

# PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E FORMAÇÃO DO SUJEITO CRÍTICO: (IM)POSSIBILIDADES E (DES)CAMINHOS

*Precariousness of teaching work and formation of the critical subject:  
(im)possibilities and (un)ways*

RODRIGUES, Jéssica Nascimento<sup>1</sup>

RANGEL, Mary<sup>2</sup>

## RESUMO

Este artigo compõe parte da discussão e dos resultados de uma pesquisa de doutorado na área de educação. Objetivou-se examinar os discursos dos professores de Língua Portuguesa de três escolas municipais de Niterói-RJ acerca da formação do sujeito crítico letrado, sem excetuar a análise das possibilidades e dos limites dessas práticas. A revisão de literatura se dividiu em três seções: o contexto atual de precarização do trabalho docente, lançando mão de autores alinhados ao materialismo histórico e dialético; a formação do sujeito crítico letrado com ancoragem no aporte freireano; os conceitos de linguagem e de ideologia sob a perspectiva bakhtiniana. A população estudada foi o grupo total de professores de Língua Portuguesa das três escolas. A coleta de dados se limitou a duas fases: aplicação de questionários semiestruturados; realização de grupos focais, cujas interações, com base em um roteiro, foram aqui analisadas. Os professores, embora reconheçam a importância de seu trabalho no trato com a linguagem, para a formação do sujeito crítico letrado, deixam esvair tal necessidade considerando-a utópica. Trata-se de uma *ideologia oficial* – do fenômeno ideológico materializado na linguagem – molhada da ideia de que mudar o mundo é impossível. A educação libertadora para a atuação crítica no processo histórico é subsumida no praticismo, no ativismo, em razão da (semi)formação generalizada e das condições concretas de uma escola pública precária.

**Palavras-chave:** Precarização do trabalho docente; Formação do sujeito crítico; Ideologia.

## ABSTRACT

This article consists of the discussion and the results of a doctorate research in education. This study aimed to examine the discourses of teachers of Portuguese Language of three schools of Niterói-RJ about the formation of a literate critical subject, not excepting the analysis of the possibilities and limits of these practices. The literature review was divided into three sections: the current context of precariousness of teaching, making use of authors aligned to historical materialism and dialectical; the formation of a literate critical subject docks in Freire's contribution; the concepts of language and ideology under a Bakhtinian perspective. The population studied was the total group of teachers of Portuguese Language of the three schools. Data collection was limited to two phases: application of semi-structured questionnaires; realization of focus groups, whose interactions, based on a screenplay, were analyzed here. Teachers, while recognizing the importance of their work in dealing with language, for the formation of a literate critical subject, let ooze such necessity considering it utopian. This is an official ideology – the ideological phenomenon embodied in language – wet by the idea that changing the world is impossible. Liberating education for the critical role in the historical process is subsumed in pragmatism, in activism, because of (semi)generalized training and the actual conditions of poor public school.

**Keywords:** Precariousness of teaching work. Formation of the critical subject. Ideology.

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação pela UFF, Mestre em Educação pela UFRJ, Especialista em Educação pela UFLA, Licenciada em Letras pela UEMG. Professora efetiva de Língua Portuguesa e Literaturas do Colégio Pedro II, integra os grupos de pesquisa Representação, Imaginário e Educação, da UFF, Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental, Diversidade e Sustentabilidade, da UFRJ, e Saúde Social: Diversidade, Inclusão e Resiliência, da UERJ. E-mail: <jessicarbs@gmail.com>.

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela UFRJ, com Pós-Doutorado em Psicologia Social pela Pucsp. Pesquisadora Nível 1D do CNPq. Professora Titular de Didática da UFF e Professora Titular da Área de Ensino-Aprendizagem da UERJ. Líder dos grupos de pesquisa sobre Saúde Social: Diversidade, Inclusão, Resiliência e Representações Sociais e Educação, da UERJ. E-mail: <mary.rangel@lasalle.org.br>.

## QUESTÕES INICIAIS

Este artigo compõe parte da discussão e dos resultados de uma pesquisa de doutorado em andamento na área de educação, cujo objetivo geral era o de conhecer e analisar os discursos – e neles as práticas propriamente ditas – dos professores da Língua Portuguesa de três escolas municipais de Niterói-RJ acerca do processo de ensino-aprendizagem da produção textual escrita, como uma das esferas da formação dos sujeitos críticos letrados, incluídas as condições concretas dessas práticas - seus limites e suas possibilidades - no contexto da escola pública atual. Neste espaço, em virtude das limitações físicas a que se submete o gênero artigo, objetiva-se, especificamente, examinar os discursos dos professores das escolas em análise acerca da formação do sujeito crítico letrado, sem excetuar a análise das possibilidades e dos limites dessas práticas no contexto das escolas municipais em tela.

Para tanto, a revisão de literatura, aqui também recortada, divide-se em três seções. Na primeira seção, foca-se o contexto atual de precarização do trabalho docente, sobretudo quando se trata da escola pública na esfera municipal, lançando mão de autores alinhados ao materialismo histórico e dialético. Na segunda seção, articula-se a discussão sobre a formação do sujeito crítico letrado com clara ancoragem no aporte freireano. E, na terceira seção, traz-se à baila o conceito de linguagem e de ideologia sob a perspectiva bakhtiniana. Na tese em construção, da qual este artigo se origina, obviamente, todas essas questões estão mais aprofundadas. Na sequência, após tal levantamento, são delineados os aspectos metodológicos – da caracterização geral da pesquisa até a realização dos três grupos focais – e, em consonância, são analisados os debates provocados pelas questões levantadas acerca das condições concretas de trabalho dos professores das três escolas municipais e da formação do sujeito educando nesse contexto.

Em síntese, não é novidade que as condições gerais da escola pública brasileira (e, no caso específico desta pesquisa, das escolas municipais de Niterói-RJ) requerem transformações substanciais para que o processo de ensino-aprendizagem, de qualquer área, realize-se de fato. Assim, entre a necessidade do ensino da Língua Portuguesa para a inserção dos alunos na sociedade grafocêntrica e as condições concretas de realização desse trabalho, existe aquilo que realmente ocorre nas salas de aula. É essa intersecção, embora aqui recortada, que se pretende investigar.

## PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Nesta seção, busca-se apoio em referencial teórico específico para a discussão acerca dos obstáculos postos ao trabalho docente na sociedade vigiada pelo Capital (aqui apenas personificado). Como pano de fundo, o materialismo histórico e dialético, entendido aqui como marxismo não mecanicista, inclusive influenciador da perspectiva sócio-histórica e dialógica, sobretudo na obra bakhtiniana, alicerça o debate sobre o trabalho docente precarizado.

Bueno (2010), fazendo alusão à *Dialética do Esclarecimento*,<sup>3</sup> afirma que a crise

<sup>3</sup> Horkheimer e Adorno (1985) evidenciaram que os seres humanos se emanciparam com os avanços técnico-científicos, com a supremacia da razão, sobre a natureza, no entanto, paradoxalmente, vive-se um estado de barbárie, como “subproduto da história” (BUENO, 2010).

educacional é a redução da educação ao processo de *semiformação*, decorrente da redução da racionalidade à instrumentalização integral do mundo no campo epistêmico. Nesse cenário, Adorno (1996) faz um alerta acerca das reformas pedagógicas isoladas (aliás, muito comuns ao contexto atual), visto que, em vez de romperem com a crise, provocam sua manutenção. As reformas pedagógicas, avessas à reflexão crítica, mitigam potenciais emancipadores da razão rendidos ao estado de semiformação (BUENO, 2010).

