



Universidade de São Paulo

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto

Curso de Licenciatura em Química

Análise Discursiva de dizeres de um mesmo sujeito-professor no exercício da docência em instituições pública e privada: semelhanças e distanciamentos de sua prática pedagógica

Bruna da Silva Gomes

Monografia apresentada ao Departamento de Química da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, como atividade complementar para a obtenção do título de Licenciado em Química.

RIBEIRÃO PRETO - SP

2015



Universidade de São Paulo

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto

Curso de Licenciatura em Química

Análise Discursiva de dizeres de um mesmo sujeito-professor no exercício da docência em instituições pública e privada: semelhanças e distanciamentos de sua prática pedagógica

Bruna da Silva Gomes

Monografia apresentada ao Departamento de Química da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, como atividade complementar para a obtenção do título de Licenciado em Química

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Filomena Elaine Paiva Assolini

RIBEIRÃO PRETO - SP

2015

"Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção."

Paulo Freire

Agradecimentos

Primeiramente e, acima de tudo, agradeço a Deus pela paciência e sabedoria que precisei e, que toda profissão precisa, não só a profissão docente.

Agradeço aos meus pais, Roseli Gomes e Maurício Gomes, e as minhas irmãs, Daniela Gomes e Ariélle Souza, por disporem de toda generosidade e entendimento do cansaço que chego em minha casa.

Agradeço a Universidade de São Paulo, mais especificamente aos docentes do Departamento de Química de Ribeirão Preto, por proporcionar tamanha vivência dentro desta profissão tão comentada e falada nesses últimos anos pela sua desvalorização.

Agradeço à Prof^a. Dr^a. Joana de Jesus de Andrade que sempre me acompanhou e aconselhou frente às alegrias e tristezas durante os cinco anos do curso e, por sempre me mostrar serenidade e confiança frente aos desafios.

Agradeço a Banca de minha defesa, por aceitar o convite e se mostrarem dispostos e entusiasmados.

Agradeço a orientadora Prof^a. Dr^a. Filomena Elaine Paiva Assolini que direcionou os olhares para o que era realmente importante; por zelar por uma formação inicial de conteúdo e qualidade e, proporcionar tamanho conhecimento e saberes para e pela docência e, acima de tudo; por ser uma orientadora companheira e amiga.

Agradeço as minhas amigas, Jéssica Vidal e Carolina Charnet, pelo companheirismo, paciência e amizade. Agradeço por terem contribuído com esta monografia, sendo esta parte de um projeto maior, o qual lutamos e nos esforçamos para realiza-lo.

Por fim, agradeço à pessoa que entende e compreende todos os meus sentimentos frente uma sala de aula, que me mostra sempre o lado bom, que ouve com a maior paciência todos casos felizes e infelizes que ocorrem dentro de uma escola; meu namorado Bauer Ray Criado Ribas, e que junto a minha família ajudou-me para que este trabalho fosse concluído com êxito.

Resumo

Todo ano, ouve-se em noticiários, internet, rádio entre outros; sobre a greve ou uma possível greve dos professores da rede pública de ensino, onde há uma reivindicação de melhores condições de trabalho, reajuste salarial e qualidade de ensino. A última reivindicação nos chamou a atenção para estudar e comparar as diferentes práticas pedagógicas dos sujeitos-professores¹, visto que a grande maioria desses docentes ministra aulas em ambas às instituições, pública e privada, de ensino. Assim sendo, o objetivo deste trabalho é analisar a prática pedagógica de um sujeito-professor, através da análise de seu discurso, em ambas as instituições, pública e privada, de ensino. Para tanto, mobilizamos alguns dos postulados teóricos metodológicos da Análise de Discurso de Matriz Francesa e as abordagens sobre formação de professores e o surgimento das instituições de ensino, nas Ciências da Educação. De acordo com a A.D., ideologia é a própria interpretação do sujeito, que são determinadas pela sua língua e sua história. Assim juntamente com a A.D. e a formação constante dos professores analisamos a prática pedagógica de um sujeito-professor, desenvolvida em salas de aulas em instituições públicas e privadas de ensino. Esta é uma pesquisa de caráter qualitativo, mais detalhadamente, descritivo-explicativo, em que a partir dos objetivos já citados acima, tenta-se buscar algumas das possíveis causas dessas diferenciações e aproximações dessas práticas pedagógicas e, qual sua verdadeira essência. Para a análise dos dados obtidos, a partir de uma entrevista semiestruturada e gravações das aulas do sujeito-professor, realizamos um recorte dos dados, em que dentro deste recorte foi destacado uma sequência discursiva de referência (SDR) que foi analisada baseada no referencial teórico. O participante dessa pesquisa é um professor licenciado em Matemática e ministra aulas para o ensino fundamental II em ambas as instituições, pública e privada. Foram assistidas e gravadas seis aulas desse professor na instituição pública e, o mesmo procedimento foi realizado para a instituição privada, a fim de comparar suas práticas pedagógicas em ambas as instituições. Os resultados desta monografia mostram-nos diferenças entre suas práticas pedagógicas, mas ao longo do trabalho veremos que isso não se dá apenas entre as diferentes instituições, mas sim entre as diferentes salas de aulas.

