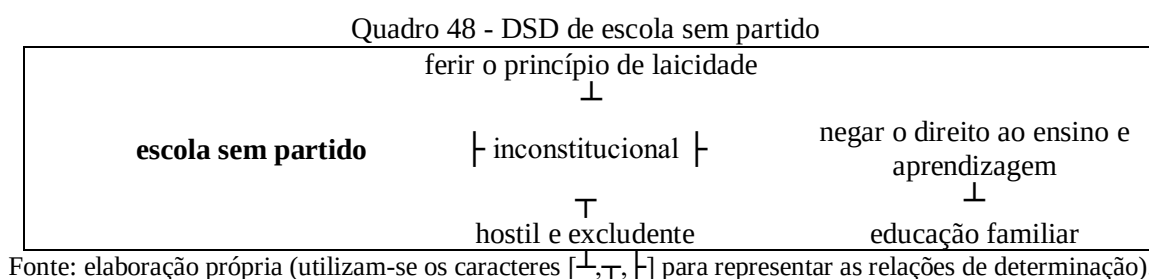
“Em 2016 o Ministério Público Federal (MPF) chegou a classificar o projeto como uma iniciativa legislativa que nasceu “eivada de inconstitucionalidade”. Os motivos não foram poucos: impede o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; confunde a educação escolar com a que é fornecida pelos pais; nega a liberdade de cátedra e a possibilidade ampla de aprendizagem; e contraria o princípio de laicidade do Estado. O órgão destacou ainda que a censura a assuntos relacionados à orientação sexual e identidade de gênero nas escolas “contribui para um ambiente hostil no qual as diferenças não são respeitadas, dificultando o aprendizado e o processo de socialização”.

Fonte: Matéria do Jornal O globo de 02 de fevereiro de 2018

No recorte (3), **projeto e iniciativa legislativa** são reescrituras de **projeto escola sem partido** e estão articulados com **inconstitucionalidade** que é reescriturado por: **impede o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; confunde a educação escolar com a que é fornecida pelos pais; nega a liberdade de cátedra e a possibilidade ampla de aprendizagem; e contraria o princípio de laicidade do Estado.**

A expressão **censura a assuntos relacionados à orientação sexual e identidade de gênero nas escolas** também é uma reescritura de **inconstitucionalidade** e está articulada com **contribui para um ambiente hostil**, sendo que **ambiente hostil** é reescriturado por **as diferenças não são respeitadas, dificultando o aprendizado e o processo de socialização.**

Essas relações enunciativas instauram sentidos de que o projeto escola sem partido fere a constituição ao impedir a liberdade de cátedra, o pluralismo de ideias e as concepções pedagógicas e isso nega ao **professor** o direito de ensinar e ao aluno o direito de aprender, pois limita o ensino à educação familiar. Além do mais, o projeto escola sem partido é excludente e hostil, pois ao proibir discussões acerca da sexualidade e gênero, não discute o respeito à diversidade. O projeto também fere o princípio de laicidade do Estado. Seguimos com o DSD que representa essas relações:



Nas relações representadas pelo *Quadro 48 - DSD de escola sem partido*, o termo **escola sem partido** é determinado por **inconstitucional** que, por sua vez, é determinado por **ferir o princípio de laicidade, hostil e excludente**. Essas relações instauram o memorável que remete aos regimes autoritários e cabe à interpretação ataque aos direitos assegurados pela Constituição Federal. Ao observarmos essas relações podemos parafrasear:

e) O projeto escola sem partido é inconstitucional.

O parafraseamento sustenta sentidos de que o projeto escola sem partido é inconstitucional, posto que desfere um ataque severo aos direitos dos **professores** e dos alunos,

pois nega ao aluno o direito de aprender e ao **professor** é negado o direito de ensinar, negando-lhe assim o direito do exercício de sua profissão. Portanto, o “escola sem partido” é inconstitucional dado que limita a educação escolar deixando-a nos moldes da educação familiar, fere o princípio de laicidade do Estado e é hostil e excludente ao negar o direito à diversidade e pluralidade. Seguimos, então, para análise do último recorte.

Quadro 49 - Educar é um ato político (recorte 4)

“As decisões desses órgãos demonstram que, felizmente são **muitos os que defendem uma escola democrática e plural** e que é preciso reconhecê-la como **lugar de desenvolvimento do mundo – sem mordada, ódio ou silêncio – e de formação de cidadãos capazes de mudar a sociedade para melhor. Afinal educar é um ato político**”.

Fonte: Matéria do Jornal O globo de 02 de fevereiro de 2018

No recorte (4), **são muitos os que defendem uma escola democrática e plural** é reescriturada por: **lugar de desenvolvimento do mundo, sem mordada, ódio ou silêncio, de formação cidadãos capazes de mudar a sociedade para melhor** que se articula com **afinal educar é um ato político**.

Mesmo que o termo **professor** não apareça diretamente neste enunciado, os procedimentos enunciativos possibilitam a interpretação de que uma sociedade que censura o **professor** é uma sociedade antidemocrática, de ódio e de atraso. Podemos interpretar também que muitos são contra o projeto escola sem partido e a favor de uma escola democrática e plural. Vejamos a seguir o DSD:

Quadro 50 - DSD de professor (8)

professor $\vdash$ censura $\vdash$ sociedade antidemocrática $\vdash$ ódio			
garantia de direitos $\dashv$	professor $\dashv$	educação democrática e plural $\dashv$	ato político
$\top$			
desenvolvimento de mundo			

Fonte: elaboração própria (utilizam-se os caracteres ($\dashv$, $\top$, $\vdash$,) para representar as relações de determinação; o sinal $[-]$ significa antonímia)

No *Quadro 50 - DSD de professor (8)*, o termo **professor** é determinado por **censura** que determina sociedade **antidemocrática** que é determinada por **ódio** e mantém uma relação de oposição a **professor** que é determinado por **garantia de direitos** e determina **educação democrática e plural** que é determinada por **desenvolvimento de mundo** e ao mesmo tempo **determina ato político**. Essas relações de determinação levam a interpretar que uma sociedade

que censura o **professor** é uma sociedade antidemocrática, enquanto que garantir os direitos do **professor** é garantir a formação de cidadãos que transformam a sociedade de maneira positiva. Assim temos as paráfrases:

- e) Uma sociedade antidemocrática promove a censura e o ódio.
- f) Censurar o **professor** é antidemocrático.
- g) Garantir os direitos do **professor** é garantir a democracia e o desenvolvimento de mundo.

Observa-se por meio das relações de sentido sustentadas pelas paráfrases, que o projeto escola sem partido ao propor censurar e perseguir professores defende o ódio e é antidemocrático. Por outro lado, sustentam sentidos de que apenas com a garantia de direitos, em uma sociedade democrática o **professor** pode assegurar a educação como um ato político que forme cidadãos capazes de promover desenvolvimento de mundo e melhorar a sociedade.

4.3.2 Textos da mídia jornalística: Sentidos de professor em matéria do jornal Folha de São Paulo

(22) (Des)liga esse celular (Matéria da Folha de São Paulo. Sexta-feira, 12 de janeiro de 2018)

Quadro 51 - (Des)liga esse celular (recorte 1)

"Aprovada após anos de discussões, **lei que permite o uso do aparelho em sala de aula para fins didáticos** dá a **professores** e **alunos** a chance de **trégua na disputa que se instalou nas escolas** e a oportunidade de **desenvolvimento de novas formas de ensinar e aprender**".

Fonte: Matéria da Folha de São Paulo. 12 de janeiro de 2018

No recorte (1), **lei que permite o uso do aparelho em sala de aula para fins didáticos** que se articula a **professores** que é uma reescritura por substituição de **professor** que produz uma sinonímia, sendo que este se articula, também, com **alunos** e **trégua na disputa que se instalou nas escolas e a oportunidade de desenvolvimento de novas formas de ensinar e aprender**. Essas relações instauram sentidos de que o uso do celular fora aprovado por lei para uso em sala de aula, para fins pedagógicos e isso pode ser uma trégua na tensão entre **professores** e alunos e ser utilizado como ferramenta para o ensino-aprendizagem. Abaixo temos o DSD:

Quadro 52 - DSD de uso do celular

uso do celular ┤ ferramenta pedagógica ┤ trégua entre professor e aluno
--

Fonte: elaboração própria (utiliza-se o caractere [┤] para representar as relações de determinação).

No *Quadro 52 - DSD de uso do celular*, **uso do celular** determina **ferramenta pedagógica** que determina **trégua entre professor e aluno**. O acontecimento remete aos conflitos entre **professor** e aluno causados pelo uso indevido do celular pelo aluno em sala de aula, ou seja, o uso do aparelho para fins não pedagógicos. Devido a esse problema o uso de celular não era permitido. No entanto, com essa lei o celular passa a ser utilizado como ferramenta pedagógica e assim apaziguar esse conflito. Podemos então parafrasear:

a) Uso de celular em sala de aula para fins não pedagógicos causa guerra entre **professor** e aluno.

b) Transformar o celular em ferramenta pedagógica gera trégua na guerra entre **professor** e aluno.

O parafraseamento sustenta sentidos de que um elemento gerador de conflito em sala de aula pode ser transformado em ferramenta pedagógica e assim instaurar uma trégua na relação conflituosa entre **professor** e aluno e abre novas possibilidades de ensino e aprendizado. Continuemos nossa análise com o recorte seguinte:

Quadro 53 - (Des)liga esse celular (recorte 2)

"Maria de Fátima Soares Abreu é diretora da escola há seis anos. Nesse período viu se acentuar uma tendência que nota há uma década: " Antes a família educava em casa e esperava que a escola complementasse com cultura. Hoje a pressão é tanta que a família espera que a escola cuide, que a escola eduque, que a escola dê cultura. Nesse bojo veio a questão do celular. "

Fonte: Matéria da Folha de São Paulo. 12 de janeiro de 2018

No recorte (2), **tendência** é uma reescritura de **Antes a família educava em casa e esperava que a escola complementasse com cultura. Hoje a pressão é tanta que a família espera que a escola cuide, que a escola eduque, que a escola dê cultura. Nesse bojo veio a questão do celular.**

Podemos observar que o termo **professor** não aparece no recorte, entretanto as relações enunciativas possibilitam interpretar que antes o aluno era educado pelos familiares e o **professor** era responsável pelo ensino dos conteúdos escolares. Hoje os pais esperam que além do conhecimento dos conteúdos escolares o **professor** se ocupe de tarefas atribuídas à família como cuidar e educar e isso inclui orientar sobre o uso do celular. Observemos o DSD dessas relações a seguir:

Quadro 54 - DSD de antes

professores ⊥		família ⊥
ensinar conteúdos escolares	⊥ antes ⊥	educar e cuidar
hoje ⊥ educar, cuidar, ensinar conteúdos escolares e orientar uso de celular		
	⊥	
	professor	

Fonte: elaboração própria (Utilizam-se os caracteres (⊥, ⊥, ⊥, ⊥) para representar as relações de determinação; o sinal [-] significa antonímia).

Nas relações de sentido representadas pelo *Quadro 54 - DSD de antes*, **antes** é determinado por **ensinar conteúdos escolares** que é determinado por **professores**. Ao mesmo tempo, **antes** é determinado pela expressão **educar e cuidar** que é determinada pelo termo família e está em uma relação de oposição ao termo **hoje** que é determinado por educar, cuidar, ensinar conteúdos escolares e orientar uso de celular que é determinado pelo termo **professor**. Essas relações recortam um memorável de **professor** como família, pois na falta dos pais ou responsáveis para cuidar e educar o **professor** assume esse papel.

- c) A função do **professor** vai além de ensinar os conteúdos escolares.
- d) O **professor** assume o papel de família.

A análise nos permite interpretar que para além do ensino dos conteúdos contidos no currículo escolar o **professor** exerce tarefas que competem à família, que, no caso, implica em orientar o aluno enquanto ao uso do celular. Percebe-se um apagamento dos sentidos de **professor** como profissional quando ele assume o papel de família, situação que gerou uma guerra em sala de aula e que só foi apaziguada quando o celular se tornou uma ferramenta de uso pedagógico, ou seja, os sentidos de **professor** como profissional são constituídos quando o celular é transformado em ferramenta pedagógica e conseqüentemente há uma trégua na guerra entre **professor** e aluno. Abaixo, analisemos o próximo recorte:

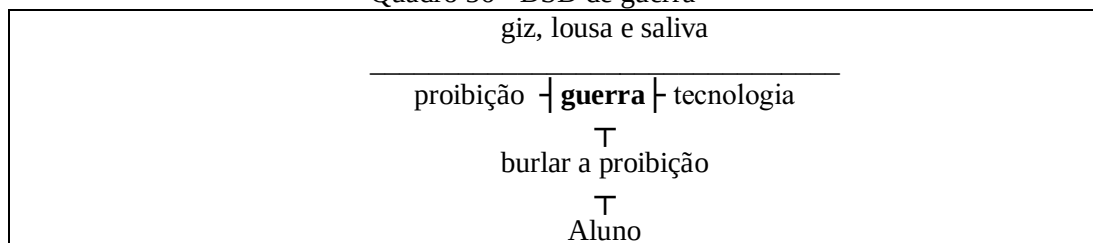
Quadro 55 - (Des)liga esse celular (recorte 3)

"Daniela Cacure, professora de História [...] Para seguir a lei **nos tempos da proibição** a gente **só tinha giz, lousa e saliva**. Tínhamos de **policar** os **alunos** para **não usar fones durante as explicações, não entrar na rede. Era uma guerra diária**".