Em termos concretos, Sampaio e Marin (2004) apontam que, dentre os fatores da precarização do trabalho docente, está também a atual reformulação do ensino. Do professor, dentre inúmeras atividades, é exigido: trabalhar com turmas heterogêneas, incluindo alunos com necessidades educacionais especiais; reorganizar o tempo e os conteúdos sem a ameaça da reprovação; traçar novos parâmetros e métodos avaliativos; elaborar aulas criativas; e saber lidar com temáticas diversificadas, como o *bullying*, a homossexualidade e os conflitos religiosos. É verdadeiro que tais esferas do campo da educação são necessárias e, até, urgentes, entretanto os professores não foram formados nessa escola, sua formação inicial e continuada não tem dado conta da complexidade enfrentada cotidianamente nas salas de aula, e o quadro socioeconômico das condições de trabalho docente se intensifica.

Nesse sentido, parafraseando Adorno (1996): mesmo com toda a ilustração e com toda a informação, a *semiformação* é hegemônica. E nessa conjuntura se encontra o educador, humilhado e acusado de despreparo diante das exigências contemporâneas. Aqui, utilizam-se os adjetivos “humilhado” e “acusado”, porquanto, para além de reconhecer a *semiformação*, sabe-se que é muito comum – também em produções acadêmicas – atribuir a culpa do fracasso escolar e, até, da crise educacional ao sujeito educador.

Léda (2006) discute que, com frequência, professores adoecem (basta analisar a quantidade de licenças) e a vida familiar, social e política é relegada ao segundo plano, sobretudo as participações coletivas, dentre elas as de luta por melhores condições de trabalho. A busca por *qualificação* e/ou por *atualização*, na maioria das vezes sem apoio financeiro ou sem redução da jornada de trabalho, alia-se às exigências do mercado, como, por exemplo, com:

[...] crescente privatização interna das universidades públicas, incremento do ensino virtual, *franchising* educacional, abertura estrondosa de vagas no ensino privado, avaliações baseadas em critérios quantitativos, ruptura com a produção e transmissão de conhecimentos críticos (LÉDA, 2006, p.7).

Bezerra e Silva (2006), ao fazerem uma análise dos cursos de Pedagogia, deduzem que a formação de pensadores e cientistas em educação não tem sido a prioridade, pois a direção agora é a formação de *profissionais da educação* em massa. Consoante Paula e Silva (2008), os cursos de Letras também têm se mostrado pouco eficientes na formação de educadores críticos, pois:

Os cursos de licenciatura em Letras apresentam 51,4% de sua carga horária em disciplinas relativas aos conhecimentos disciplinares da área, com predominância de Linguística, e, apenas 11% das horas-disciplinas são dedicadas à formação para a docência (GATTI, 2010, p.494).

Por conseguinte, é comum professores enfatizarem que aprendem com a prática, com o fazer, não obstante sem a reflexão crítica ou a partir de uma reflexão rasa, em um processo de secundarização do trabalho humano também como atividade intelectual; em outras palavras, o trabalho docente se transforma em atividade docente (BARRETO, 2002). Sampaio e Marin (2004) aditam que os professores alegam aprender com a experiência, ou seja, a prática teria influência veemente sobre sua suposta formação, não apenas no que se refere aos aspectos pedagógicos. Ciavata e Ramos (2012) admitem que os saberes produzidos no contexto da prática têm sua validade, até porque são orientadores dos seres humanos no mundo. Todavia, a visão da totalidade é comprometida se o trabalho docente se reduz a uma prática desatrelada da formação para a reflexão crítica.

Frigotto (2012) discute, nesse sentido, a *crise de aprofundamento teórico* no que toca as relações entre trabalho, educação, conhecimento e formação da consciência, posto que está fundada no desconhecimento ou na superficialidade da compreensão da teoria valor-trabalho no processo histórico de aprofundamento do capitalismo. Ou ainda, reitera Nosella (2012), muitos educadores caem em determinado ativismo, já que, ao chegarem num certo nível de reflexão crítica, sentem-se saturados da teoria e passam a buscar outras novas, sobretudo as que priorizam técnicas didáticas, caindo numa dicotomia já apontada por Saviani (2009): de um lado, a formação resumindo-se ao domínio dos conteúdos específicos da área; de outro, a formação no sentido de preparo pedagógico-didático.

No processo de trabalho específico do professor, o contexto é o da precarização de suas condições, a qual interfere, sobremaneira, em sua *formação/semiformação* constante – na prática ou não –, em sua atuação no cotidiano escolar, em suas escolhas metodológicas, em seu envolvimento com a profissão, enfim, influi em todas as esferas de sua vida. Esse sujeito não se reconhece no trabalho, embora seja produzido nele, e não reconhece seus alunos e seus colegas também professores, visto que a “desvalorização do mundo dos homens” está subsumida na “valorização do mundo das coisas” (MARX, 2004). Como já dito, não se trata de um trabalho que produz uma mercadoria concreta, tangível, mas produz sim “a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria” (MARX, 2004).

## FORMAÇÃO DO SUJEITO CRÍTICO LETRADO

Nesta seção, o debate gira em torno da função do professor na formação do sujeito crítico letrado. Em interlocução com o debate desenhado, de crítica ao modo de produção material e não material da vida instaurado e, com isso, à formação do educador reduzida à *semiformação*, vêm a propósito as contribuições freireanas para a compreensão das práticas democráticas necessárias à formação de sujeitos críticos e, portanto, letrados.

Freire (2005a) propõe uma gradação possível, não linear, ao desenvolvimento crítico da consciência - da intransitividade da consciência à transitividade ingênua e da transitividade ingênua à transitividade crítica -, ponto ápice a que só se chegaria com uma educação dialógica e ativa a partir de uma interpretação crítica de problemas. Para ele, esse processo se agudiza com a intensificação do processo de urbanização e com a imersão do ser humano nas relações mais complexas, embora a transição

da consciência predominantemente transitivo-ingênua, caractere da massificação, para a predominantemente transitivo-crítica, como caractere das práticas democráticas, só se dá por um trabalho educativo crítico, enraizado no concreto.

Freire (2005c), ao contrapor a sectarização reacionária à radicalização necessária ao comprometimento com a libertação, destaca o papel da conscientização por uma educação libertadora que desenvolva essa consciência crítica, posto que esse processo específico possibilita aos sujeitos a inserção/atuação também crítica no processo histórico. A transformação se dará a partir das massas no sentido de desvelamento da realidade objetiva e inserção crítica para a ação transformadora, não num viés restrito ao idealismo, mas na relação dialética entre esse desenvolvimento da consciência histórico-crítica com a realidade concreta.

Conforme Freire (2005b), quando o ser humano é ingênuo, limitado à intransitividade ou à transitividade ingênua, não há compromisso real com a realidade e com os homens concretos. A prática educativa que se põe a serviço da dominação não estimula o pensamento crítico, mas sim a forma ingênua de pensar o mundo (FREIRE, 2012). À ampliação da transitividade ingênua para a crítica, soma-se a construção da consciência histórica, desembrulhada no desnudamento da ideologia dominante, estado do que Freire (1996, p.114) chama de “burocratização da mente”. Nesse contexto, uma das principais diferenças entre a consciência ingênua e a consciência crítica é que esta reconhece que a realidade é mutável, já aquela entende a realidade como algo estático.

Saviani (2002), enquadrando tal proposta no que chamou de *Escola Nova Popular*, defende que Paulo Freire criou um método de alfabetização ativo, dialogal e crítico com o objetivo de tornar a educação um instrumento de promoção da consciência transitivo-ingênua à consciência transitivo-crítica. O mesmo autor, mais tarde, explica que sua crítica não fora negativa: “[...] mais do que classificá-lo como escolanovista, destaca-se aí o seu empenho de colocar os avanços pedagógicos preconizados pelos movimentos progressistas a serviço da educação dos trabalhadores e não apenas de reduzidos grupos de elite” (SAVIANI, 2008, p.223).