¹ Sujeitos-professores: segundo ORLANDI (2009) a ideologia é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos, por isso nessa pesquisa tratamos o professor como sujeito já que sua bagagem histórico-social é considerada.

Palavras-chave: práticas pedagógicas, instituições públicas, instituições privadas, sujeito-professor e análise de discurso.

Sumário

Introdução.....	8
Capítulo I - Panorama sobre o ensino público e privado no Brasil.....	11
O ensino e as relações de aprendizagem.....	13
Capítulo II - Formação do sujeito-professor e práticas pedagógicas.....	16
Capítulo III - Análise de Discurso: conceitos e princípios.....	24
Capítulo IV - Metodologia: Abordagem qualitativa e instrumentos de pesquisa.....	30
Local.....	31
Participante.....	31
Procedimentos.....	32
Estabelecimento do corpus de análise.....	33
Dispositivo de análise.....	33
Capítulo V - Análises Discursivas.....	34
Considerações Finais.....	39
Referências Bibliográficas.....	41
Anexos.....	43

Introdução

A partir da experiência de estágio, inserido pelo programa do governo do Estado de São Paulo Residência Educacional nas escolas públicas tem-se uma participação efetiva do estagiário no futuro papel docente e, com esse criam-se vínculos pedagógicos entre professores da rede pública de ensino e os futuros professores, que se apóiam em suas práticas pedagógicas como experiência. A partir de outras vivências em instituições de ensino privadas podemos presenciar a mesma prática pedagógica, mas com alguns aspectos diferentes, inseridas em um mesmo contexto, de um mesmo sujeito-professor em ambas as instituições de ensino.

Sentimo-nos incomodados e inquietos a partir de observações que nos permitem perceber posições e práticas pedagógicas diferenciadas por parte de um mesmo sujeito-professor, quando no exercício da docência em instituições públicas e privadas. Podemos pensar em como a formação continuada de professores vêem tratando este aspecto de práticas pedagógicas, pois a sala de aula, a prática de ensinar, são lugares de formação e produção de saberes constantes (TARDIF, 2012).

O pensamento crítico está em por que há ou não qualidade de ensino em instituições públicas e privadas, sendo que o mesmo sujeito-professor exerce sua profissão em ambos os segmentos, partindo da hipótese de que suas práticas são as mesmas, mas que talvez suas rotinas pedagógicas se diferenciem em ambas as instituições. Assim, podemos inferir sobre o sujeito-professor uma responsabilidade ou um dever que não cabe somente a ele, e talvez nem à sua didática, mas talvez com ambos e juntamente com a instituição de ensino e sua liderança, em que se possa obter um ensino de qualidade e uniforme, seja em instituições públicas ou privadas de ensino.

No primeiro semestre do ano de 2015 a classe trabalhadora dos profissionais da educação pública do estado de São Paulo declarou greve, reivindicando melhores condições de trabalho, como aumento salarial, salas menos lotadas e entre outras, para que haja ensino de qualidade nas redes públicas (APEOESP, 2015).