Fonte: Matéria da Folha de São Paulo. 12 de janeiro de 2018

No recorte (3), **nos tempos da proibição** se articula com **a gente só tinha giz, lousa e saliva**, sendo **a gente** uma reescritura de **professor**. Essas relações constroem sentidos de que antes do uso de celular como ferramenta pedagógica ser permitido por lei, o **professor** não tinha recursos, apenas giz lousa e saliva e precisava, além disso, policar os alunos, pois havia uma situação de conflito, porque apesar de ser proibido, os alunos tentavam burlar a proibição e fazer uso do aparelho em sala de aula. Podemos perceber que os sentidos de conflito na relação professor/aluno continuam a ser sustentados. Abaixo temos o seguinte DSD:

Quadro 56 - DSD de guerra



Fonte: elaboração própria (utilizam-se os caracteres [⌞, ⌞, |] para representar as relações de determinação; o sinal [-]significa antonímia).

No *Quadro 56 - DSD de guerra*, **guerra** é determinado por **proibição** e **tecnologia** e está em uma relação de oposição a **giz, lousa e saliva**. Essas relações remetem ao memorável do conflito na relação **professor-aluno** e abre a possibilidade interpretativa de que a proibição do celular provocou uma guerra, pois o **professor**, sem recursos, só dispunha de giz, lousa e saliva para ministrar as aulas. Por outro lado, como o uso do celular era proibido, o aluno burlava a proibição, e assim, essa situação estabelecia uma guerra entre **professor** e aluno.

e) A falta de recursos causa guerra em sala de aula.

O parafraseamento sustenta sentidos de que a falta de recursos em sala de aula é um fator que causa conflitos e desvalorização profissional, pois sem recursos para dar aula o **professor** disputa com o celular a atenção dos alunos, que por sua vez, preferem o uso do celular a assistir as aulas.

Quadro 57 - (Des)liga esse celular (recorte 4)

"A clara **limitação dos meios oficiais** foram fazendo com que mesmo antes da aprovação da lei, os **professores fossem se rendendo ao império do celular**. Simone Capuano, **professora** de artes começou a **mudar de atitude** com os **alunos** do ensino médio: propus a um grupo um **trabalho sobre jingles** [...] criaram um *jingle*, gravaram no celular, editaram em casa, **ficou ótimo. Comecei a perceber como empregar o aparelho para ensinar**".

Fonte: Matéria da Folha de São Paulo. 12 de janeiro de 2018

No recorte (4), **professor** é reescriturado por **professores e professora** e se articula com: **limitações dos meios oficiais, fossem se rendendo ao império do celular, mudar de atitude com os alunos, trabalho com jingles, perceber como empregar o aparelho para ensinar**.

Essas relações enunciativas instauram sentidos de que devido às condições de trabalho limitadas, apesar da proibição, o **professor** percebeu que o uso do celular poderia ser um aliado nas práticas pedagógicas, e, diante disso, passou a utilizar o aparelho para fins de ensino e aprendizagem, antes mesmo desse uso ser permitido por lei. Observemos o DSD:

Quadro 58 - DSD de uso do celular

limitações das condições de trabalho ─ **uso do celular** ─ aliado nas práticas pedagógicas

Fonte: elaboração própria (utiliza-se o caractere ─] para representar as relações de determinação).

Neste DSD, **limitações das condições de trabalho** determina **uso do celular** que determina **aliado nas práticas pedagógicas**. Esse acontecimento de linguagem recorta o memorável da versatilidade do **professor** diante das condições de trabalho limitadas. A futuridade instaurada por este acontecimento nos permite interpretar que as condições de trabalho insatisfatórias levaram o **professor** a tentar transformar o celular, até então elemento de conflito, em uma ferramenta pedagógica. Seguimos com a próxima análise:

f) Diante das adversidades o **professor** transforma um elemento de conflito em ferramenta pedagógica.

Os sentidos sustentados pelo mecanismo de paráfrase são de que o **professor** consegue reverter uma contenda em aliada pedagógica e recortam o memorável de docência como dom, pois mesmo sem recursos, auxílio ou formação para lidar com determinadas demandas o

professor por meio do dom consegue superar as adversidades, o que nos leva a reflexão de que são sentidos de precarização da profissão, visto que o **professor** não recebeu qualquer tipo de suporte, orientação ou formação para lidar com a questão do uso de celular em sala de aula, situação que levou a criação de soluções através do improviso.

Quadro 59 - (Des)liga esse celular (recorte 5)

"O caminho contrário dos alunos para os professores também é difícil. Alguns **alunos** conseguem **encontrar informações complexas** com a ajuda do **celular**. Kaio Diniz Miranda 16 lista a jato **uma série de conhecimentos que obteve sozinho**". (grifo nosso)

Fonte: Matéria da Folha de São Paulo. 12 de janeiro de 2018

No recorte (5), **Kaio Dinis Miranda 16** é uma reescritura de **aluno** e está articulado por **uma série de conhecimentos que obteve sozinho**. Essas relações de linguagem nos permitem interpretar que os alunos também são afetados esse conflito e por meio do uso do celular adquirem uma série de conhecimentos sem a mediação do **professor**. Vejamos o DSD:

Quadro 60 - DSD de aluno (1)

Conflito ┌ **aluno** ┤ conhecimento sem mediação do professor ┤ celular

Fonte: elaboração própria (utilizam-se os caracteres [┌, ┤] para representar as relações de determinação).

No *Quadro 60 - DSD de aluno*, **Conflito** determina **aluno** que é determinado por **conhecimento sem mediação do professor** que é determinado por **celular**, o que possibilita interpretar que esse conflito entre professor-aluno-celular permite que o aluno busque conhecimentos sem mediação do **professor** por meio do celular. A continuar a constituição de sentidos de aluno seguimos com a análise:

Quadro 61 - (Des)liga esse celular (recorte 6)

"Seguindo o caminho da rede, acabou deixando outros de lado: "na escola aprendi bem pouco, ela tem um repertório bem limitado e eu quero expandir muito. Assim eu desanimo. Acaba que em vez de eu copiar, deixo de lado. Quando eles me pedem o caderno não tem nada, porque está tudo na minha cabeça".

"A diferença entre o muito que está na cabeça e o pouco que está no caderno o informal da informação e o formal do conhecimento, acaba cobrando um preço: apenas neste ano ele pegou sete recuperações

Fonte: Matéria da Folha de São Paulo. 12 de janeiro de 2018

No recorte (6), **caminho da rede** é uma reescritura de **uma série de conhecimentos que obteve sozinho** e está articulado a **acabou deixando outros de lado** que é uma reescritura

de **conhecimento escolar**. Essas relações sustentam os sentidos de que o celular permite que o aluno adquira uma gama de conhecimentos sem o auxílio do **professor**.

Na **escola aprendi bem pouco** está articulada com **repertório bem limitado** e **eu quero expandir muito**. Professor é reescriturado por **eles** e está articulado com **me pedem o caderno não tem nada**. As relações de linguagem que constituem o acontecimento levam a interpretar que por considerar os conteúdos ensinados pelo **professor** limitados o aluno busca por conta própria conhecimentos através da internet.

Diferença entre o muito que está na cabeça é reescriturado por **informal da informação**. **Diferença** se articula também a **pouco que está no caderno** que é reescriturado por **formal do conhecimento** e **acaba cobrando um preço: apenas neste ano ele pegou sete recuperações**.

Essas relações enunciativas instauram sentidos de que ao considerar o conhecimento formal insuficiente e rechaçar os conteúdos trabalhados pelo **professor** em sala de aula, o aluno recorre à informação informal, contudo, seu desempenho escolar é prejudicado resultando em péssimo rendimento escolar.

Quadro 62 - DSD de Aluno (2)

$\begin{array}{c} \text{Aluno} \vdash \text{informal da informação} \dashv \text{péssimo desempenho escolar} \\ \hline \text{formal do conhecimento} \vdash \text{professor} \end{array}$

Fonte: elaboração própria (utilizam-se os caracteres $\vdash$, $\dashv$ para representar as relações de determinação; $\dashv$ significa antonímia)

No *Quadro 62 - DSD de Aluno (2)*, **aluno** é determinado por **informal da informação**, que é determinado por **péssimo desempenho escolar** e mantém uma relação de oposição a **formal do conhecimento**, que é determinado por **professor**. Pode-se assim interpretar que, embora o aluno tenha acesso à informação e o celular é um bom meio de acesso, ainda precisa da mediação do **professor** para gerir tais conhecimentos. Dessa forma temos as paráfrases:

g) O aluno considera o conhecimento dos conteúdos escolares insuficientes e desanimadores.

h) O aluno procura suprir a necessidade de conhecimentos por conta própria na internet.

i) O aluno não consegue administrar os conhecimentos da internet sem o auxílio do **professor**.

j) A presença do **professor** é indispensável no processo ensino-aprendizagem.

As paráfrases sustentam sentidos de que ao considerar os conteúdos escolares limitados, o aluno se sente desanimado e não realiza as atividades propostas pelo **professor** em sala de aula, pois acredita não ser necessário, já que todo conhecimento apreendido na internet está em sua própria cabeça. Contudo a mediação do **professor** para gerir tais conhecimentos é fundamental, caso contrário, o aluno corre o risco de ser apenas um receptor de informação sem o suporte necessário para reflexões ou criticidade acerca dessas informações. Em vista disso, se faz necessário pensar o funcionamento do político nessas relações, pois apesar de muito se falar sobre a importância do uso da tecnologia no processo ensino-aprendizagem professores e alunos ainda não estão preparados para lidar com o uso da tecnologia e essa situação gera conflitos em sala de aula.

4.3.3 Textos da mídia jornalística: Sentidos de professor em matéria do jornal O Estado de São Paulo

(23) Profissão **professor**: (Matéria do jornal O Estado de São Paulo de 02 de janeiro de 2018)

Quadro 63 - Profissão professor (recorte 1)

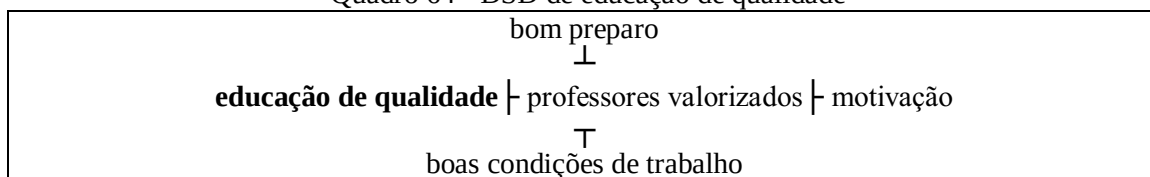
“[...] ainda que não haja resposta única para assegurar uma educação de qualidade, a solução obrigatoriamente passa por professores bem preparados, motivados e com boas condições de trabalho.” (grifo nosso).
--

Fonte: Matéria do jornal O Estado de São Paulo de 02 de janeiro de 2018

Neste recorte (1), **professores** está articulado com: **bem preparados, motivados, com boas condições de trabalho** que são uma reescritura do termo **solução**, que por sua vez, se articula com **educação de qualidade**.

As relações de linguagem constituídas neste recorte nos permitem interpretar que embora a promoção de uma educação de qualidade seja uma questão bastante complexa, a solução obrigatoriamente passa pela valorização profissional dos **professores** por meio de um bom preparo, motivação e boas condições de trabalho. Abaixo, vejamos o DSD dessas relações:

Quadro 64 - DSD de educação de qualidade



Fonte: elaboração própria (utilizam-se os caracteres [⊢, ⊥, ⊤, ⊣] para representar as relações de determinação).

No *Quadro 64 - DSD de educação de qualidade*, **educação de qualidade** é determinado por **professores valorizados**, que é determinado pelos termos: **bom preparo**, **motivação** e **boas condições de trabalho**. Tais relações recortam o memorável de que uma educação de qualidade se faz com a valorização do **professor**. No recorte, os sentidos de valorização correspondem ao bom preparo, motivação e boas condições de trabalho. A continuar nossa análise vejamos essas relações de sentido sendo sustentadas no próximo recorte.