Com efeito, como a forma como se atua no mundo depende do modo como se o percebe, como dele se tem consciência, a *educação libertadora*, que é práxis, para o Freire (2005c), superação da contradição educador-educando a partir de uma *educação problematizadora*, de mudança, no enfrentamento da concepção bancária, de permanência, é ineludível. Para essa educação profundamente crítica, que objetiva a libertação, Freire (2005c) define o ato de ensinar, contraposto à concepção bancária de educação, como educação crítica.

Nesse ponto, começa-se o debate acerca da leitura crítica da palavra e do mundo desenvolvida a partir do que Freire (1996) denomina *curiosidade epistemológica* contra o *erro epistemológico* do bancarismo, no movimento do *pensar certo*, e não do *pensar ingênuo*. Esse processo de apropriação consciente e crítica do conhecimento por intermédio da leitura, como prática social, é um instrumento de luta pela transformação. Dessarte, Freire (2005c, p.59) defende um permanente esforço de reflexão dos oprimidos com as suas condições concretas, convencido de que a reflexão, se realmente reflexão, que não é reflexão individual, conduz à prática transformadora; não obstante a prática, nas relações histórico-sociais

concretas, influa na reflexão dialeticamente. A classe trabalhadora, classe popular, não é inculta e incapaz e não será, portanto, libertada de cima para baixo, num processo enviesado de democratização; sua libertação se dará por suas próprias mãos no movimento pela democracia socialista (FREIRE, 2011a, p.38).

Freire (2005c) trata também do contraste entre humanização e desumanização, que inscrevem os seres humanos numa permanente busca, dentro da história concreta, já que inconclusos e em processo, pela libertação, pelo nascimento de um ser humano novo, pela superação da contradição opressores-oprimidos. Para Freire (2011b), para a libertação, não basta conhecer criticamente a situação de opressão vivenciada, há a necessidade subjacente de engajamento na luta política pela transformação de suas condições concretas. Assim, a alfabetização, por exemplo, embora o analfabeto da palavra não seja analfabeto do mundo, é instrumento dessa luta política; o processo de alfabetização dado na leitura crítica da realidade e associado a práticas políticas de mobilização se constitui um instrumento de ação contra-hegemônica (FREIRE, 2011a).

Consciência-mundo e leitura da palavra-leitura do mundo são indicotomizáveis. Por isso, Freire (2005a) frisa que a alfabetização não se abrevia ao domínio psicológico e mecânico das técnicas de escrever e falar; para além disso, envolve a compreensão e a tomada de consciência acerca daquilo sobre o que se escreve ou se fala. Assim, quando pensa nas práticas democráticas como inerentes ao processo de democratização da escola, em nível micro, e da sociedade, em nível macro, Freire (2011b) atribui à linguagem - e, nela, ao aprendizado crítico da leitura e da escrita como práticas sociais - um lugar de realce.

## A ESFERA IDEOLÓGICA

Nesta seção, o texto se reporta à obra bakhtiniana, discutindo alguns conceitos-chave, como é o caso de linguagem e ideologia. A Teoria da Enunciação, dessarte, também guia a análise dos discursos dos educadores, suas linguagens sociais, pois a perspectiva sócio-histórica e dialógica, indubitavelmente, como esfera macroanalítica, é um viés teórico-metodológico indispensável para a realização deste trabalho.

No debate proposto, dentre os inúmeros conceitos bakhtinianos, não se pôde negar um interesse especial pela compreensão do conceito de ideologia. Segundo Miotello (2012), Bakhtin e o Círculo aprofundaram questões de Marx e Engels (2007), principalmente a ideologia, não como subjetiva/interiorizada ou como idealista/psicologizada, mas sim construída no movimento dialético de instabilidade e estabilidade, entre uma *ideologia oficial* e uma *ideologia do cotidiano*, em íntima relação: a primeira como a dominante, visto que procura implantar uma única concepção de produção do mundo/da vida; a segunda como a que se desenvolve nas interações sociais do dia a dia/nas relações de proximidade social.

É fato que o fenômeno ideológico se materializa na linguagem e é mais facilmente reconhecido através do olhar atento sobre a palavra em sua dupla materialidade: como signo físico-material e como signo sócio-histórico, pois os sistemas de signos, além dessa dupla materialidade, são produzidos como signos ideológicos que refletem e refratam a realidade. Levam-se em conta, então, dois pressupostos: (a) é o

universo de signos o conjunto de signos de um grupo social ou de uma classe social; (b) é pelas palavras (portanto, pelos signos) que os sujeitos representam o mundo.

Nesse ínterim, segundo Bakhtin (2010a, p.37), “[...] a palavra é um fenômeno ideológico de relação social, mas é neutra em relação a funções ideológicas específicas. Já o signo é produzido com uma função ideológica precisa.” A palavra é um signo neutro, mas, na práxis concreta, está carregada de valores a partir dos quais se entende sua função ideológica. Nesse sentido, *o signo é corpo material do corpo social* que reflete e refrata a realidade, princípio dialético. Os signos são ideologizados na apreensão do real como representações, são a forma como os sujeitos apreendem o vivido e o circunscrevem, são a amostra das transformações sociais. As palavras, como signos, são tecidas a partir de uma *multidão de fios ideológicos* disponíveis nas relações sociais, nas interações verbais.

Desse modo, o produto ideológico, que é um signo, reflete (sendo-lhe fiel como uma sombra da realidade) e refrata (distorce a realidade), tem um significado e remete a algo que lhe é exterior, mas é um fragmento material dessa realidade, tendo em vista que sua realidade é objetiva e, dessa forma, é passível de um estudo metodológico unitário e objetivo. Aqui, vale acrescentar uma referência à obra *A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento*, em que Bakhtin (2010b), tratando do riso na obra de Rabelais, expõe que, embora a cultura cômica popular seja infinita e heterogênea em suas manifestações, é possível revelar a *unidade*, o *sentido* e a *natureza ideológica*, ou seja, o seu valor como concepção de mundo. E ele o faz revelando a unidade interna de todos os elementos heterogêneos transportando-se ao próprio terreno em que tal cultura foi (re)produzida. Como a ideologia, portanto, reflete e refrata a realidade, ao signo ideológico é conferido um caráter intangível que abafa a luta de classes, porque à ideologia dominante se confere um discurso único, monovalente, que, promovido pela classe dominante, procura configurar-se como supraclasses.

Mikhail Bakhtin e o Círculo criticavam as interpretações mecanicistas entre infraestrutura e superestrutura e buscavam interpretações verdadeiramente marxistas, segundo Zandwais (2009), dando um contorno mais bem acabado ao fenômeno da ideologia, não mais entendida como ocultação ou distorção da realidade, como foi interpretado tal conceito a partir de leituras feitas acerca da obra *A Ideologia Alemã* (MARX; ENGELS, 2007). Nesse texto, os autores sustentam que a ideologia é falsa consciência sim, mas essa tese tem base material, não limitada ao mundo das ideias; e nesse caminho também está Bakhtin (2010a) ao reforçar a inextricável relação entre o signo ideológico e a realidade concreta.

Por isso, os intelectuais do Círculo criam o que passou a chamar *ideologia do cotidiano* e *ideologia oficial* apenas como mecanismos didáticos para a compreensão do fenômeno ideológico e não como duas esferas apartadas, mas sim intercambiáveis e interpenetráveis, confrontando-se e alimentando-se uma à outra. No caso, os sistemas ideológicos estáveis e enformados (a moral, a ciência, a arte e a religião, por exemplo) crescem e se transformam em *ideologia do cotidiano* - elemento ideológico instável. Entretanto, esta transforma aqueles, num elo orgânico vivo, não obstante sofra uma poderosa influência inversa da ideologia enformada, como argumenta Bakhtin (2010a; 2012).