Tomando por base o que pensamos quando se fala de ensino de qualidade nas redes públicas no estado de São Paulo, uma série de fatores precisam ser

analisados como, direção de uma escola, professores, métodos, didática e, até mesmo o bairro onde a mesma se localiza. Pensando em uma universidade pública (alta qualidade de ensino) têm-se professores bem formados (doutores) e sempre se renovando (pós-docs), pesquisa, participação dos alunos em congressos, eventos extracurriculares, iniciação científica; temos uma ótima estrutura e ensino de qualidade mesmo que suas salas sejam de 40, 60 ou 80 alunos. Vejamos agora uma escola pública de ensino fundamental e ensino médio, onde muitos dos professores (classe O ou V) ainda não são formados, por exemplo, ou possuem curso superior em andamento, classes com 40 alunos; ou ainda escolas particulares que também tem muitos professores em formação ou recém-formados e, classes variando de 20 à 40 alunos dependendo da instituição; temos também professores muito bem formados (doutorado) nas redes públicas de ensino, então, como podemos explicar tamanha diferença de “qualidade” de ensino em ambas as instituições de ensino fundamental e médio aqui citadas. Para tal análise, iremos nos ater a apenas um desses fatores: o professor.

Cada professor tem sua didática, a qual adquiriu com a produção de saber e da experiência (TARDIF, 2012). Assim, se faz importante investigar as práticas pedagógicas de um mesmo sujeito-professor em instituições de ensino diferentes, pública e privadas; pois há indagações da falta de qualidade de ensino nas escolas da rede pública, mas muitas vezes o professor que as frequentam, são os mesmos que ministram aulas em escolas privadas, consideradas de boa qualidade.

Este estudo tem como objetivo geral investigar se o mesmo sujeito-professor, no exercício da docência, realiza práticas pedagógicas diferenciadas, quando ministra aulas em instituições públicas e privadas de ensino, considerando o pressuposto segundo o qual essa prática é diferenciada em ambas as instituições. Este trabalho monográfico é apenas uma parte de um projeto maior desenvolvido, em que se trabalha com vários outros sujeitos-professores. Neste trabalho foi pesquisado apenas um sujeito-professor, o qual será chamado de sujeito-professor A.

Para a realização de tal trabalho temos alguns autores, referenciais teóricos, de extrema importância em que o trabalho foi baseado. Alguns deles são Nóvoa, Tardif e Saviani que trabalham com formação de professores e práticas pedagógicas e, Orlandi, Tfouni e Assolini que trabalham com a Análise de Discurso de Matriz Francesa, doravante AD.

Os objetivos gerais e específicos deram origem aos cinco capítulos desta monografia.

No capítulo 1, apresentamos um panorama sobre o ensino público e privado no Brasil.

No capítulo 2, trazemos a formação do sujeito-professor e as práticas pedagógicas.

Dando sequência, temos o capítulo 3, que versa sobre a análise de discurso, conceitos e princípios. É importante ressaltar que neste trabalho faremos o uso de alguns poucos concertos da AD.

Prosseguindo, chegamos ao capítulo 4, que discorre sobre a metodologia desta monografia.

Finalizando, temos o capítulo 5, o qual discutimos sobre os resultados desta pesquisa, através de recorte dos dados e das sequências discursivas de referência, SDR.

Capítulo I

Panorama sobre o ensino público e privado no Brasil

“Todo cidadão tem direito à educação e uma escola de qualidade. (...). A nova escola precisa ser repensada, sendo fruto das mudanças sociais e políticas, contra a desigualdade e a exclusão de classes” (PANIZON et al, 2014, p.09).

A educação escolar brasileira teve início em 1553, quando os franciscanos fundaram na Bahia a primeira instituição privada de ensino. Quando falamos do ensino privado no Brasil, é muito importante falar sobre a escola católica, afinal, durante a maior parte do período colonial, o ensino ficou ao encargo das ordens religiosas. Esses religiosos tinham sua própria estrutura, desenvolvidas, eficazes e autônomas, constituindo-se um regime de caráter privado.