Quadro 65 - Profissão professor (recorte 2)

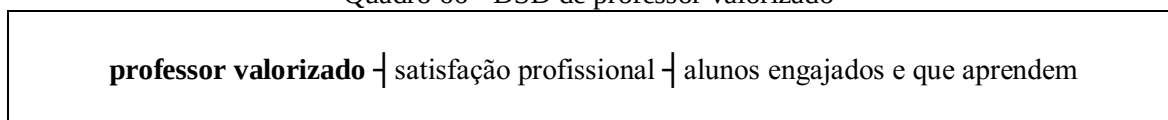
“[...] parte importante de sua satisfação profissional está ancorada numa sólida tríade: preparo, motivação e boas condições de trabalho. A resultante? Alunos engajados e que aprendem (grifo nosso).”

Fonte: Matéria do jornal O Estado de São Paulo de 02 de janeiro de 2018

No recorte (2), o pronome possessivo **sua** é uma reescritura de **professor** e está articulado com **satisfação profissional está ancorada numa sólida tríade** que é reescriturada pelos termos: **preparo, motivação e boas condições de trabalho**, que por seu turno, se articula com **a resultante? Alunos engajados e que aprendem**.

Interpreta-se por meio dessas relações que um **professor** valorizado é um **professor** satisfeito profissionalmente e isso resulta em alunos engajados e que aprendem. Seguimos com o DSD:

Quadro 66 - DSD de professor valorizado



Fonte: elaboração própria (utiliza-se o caractere [⊣] para representar as relações de determinação).

Nas relações representadas pelo *Quadro 66 - DSD de professor valorizado*, **professor valorizado** determina **satisfação profissional** que determina **alunos engajados e que aprendem**. Essas relações nos possibilitam interpretar que um profissional valorizado é um

profissional satisfeito, portanto, os frutos de seu trabalho serão mais efetivos. A partir dessas relações de determinação podemos parafrasear:

a) alunos se tornam engajados e aprendem com **professores** satisfeitos profissionalmente.

Os sentidos sustentados pelo mecanismo de paráfrase atribuem ao **professor** a responsabilidade sobre o engajamento e aprendizado dos alunos e apaga sentidos de outros fatores que também influenciam diretamente no processo de aprendizado do aluno como questões familiares e socioeconômicas, por exemplo. Basta que o **professor** se sinta satisfeito profissionalmente para que se resolvam as mazelas da educação. Continuemos a análise da constituição de sentidos entre **professor** e aluno com o recorte a seguir.

Quadro 67 - Profissão professor (recorte 3)

“Essa observação surge nas mensagens compartilhadas por **dois professores: uma delas** conta-nos que a **melhor parte de sua carreira é ouvir de seus alunos** a frase “a aula já acabou?”, enquanto outro **docente** descreve **seu grande momento**: “(quando um) aluno se sentou na primeira fila e disse ‘**não via a hora de ter essa matéria com o senhor**’”. **Ambas as situações refletem o poder de um trabalho pedagógico bem conduzido**, que **de trivial nada tem** (negrito nosso).”

Fonte: Matéria do jornal O Estado de São Paulo de 02 de janeiro de 2018

No recorte (3), **dois professores** é uma reescritura por substituição do termo **professor** o que produz uma sinonímia. **Uma delas** é uma reescritura de **professor** por condensação e se articula com **melhor parte de sua carreira, é ouvir de seus alunos a frase “a aula já acabou?”** O termo **docente** é uma reescritura de **professor** que produz uma sinonímia e se articula com **seu grande momento e não via a hora de ter essa matéria com o senhor**.

Essas relações de linguagem constroem sentidos de que o **professor** se sente valorizado quando seu trabalho é reconhecido pelo aluno. **Ambas as situações** é uma reescritura por condensação do recorte até aqui analisado e se articula por com **refletem o poder de um trabalho pedagógico bem conduzido que de trivial nada tem**.

Essas relações nos permitem interpretar que para o trabalho do **professor** ser reconhecido pelo aluno é necessário um trabalho pedagógico bem conduzido e isso é algo incomum visto que **de trivial nada tem**. Vejamos o DSD:

Quadro 68 - DSD de valorização do Professor

valorização do Professor	$\vdash$ reconhecimento do aluno	$\vdash$ trabalho pedagógico bem conduzido
		$\top$ Incomum

Fonte: elaboração própria (utilizam-se os caracteres [$\vdash$, $\top$] para representar as relações de determinação).

No *Quadro 68 - DSD de valorização do Professor*, **valorização do professor** é determinado por **reconhecimento do aluno** que, por sua vez, é determinado por **trabalho pedagógico bem conduzido** que, por sua vez, é determinado por **incomum**. Este acontecimento nos permite interpretar que o **professor** só é reconhecido pelo aluno quando consegue conduzir seu trabalho, algo que é incomum. Por meio da observação das relações de sentido é possível parafrasear:

- b) O **professor** se sente valorizado quando tem seu trabalho reconhecido pelo aluno.
- c) O **professor** é reconhecido quando sabe conduzir bem seu trabalho pedagógico.
- d) Conduzir bem o trabalho pedagógico é algo incomum.
- e) O **professor** não consegue conduzir bem o seu trabalho e por isso não é reconhecido ou valorizado.

Os sentidos sustentados pelo mecanismo de paráfrase são de que o **professor** é o responsável pelo seu reconhecimento profissional, posto que para ser reconhecido é preciso saber conduzir um bom trabalho pedagógico, algo incomum entre os **professores**. Mais uma vez, outros fatores não são considerados e somente o **professor** é responsabilizado. Seguimos com a análise do próximo recorte:

Quadro 69 - Profissão professor (recorte 4)

“Pensar a **qualidade do que ocorre em sala de aula** passa pela **conexão** estabelecida entre **professor e aluno**. A **força** desse **vínculo** é elemento **crucial** para o **desenvolvimento da criança e do jovem**, em que o **processo de aprendizagem não se dá de maneira transacional** – focada apenas no cumprimento de uma agenda de conteúdos – **mas relacional**, centrada também no diálogo, abertura e respeito. O **impacto desses laços, uma vez fortalecidos, reflete-se não apenas em resultados objetivos**, mas também no estímulo à **permanência na escola** (grifo nosso).”

Fonte: Matéria do jornal O Estado de São Paulo de 02 de janeiro de 2018.

No recorte (4), **professor** está articulado a **aluno** e ambos se articulam com **conexão**, e **qualidade do que ocorre em sala de aula**, enquanto **vínculo** é uma reescritura por substituição do termo **conexão** e está articulado com **força** e **desenvolvimento da criança e do jovem**, sendo que **criança** e **jovem** são reescrituras de **aluno**. Podemos interpretar que uma educação de qualidade ocorre por meio de um forte vínculo entre **professor** e aluno.

O **processo de aprendizagem** se articula com **não se dá de maneira transacional** que é reescriturado por **focada apenas no cumprimento de uma agenda de conteúdos**. Da mesma forma, o **processo de aprendizagem** está articulado também com **relacional** que é reescriturado por **centrada também no diálogo, abertura e respeito** e que, por seu turno, são reescrituras do termo **conexão**. Isto quer dizer que o processo de aprendizagem não se baseia somente no currículo e conteúdo, mas em um relacionamento de diálogo, abertura e respeito.

O termo **impacto desses laços uma vez fortalecidos** é uma reescritura de **conexão**, que, por sua vez, se articula com **reflete-se não apenas em resultados objetivos, mas também no estímulo à permanência na escola**.

Por meio dos procedimentos enunciativos pode-se interpretar que a conexão forte entre **professor** e aluno é responsável por uma educação de qualidade e até mesmo pela permanência do aluno na escola. Vejamos abaixo o DSD dessas relações de linguagem.

Quadro 70 - DSD de forte vínculo professor-aluno

educação de qualidade forte vínculo professor-aluno

Fonte: elaboração própria (utiliza-se o caractere [|] para representar as relações de determinação).

No *Quadro 70 - DSD de forte vínculo professor-aluno*, **educação de qualidade** é determinada por **forte vínculo professor- aluno**. O enunciado instaura sentidos de que a qualidade da educação depende do vínculo professor-aluno. Quanto mais forte, melhores os resultados obtidos. No acontecimento a educação de qualidade, além dos conteúdos e currículo, é fundamentada em uma relação de diálogo, abertura e respeito, contudo os termos vínculo e laços instauram sentidos que remetem ao afetivo. A partir das relações representadas pelo DSD podemos parafrasear:

f) Uma educação de qualidade depende da força do vínculo entre **professor** e aluno.

Observa-se que os sentidos de **professor** como o único agente responsável pela educação de qualidade são sustentados no recorte que também remete a sentidos de afetividade,

pois uma relação de vínculo entre professor e aluno pautada no diálogo, no respeito e na abertura são elementos que fortalecem essa conexão e promovem a qualidade da educação. Continuemos com a análise do recorte subsequente:

Quadro 71 - Profissão professor (recorte 5)

“No entanto, salvo raras exceções, **os esforços federais e os sistemas estaduais e municipais não têm logrado êxito** em promover as **políticas que podem nos levar a observar este cenário em dimensão nacional**. Tal **fragilidade** em muitos aspectos, **explica a dificuldade em melhorar os resultados educacionais dos alunos brasileiros**. Numa tentativa de enfrentar parte deste desafio, o Ministério da Educação (MEC) lançou recentemente uma **nova política nacional para a formação inicial e continuada de professores**.”

Fonte: Matéria do jornal O Estado de São Paulo de 02 de janeiro de 2018.

No recorte (5), **os esforços federais e os sistemas estaduais e municipais não têm logrado êxito** se articulam com **políticas que podem nos levar a observar este cenário em dimensão nacional**. Este cenário é uma reescritura de **educação de qualidade** e tal **fragilidade** é uma reescritura de **não têm logrado êxito** e se articula com **dificuldade em melhorar os resultados educacionais dos alunos brasileiros**.

Essas relações de linguagem permitem interpretar que as políticas educacionais para promover uma educação de qualidade não têm alcançado resultados satisfatórios. O termo **Desafio** é uma reescritura por condensação de **melhorar os resultados educacionais dos alunos brasileiros** e está articulada a expressão **nova política nacional para a formação inicial e continuada de professores**. Isto quer dizer que para enfrentar o desafio de promover uma educação de qualidade foi criada uma nova política de formação de professores. Temos o DSD:

Quadro 72 - DSD de formação de professores

educação de qualidade ┤ **formação de professores**

Fonte: elaboração própria (utiliza-se o caractere [┤] para representar as relações de determinação).

Neste DSD, **educação de qualidade** é determinada por **formação de professores** e instaura sentidos de que investir na **formação de professores** é necessário para a educação de qualidade. Seguimos, então, com a análise do recorte abaixo.

Quadro 73 - Profissão professor (recorte 6)

[...] **o desafio demandará uma visão ainda mais abrangente e sistêmica.** Basta começar com o tema da **atratividade da carreira**: aproximadamente 70% dos alunos que ingressaram em cursos de pedagogia em 2015 obtiveram desempenho abaixo da média no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e 20% nem sequer atingiram pontuação mínima para emissão do certificado de ensino médio. Não por acaso, **observamos um quadro desolador mais amplo**: a cada 100 alunos que iniciam sua trajetória universitária nas licenciaturas, só metade conclui e apenas $\frac{1}{4}$ indica querer, de fato, ingressar na carreira”.

Fonte: Matéria do jornal O Estado de São Paulo de 02 de janeiro de 2018.

No recorte (6), **desafio** é uma reescritura por condensação de **educação de qualidade** se articula com **demandará uma visão ainda mais abrangente e sistêmica**. Essas relações instauram a possibilidade interpretativa de que para promover uma educação de qualidade é preciso muito mais que uma política de formação de professores, é preciso tornar a carreira atrativa.

Atratividade da carreira se articula com **aproximadamente 70% dos alunos que ingressaram em cursos de pedagogia em 2015 obtiveram desempenho abaixo da média no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e 20% nem sequer atingiram pontuação mínima para emissão do certificado de ensino médio**, o que constitui sentidos de que a carreira do magistério atraiu os candidatos com as piores notas. Temos assim, as seguintes relações de sentido:

Quadro 74 - DSD de Carreira do magistério

Carreira do Magistério | candidatos com as piores notas

Fonte: elaboração própria (utiliza-se o caractere [|] para representar as relações de determinação).

No *Quadro 74 - DSD de Carreira do magistério*, **Carreira do magistério** é determinada por **candidatos com as piores notas**. O acontecimento instaura o memorável de que os alunos com menos preparo escolar optam pelos cursos de pedagogia ou licenciaturas por serem cursos menos concorridos. Por meio das relações de sentido aqui representadas é possível parafrasear:

g) As pessoas procuram os cursos de licenciatura ou pedagogia não por vontade de cursar, mas porque são os cursos menos concorridos nos vestibulares.