Bakhtin (2010b), mostrando como a estrutura e a superestrutura se intercambiam na Literatura, quando do estudo da obra de Rabelais, explica que até o riso tem valor de concepção de mundo e exprime uma verdade sobre a vida, até porque toca em questões subsumidas na siseudez da Igreja e do Estado. O riso, para ele, ao qual se reserva o lugar do extraoficial, está muito mais presente na *ideologia do cotidiano*, que é a base da sociedade da tradição. Nesse viés, a *ideologia oficial* se apropria daquela e “rouba-lhe” o discurso, assim como fora feito com o riso, roubado pela seriedade da orientação burguesa, contido, regrado (BAKHTIN, 2010b, p.87-88). Por isso, no “espaço” da *ideologia do cotidiano*, aprofundam-se as contradições que rompem, penetram e transformam a *ideologia oficial*, ainda que esta seja forte e determinante. Por isso é que, nesse caso, vale a pena lembrar-se do riso popular da Idade Média que, liberto na boca do povo, é também expressão das possibilidades de se pensar uma nova realidade, é forma de libertação da consciência do homem.

Os sistemas ideológicos, na forma de *ideologia oficial*, exercem forte influência inversa sobre a *ideologia do cotidiano* e, na maior parte das vezes, dão-lhes um *tom dominante*, embora, segundo Miotello (2012), a *ideologia do cotidiano* seja o nascedouro da ideologia, e a mudança, nesse nível, é lenta, pois o signo ideológico possui sempre um núcleo rígido e relutante. Destarte, a *ideologia oficial* é aquela que, como passou pela objetivação social, é mais aceita e mais estabilizada, já que respaldada pela ciência, pelo direito e pela classe dominante, por exemplo. Como um conjunto de sensações cotidianas, a *ideologia do cotidiano* dá significado a cada ato humano, a cada ação e a cada estado consciente e, dessa maneira, enquanto tal, penetra paulatinamente nos sistemas ideológicos enformados e os renova, ao mesmo tempo em que estes renovam-na.

## OS CAMINHOS DA PESQUISA

Procurou-se articular, com base no referencial teórico-metodológico adotado, o *microssocial* (o trabalho feito pelos professores de Língua Portuguesa no universo de três escolas municipais de Niterói na formação do sujeito crítico letrado) e o *macrossocial* (as condições precárias de trabalho dos docentes atuantes nas escolas públicas municipais), sem antagonizá-los, pois essa distinção micro-macro é meramente analítica.

A população estudada se limitou ao grupo total de professores de Língua Portuguesa de três escolas municipais de Niterói. A escolha dos sujeitos não se baseou em critérios quantitativos, uma vez que a análise dos resultados se baseia em critérios qualitativos. Apesar disso, lança-se mão de alguns números: ao todo, das 46 unidades escolares de ensino fundamental, apenas 12 oferecem o 3º e 4º ciclos (6º ao 9º ano), sem contar, claro, as poucas unidades que oferecem a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Desse universo, como se optou por três unidades escolares<sup>4</sup> (o que equivale 25% do total), embora não se pretenda um estudo quantitativo, é possível afirmar que se trata de um recorte significativo.

A coleta de dados se limitou a duas fases, na combinação de angulações diferentes acerca dos mesmos objetos, tendo em vista a complexidade dos fenômenos sociais (BRANDÃO, 2002): (a) aplicação de um questionário semiestruturado

<sup>4</sup> Optou-se por utilizar letras para se fazer referência às escolas – escola A, escola B e escola C – a fim de evitar uma exposição desnecessária.

com questões pontuais sobre dados pessoais e profissionais dos professores; (b) realização da técnica do grupo focal a partir de um roteiro de questões previamente selecionadas com base na problemática apresentada. As discussões aconteceram em um único encontro com cada um dos grupos de professores, totalizando três encontros, portanto. Vale acrescentar que, como se trata de uma pesquisa em andamento, serão feitas ainda, para aprofundamento, entrevistas individuais com cada um dos professores envolvidos neste estudo.

A utilização da técnica do grupo focal se justifica pela riqueza de informações fornecidas para a investigação dos discursos dos professores, enquanto *linguagens sociais, universo de signos*. No grupo focal, entendido aqui como uma espécie de entrevista coletiva, é possível perscrutar as *ideologias do cotidiano* que se pressupõem molhadas pela *ideologia oficial*, posto que:

[...] a ideologia do cotidiano se organiza em um estrato imediatamente superior, nas interações já mais definidas e estáveis, e com condições de estabelecer padrões mínimos de estabilidade nos sentidos postos em circulação. Aqui, estaríamos tratando de grupos organizados, de pessoas sindicalizadas, trabalhadores de profissão definida (MIOTELLO, 2012, p.173).

A partir das informações recolhidas, procurou-se a *unidade*, o *sentido* e a *natureza ideológica*; em outras palavras, o objetivo foi a busca da concepção de mundo que revelasse, ao menos em parte, a unidade interna dos elementos heterogêneos, para lembrar os ensinamentos de Bakhtin (2010b).

Os tópicos foram construídos com base em *categorias* ou *conceitos-chave* a fim de se estabelecer coerência entre as questões levantadas, as informações colhidas e a análise empreendida. Nesse sentido, quanto ao roteiro do grupo focal, para este artigo, serão analisados apenas dois tópicos de um total de cinco:

- Na primeira questão (Para vocês, quais são os principais obstáculos para a realização do trabalho do professor de Língua Portuguesa na escola?), pretendeu-se investigar as *condições de trabalho* desses professores;

- Na segunda questão (Para vocês, qual a importância do trabalho do professor de Língua Portuguesa na formação de sujeitos críticos?), intencionou-se compreender como o professor entende o seu próprio *trabalho* e a formação do *sujeito crítico*.

Para a análise, optou-se por atribuir nomes fictícios aos professores, pois lhes foi assegurada a não revelação desse detalhe na pesquisa. Para a escola A, os nomes fictícios são iniciados pela letra A; para a escola B, são iniciados pela letra B; e, para a escola C, são iniciados pela letra C. Como ocorreu em um tempo médio de 45 minutos, o conjunto das falas, transcritas ao final da realização dos três grupos focais, foi assaz volumoso. Com isso, inicialmente, selecionaram-se os fragmentos mais significativos, levando em conta as anotações e a "memória do contexto" (GATTI, 2005) da pesquisadora.

## AS VOZES DOCENTES

O quadro de precarização do trabalho docente, sobretudo nas escolas públicas municipais, não é nenhum segredo. Desse modo, na tentativa de perscrutar justamente

o contexto de atuação dos professores das três escolas municipais investigadas, ou seja, na tentativa de entender as condições concretas de realização do trabalho desses professores, lançou-se a primeira questão: *Para vocês, quais são os principais obstáculos para a realização do trabalho do professor de Língua Portuguesa na escola?*

Partindo da discussão desenvolvida, como não é possível separar o verbal e o extraverbal como componentes do enunciado, cabe iniciar esta análise indicando o desconforto aparente quando os professores foram questionados acerca dos limites encontrados nas escolas em que trabalham. Entre risos desconcertados e expressões de desestímulo, surgiram inumeráveis problemas. Um deles foi o excesso de tarefas a realizar e o pouco tempo para dedicar-se a elas, diante de uma vida atribulada, tendo que se deslocar de uma escola à outra e se dividir com a família.