No ano de 1759, a companhia de Jesus era expulsa do Brasil (expulsão dos jesuítas) e, como consequência, dessa expulsão encerrava-se uma fase da educação privada brasileira, porém ainda existiam outros estabelecimentos que davam continuidade a este ensino como internatos para meninas e, pequenas escolas paroquiais que foram fundadas.

Neste mesmo ano, decorrente da expulsão dos jesuítas, nasce no Brasil a escola pública estatal pela alocação de recursos financeiros. O estado por sua vez, começou a fazer uma reorganização do ensino onde pode estabelecer novos objetivos para a educação, mas toda essa reorganização demorou em média uma década. Ainda em 1759, pelo decreto de 28 de Junho, criou-se uma espécie de Ministério da Educação, chamada de Direção Geral. Esta Direção Geral era encarregada por toda estrutura educacional brasileira com o objetivo principal de modernizar a educação da elite colonial.

Segundo Alves, a direção geral também era responsável pela educação pública, que levou mais de 10 anos para criar estruturas básicas que iriam permitir o andamento do sistema escolar.

Entre as mudanças mais significativas da organização podemos citar os concursos de admissão de ensino, a expedição de licença para ensinar e a obrigação de ter uma autorização para as escolas sendo elas públicas ou privadas.

No período de 1777 a 1792 a escola católica pode retomar a sociedade. Obteve um avanço muito grande em iniciativas educacionais, muito importante como, por exemplo, o seminário de Olinda, que foi um dos centros educativos de maior importância pro Brasil.

Já o ensino público no Brasil, no período de 1759 a 1808, teve uma trajetória marcada por antagonismos em relação ao ensino privado, mas em 1808 introduziu-se o que era necessário para o progresso da vida administrativa, cultural e educativa que reduziu tais antagonismos.

Em 1824, a Constituição pensou, tendo por base o modelo da Constituição Francesa, na criação de um Sistema Nacional de Educação, propondo escolas primárias para todas as cidades, colégios e liceus em cada capital e ensino superior nas grandes cidades (ALVES, 2009). Porém como toda mudança requer um custo, neste momento o país passava por dificuldades econômicas, onde foram reduzidos os custos que seriam necessários para organizar a educação pública, mesmo no nível primário.

Em decorrência do crescimento demográfico da classe média, a partir dos anos de 1950 e 1960 e da incapacidade das escolas públicas em acompanhar tal crescimento, os estabelecimentos mantidos por empresários foram crescendo a partir de 1970. Com a precária qualidade do ensino público e com o desenvolvimento econômico do país, cresce a qualidade do ensino em escolas particulares o que ocasionou um crescimento no setor privado.

O ensino privado possui condições que são únicas para a mobilidade social. É muito claro que essas escolas possibilitam um ensino de qualidade, com um alto índice de aprendizagem dos alunos e já não se pode dizer o mesmo da escola pública, que passa por um momento de precariedade na qualidade do ensino.

A desigualdade social é um dos principais pontos que diferenciam essas escolas, desde o início do ensino privado, apenas pessoas com um poder aquisitivo alto poderiam ter o privilégio de acesso a um ensino de qualidade.

A escola pública, desde 1759 até os dias de hoje enfrentam dificuldades tanto no ensino quanto na parte burocrática (ALVES, 2009).

A educação deve ser de qualidade e de prioridade para as escolas públicas, igual às escolas particulares.

Vale ressaltar que os principais fatores que atuam decisivamente para o desenvolvimento social e econômico do país passam necessariamente pela

educação de sua população, sobretudo das novas gerações (ALVES, 2009).

A relação entre ensino e aprendizagem é muito discutida atualmente, porém ainda existem ideias diferentes quando se trata do ensino público e do ensino privado (INEP, 1996 apud PANIZON et al, 2014).

Uma das maiores dificuldades em sanar essas diferenças se dá ao fato de não se ter políticas públicas que visam uma melhoria ou inovação nesse setor. Porém nos atentaremos ao ensino em si neste trabalho, e não às questões políticas.