Os sentidos sustentados pelo parafraseamento recortam o memorável da rejeição que envolve a escolha de cursos de licenciatura e pedagogia e é cabível interpretar, a partir das

relações enunciativas, que além de menor procura, quando são procurados é devido a pouca concorrência nos vestibulares. A dar continuidade à análise, vejamos o recorte a seguir.

Quadro 75 - Profissão professor (recorte 7)

“Quando olhamos para os aspectos relacionados à *motivação*, um dos elementos da tríade acima apresentada, a **necessidade de articulação de diferentes políticas** [...] pode-se concluir que a **motivação** está vinculada a um sistema de **incentivo amplo**, no qual é preciso **articular várias ações**. Juntamente com **medidas para fortalecer a carreira (atração, retenção, desenvolvimento)**, **dar um sentido a atuação profissional, ao trabalho coletivo da escola**, e ao **relacionamento com alunos e comunidade** aparecem como **variáveis motivadoras com o maior impacto** (negrito nosso).”

Fonte: Matéria do jornal O Estado de São Paulo de 02 de janeiro de 2018.

No recorte (7), **motivação** é reescriturada por repetição e se articula com **necessidade de articulação de diferentes políticas** que é por: **incentivo amplo** e **articular várias ações, medidas para fortalecer a carreira** (que é uma reescritura por condensação de **atração, retenção, desenvolvimento**), **dar um sentido a atuação profissional, ao trabalho coletivo da escola, relacionamento com alunos e comunidade** que, por seu turno, se articulam a **variáveis motivadoras com o maior impacto**.

Essas relações enunciativas instauram sentidos de que para motivar o **professor** é necessário políticas que articulem várias ações que fortaleçam a carreira, deem sentido a atuação profissional, ao trabalho coletivo da escola e ao relacionamento com os alunos, no entanto, não se explica que políticas tornariam isso viável. Na sequência, vejamos a análise do próximo recorte.

Quadro 76 - Profissão professor (recorte 8)

“Diante desse contexto, **o novo ciclo eleitoral nacional e estadual que se aproxima apresenta chance ímpar para posicionarmos a “profissão professor” como elemento central do projeto brasileiro de educação** (grifo nosso).

Fonte: Matéria do jornal O Estado de São Paulo de 02 de janeiro de 2018.

No recorte (8), **profissão professor** é uma reescritura de **professor**, pois ser **professor** é uma profissão e está articulada com **elemento central do projeto brasileiro de educação** e **o novo ciclo eleitoral nacional e estadual que se aproxima apresenta chance ímpar**.

Essas relações nos permitem interpretar que o **professor** não está no centro do projeto para melhorar a qualidade da educação, contudo, as próximas eleições são uma boa oportunidade para fazê-lo.

Quadro 77 - DSD de próximas eleições

próximas eleições └ oportunidade de valorizar o professor
--

Fonte: elaboração própria (Utiliza-se o caractere [└] para representar as relações de determinação).

No *Quadro 77 - DSD de próximas eleições*, **próximas eleições** determina **oportunidade de valorizar o professor**. Essas relações nos remetem ao memorável de que políticas educacionais que visam à valorização de **professores** sempre são pautas e promessas de campanhas eleitorais. Observemos a seguir a análise o último recorte.

Quadro 78 - Profissão professor (recorte 9)

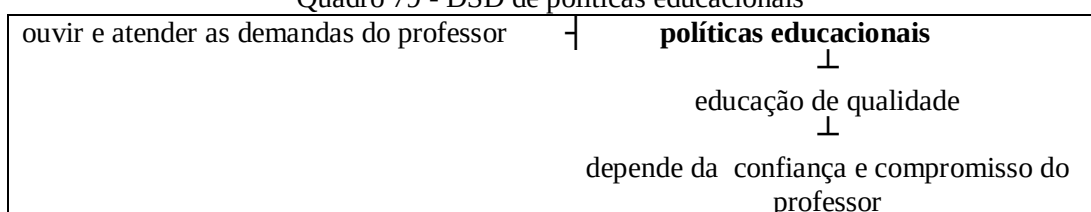
“E, nesse sentido, entendemos que o avanço do debate e o desenho de propostas ganham força e qualidade ao estarem alicerçados nos desafios da sala de aula conforme são vividos por aqueles que todos os dias fazem a educação acontecer: professores e professoras. Entrar em contato com suas opiniões, demandas e questionamentos é a maneira mais adequada de demonstrar respeito e embasar proposições alinhadas às diferentes realidades e esferas da política educacional que incide sobre a temática. Tal movimento pode aumentar a adesão e a sustentação necessárias durante processos de implementação de políticas, que, em última instância, dependerão da confiança e do compromisso dos professores para que efetivamente resultem em impactos efetivos sobre os alunos (grifos nosso)”.

Fonte: Matéria do jornal O Estado de São Paulo de 02 de janeiro de 2018.

No recorte (9), **o avanço do debate e o desenho de propostas ganham força e qualidade ao estarem alicerçados nos desafios da sala de aula** se articula a **vividos por aqueles que todos os dias fazem a educação acontecer** que é uma reescritura de **professor**, ao passo que, também, é reescriturado por substituição pelos termos **professores** e **professoras** mantendo uma relação de sinonímia.

Essas reescrituras se articulam por coordenação a **suas opiniões, demandas e questionamentos** que por sua vez se articulam a **demonstrar respeito e embasar proposições alinhadas às diferentes realidades e esferas da política educacional**. Essas relações nos possibilitam interpretar que para se promover políticas para uma educação de qualidade se faz necessário ouvir os professores. **Implementação de políticas** se articula a **dependerão da confiança e compromisso dos professores** que, por seu turno, se articula a **impactos efetivos sobre os alunos**. Isto é, para que essas políticas sejam efetivas e tenham impactos sobre os alunos é necessário contar com a confiança e compromisso do **professor**. Vejamos essas relações representadas pelo DSD abaixo:

Quadro 79 - DSD de políticas educacionais



Fonte: elaboração própria (utilizam-se os caracteres [⊥, ⊥] para representar as relações de determinação; o sinal [--] significa sinonímia; o sinal [–] significa antonímia)

Nas relações de sentido representadas pelo *Quadro 79 - DSD de políticas educacionais*, **políticas educacionais** é determinado por **ouvir e atender as demandas do professor** e determina **educação de qualidade** que por sua vez é determinada por **depende da confiança e compromisso do professor**. Tais relações instauram sentidos de que é importante ouvir e atender as demandas do **professor** para se criar políticas educacionais, no entanto uma educação de qualidade só acontece por meio da confiança e compromisso do **professor**, dessa forma, podemos pensar a seguinte paráfrase:

h) Políticas educacionais são importantes, mas promover educação de qualidade depende do compromisso e confiança do **professor**.

Através do parafraseamento pode-se notar que sentidos de responsabilização do professor continuam sustentados. O Estado tem como função criar políticas educacionais que considerem as opiniões, demandas e questionamentos docentes, mas a educação de qualidade depende do **professor**.

4.3.4 Considerações

Nos textos jornalísticos o conflito de sentidos e a configuração do político nos enunciados são percebidos conforme demonstramos nas análises dos recortes. No recorte (21) *Educar é um ato político*, a importância de garantir os direitos do professor a ensinar é reconhecida ao se assumir que uma sociedade que não garante o direito do professor a ensinar, automaticamente nega o direito do aluno a aprender e isso é característico de uma sociedade antidemocrática, retrograda e excludente. Censurar o professor é negar-lhe o direito a ser um profissional e colocá-lo na posição de família e, assim, reduzir a escola a uma extensão da casa dos alunos. É esvaziar o conhecimento escolar, desprofissionalizar o professor e negar ao aluno o direito a aprender e pensar o mundo de maneira crítica, ao passo que garantir o direito do professor a ensinar é garantir-lhe o direito a ser um profissional e isso faz da prática de ensinar

um ato político, pois o professor ao ensinar torna seus alunos capazes de refletir sobre o mundo e melhorar a sociedade em que vivem.

Em (22) *Des(liga) esse celular*, a permissão por lei da utilização de celular em sala de aula para fins pedagógicos é pensada como uma trégua na guerra entre professor e aluno e o fim do uso inadequado dessa tecnologia em sala de aula. Antes de o uso ser permitido, os alunos burlavam a proibição e utilizavam o celular para fins não pedagógicos em sala de aula o que causava uma situação de conflito entre professor e aluno. Sem recursos adequados e diante dessa situação, muitos professores passaram a pensar em soluções para reverter esse conflito e fazer do celular um instrumento pedagógico, mesmo antes de o uso do celular ser liberado. Dessa forma, o enunciado instaura sentidos de versatilidade e multifuncionalidade da profissão docente, pois em meio a uma situação escassez de recursos o professor transforma, através do imprevisto, um agente de conflito em um aliado das práticas pedagógicas, no entanto são sentidos que remetem a precarização da profissão e responsabilização do professor, pois sem recursos ou formação específica para lidar com o uso de novas tecnologias o professor precisa improvisar e solucionar os problemas.

Ainda em *Des(liga) esse celular*, temos sentidos que remetem a questões de formação e atualização profissional sobre metodologias pedagógicas e o uso das novas tecnologias. Há dificuldades enfrentadas pelo professor quando alunos desmotivados com as aulas rechaçam os conteúdos ministrados pelos professores e buscam informações por conta própria na internet por meio do celular. Tal circunstância tem levado a casos de baixo rendimento escolar, devido ao acesso à informação sem a orientação de um professor o que pode levar o aluno a ser receptor desses conteúdos, sem refletir criticamente sobre eles. Ou seja, sentidos da importância do professor como mediador entre a infinidade de informações disponíveis na internet e a reflexão crítica e responsável sobre elas.

Ainda nesse recorte, nos deparamos também com sentidos que sobrepujam o papel de profissional e colocam o professor em uma posição de família, pois a ele é atribuído não somente o ensino dos conteúdos escolares, mas se espera que o professor exerça um papel de família na educação do aluno, inclusive no que diz respeito ao uso do celular. Sobre essa questão é importante levar em conta que na contemporaneidade o professor assume papéis que transcendem o âmbito pedagógico e isso contribui para precarização de sua profissão. Exige-se que o professor solucione em sala de aula diversos problemas e, no entanto, não são oferecidos recursos ou formação necessários para tal, como por exemplo, lidar com indisciplina e desinteresse dos alunos, desenvolver práticas pedagógicas que atendam a diversidade de uma sala de aula e as exigências do uso das novas tecnologias de ensino, como também é atribuído

ao professor solucionar problemas que extrapolam o âmbito pedagógico como violência e drogas (FANFANI, 2007, p. 321-339).

Em (23) *Profissão professor*, o professor é considerado elemento fundamental para a promoção de uma educação de qualidade. Embora não seja mencionado o que se considera uma educação de qualidade, isso depende de três fatores ligados ao professor: bom preparo, motivação e boas condições de trabalho. Esses fatores de valorização do professor garantem uma educação de qualidade. Contudo, há um conflito de sentidos, pois professor valorizado, nesse caso, é aquele cujo trabalho é reconhecido pelo aluno e para tal é necessário conduzir um bom trabalho pedagógico, algo nada trivial, ou seja, se o professor não é reconhecido ou valorizado é porque não sabe conduzir um bom trabalho pedagógico. Para a promoção de uma educação de qualidade, reconhecimento e valorização do profissional só depende do professor, sem considerar fatores políticos, econômicos ou sociais o professor é o responsável pelo sucesso ou fracasso da educação, como bem aponta Oliveira:

Eles (os professores) [...] são considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema, tendo sobre suas costas a responsabilidade pelo êxito ou fracasso dos programas (OLIVEIRA, 2010, p.25).

Percebe-se ainda em (23) *Profissão professor*, o funcionamento do político, visto que educação de qualidade não depende somente de o professor conduzir seu trabalho pedagógico com excelência, mas principalmente por estabelecer um forte vínculo afetivo com o aluno o que instaura sentidos que sobrepujam o lado profissional e remetem a sentidos de afetividade, sentidos já vistos e discutidos em análises anteriores neste trabalho. O enunciado também apresenta sentidos de desvalorização já percebidos ao longo deste trabalho no que diz respeito à resistência em se optar pela carreira da docência, haja vista, grande parte dos candidatos que tiveram as piores notas no ENEM opta pelas licenciaturas ou pedagogia devido à baixa concorrência nos vestibulares.