*Amanda: No caso, é tempo pra planejar, no meu caso. Porque é tudo corrido, eu faço tudo corrido, mas é corrido, entendeu? É um planejamento corrido, é uma coisa assim em cima da hora. Eu vou fazer atividade hoje e eu vejo no dia seguinte à noite, correndo, entendeu? Então, eu acho que se eu tivesse mais tempo, assim, pra planejar, encontrar os colegas pra conversar, seria uma boa.*

*P:<sup>5</sup> A falta de tempo está ligada a?*

*Amanda: Porque eu trabalho em várias escolas, não tenho empregada, entendeu? Isso tudo, no meu caso.*

*P: É, com certeza contribui.*

*Amanda: Mas eu faço o possível.*

*Ana: Eu acho que um problema sério que a gente enfrenta hoje em dia é a falta de vontade deles também [a professora se refere aos alunos]. Isso aí dá um DESÂNIMO no professor. Quando você chega na porta e ele diz “Você VEIO?”. Então, você já é recebida. Não é, não é assim de uma maneira geral, mas tem alguns lugares que você chega “Mas, professor, você VEIO?”. Então, você já recebe um balde de água fria quando você “tá” entrando na turma. E despertar o desejo no outro. [silêncio] [reclamações e resmungos simultâneos]*

Logo após a professora Amanda comentar a questão, a professora Ana parece deixar claro o sentimento de não reconhecimento dos professores por parte dos alunos. A metáfora “um balde de água fria” (não obstante a mesma expressão possa se referir a uma infinidade de enunciados únicos), tem, de fato, esse sentido. Em suma, entre resmungos e cochichos, pôde-se perceber que o grupo de professores concordava com o que estava sendo dito pelos colegas. No diálogo entre os pares – diálogo no sentido bakhtiniano de interação entre vozes –, é visível a precarização das condições de vida e de trabalho dos docentes.

Outra questão sinalizada nos três grupos focais realizados foi a dificuldade de se trabalhar com turmas de 30 a 35 alunos<sup>6</sup> em salas de aula muitas vezes inadequadas para tanto. Em meio a isso, toca-se, recorrentemente, na dificuldade de se trabalhar com alunos que não possuem requisitos mínimos para a série em que se encontram.

<sup>5</sup> A letra P é usada para fazer referência à fala da pesquisadora.

<sup>6</sup> Em conversa com alguns professores da escola A e da escola C, antes ou após a realização do grupo focal, houve comparações com as escolas do município do Rio de Janeiro, porque muitos deles têm matrícula nesse município também. Esses docentes relatam que, nesse caso, as turmas costumam somar 40, 50 e até 60 alunos.

*Amanda: Eu acho também que a reprovação não resolve, mas essa, essa, reprovar o aluno também, mas eu acho que essa aprovação automática também é pior ainda. [incompreensível] [todos falam ao mesmo tempo]*

*Amanda: Tinha que descobrir uma outra forma pra que esse aluno ficar na escola, mas que ele aprendesse, não adianta ele ficar na escola sem aprender, enrolando essas dificuldades. Uma turma de 34 alunos, metade sabe, né, ou 15% não sabe ler. É, como é que a gente trabalha isso, uma professora só, entendeu? Então, tinha que ter uma estrutura pra isso, ou uma professora auxiliar, ou uma aula de reforço pra esses alunos, que a gente "tá" cansada de pedir, né. [incompreensível] [todos falam ao mesmo tempo]*

Voltando à discussão travada, parece haver um professor (semi)formado para atuar na (semi)formação das massas. A *crise de aprofundamento teórico* (FRIGOTTO, 2012) privilegia o ativismo, privilegia uma prática quase sem reflexão crítica, diante das condições de definhamento do trabalho do professor. E, mais uma vez, além do número de alunos, a indisciplina ou o desinteresse, como fora sinalizado pela professora Ana mais acima, é outro ponto que torna a aparecer, ecoando como uma *ideologia do cotidiano na linguagem social* dos grupos.

*Bruna: E aí fica complicado. Outra coisa que atrapalha no seu trabalho, inclusive nesse trabalho de correção, são as coisas que acontecem quando tem uma turma cheia de aluno, indisciplinada. Como é que você vai dar conta? Aqui a gente ainda tem uma questão do número de alunos menor, mas a comunidade é complicada, é como se tivesse 100 dentro da sala de aula. Um é capaz, um elemento, digamos assim na brincadeira [a professora ri], não é nada. Uma figurinha dessa é capaz de desvirtuar todo o trabalho que você "tá" ali na frente quase concluindo. Porque o outro chega ali, grita, como se isso aqui não fosse uma sala de aula, né?*

*Bárbara: É todo lugar tudo, menos uma sala de aula.*

*Bruna: O cara desceu pra beber água, e acha que pode chegar, e abrir a porta, e dar um berro.*

*Bárbara: Invade a sala de aula, aí quando você está com a turma na melhor situação, assim, agora vai, alguém abre a porta.*

Novamente, o desinteresse do aluno é um ponto em destaque nas vozes dos professores, ora no sentido da "apatia", ora no sentido da "indisciplina". Ao entrar nesses pontos, as vozes parecem mais carregadas, em tom de desabafo. A ideia bakhtiniana de enunciado, um elo na cadeia de comunicação discursiva, desembrulha-se, pois que os professores das três escolas produzem um discurso bastante coeso, entre "É isso mesmo", "Uhum", "Com certeza" ou "É verdade".

"Isso me dói" é uma expressão usada repetidamente pela professora Célia, o que recai sobre a discussão do não reconhecimento do/no trabalho pelo docente. Um trabalho estranhado fica mais evidente quando a professora reclama que o aluno não pensa nem em sair daquela escola e procurar outra melhor, depreciando, em termos, o ensino oferecido na escola em que trabalha. Em seguida, a professora Célia conta que já trabalhou em uma escola particular do município de Niterói, considerada uma escola modelo. A professora enfatiza que, nessa escola, os pais cobram dos filhos, dos professores e da escola porque pagam. Segundo ela, os alunos dessas escolas têm perspectiva, diferente dos alunos da Escola C onde leciona.

Os professores reclamam exaustivamente sobre a questão do ciclo.<sup>7</sup> Inclusive, fez-se menção à aprovação automática nos três grupos focais sempre com

<sup>7</sup> Nas escolas municipais de Niterói, vigora o sistema de ciclos: 3º ciclo (6º e 7º anos) e 4º ciclo (8º e 9º anos). A reprovação só pode ocorrer ao final de cada ciclo, ou seja, no 7º e no 9º ano.

demonstração de “saúde” do tempo em que se podia reprovar. Nesse sentido, torna-se a dizer que as reformas aferidas em direção a uma suposta superação da crise educacional têm se limitado à racionalidade instrumental muito avessa à reflexão crítica. Na verdade, as reformulações do ensino têm caminhado também como mais um fator de precarização do ensino e do trabalho docente, visto que reformas educacionais isoladas não resolvem o problema, mas apenas servem para a sua manutenção, como lembrara Adorno (1996).