O ensino e as relações de aprendizagem

É comum nos depararmos com várias definições acerca do ensino, sendo que todas elas de modo geral, nos remetem a ideia de instruir ou transferir conhecimento. Tomaremos aqui a liberdade de definir o ensino como um conjunto de práticas pedagógicas e abordagens teóricas que estimulam o aluno por intermédio do professor a construir os conhecimentos específicos acerca de um tema.

Ensinar não é tarefa fácil, pois é preciso planejar, prever, procurar recursos alternativos, experimentos, demonstrações, modelos explicativos, questionários, jogos, cartazes ou qualquer outro material que atraia a atenção do aluno e que não sirva apenas como enfeite ou recurso extra, mas sim que faça parte de todo um conjunto, de uma aula planejada e que seja peça fundamental para o entendimento daquele conhecimento em específico que o sujeito-professor espera que aluno construa.

Algumas abordagens teóricas possibilitam uma reflexão que podem nos ajudar quanto ao entendimento do papel da didática para a formação do sujeito-professor e sua importância no processo de ensino aprendizagem. Durante esse processo, não se pode ignorar as características do sujeito, do objeto e das interações sujeito-objeto (MIZUKAMI, 1986).

Quando passamos a considerar as características do sujeito e do objeto, notamos uma forte necessidade de se considerar também o fenômeno humano, emocional, histórico, cognitivo, social e cultural por parte de ambos, e a partir disso torna-se possível descrever alguns componentes importantes para a relação de ensino e aprendizagem.

Passando a analisar o Homem, o Mundo, a Sociedade-Cultura, o Conhecimento, a Educação, a Escola, o Ensino e Aprendizagem, o Professor e o

aluno e a Metodologia, como componentes desse processo, começa a surgir então, diretrizes para o docente que vistas de acordo com uma abordagem ou uma linha pedagógica, possibilitarão ao sujeito-professor conhecimento suficiente para dar ênfase ao necessário, e distinguir a melhor metodologia e prática pedagógica visando à qualidade de ensino (SANTOS, 2005 apud MIZUKAMI, 1986).

Diversos autores como Libâneo (1982), Saviani (1984) e Mizukami (1986), procuravam em seus trabalhos agrupar as correntes teóricas de acordo com cada critério ou componentes específicos. Porém, foi Mizukami que utilizando cinco diferentes abordagens baseadas em componentes essenciais, conseguiu propor diferentes opções pedagógicas de ensino que segundo a própria autora, “poderiam estar fornecendo as diretrizes à ação docente, mesmo considerando que a elaboração que cada professor faz delas é individual e intransferível” (MIZUKAMI, 1986, p. 2).

Na abordagem tradicional, o adulto é considerado como homem acabado, "pronto" e o aluno um "adulto em crescimento", que precisa ser atualizado, ensinado. O ensino é centrado no professor e o aluno apenas executa prescrições que lhe são fixadas por autoridades exteriores. Logo se vê que essa abordagem é utilizada por muitos sujeitos-professores em várias instituições de ensino.

Já numa abordagem comportamentalista, o conhecimento passa a ser visto como uma "descoberta nova" para o indivíduo que a faz. Lembrando que, o que foi descoberto por tal indivíduo já se encontrava presente no mundo exterior. Nessa perspectiva, a experiência é vista como a base do conhecimento e o conhecimento é o resultado desta experiência vivida. Para isso cabe ao sujeito professor utilizar recursos que possibilitem as experiências.

A abordagem humanista enfatiza o papel do sujeito como sendo o principal elaborador do conhecimento humano. Da ênfase ao crescimento que se resulta de tal conhecimento, que por sua vez, possibilita o desenvolvimento da personalidade do indivíduo na sua capacidade de atuar como uma pessoa integrada.

Já o professor em si não transmite o conteúdo dando apenas uma assistência, ou seja, sendo facilitador da aprendizagem. Enquanto que os conteúdos advêm das próprias experiências dos alunos.

Na abordagem cognitivista, o que se vê é uma organização do conhecimento ou processamento de informações. Neste sentido, a educação tem a função de provocar desequilíbrios de acordo com o nível de desenvolvimento intelectual que o

aluno está, de modo que a partir daí ele adquira novos conhecimentos. Já a escola deve partir do pressuposto de ensinar os alunos a observar e o conhecimento fica por responsabilidade do professor.