5 CONCLUSÃO

Conforme discutimos neste trabalho, a SA parte da premissa de que os sentidos são instaurados pelo acontecimento de linguagem, sendo que cada acontecimento é único e desse modo, os sentidos não são fixos. A enunciação, enquanto acontecimento do funcionamento da língua consiste numa relação entre língua e sujeito, não obstante, vimos que esta relação é uma prática política, dado que o político para nosso escopo teórico se caracteriza pelo embate incessante de sentidos. Isto é, além de não serem fixos ou estanques, os sentidos têm como característica o conflito. Em suma, a língua é atravessada pelo político, e este instaura uma disputa pelo direito de falar em uma relação de exclusão e inclusão contínua.

A partir desses princípios e por meio dos procedimentos enunciativos de reescritura e articulação como também pelo mecanismo de paráfrase observamos a presença deste conflito incessante de sentidos ao analisarmos o termo professor em textos das leis, do marketing e da mídia jornalística impressa.

Na análise dos textos da lei, notamos a presença do político nas questões que envolvem a formação, a regulamentação e valorização profissional tanto na esfera da educação básica como no âmbito do ensino superior, pois ao mesmo tempo em que a lei reconhece o professor como um profissional que deve ter sua profissão amparada e regulamentada, também gera as condições para a sua desprofissionalização. Apesar de se admitir que a profissão decente seja desvalorizada e que é preciso de políticas públicas voltadas para a valorização profissional, tais políticas não contemplam a todos.

O grande contingente de professores que leciona sem nível superior ou sem formação específica na área em que atua é uma demanda a ser resolvida. Nos textos do marketing, sentidos conflitantes são instituídos na medida em que se admite que investir na educação é investir na formação de professores e, para tal, o governo investe ao ampliar vagas nas universidades públicas. Em contrapartida, as instituições privadas de ensino superior EAD (detentoras do maior número de matrículas nos cursos de licenciatura) instauram sentidos de mercantilização e desprofissionalização da docência ao vender cursos de curta duração a preços baixos para pessoas que procuram na docência uma forma de complementar renda.

Ainda sobre a formação docente, nos enunciados das mídias jornalísticas, o professor que não alia o uso de novas tecnologias à sua metodologia pedagógica vivencia em sala de aula uma verdadeira guerra com seus alunos, que demonstram falta de interesse e indisciplina, ao passo que sentidos de multifuncionalidade e versatilidade docente são percebidos quando sem

recursos ou formação específica para lidar com o uso de novas tecnologias, o professor lança mão do improviso para conquistar uma trégua nessa guerra.

O funcionamento do político também é observado não somente nos enunciados da lei, mas também nos enunciados do marketing e da mídia jornalística impressa, quando é dado ao professor o fardo de ser o único responsável pela sua própria formação e atualização profissional, por melhorar a educação e, até mesmo, melhorar toda a sociedade, sem levar em conta fatores políticos, econômicos e sociais que envolvem processos tão complexos como formação profissional, promoção e melhorias na educação e transformações sociais. Os sentidos instaurados são de professor como um salvador, um herói cuja missão é salvar, reparar e transformar a educação e assim reparar e transformar para melhor a sociedade. Se a educação e a sociedade estão em crise a responsabilidade também é do professor e assim ele se torna um vilão.

Esses sentidos de missão também remetem às questões de feminização da docência e docência como sacerdócio. Nos textos analisados, observamos interpretações de docência por amor, do professor como família, e da docência como dom. Esses sentidos apagam o professor como profissional, pois a docência é entendida como um dom que deve ser exercício por amor, logo questões como formação profissional ou salário não são relevantes. Nos textos do Marketing sentidos de amor e sacerdócio são instaurados, pois a docência é uma carreira escolhida por amor, já que se trata de uma profissão pouco atrativa por ser mal remunerada e, de baixo prestígio social e exige uma vida inteira de dedicação. Na mídia jornalística a qualidade da educação não depende somente de um trabalho pedagógico de excelência, o fator principal é estabelecer um forte vínculo afetivo com os alunos, ou seja, sentidos de docência como amor superam os sentidos de docência como profissão. Sendo assim, a corroborar com uma de nossas hipóteses, por mais que o professor seja amparado e regulamentado por leis ou exerça sua prática com excelência, o que marca o seu trabalho é o amor. A docência é um dom que deve ser exercido por amor, logo a remuneração é algo relegado ao segundo plano.

Ademais, nos textos dos três âmbitos analisados são percebidos sentidos de acúmulo de funções que muitas vezes extrapola sua formação profissional. Conforme visto, o professor é requisitado para resolver questões que competem à família como, por exemplo, orientar sobre disciplina e boas maneiras e a outras esferas institucionais em relação a casos que envolvem drogas e violência, entre outras responsabilidades que ultrapassam as práticas pedagógicas.

Além disso, o professor precisa de formação e atualização constantes para aprimorar suas práticas pedagógicas e isso inclui lidar com o uso de novas tecnologias para mediar a relação entre o aluno e as informações no mundo digital para haja reflexão e desenvolvimento

de um pensamento crítico acerca da infinidade de informações contidas na internet. Outrossim, como visto nas leis, o professor precisa pensar sua prática para formar mão de obra que atenda a um mercado de trabalho cada vez mais tecnológico e competitivo. Isto é, há um conflito entre formar alunos para pensar a sociedade criticamente e formar mão de obra para atender às demandas da sociedade capitalista.

Ainda no que diz respeito ao exercício da docência, sentidos de reconhecimento e importância do professor são instaurados ao analisarmos os recortes da mídia jornalística sobre o projeto escola sem partido, que ameaça o direito do professor a liberdade de cátedra ao propor censurar as práticas docentes. Censurar o professor é negar-lhe o direito de exercer sua profissão, é inconstitucional e antidemocrático, enquanto garantir ao professor o direito ao exercício da docência é garantir a democracia.

As análises empreendidas neste trabalho demonstram, através dos sentidos de professor, como ocorre o funcionamento do político nas relações de linguagem. Em uma relação de inclusão e exclusão contínua sentidos de professor como profissional importante são constituídos, ao passo que sentidos de precarização também são instaurados pelo acontecimento. Além disso, as discussões suscitadas no decorrer desta pesquisa nos chamaram a atenção para uma questão. Observamos nos enunciados que os sentidos atribuídos ao professor estão diretamente ligados à maneira como a sociedade o trata. Melhor dizendo, os enunciados observados nos textos das leis, do marketing e da mídia jornalística impressa instauram sentidos sobre o professor que podem ser os mais diversos como: reconhecimento profissional, docência como amor, docência como vocação, como missão, como doutrinação etc. Esses sentidos estão diretamente relacionados à maneira como a sociedade em geral lida com fatores ligados ao prestígio ou desprestígio, remuneração, garantia de direitos, procura pela carreira docente ou rejeição da profissão, entre outros.

Todavia, a questão que levantamos aqui exige um trabalho de maior fôlego que é pensarmos que a significação, de certa maneira, também é uma questão de ética. Por ética pensamos questões relacionadas às regras de conduta social, responsabilidade frente aos atos cometidos e a ação dos sujeitos diante a significação. A esse respeito, partimos da concepção desenvolvida por Orlandi de que ética não é somente uma questão de conduta, a ética produz significação:

Se assim é, a questão da ética é, para mim uma questão que se põe na questão da interpretação. Deixa de ser uma questão só de conduta (individual) e passa a ser da produção da significação, ou seja, incide sobre a relação da língua (sujeita a equívocos) com a história na constituição dos sentidos e dos sujeitos.

Inscreve-se no confronto do simbólico com o político. Como parte da significação, a questão ética pode tanto ser visível como, na maior parte das vezes, ser bem pouco visível na conduta individual (ORLANDI, 2002, p. 49)

A partir dessas considerações, Ventura (2018) pensa a Ética a partir da afirmação de que o ser humano é um animal simbólico, visto que sua relação com o real não é direta, é uma relação mediada pela linguagem, em especial a língua. Isto é, o real é construído através da linguagem/língua. Por ser um animal simbólico, o modo como o ser humano atribui sentidos a um determinado nome (conceito) é o modo como o compreende no mundo. Dessa maneira, os sentidos se relacionam diretamente ao modo como cada sujeito (re)conhece o mundo a sua volta, e para além disso, o modo de pensar, sentir e agir em frente a realidade é determinado por esses sentidos (VENTURA, 2018, p. 274). Desse modo, as relações de sentido das palavras, em determinado Espaço de Enunciação, levam os falantes a possuírem certas ações ao se defrontarem com determinada palavra.

No que concerne à questão sobre os sentidos de professor e a ética, vale ter em mente que ao interpretar um texto, sentidos são atribuídos a um conceito e há uma determinada forma de agir frente a esse conceito (VENTURA, 2018, p. 274). Dessa forma, vale ter em conta a magnitude que os textos das leis, do marketing e da mídia jornalística impressa têm para a produção e circulação de sentidos na sociedade. Em nosso caso, pensar sobre a produção e circulação dos sentidos de professor na sociedade e como a sociedade lida com esses sentidos.

Para melhor compreensão da questão que levantamos aqui, podemos exemplificar com um tema já discutido em uma de nossas análises que envolvem o notório saber. Os sentidos instaurados sobre o notório saber apontam para certa valorização da prática em detrimento da teoria, o que leva a considerar a formação acadêmica como algo secundário. A esse respeito, importa ressaltar que nos recortes dos textos jurídicos que utilizamos nesta pesquisa há um apagamento de sentidos do professor formador. Tanto os sentidos instaurados como o apagamento de certos sentidos implicam diretamente na *práxis* docente, logo que as consequências podem variar desde desmotivação profissional, desprestígio, desvalorização, precarização da profissão docente, rejeição da procura pela docência como profissão, a desvalorização das pesquisas de pós-graduação e até mesmo o seu desmonte. Dentre vários exemplos de como esses sentidos afetam a sociedade podemos citar um episódio recente de desmonte através do bloqueio de verbas para bolsas de pós-graduação.⁴⁹ Cabe refletir que os

⁴⁹<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,mec-bloqueia-mais-verbas-e-corte-ja-afeta-11-8-mil-bolsas-de-pos-graduacao,70002993596>.

sentidos da palavra professor levam a sociedade à determinada conduta em relação a esses sentidos, mas não de forma intencional, pois os sentidos são construídos historicamente.

A partir deste raciocínio, para respondermos a pergunta contida no título deste trabalho: *Desvalorização ou reconhecimento? A contradição nos sentidos de professor*, as análises apontam para o embate de sentidos. Ora sentidos de prestígio, ora desprestígio. Ora excelência profissional, ora precarização da profissão e tantos outros sentidos que convivem e se contradizem e até mesmo são apagados percebidos nesta pesquisa. Esses sentidos, longe de serem controláveis ou fixos, estão em constante enfrentamento ao dividir e redividir o Espaço de Enunciação em um embate de sentidos que transcende o linguístico para as práticas sociais.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, M. L. A. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2005.
- BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral**. Tradução de Maria da Glória Novak e Luiza Neri. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, v.8, 1976.
- BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral II**. Tradução de Eduardo Guimarães [et al]. Campinas/SP: Pontes, 1989.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei nº 12.014/2009**, de 06 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Brasília: MEC, 2009.
- BOUQUET, S. **Introdução à leitura de Saussure**. São Paulo: Cultrix, 1997.
- BRÉAL, M. (1897) **Ensaio de Semântica**. Campinas, Pontes, 1992.
- CONCLI, R. Após 20 anos, LDB não trouxe avanço pleno para educação no Brasil. In: **Jornal da USP**. 31/01/2017. Disponível em: jornal.usp.br/?p=65899. Acesso em: 20 de junho de 2019.
- COSTA, B. C .G. **O "Estado" da educação na "Folha" de jornal: como os jornais de grande circulação abordam a questão educacional**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 76, n. 184, p. 579-614, 1995.
- DUCROT, O. **O Dizer e o Dito**. Campinas, Pontes, 1987.
- DUCROT, O. **Polifonía y argumentación**. Cali: Universidad del Valle, 1988. (Tradução de Ana Beatriz Campo e Emma Rodríguez).
- DUCROT, O. Argumentação e ‘topoi’ argumentativos. In: GUIMARÃES, Eduardo (Org.). **História e Sentido na linguagem**. Campinas: Pontes, 1989. (Tradução de Eduardo Guimarães)
- DUBET, F. **El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos ante la reforma Del Estado**. Tradução de Luciano Padilla. Barcelona: Gedisa, 2006.
- ENGUITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Revista Teoria e Educação** – Dossiê: interpretando o trabalho docente, Porto Alegre, Pannonica, n. 4, p. 41-61, jan. 1991.
- ESTEVE, J. M. (1995). Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Porto. Porto Editora. 1995. (p.93-124).