*Bruna: Parte do princípio que você tem uma proposta que não corresponde efetivamente com o que você tem efetivamente no seu dia a dia, né?! Então, isso é um impedimento, é um grande impedimento. Você ter, saber o que você precisa enquanto profissional, formador, né, que meios você precisa ter pra trabalhar com esse aluno, e saber que esse aluno “tá” MUITO aquém, que não passou pelas etapas que ele devia passar, que ele não está pronto entre aspas [a professora faz o sinal das aspas com as mãos] pra receber os conceitos, pra construir os conceitos.*

*P: Porque ela [Bárbara] estava falando ainda há pouco, né, como é que os alunos chegam aqui, né, como é que chegam aqui?*

*Bruna: É, essa questão de ciclo é a grande responsável por isso.*

*Bárbara: É, essa questão do ciclo atrapalhou DEMAIS.*

*Bruna: Então você tem que fazer uma, uma, muitas vezes, você tem que se ater a questões que você não tem condições de trabalhar, você não tem a formação necessária pra aquilo, que é as questões ligadas à alfabetização. Então, você vai tentar se virar, se virar dentro do que você tem, do teu conhecimento. [...].*

*Bárbara: [a professora interrompe a Bruna] Às vezes eles chegam com quase nada.*

Parece existir, de fato, o simulacro da formação. Além disso, lembra Bueno (2010) que não existe um professor herói para superar todo o déficit educacional. Aliás, a complexidade encontrada hoje nessas escolas é, sem dúvida, consequência também da “inclusão excludente” tanto do professor quanto do aluno (SAVIANI, 2008). Desse modo, os alunos não possuem, portanto, pré-requisitos para a série para a qual são “jogados”. Como disse a professora Bruna, em tom embargado algumas vezes, “Eles estão chegando semianalfabetos” ou em “Eu já tive alunos em anos anteriores que eles mal sabiam assinar o nome”.

Mais adiante, as professoras prosseguem o relato explicando que os alunos acabam não produzindo os textos escritos propostos em virtude dos pré-requisitos que não possuem. Tal fato vai ao encontro do que fora apontado mais acima pelas professoras Célia e Cristina: os obstáculos encontrados para o ensino de Língua Portuguesa são gerais, já que não se limitam a essa área em específico.

*Bruna: Tem sempre um que não gosta, claro, tem sempre aquele que vai. Tem o aluno que vai enrolar, enrolar, enrolar o máximo que ele puder pra ele não te entregar aquele papel, mas, assim, a maioria. [incompreensível] [as duas professoras falam juntas]*

*Bárbara: E, quando entregam o texto, são três linhas, quatro linhas.*

*P: É, porque levando em conta que existem alunos semianalfabetos, alunos copistas, né, então que tipo de texto eles entregam?*

*Bruna: Não tem, não tem como, né, chegar lá, né? A outra turma faz cara feia mesmo. Tem só alguns destaques que ali que eu sei que escreve, que eles gostam de narrativas também.*

A professora Bárbara conta, logo em seguida, ter produzido uma peça de teatro com os alunos e ter conseguido envolvê-los com todo o trabalho, desde a escrita

do texto até a produção do cenário. Todavia, não houve espaço na escola para a apresentação e não houve tempo nem vontade da direção, o que frustrou os alunos e a própria professora. Dessa forma, o drama atual do professor, descrito por Saviani (2008), encontra assento neste debate: com seus modestos salários,<sup>8</sup> os professores ainda têm de lidar com escolas diferentes e com comunidades diferentes. O meio em que esses alunos vivem e a família a que pertencem são questões tocadas pelos professores nos três grupos.

*Bruna: Ah, sim, a comunidade é muito complicada, a comunidade local, que é uma questão muito forte aqui, né, que é o ambiente em que eles vivem, as situações de risco que eles têm, os envolvimento, assim, familiares muito complicados. É uma questão que você tem que ter muito jogo de cintura, muito tato pra você não ser permissivo e ao mesmo tempo fazer com que esse aluno não desista porque está sentindo uma pressão maior. [...] o trato deles entre eles, entre nós, o reconhecimento da autoridade, o reconhecimento do professor, do papel do professor, não tem. Eles vêm pra cá, eles não sabem que estão vindo pra cá pra estudar, eles não têm isso resolvido, não têm essa questão resolvida, definida.*

Questões estruturais também são tocadas, como falta de funcionários e o tamanho das salas de aula. As bibliotecas (ou as chamadas Salas de Leitura) mal funcionam. Na escola A, tal espaço está sem funcionário, já que a professora responsável está de licença há mais de um ano, e a Fundação Municipal de Educação de Niterói, como informado pelos professores, não encaminha novos funcionários para lá. Na escola B, essa Sala de Leitura funciona em uma sala de aula improvisada, enquanto outra sala de aula foi dividida por uma folha de Eucatex para que funcionasse ali uma Sala de Recursos (espaço em que as escolas recebem alunos deficientes para um trabalho mais direcionado).

*Bruna: [...] Nós temos uma pequena biblioteca, que é dividida com o "Programa Mais Educação" muitas vezes, né, porque a gente tem um pequeno espaço. Essa escola já é um espaço que não comporta.*

*Bárbara: Exíguo.*

*Bruna: É, a gente trabalha numa sala ali, que é o meu caso lá em cima, que ela "tá" dividida por um Eucatex, porque tem que ter um espaço. Então, tudo que eu falo, ouço.*

*Bárbara: [a professora interrompe a Bruna] Antes daquela sala ser dividida, era uma sala quase do tamanho dessa aqui [a professora se refere à sala de aula em que estávamos no momento], tão boa quanto essa aqui. Eles dividiram, enfim.*

*Bruna: Pra fazer o trabalho da "Educação Especial", é. Uma sala de recursos.*

*Bárbara: Ficou uma sala pequena, né, e os alunos lá são maiores. [incompreensível] [as professoras falam ao mesmo tempo]*

Além disso, a professora Bruna prossegue relatando que sempre sai dessa sala de aula com hematomas nas pernas, pois, para que se locomova, precisa passar entre as carteiras, as quais estão amontoadas. Nesse contexto, é visível o desmonte da escola pública: professores reduzidos a salários para sobreviver (professores-coisa) e alunos reduzidos a números, seja a uma nota final, seja a uma porcentagem nas estatísticas do governo (alunos-coisa).

<sup>8</sup> No mês de junho de 2013, mês de realização dos três grupos focais, o salário bruto do professor de Ensino Fundamental (3º e 4º ciclos) das escolas municipais de Niterói, cargo de 16 horas semanais, era de R\$ 1.474,91.

Dentre as dificuldades encontradas, as professoras da escola C acrescentam o trabalho precário e improvisado feito com os alunos deficientes. A esfera extraverbal, os suspiros e as expressões de desagrado, e as enunciações de lamúria – “Ai, meu Deus” – são a prova cabal dessa assertiva.

*Catarina: E a gente ainda tem mais uma questão que é em relação aos alunos surdos, porque a gente tem alunos surdos.*

*Célia: Ai, meu Deus. Ai, meu Deus [a professora lamenta]. [todas as outras professoras também resmungam]*

*Catarina: Eu tenho uma turma de 9º ano que tem uns seis alunos surdos.*

*Célia: Eu tenho uma turma com uns sete, oito. [...].*

Os professores não se sentem reconhecidos na escola e fora dela, o que tende a não haver autorreconhecimento. Diante dos fatores citados, os professores reclamam que tudo vem de cima, inclusive computadores portáteis, como se isso fosse resolver toda a problemática enfrentada, e o professor é relegado à função de mero tarefeiro (BARRETO, 2002), aplicador de atividades já formuladas. A professora Bruna, por exemplo, deixa evidente esse desconforto quando enfatiza a necessidade da participação dos professores atuantes nas salas de aula na formulação do que chama de “modelos”.

*Bruna: Ai, quer dizer, olha só, o meio de tornar o ensino mais atrativo, “tá”, esses laptops devem estar tudo por aí, guardado, quebrado. Nós não utilizamos, não tivemos tecnologia pra utilização disso, não tivemos formação, e nem mesmo que pudesse usar wi-fi, não sei quê. “Tô’ te apresentando isso, ó, é isso, isso e isso, tchau, ‘tá’ bom, até a próxima.” É isso. É o que eu “tô” falando, enquanto não tiver a participação efetiva do profissional que “tá” ATUANDO na SALA DE AULA, enquanto as coisas vierem, os modelos vierem todos bonitinhos e prontos e jogados pra cá, não vai dar resultado.*

*Bárbara: É aquilo que eu te falei. O professor não é visto. O professor de Português menos ainda. Desde a alfabetização, nós somos invisíveis. Motorista de ônibus faz greve, não sei quem faz greve, todo o mundo que vê o professor faz greve [a professora fala baixo a última frase], e o professor de Português e a professora alfabetizadora menos ainda. [silêncio]*

Diante do desencantamento percebido nas enunciações, tomando a parte verbal e a extraverbal como guias desta análise, a ideia de mudar o mundo é vista pelos professores envolvidos nesta pesquisa como uma utopia distante, irrealizável, quando se lança a segunda questão do roteiro do grupo focal: *Para vocês, qual a importância do trabalho do professor de Língua Portuguesa na formação de sujeitos críticos?*

Nos termos discutidos, a inviabilidade do *inédito viável* de Freire (2011b) é uma ideologia, de fato, dominante, é uma *ideologia oficial*. O desenvolvimento da consciência crítica é uma questão considerada difícil, senão impossível, por consequência, também, do sentimento de impotência dos professores. Nesse viés, uma educação crítica e democrática, que proporcione a transitividade crítica para o movimento de democratização da sociedade em articulação com a democratização da escola, é motivo, até, de riso. A função do ensino de Língua Portuguesa se volta para a comunicação, no sentido de ensinar o aluno a se comunicar nas mais variadas situações, o que não deixa de ser importante, mas é limitado diante de tudo o que a educação linguística implica, diante do que o processo de formação

do sujeito crítico letrado acarreta. A professora Amanda caminha nesse rumo e, desestimulada, conta os anos para se aposentar.

*Amanda: Quando eu fiz Língua Portuguesa era aquela ideia de que ia mudar o mundo, alfabetizar o mundo, mas lutar todo o mundo, né?! Ajudar todo o mundo, né, a ter consciência da realidade, né, a ver o mundo de uma forma mais ampla [a professora ri]. Hoje em dia, eu me pergunto se eu tenho realmente esse poder, entendeu? Será que realmente eu tenho isso, será que só a sala de aula [a professora fica séria]. Então, eu "tô" achando que eu não estou conseguindo fazer isso hoje em sala de aula, que foi o meu objetivo quando eu escolhi a profissão, entendeu? Desenvolver a visão de mundo, fazer com que eles fossem mais capazes, assim. Não sei se estou conseguindo não, né, sinceramente.*

*Aurora: A gente fica tão desestimulada [expressão de tristeza da professora].*

*Amanda: Eu "tô" tão desestimulada. Eu estou contando os anos para me aposentar [...].*

*P: Mas o desestímulo vem dessas condições, desses obstáculos que a gente enfrenta, né?! [silêncio] Mas existe alguma importância no nosso trabalho?*

*Aurora: Ah, existir, existe.*

*P: Qual é essa importância? [...].*

*Aurora: Eu acho que é justamente despertar, né, no aluno, essa capacidade de expressão oral e escrita, né, de se posicionar criticamente como a Amanda falou, né?*

Pensando em termos bakhtinianos, a linguagem, sem dúvida, é interdisciplinar. Os professores reconhecem essa questão e, mais ainda, quando são questionados acerca da importância de seu trabalho como professores de Língua Portuguesa. Todavia, ou pende-se para uma pedagogia centrada no código ou pende-se para uma pedagogia centrada nos usos do código; a língua ora vista como código, questão tão criticada por Bakhtin (2010a), ora vista como objeto de comunicação. A língua, produto sócio-histórico, de acordo com os sentidos produzidos nas interações, está longe das relações humanas interativas e coletivas, pois é objetificada.

Dando prosseguimento às questões colocadas pelos professores da escola A acerca do desânimo diante das dificuldades na formação do sujeito crítico letrado, questão que chega a ser vista como uma utopia não realizável, as professoras da escola B, reconhecendo as desigualdades inerentes ao Capital, mesmo que não utilizem tais termos, entendem a desvantagem em que se encontram seus alunos nas escolas públicas.

*Bruna: É, gente, o mundo discursivo é elitista. As oportunidades, elas são fechadas, as portas se fecham. Porque a opinião, né, que circula por todos os meios de comunicação, o acesso a determinadas fontes, né, de pesquisa, acesso à informação mesmo num patamar mais simples, então, é separatista ainda. Porque não dá acesso, não cria oportunidade pra que ele se instrua, e que ele seja um cidadão, e que ele tenha uma leitura de mundo opinativa, contestadora. [...]. Nós temos muitos copistas, né, nós temos. Agora como esse cara vai ler o mundo, ler o mundo no sentido de uma situação de reconhecer, de se reconhecer, de ser cidadão, de participar, de mudar, de contribuir, né, aí "tá" o GRANDE prejuízo.*

No caso, as professoras da escola B reconhecem a importância do ensino de Língua Portuguesa, inclusive como base para todas as outras disciplinas, acompanhando o que fora dito pelos professores da escola A. Dessarte, é latente a importância atribuída ao ensino de Língua Portuguesa na formação do sujeito crítico, não obstante o processo de ensino-aprendizagem (e a formação propriamente dita) seja prejudicado por inúmeras razões. Reforça-se que a leitura e a escrita são

produções dos sujeitos críticos, afinal a produção da vida e do mundo se relaciona com o ensino da língua, como produto da história (GERALDI, 2009). E letrado, com isso, é o sujeito que, de forma significativa, crítica e coletiva, participa da realidade concreta e a transforma. As professoras Bruna e Bárbara, desse ponto de vista, expressam o caráter interdisciplinar da linguagem que, em virtude de sua natureza social, atravessa não só as disciplinas escolares, mas toda a vida humana.

*Bruna: É, nós somos o suporte, não sei se a palavra é adequada, pra que ele tenha, né, um desenvolvimento acerca de todas as outras. Nós somos isso, nós deveríamos ter um trabalho integrado. Eu sempre defendi isso, com as outras áreas. Pra que as outras áreas pudessem perceber. É... Não ensinar nada pro outro professor, não é isso não, é pra haver uma troca pra que o outro professor pudesse perceber as nuances do que ele exige, corrige, entende enquanto texto. Eu acho isso tão importante, sabe.*

*Bárbara: Nós estamos presentes em tudo: História, Geografia, Ciências, até alguma coisa de Matemática. É, os meninos têm aula de Espanhol na Rede, têm também Inglês. Então, isso aí! Olha o Português! O Português é BASE.*

A linguagem tem natureza social, pois é produto da atividade humana criativa, social e coletiva, apenas materializada no enunciado (BAKHTIN, 2010a). O ensino de Língua Portuguesa, reconhecido como “base” pelas professoras acima, caminha nesse sentido, afinal a leitura e a escrita extrapolam o sentido de alfabetização mecanizada tão criticada por Freire (2011a, p.41), quando toca no sentido da *palavramundo*: “Desde o começo, na prática democrática e crítica, a leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas”. Palavra, também na Teoria da Enunciação, é *palavramundo*, porque carregada de coloração vivencial.

Em muitos momentos, os professores explicam que, embora reconheçam a importância de seu trabalho, esbarra-se com as condições. A professora Célia descreve minuciosamente a importância de seu trabalho na formação do sujeito crítico, como alguém que se coloca para si, para o outro e para o mundo; no entanto, ao final, diz sofrer porque, embora tenha consciência dessas questões, sabe das dificuldades de se conseguir alcançá-las: “É, eu sofro muito. Eu ‘tô’ tentando parar de sofrer” (professora Célia). Depois, por diversas vezes, esta e outras professoras da escola C afirmam traçar objetivos mínimos a serem alcançados e, ainda assim, dizem alcançá-los apenas no que toca uma pequena parcela de alunos.