FANFANI, E. T. (Comp.). **El Oficio de docente**: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Buenos Aires: Siglo XXI, 2006. p. 321-339

GIRARDI, C. L.; LIMA, M. A. A. Na Bahia, quem vê cara, vê competência: reflexões sobre o REDA. In: SEMINÁRIO GEPRÁXIS, 2017, Vitória da Conquista. **Anais eletrônicos**. Vitória da Conquista: UESB, 2017 p 593-609. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/viewFile/7240/7024> Acesso em: 16 fev. 2018.

GUIMARÃES, E. **Semântica do Acontecimento**. Campinas-SP: Pontes. 2002a.

GUIMARÃES, E. **Os limites do sentido**: um estudo histórico e enunciativo da linguagem. Campinas, Pontes. 2 ed. 2002b.

GUIMARÃES, E. **Domínio Semântico de Determinação**. A Palavra: Forma e Sentido. Campinas, RG/Pontes. 2007.

GUIMARÃES, E. **A enumeração**: funcionamento enunciativo e sentido. Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas, v. 51, n. 1, p. 49-68, 2009.

GUIMARÃES, E. **Análise de texto**: procedimentos, análises, ensino. Campinas, SP: Editora RG, 2011.

GUIMARÃES, E. **Semântica**: enunciação e sentido. Campinas-SP: Pontes, 2018.

LAGAZZI, S. **O recorte significativo na memória**. Apresentação no III SEAD –Seminário de Estudos em Análise do Discurso, UFRGS, Porto Alegre, 2007. In: O Discurso na Contemporaneidade. Materialidades e Fronteiras. INDURSKY, F., FERREIRA, M. C. L. & MITTMANN, S. (orgs.). São Carlos, Claraluz, 2009.

LEAL, R. R. **O sentido de pessoa com deficiência no estatuto da pessoa com deficiência em comparação aos jornais de grande circulação**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, BA. 2019.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LOURO, G. L. **Mulheres nas Salas de Aula**. In. Mary Del Priore (org.) *História da Mulher no Brasil*. São Paulo, Contexto, 1997.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MEJÍAS, M. R. **Reconfiguración de la pedagogía, pedagogías críticas y movimientos pedagógicos en el contexto educativo actual**, Ponencia presentada al Encuentro Nacional de Movimiento Pedagógico, Colegio de Profesores de Chile, Santiago de Chile, del 13 al 15 de enero. 2010.

NOVAES, M.E. **Professora primária**: mestra ou tia. 5ª ed., São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1992.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1993.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, Antônio (Org.). **Profissão Professor**. 2a ed., Porto, Porto Editora, 1995. . (p.13-34).

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, S. E. de. **Cidadania**: história e política de uma palavra. Sínteses (UNICAMP), Campinas/SP, v. 10, p. 419-430, 2005.

NÓVOA, A. **Sobre o Funcionamento do político na linguagem**. Línguas e Instrumentos Linguísticos – Nº 34 - jan-jun 2014.

ORLANDI, E. P. **Língua e conhecimento linguístico**: para uma história das ideias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: princípios & procedimentos. 8. ed. Campinas: Pontes, 2005. 100p

PAYER, M. O. **Linguagem e sociedade contemporânea – sujeito, mídia, mercado**. Revista Rua, Campinas, v.11, n.1, p. 09-25. Set.2005.

SAUSSURE, F. (1916) **Curso de linguística geral**. 28.ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SELLA, C. A. **Retratos de um profissional em crise**: os docentes em tempos de mudança. 2006. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2006.

SIGLIANI, L. C. de S.; VENTURA, A. O embate de sentidos do termo Professor: uma análise semântica de propagandas veiculadas pelo MEC. **Revista Palimpsesto**, Rio de Janeiro, v. 18, n.31, p.87-107, 2019.

SIGLIANI, L. C. de S.; VENTURA, A. O político nas relações de sentido: uma análise semântica do termo professor na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. **Revista Investigações**, Recife, v.33, p. 1-23, 2020.

SOUZA, D. S. **Sentidos de impeachment no caso Dilma Rousseff**: um estudo semântico. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, BA. 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VENTURA, Adilson. **O Sentido**: uma questão ética. *In*: Linguagem e significação: práticas sociais. Volume 2. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

VICENTINI, P. P; LUGLI, R G. **História da profissão docente no Brasil**. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

ZOPPI-FONTANA, M. **Cidadãos modernos**. Discurso e representação política. Campinas, Editora da UNICAMP, 1997.

ZOPPI FONTANA, Mónica Graciela. Pós-verdade: léxico, enunciação e política. In: OLIVEIRA, Rosimar R. Rodrigues; OLIVEIRA, Sheila Elias de; RODRIGUES, Marlon Leal; KARIM, Taisir Mahmudo. (Orgs.). **Linguagem e significação: práticas sociais**. Campinas, SP: Pontes, 2018, p. 113-166. Disponível em: https://www.academia.edu/38590891/POS-VERDADE-_LEXICO_ENUNCIACAO_E_POLITICA-compactado.pdf. Acesso em: 08 nov. 2018.

ANEXOS

ANEXO A - TÍTULO VI Dos Profissionais da Educação

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

I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a existência de título acadêmico.

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

- I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III – piso salarial profissional;
- IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI – condições adequadas de trabalho. Parágrafo único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistérios, nos termos das normas de cada sistema de ensino.

ANEXO B - AO PROFESSOR

É com alegria que colocamos em suas mãos os Parâmetros Curriculares Nacionais referentes às quatro primeiras séries da Educação Fundamental. Nosso objetivo é auxiliá-lo na execução de seu trabalho, compartilhando seu esforço diário de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade. Sabemos que isto só será alcançado se oferecermos à criança brasileira pleno acesso aos recursos culturais relevantes para a conquista de sua cidadania.

Tais recursos incluem tanto os domínios do saber tradicionalmente presentes no trabalho escolar quanto às preocupações contemporâneas com o meio ambiente, com a saúde, com a sexualidade e com as questões éticas relativas à igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade. Nesse sentido, o propósito do Ministério da Educação e do Desporto, ao consolidar os Parâmetros, é apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres. Para fazer chegar os Parâmetros à sua casa um longo caminho foi percorrido. Muitos participaram dessa jornada, orgulhosos e honrados de poder contribuir para a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental. Esta soma de esforços permitiu que eles fossem produzidos no contexto das discussões pedagógicas mais atuais. Foram elaborados de modo a servir de referencial para o seu trabalho, respeitando a sua concepção pedagógica própria e a pluralidade cultural brasileira. Note que eles são abertos e flexíveis, podendo ser adaptados à realidade de cada região. Estamos certos de que os Parâmetros serão instrumento útil no apoio às discussões pedagógicas em sua escola, na elaboração de projetos educativos, no planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático. E esperamos, por meio deles, estar contribuindo para a sua atualização profissional — um direito seu e, afinal, um dever do Estado.

ANEXO C - AO PROFESSOR (2)

O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos. Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho. Tal demanda impõe uma revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país. Assim, é com imensa satisfação que entregamos aos professores das séries finais do ensino fundamental os Parâmetros Curriculares Nacionais, com a intenção de ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade e dê origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro. Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. Os documentos apresentados são o resultado de um longo trabalho que contou com a participação de muitos educadores brasileiros e têm a marca de suas experiências e de seus estudos, permitindo assim que fossem produzidos no contexto das discussões pedagógicas atuais. Inicialmente foram elaborados documentos, em versões preliminares, para serem analisados e debatidos por professores que atuam em diferentes graus de ensino, por especialistas da educação e de outras áreas, além de instituições governamentais e não-governamentais. As críticas e sugestões apresentadas contribuíram para a elaboração da atual versão, que deverá ser revista periodicamente, com base no acompanhamento e na avaliação de sua implementação. Esperamos que os Parâmetros sirvam de apoio às discussões e ao desenvolvimento do projeto educativo de sua escola, à reflexão sobre a prática pedagógica, ao planejamento de suas aulas, à análise e seleção de materiais didáticos e de recursos tecnológicos e, em especial, que possam contribuir para sua formação e atualização profissional.

ANEXO D - APRESENTAÇÃO

O Ensino Médio no Brasil está mudando. A consolidação do Estado democrático, as novas tecnologias e as mudanças na produção de bens, serviços e conhecimentos exigem que a escola possibilite aos alunos integrarem-se ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho. Partindo de princípios definidos na LDB, o Ministério da Educação, num trabalho conjunto com educadores de todo o País, chegou a um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção de nossos jovens na vida adulta. Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender. Estes Parâmetros cumprem o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias. Ao distribuí-los, temos a certeza de contar com a capacidade de nossos mestres e com o seu empenho no aperfeiçoamento da prática educativa. Por isso, entendemos sua construção como um processo contínuo: não só desejamos que influenciem positivamente a prática do professor, como esperamos poder, com base nessa prática e no processo de aprendizagem dos alunos, revê-los e aperfeiçoá-los

ANEXO E - MATÉRIA DO JORNAL FOLHA DE SÃO PAULO (Sexta-feira, 12 de janeiro de 2018)

B4 cotidiano ★ ★ ★ SEXTA-FEIRA, 12 DE JANEIRO DE 2018

FOLHA DE SÃO PAULO

FORGE CALDEIRA
LUA, 12 DE JANEIRO DE 2018

Depois de anos de discussão, foi aprovada uma lei estadual que terminou com a era da proibição do uso de celulares em salas de aula e permitiu seu emprego em atividades didáticas. Será efetivo? Basta uma visita, além de rápida, a uma escola para perceber que a lei é quase nada diante de uma realidade complexa — e, sobretudo, nova.

A Escola Estadual Winston Oscar Dias Gomes fica no bairro das Bandeirantes, zona norte de São Paulo, quase na divisa com Caieiras. Foi inaugurada em 2006, em meio a uma explosão territorial.

"Aqui uma década e mais, atrás era um lugar isolado, muito distante da estação ferroviária, da linha de trem Santos-Jundiaí. Levava mais hora a pé para chegar de lá até nossa casa, tudo em caminho de terra. Mas em certo momento, que era moradia de família, e não tinha mais, empolgada com a ideia, tinham a ideia para comprar terreno e construir uma casa", diz Rodrigo Moraes.

Ele mesmo é parte das transformações locais. Morou em um terreno para seguir no caminho da educação, terminou o colégio na escola pública municipal do bairro, estudou Ciências Biológicas, formou-se, passou concurso para a nova escola, onde foi aluno de ciências para o ensino fundamental e de química no ensino médio.

Nessa altura da vida, ele já era bem diferente. Comuns tinham outros lugares em sua vida, e ele não. Foi para a maioria das coisas, com um conhecimento relativamente avançado, mas com uma visão de mundo muito diferente. Ele mesmo é parte das transformações locais. Morou em um terreno para seguir no caminho da educação, terminou o colégio na escola pública municipal do bairro, estudou Ciências Biológicas, formou-se, passou concurso para a nova escola, onde foi aluno de ciências para o ensino fundamental e de química no ensino médio.

Não foi só o bairro que mudou neste tempo. Maria de Fátima Soares Morei é diretora da escola há seis anos. Nesse período viu se acentuar uma tendência que nota há uma década: "Antes a família via a escola como uma instituição que a escola complementasse com cultura. Hoje a pressão é tanta que a família espera que a escola cuide, que a escola eduque, que a escola dê cultura. Nesse meio tempo a questão do celular", diz.

O aparelho entrou na sala de aula porque é um instrumento de comunicação que permite aos pais cuidar. Passou a ser entregue aos filhos para que recebessem notícias uns dos outros. E, nessa primeira função, terminou de imediato para as comunicações de emergência da escola — embora exista ainda uma lei que proíba tal atividade.

Cada vez que alguém precisa ligar para um celular é obrigatório uma justificativa por escrito — assinada pela direção. São, em média, 400 por mês, tornando o aparelho fundamental.

O império da necessidade justifica a presença do aparelho nos celulares. Mas foi a omissão dos pais que levou a uma situação que, quando tinha 21 anos, escreveu uma carta para o filho do uso do celular. "Era um problema sério, mas depois que me uni-



(DES)LIGA ESSE CELULAR

Aprovada após anos de discussões, lei que **permite** o uso do aparelho em sala de aula para fins **didáticos** dá a professores e alunos a chance de trégua na disputa que se instalou nas **escolas** e a oportunidade de desenvolvimento de novas formas de **ensinar e aprender**



“É difícil fazer do celular uma ferramenta pedagógica, usa-lo para formar uma consciência, mesmo que seja para a muitos anos depois. Mas essa é a guerra que tem de ser vencida”

RODRIGO MORAES
professor de ciências naturais
fundamental e do ensino médio
na Escola Estadual Winston Oscar Dias Gomes

“Propus a um grupo um trabalho sobre jingles. Eles gravaram alguns com os pais, acharam na rede. Criaram um jingle, gravaram no celular, editaram em casa, ficou ótimo. Comecei a perceber como empregar o aparelho para ensinar”

SOMER LOPES
professora de artes na Escola Estadual Winston Oscar Dias Gomes

“Nosso modelo de escola não está preparado para a tecnologia. Para seguir a lei nos tempos da proibição, a gente só tinha giz, lousa e saliva. Tínhamos de policiar os alunos para não usar fones durante as explicações, não entrar na rede. Era uma guerra diária”

MARIELA LOPES
professora de História na Escola Estadual Winston Oscar Dias Gomes

“Antes a família educava em casa e esperava que a escola complementasse com cultura. Hoje a pressão é tanta que a família espera que a escola cuide, que a escola dê cultura. Nesse meio tempo a questão do celular”

MARIA DE FÁTIMA SOARES MOREI
diretora da Escola Estadual Winston Oscar Dias Gomes

na. E a adormecida, escutava o tempo todo”.

Mor e o aparelho caiu no chão e acabou com um Galaxi, que veio com WhatsApp. Tudo mudou. “Fiquei frenetizada. Usei o dia inteiro. Foi fundamentalmente viciada naquele celular, usei na escola e em casa sem parar. Ficava buscando mensagens com grupos, editando música, baixando fotos. Anos depois, tive um problema de visão”, diz a menina.

“Só melhorei quando minha mãe colocou lentes de contato. Não sei mais, de resto não posso”.

O controle gerou resultados. Apareceu para fazer as lições da escola — “antes não dava tempo” —, foi possível começar a atender aos apelos dos professores para fazer trabalhos em sala de aula. Mas, ao mesmo tempo, a diversão está toda com eles.

“Deu o sinal, a gente fica frenético. Junta a roda, quem tem o celular vai para o celular, a gente fica vendo mesmo direito. Tudo combinado cada semana é um que cobra os outros. Se não tem, a gente fica brincando de esconde-esconde dentro do Minecraft ali lá”.

No ensino médio, um pouco foi acrescentando explicações mais sérias, alguns capítulos de ler e pensar em uma formação profissional. Colocamos um progresso para lidar com o celular, que acabou o desejo de estudar sozinho. Com ele vieram simulações para Docs ou para o Eren, que gerou pressão neste ano.

LUIZA MARIA

Essa mudança é resultado de uma luta diária dos professores. Mariela Lopes, professora de História, que explica:

“Nosso modelo de escola não está preparado para a tecnologia. Para seguir a lei nos tempos da proibição, a gente só tinha giz, lousa e saliva. Tínhamos de policiar os alunos para não usar fones durante as explicações, não entrar na rede. Era uma guerra diária”.

Os meios legais para atrair atenção eram limitados: “Como a rede da escola não é aberta para os alunos, só dá para pedir pesquisas no celular deles. Mas agora usamos um aplicativo de alunos, de modo que não criamos distração. Podia — mas muito de vez em quando”.

Ilza Carlos Dantas, professora de biologia, é o exemplo da sala. Organiza a cri-



Leidyane Xavier, 16, e Kate Diniz Miranda, 20, alunas da escola Ministro Oscar Dias Carneiro, na zona oeste

negativa para cada professor, prepara os computadores, busca programas didáticos para os murais, monta banners de datas de experiências bem sucedidas. Mas reconhece: "Na ausência de materiais que possam ajudar o professor no meio do momento, ficando pouco produtivo".

A clara limitação dos meios oficiais foi lamentada com frequência antes da abertura da sala. Os professores foram se referindo ao império de papel. Simone Caputo, professora de arte, começou a montar de imediato uma sala de aula com preservação ambiental. Foi um grupo um trabalho sério. Ela gravou um vídeo com as técnicas da Maricani, que um aluno conseguiu, feita com material reciclado. Assim, ela relatando a realidade: "Os alunos têm muita informação. Mas informação ruim, superficial. Toda vez que precisam ter um texto literário ou analítico, sabem. Escrevem como falão, não conseguem entender a lógica da linguagem escrita. Cada vez que dou um texto mais complexo é uma choradeira só, muitos fogem. Fico difícil preparar para desenhos literários como o 'Luz'".

Quando Zuchetti, orientadora pedagógica da escola, conhece bem a turma que lê um livro, ela diz: "O problema em geral explode na adolescência. O objetivo dos alunos não é aprender, mas se divertir. Os métodos para gerar curiosidade na escola incluem coisas como enigma, caderno, fotografia e mandar mensagens dizendo que não foi pago — e ele pensa: 'Daí vou cá'".

"Mas em classe também dá para de olho no tempo todo, se não logo vai jogar no celular. Além disso era muito fácil ler quando tinha uma plaquinha na sala dizendo que não era proibido".

Regiane Oliveira Santos, professora de ensino médio e de filosofia no mesmo, afirma de modo do bônus, acabou encontrando uma solução de currículo, oferecendo mais para a realidade dos alunos do que para a leitura da disciplina.

"Comecei com os meus livros, arranjando jogos de lógica como caça palavras em molotov e permitindo que eles jogassem em horários determinados, antes das aulas. Depois pedi para trazerem certos materiais para desenvolver as letras. Assim acabou com o negócio do proibido, o molotov da sala".

O grupo também veio em 2014, quando decidiu criar uma situação construtiva: "Criei um grupo de WhatsApp para minha classe de ensino médio. Conversei com os alunos para fazermos as regras. Chamei os pais, conversei com eles. Fizemos um acordo assinado entre todos os pais. Ajudei a montar. Os alunos que tinham recebido mais

trabalho, os pais viram o que estava acontecendo e ajudaram, os pais também foram para incentivar as pesquisas fora da sala de aula. Muitos trabalhos começaram a ser feitos inteiramente na rede".

EXPOSIÇÃO

Deborah Siqueira, professora de geografia, também achou suas alternativas. Organizou um grupo no celular para um trabalho coletivo inovador. Os alunos foram trabalhar além do horário da sala para fazer uma exposição que mostrava a história da preservação ambiental. O ponto alto foi uma maquete feita a partir de garrafas plásticas da Maricani, que um aluno conseguiu, feita com material reciclado. Assim, ela relatando a realidade: "Os alunos têm muita informação. Mas informação ruim, superficial. Toda vez que precisam ter um texto literário ou analítico, sabem. Escrevem como falão, não conseguem entender a lógica da linguagem escrita. Cada vez que dou um texto mais complexo é uma choradeira só, muitos fogem. Fico difícil preparar para desenhos literários como o 'Luz'".

Quando Zuchetti, orientadora pedagógica da escola, conhece bem a turma que lê um livro, ela diz: "O problema em geral explode na adolescência. O objetivo dos alunos não é aprender, mas se divertir. Os métodos para gerar curiosidade na escola incluem coisas como enigma, caderno, fotografia e mandar mensagens dizendo que não foi pago — e ele pensa: 'Daí vou cá'".

"Mas em classe também dá para de olho no tempo todo, se não logo vai jogar no celular. Além disso era muito fácil ler quando tinha uma plaquinha na sala dizendo que não era proibido".

Regiane Oliveira Santos, professora de ensino médio e de filosofia no mesmo, afirma de modo do bônus, acabou encontrando uma solução de currículo, oferecendo mais para a realidade dos alunos do que para a leitura da disciplina.

"Comecei com os meus livros, arranjando jogos de lógica como caça palavras em molotov e permitindo que eles jogassem em horários determinados, antes das aulas. Depois pedi para trazerem certos materiais para desenvolver as letras. Assim acabou com o negócio do proibido, o molotov da sala".

O grupo também veio em 2014, quando decidiu criar uma situação construtiva: "Criei um grupo de WhatsApp para minha classe de ensino médio. Conversei com os alunos para fazermos as regras. Chamei os pais, conversei com eles. Fizemos um acordo assinado entre todos os pais. Ajudei a montar. Os alunos que tinham recebido mais

trabalho, os pais viram o que estava acontecendo e ajudaram, os pais também foram para incentivar as pesquisas fora da sala de aula. Muitos trabalhos começaram a ser feitos inteiramente na rede".

Liberada, vacinação em farmácias pode até parar na Justiça

Medida foi autorizada pelo governo em dezembro, mas é alvo de questionamentos de entidades médicas do país

Farmácias não teriam estrutura para conter efeitos adversos, diz entidade médica que estuda medida judicial

NATÁLIA GARCIA
RIO DE JANEIRO

Recém-autorizada pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa), a possibilidade de que farmácias drogas comercializem e apliquem vacinas tem gerado polêmica entre entidades de saúde. Agora, a discussão pode ir para na Justiça.

Até então, a oferta desses serviços só era permitida no SUS, por meio de hospitais e unidades de saúde, e em clínicas de vacinação privadas. Na última semana, porém, a agência decidiu estender a possibilidade desse trabalho a outros estabelecimentos de saúde — incluindo farmácias e drogarias.

A medida faz parte das novas regras para funcionamento de serviços de vacinação no país, publicadas no "Diário Oficial da União" no dia 30 de dezembro de 2015.

Entidades que representam médicos e clínicas privadas, no entanto, têm reagido contra a ampliação da vacinação para esses locais, alegando que as farmácias não possuem estrutura suficiente para esse trabalho.

Também criticam a redução da obrigatoriedade de vacinação como responsáveis por casos graves de eventos adversos à vacina.

"Não podemos subestimar o que tenha ocorrido na farmácia. O que não queremos é que a farmácia seja responsável por eventos adversos", afirma.

"Muitos acontecimentos relatados aqui são muito importantes, eles são muito sérios, a classe faz muita campanha, as autoridades muitas vezes não ouvimos. Quando vai chegando esse tipo de coisa, a pressão pelo trabalho se pelo vestibular, a pressão no mundo acadêmico, a pressão da sociedade", completa.

Características essas discutidas com o desenvolvimento da escola — que está a poucos metros da estação de metrô de São Paulo.

A Ministra Oscar Dias Carneiro teve 71% de adesão em pesquisas na Fiom Brasil de 2015 — superando a média do Estado de São Paulo (69%) e da rede pública estadual (62%). O mesmo aconteceu em matemática.

Isso é demonstrado na fase que a escola enfrenta na prática: a escola atinge apenas 29% de adesão, de na rede pública estadual, 31% de São Paulo e 28% da rede pública estadual.

Essa é a busca por uma solução para a guerra do celular. Para superar isso, Rodrigo Matos vê a possibilidade de um projeto.

"Sou do bairro. Lute para que essa escola não se tornasse um depósito, um lugar onde o pai leva o filho porque não sabe o que está acontecendo. É difícil fazer da escola uma ferramenta pedagógica, então para fazer uma escola melhor, mesmo que seja para muitos anos depois. Mas não é aquela que tem de ser perfeita", diz.

então diz que está passando mal. As vacinas, mas, está no fundo, por exemplo".

Segundo ele, a campanha precisa ser realizada com a Anvisa neste mês para que a escola não seja revista. Em 2015, o CFM informou que poderia "terem as medidas jurídicas cabíveis caso a situação não fosse resolvida".

Outras entidades, como a Sociedade Brasileira de Imunização (Sbim), também negam o movimento. "O que preocupa é que as regras não estão especificadas. Em um país como o nosso, podem ser interpretadas de diversas maneiras", afirma Isabella Bulcão, do Sbim.

Para ele, seria preciso definir mais claro em que casos haverá exclusão de vacina médica, por exemplo, e qual o parâmetro de capacidade das farmácias. "Não pode ser só o número de farmácias. É importante ter profissionais com formação adequada".

Outra preocupação, afirma Isabella, é a estrutura em caso de emergência — as novas regras estabelecem apenas que, além de salas de vacinação, o serviço deve garantir "atendimento imediato a intercorrências".

"Imagina eu ter um evento adverso em um lugar onde só tem uma sala e um paciente desmaiado e ter um choque anafilático? Nunca vi um, mas pode acontecer", questiona Isabella.

ALCANCE SOCIAL
Para Walter Jorge Lima, presidente do CFM (Conselho Federal de Medicina), a ausência de médicos experientes em postos de vacinação pode dificultar a assistência nos casos de eventos adversos à vacina.

"Não podemos subestimar o que tenha ocorrido na farmácia. O que não queremos é que a farmácia seja responsável por eventos adversos", afirma.

"Muitos acontecimentos relatados aqui são muito importantes, eles são muito sérios, a classe faz muita campanha, as autoridades muitas vezes não ouvimos. Quando vai chegando esse tipo de coisa, a pressão pelo trabalho se pelo vestibular, a pressão no mundo acadêmico, a pressão da sociedade", completa.

Características essas discutidas com o desenvolvimento da escola — que está a poucos metros da estação de metrô de São Paulo.

A Ministra Oscar Dias Carneiro teve 71% de adesão em pesquisas na Fiom Brasil de 2015 — superando a média do Estado de São Paulo (69%) e da rede pública estadual (62%). O mesmo aconteceu em matemática.