*Célia: Pra mim, assim, a importância é exatamente incidir sobre a formação da autocrítica e da crítica em relação a quem ele é, onde ele está e o que ele pode fazer, no que ele pode se transformar, em que mundo ele está e como, né, através do trabalho com a linguagem verbal. A linguagem verbal é aquilo que nos permite estabelecer organização de pensamento, construir alguma coisa, né, a gente constrói pela linguagem verbal. Então, o professor de Português, todos os professores trabalham com a linguagem verbal, mas o professor de Português trabalha com a linguagem verbal como seu meio, como seu instrumento, como seu objetivo. Então, a partir do momento em que a gente está lidando com a linguagem verbal, a gente está lidando com o pensamento, né, com a formação do pensamento. [...] Se ele consegue fazer isso, ele consegue pensar, e ele consegue transformar a vida dele, e ele consegue transformar o mundo, enfim, ele consegue andar pra frente, pra algum lugar. Eu, eu vejo o trabalho do professor de Português fundamental pra isso, pra esse desenvolvimento da subjetividade, da sua colocação como sujeito pra si mesmo. Por isso que hoje eu vejo, cada dia que passa, mais difícil, mais doloroso, mais desencantado. É, eu sofro muito. Eu “tô” tentando parar de sofrer.*

*P: Esses obstáculos que a gente tem, né?*

*Célia: É muito difícil porque, quando a gente vê também que o trabalho não funciona e não anda, ao mesmo tempo, automaticamente, a gente percebe que toda essa importância é posta de lado. É... vai pelo ralo, né?*

A professora Catarina prossegue, então, dizendo que sempre leva textos bem curtos para a sala de aula, porém os alunos os consideram longos. Argumenta que tenta fazer o mínimo com outros gêneros aos quais os alunos não têm acesso, pois, mesmo ao mínimo, eles só terão acesso na escola. Fora desse espaço, com a família, por exemplo, esses alunos, de acordo com a professora, não recebem nenhum estímulo à leitura ou à produção escrita, “Porque, fora daqui, a coisa não acontece”, disse.

## **APONTAMENTOS FINAIS**

A desfiguração e a depreciação do ensino e do professor estão latentes na linguagem social dos professores de Língua Portuguesa envolvidos nesta pesquisa. É possível enxergar tais constatações jogando-se o olhar sobre as condições imediatas e mediatas de trabalho que, relatadas pelas vozes em diálogo na interação, refletem a agudização das relações sociais do modelo de sociedade atual, com a proletarização do mundo dos seres humanos (e, logo, dos professores).

Não é possível aprofundar cada um dos obstáculos comentados pelos sujeitos, que enfatizam desde o trabalho em turmas lotadas e desinteressadas até as reformas que configuram a manutenção do desmonte da escola pública. O que se pretendeu foi, sumariamente, enumerá-los, ao apresentar as ínfimas possibilidades e os limites salientados pelos próprios professores, os quais, pelo discurso, disponibilizam as ideologias reflexas ou refratárias da realidade posta.

Indubitavelmente, a democratização do ensino não é, com efeito, a democratização do ensino, mas apenas a democratização torta do acesso a uma educação e a uma escola públicas aos frangalhos. A preocupação, como dito pelas vozes dos professores, não é a formação dos alunos, não é a formação de sujeitos críticos letrados, mas uma certificação que, mais adiante, comporá estatísticas governamentais.

Os professores, embora reconheçam a importância de seu trabalho, no ensino de Língua Portuguesa, no trato com a linguagem, para a formação de um sujeito crítico e, por isso, letrado, deixam esvair tal necessidade considerando-a utópica. Trata-se de uma *ideologia oficial* – do fenômeno ideológico materializado na linguagem – molhada da ideia de que mudar o mundo é impossível. A educação crítica e libertadora, questão cara aos educadores engajados, para a atuação crítica no processo histórico, é subsumida no praticismo, no ativismo, em razão da (semi)formação generalizada.

Diante de tal constatação, das condições concretas deterioradas/em deterioração e da formação do sujeito crítico dificultada, mormente por se tratar de sujeitos oriundos das classes populares, das periferias niteroienses, esta pesquisa prosseguirá em busca de entender melhor, como forma de contribuição para um enfrentamento real, os (des)caminhos não só para o ensino de Língua Portuguesa, mas para o ensino na realidade degradante das escolas públicas.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. Teoria da semicultura. Tradução de Newton Ramos de Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. M. de Abreu. **Educação e Sociedade**, n.56, ano XVII, p.388-411, dez. 1996.
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1985.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 14.ed. São Paulo: Hucitec, 2010a.
- \_\_\_\_\_. **A cultura popular na idade média e no renascimento**: o contexto de François Rabelais. 7.ed. São Paulo: Hucitec, 2010b.
- \_\_\_\_\_. **O freudismo**: um esboço crítico. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- BARRETO, Raquel Goulart. **Formação de professores, tecnologias e linguagens**: mapeando velhos e novos (des)encontros. São Paulo: Loyola, 2002.
- BEZERRA, Ciro; SILVA, Sandra Regina Paz da. Mercadorização e precarização do trabalho docente: contradições entre prática pedagógica e trabalho pedagógico. In: SEMINÁRIO DA REDESTRADO: Regulação Educacional e Trabalho Docente, 6., Rio de Janeiro. **Anais...** Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.
- BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em educação**: conversas com pós-graduandos. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.
- BUENO, Sinésio Ferraz. Educação e barbárie: da Dialética do Esclarecimento ao Homo Sacer. In: PAGNI, Pedro Ângelo; GELAMO, Rodrigo Pelloso (Org.). **Experiência, educação e contemporaneidade**. Marília, SP: Poiesis Editora; Cultura Acadêmica Editora; Oficina Universitária, 2010. p.237-247.
- CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.17, n.49, p.11-37, jan.-abr. 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 28.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005a.
- \_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. 28.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005b.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 41.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005c.
- \_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51.ed. São Paulo: Cortez, 2011a.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.
- \_\_\_\_\_. **À sombra desta mangueira**. 10.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: GOMEZ, Carlos Minayo *et al.* (Org.). **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2012. p.19-38.
- GATTI, Bernardete Angelina A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.
- \_\_\_\_\_. Licenciaturas: crise sem mudança? In: DALBEN, A. I. L. de F. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: didática, formação docente, trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. 2.ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

LÉDA, Denise Bessa. "Correndo atrás": as repercussões da economia capitalista flexível no cotidiano do trabalho docente. In: SEMINÁRIO DA REDESTRADO: Regulação Educacional e Trabalho Docente, 6., Rio de Janeiro. **Anais...** Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2012. p.167-190.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e educação. In: GOMEZ, Carlos Minayo et al. (Org.). **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2012. p.39-58.

PAULA, Anna Beatriz; SILVA, Rita do Carmo Polli da. **Didática e avaliação em Língua Portuguesa**. Curitiba: Ibpex, 2008.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.25, n.89, p.1203-1225, set.-dez. 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 35.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema do contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.40, p.143-155, jan.-abr. 2009.

SINPRORIO. Sindicato dos Professores do Município do Rio de Janeiro e Região. **Pisos salariais**. Disponível em: <<http://www.sinpro-rio.org.br/pisos-e-acordos/pisos-salariais-2013.php>>. Acesso em: 22 jul. 2013.

ZANDWAIS, Ana. Bakhtin/Voloshinov: condições de produção de *Marxismo e filosofia da linguagem*. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin e o Círculo**. São Paulo: Contexto, 2009. p.97-116.

**Data da submissão:** 23/09/2014

**Data da aprovação:** 13/10/2014