Isso é demonstrado na fase que a escola enfrenta na prática: a escola atinge apenas 29% de adesão, de na rede pública estadual, 31% de São Paulo e 28% da rede pública estadual.

Essa é a busca por uma solução para a guerra do celular. Para superar isso, Rodrigo Matos vê a possibilidade de um projeto.

"Sou do bairro. Lute para que essa escola não se tornasse um depósito, um lugar onde o pai leva o filho porque não sabe o que está acontecendo. É difícil fazer da escola uma ferramenta pedagógica, então para fazer uma escola melhor, mesmo que seja para muitos anos depois. Mas não é aquela que tem de ser perfeita", diz.

alunos do CFM (Conselho Federal de Medicina) e a publicação de "desencadeia".

"A intenção é ter uma boa estrutura para aplicação de vacinas, e muitos alunos são raros", diz ele, para quem a ausência de médicos não é impedimento. "Esses serviços já são oferecidos em outros países, como Portugal, Espanha e Estados Unidos. Então, não há nada de novo nisso", afirma.

Logo depois de terem sido vacinados, os alunos foram para a sala de espera. Em 2015, a escola recebeu uma visita regular da Anvisa para que fosse aplicada. "É uma medida de garantia de qualidade", afirma.

"Muitos não sabem de vacinar sem fazer exames pré-vacinais, mas a escola funciona em um período de tempo, no fim que devem de trabalhar para vacinar. Farmácias possuem estrutura suficiente para vacinar".

Segundo Isabella, a estrutura em caso de emergência — as novas regras estabelecem apenas que, além de salas de vacinação, o serviço deve garantir "atendimento imediato a intercorrências".

"Imagina eu ter um evento adverso em um lugar onde só tem uma sala e um paciente desmaiado e ter um choque anafilático? Nunca vi um, mas pode acontecer", questiona Isabella.

ALCANCE SOCIAL
Para Walter Jorge Lima, presidente do CFM (Conselho Federal de Medicina), a ausência de médicos experientes em postos de vacinação pode dificultar a assistência nos casos de eventos adversos à vacina.

"Não podemos subestimar o que tenha ocorrido na farmácia. O que não queremos é que a farmácia seja responsável por eventos adversos", afirma.

"Muitos acontecimentos relatados aqui são muito importantes, eles são muito sérios, a classe faz muita campanha, as autoridades muitas vezes não ouvimos. Quando vai chegando esse tipo de coisa, a pressão pelo trabalho se pelo vestibular, a pressão no mundo acadêmico, a pressão da sociedade", completa.

Características essas discutidas com o desenvolvimento da escola — que está a poucos metros da estação de metrô de São Paulo.

A Ministra Oscar Dias Carneiro teve 71% de adesão em pesquisas na Fiom Brasil de 2015 — superando a média do Estado de São Paulo (69%) e da rede pública estadual (62%). O mesmo aconteceu em matemática.

Isso é demonstrado na fase que a escola enfrenta na prática: a escola atinge apenas 29% de adesão, de na rede pública estadual, 31% de São Paulo e 28% da rede pública estadual.

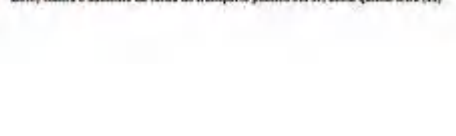
Essa é a busca por uma solução para a guerra do celular. Para superar isso, Rodrigo Matos vê a possibilidade de um projeto.

"Sou do bairro. Lute para que essa escola não se tornasse um depósito, um lugar onde o pai leva o filho porque não sabe o que está acontecendo. É difícil fazer da escola uma ferramenta pedagógica, então para fazer uma escola melhor, mesmo que seja para muitos anos depois. Mas não é aquela que tem de ser perfeita", diz.

então diz que está passando mal. As vacinas, mas, está no fundo, por exemplo".

Segundo ele, a campanha precisa ser realizada com a Anvisa neste mês para que a escola não seja revista. Em 2015, o CFM informou que poderia "terem as medidas jurídicas cabíveis caso a situação não fosse resolvida".

SE VOLTAR. Empresa-emprego na estação Eixo após protesto de MPF (Mozartinho Franco) contra o aumento da tarifa do transporte público em SP, sexta-feira (11)



ANEXO F - MATÉRIA DO JORNAL O ESTADO DE SÃO PAULO (Terça-feira, 02 de janeiro de 2018)

A2 | Espaço aberto

TERÇA-FEIRA, 02 DE ABRIL DE 2018

O ESTADO DE S. PAULO

Publicado desde 1870

Antônio de Campos (1870-1934)
Francisco Baggio Azevedo (1870-1934)
Júlio Mesquita (1880-1927)
Júlio de Mesquita Neto (1880-1960)
Júlio de Mesquita Filho (1880-1960)
Ruy Mesquita (1942-2015)

Em busca de uma liderança digna e capaz

Profissão: professor

FABIO DE BIANZI

OLAVO NOGUEIRA FILHO
E RODOLFO ARACIO

Em palestra proferida no dia 14 de novembro, na Columbia University, o ex-presidente Fernando Henrique Cardoso afirmou que “não temos um De Gaulle”. É certo, mas porque pensar que o Brasil precisa de um De Gaulle, Churchill, Thatcher, Obama ou Merkel? Já seria razoável pedir para o País não ter de sofrer nas mãos de um populista um momento, um autocrático, um destruidor de instituições, alguém que tenha dois, três ou quatro bilhões de dólares, o In-ter-net, um desonesto ou al- guém que esteja tentando pregar uma desonestidade de um De Gaulle não implica ter de copiar por algum Trump, Ma- duro, Fujimori ou Kichner. O Brasil não precisa necessariamente de um grande estadista, mas também não merece um desqualificado. O que precisamos é de uma busca: um líder digno e capaz.

Antes de tratar da questão da escolha do próximo presidente,

democracia em risco”. Fatos e fatos alertas, percebe-se que há um desafio imenso a vencer: a escolha de um novo presidente. O Brasil precisa de um De Gaulle, Churchill, Thatcher, Obama ou Merkel? Já seria razoável pedir para o País não ter de sofrer nas mãos de um populista um momento, um autocrático, um destruidor de instituições, alguém que tenha dois, três ou quatro bilhões de dólares, o In-ter-net, um desonesto ou al- guém que esteja tentando pregar uma desonestidade de um De Gaulle não implica ter de copiar por algum Trump, Ma- duro, Fujimori ou Kichner. O Brasil não precisa necessariamente de um grande estadista, mas também não merece um desqualificado. O que precisamos é de uma busca: um líder digno e capaz.

dois), preferir quem é também capaz de apontar soluções ne- cessárias, mesmo que implique- mos e isto) votar em quem mostra na vida pública capacidade de julgamento e de vontade de deci- sões acertadas.

Quem votou esses dez crimi- nosos achou que tal solução ba- tante difícil, não deve desumi- mur, pois a realidade é: mesmo estas pessoas não são simples, muito poucas candidatas ter- iam um bom número de caracte- rísticas positivas e não menos re- sistentes a influências externas. Os brasileiros, manipulados e induzidos, psicologicamente perturbados que estavam im- pios de poder para, depois, frustrar os seus sonhos de po- pularidade e sucesso. E, entan- to, os candidatos não são todos iguais e temos de fazer a melhor escolha possível, mesmo antes disso, incentivar a candidatura de pessoas que preencham da- namente mais alguns dos re- quisitos e comportamentos de- siderados.

A literatura exas- tamente já consagra há algumas décadas, ainda que não haja respon- sa única para as- guar uma educação quali- ficada, a solução obrigatori- mente passa por professores bem preparados, motivados e com boas condições de trabalho.

Tal constatação nos faz refor- çar, cada vez mais, a importância de quando, no início de outu- bro, mês de comemoração do Dia do Professor, lançamos na página do Facebook do Fórum de Educação - organização criativa e superpartidária que objetiva contribuir para a mel-horia da qualidade da educa- ção básica pública brasileira - um convite às professoras e professores: votar a melhor história de sua carreira.

Recebemos centenas de res- postas que não só demons- traram a extensão do impacto da docência, mas revelaram que par- te importante da sua vida.

quisas também.

No entanto, sabemos mais ex- celsos, os esforços federais e dos sistemas estaduais e munici- páis não têm logrado êxito em promover as políticas que pe- dem nos levar a observar este cenário em dimensão nacional. Tal fragilidade, em muitos as- pectos, explica a dificuldade em melhorar os resultados educa- cionais dos alunos brasileiros.

Numa tentativa de enten- der, por parte deste desafio, o Minis- tério da Educação (MEC) lan- çou, recentemente, uma nova política nacional para a forma- ção inicial de professores, pro- fessores, ainda que a iniciativa careça de detalhamento sobre como os caminhos delineados te- ão de um bom diagnóstico, e- clecia princípios desejáveis e sim- plificação no sentido de dar pro- gressividade a algumas das po- líticas implementadas pela ges- tão anterior que demonstram algum sucesso.

Quando confrontamos os de-

do da literatura) pode-se con- cluir que a formação está vi- ciosa a um sistema de ensino, no qual o ensino artístico, o qual é preciso arti- cular as ações, juntamente com as ações para fortalecer a carreira (formação, renovação e desenvolvimento), dar um sen- tidão à atuação profissional, ao trabalho coletivo da escola e ao relacionamento com alu- nos e comunidade, aparecem como as variáveis mais impor- tantes para o sucesso. A forma- ção dos professores, inicial e continuada, tem de levar em conta essa complexidade.”

Durante esse contexto, o no- vo efetivo nacional cres- cente, chance para para pos- suirmos a “profissão profes- sor” como elemento central do projeto brasileiro de educa- ção, é, nesse sentido, entende- mos que o avanço do debate e o desenho de propostas ganham força e qualidade ao serem alinhados aos desafios da so- ciedade conforme são visíveis

Educar é ato político

TARCÍSIO MOTTA

Desafio qualquer pessoa a dar uma aula de História sem falar de política. Se alguém se arriscar a isso, ou não entende de educação, ou não entende de História. Afinal, Império Romano, Grécia Antiga, casamentos reais, guerras, todo tema histórico é político, assim como a Matemática, a Física, a Biologia... Já ensinaram que a Terra era plana. Desafiar essa verdade e compartilhar outra visão de mundo foi um ato político. Mas e se todos os professores do país fossem proibidos, por lei, de falar sobre política? Pelo menos uma geração inteira teria sua capacidade crítica ameaçada. É esta a lobotomia defendida pelo projeto Escola Sem Partido, atualmente em discussão na Câmara Federal e em diversas casas de leis do país.

Ganhando espaço sorrateiramente em pequenos municípios brasileiros, sua lógica é perversa desde o título: ao batizá-lo de Escola Sem Partido, seus defensores causam uma proposital confusão, insinuando que quem se opõe a esse projeto defende uma escola comandada por partidos políticos, o

que seria uma
Escola sem
Partido é
projeto que
idéia descabi-
da. Mais coe-
rente é chamá-
lo de "Escola

discrimina sem debate”
ou “Escola
com censura”, tamanho é o ataque à
diversidade de pensamento.

Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), “por não definir o que é doutrinação política e ideológica, a proposição permite que quaisquer práticas pedagógicas dos professores sejam consideradas como doutrinação, tornando a escola uma extensão do ambiente doméstico antes de uma instituição educacional que proveja novas perspectivas”. O ministro Luís Roberto Barroso, em decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) que suspendeu lei inspirada no projeto em Alagoas, foi claro ao dizer que a norma era “tão vaga e genérica que pode se prestar à finalidade inversa: a imposição ideológica e a perseguição dos que dela divergem”.

Em 2016, o Ministério Público Federal (MPF) chegou a classificar o projeto como uma iniciativa legislativa que nasceu “eivada de inconstitucionalidade”. Os motivos não foram poucos: impede o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; confunde a educação escolar com a que é fornecida pelos pais; nega a liberdade de cátedra e a possibilidade ampla de aprendizagem; e contraria o princípio da laicidade do Estado. O órgão destacou ainda que a censura a assuntos relacionados à orientação sexual e identidade de gênero nas escolas “contribui para um ambiente hostil no qual as diferenças não são respeitadas, dificultando o aprendizado e o processo de socialização”.

Como se vê, trata-se de um projeto inconstitucional, discriminatório, genérico e que pode servir, inclusive, como instrumento de manipulação. As decisões desses órgãos de-

que, as decisões desses órgãos demonstram que, felizmente, são muitos os que defendem uma escola democrática e plural e que é preciso reconhecê-la como lugar de desvendamento do mundo — sem mordacça, ódio ou silêncio — e de formação de cidadãos capazes de mudar a sociedade para melhor. Afinal, educar é um ato político. ■

Tarcísio Motta (PSOL) é vereador no Rio