Na abordagem sócio cultural, o importante é levar em consideração a vivência dos alunos, as características sociais do meio em que estão inseridos e suas experiências. Nessa abordagem os alunos são ativos, participativos e discutem criticamente com o sujeito-professor, que atua como mediador da construção do conhecimento.

Assim, qualquer ação educativa deve ser precedida de uma reflexão sobre o homem, e do meio de vida desse homem, a quem se quer ajudar para que se eduque (MIZUKAMI et al., 2010).

Analisando as abordagens citadas, pode-se observar que não há uma em específico que garanta total sucesso no processo de ensino, porém o que vemos é uma possível interação entre elas, a fim de se enfatizar o que realmente é importante para o aluno e o sujeito-professor, de modo que a interação entre ambas sejam facilitadas também pelas práticas pedagógicas podendo enfim, concretizar o ensino.

Outro aspecto também importante a se discutir é quanto à formação de professores. Vemos que a formação inicial de professores nem sempre contempla um estudo mais aprofundado dessas abordagens e não possibilita ao sujeito-professor, recém-formado, escolher qual se encaixaria melhor nas condições de trabalho em que está. Além disso, existem alguns profissionais que por diversos fatores que não serão discutidos aqui, acabam por se acomodar e não buscam um aprimoramento de conhecimentos que contribuem com o seu trabalho docente.

Em suma, a partir do conhecimento e análise sobre as diferentes abordagens do processo de ensino aprendizagem, é que o profissional docente pode determinar suas práticas e metodologias utilizadas em sala de aula, baseando-se nos componentes do processo que julgar pertinente.

Assim, o professor que planeja o modo como vai ensinar está mais preparado para enfrentar as dificuldades da sala de aula, da profissão em si. É necessário transmitir segurança e conhecimento no que se fala e isso só é adquirido através do planejamento e de uma constante formação.

Capítulo II

Formação do sujeito-professor e práticas pedagógicas

“O Objeto do trabalho do docente são seres humanos e, por conseguinte, os saberes dos professores carregam as marcas do ser humano” (TARDIF, 2012, p. 266).

O sistema de ensino brasileiro, sempre foi um assunto polêmico comentado em jornais, revistas, redes sociais; e, com ele veem falando-se do professor, sua formação, responsabilidades e desafios.

Cursos superiores para a formação de professores não eram valorizados, somente tinham prestígios profissionais médicos e advogados, que exerciam sua profissão e, eram docentes do ensino do nível superior (SCHWARTZMAN, 2015).

Assim, temos que, desde a criação até os dias de hoje, cursos de formação de professores são cada vez mais desvalorizados em nosso país. Um dos fatores que possam contribuir para tal é saber que no Brasil existem desigualdades e, que há uma desvalorização salarial da profissão, afastando estudantes que sonham em ter uma profissão e aumentar o seu poder de compra.

Segundo Marlon Panizon e Thayze Rochele Sabei,

“O Brasil, nas últimas décadas, adota um padrão educacional semelhante à educação de outros países, europeus, tendo como pressuposto a existência de um modelo universal de educação formal de qualidade e elite. Porém, o que atualmente vemos no Brasil é um sistema educativo fragmentado, compreendendo várias redes de velocidades diversas” (DEMO, 2007).

Assim, volta-se a antiga discussão sobre ensino de qualidade das instituições públicas e privadas e, sobre a didática dos professores em ambos locais de trabalhos, em que o sujeito-professor é apenas um mediador entre o estudante e o conhecimento.

Antigamente, somente a igreja católica detinha todo o poder ou direito sobre o conhecimento. Após uma reforma aconteceu à descentralização desse poder escolar

e, houve a criação de uma rede escolar de responsabilidade do Estado. Assim, surgiu a escola e, junto com ela a necessidade de educadores, de profissionais qualificados que se responsabilize pelo saber de seus alunos. Assim criou-se cursos de formação de professores administrados pelo Estado (NÓVOA, 1992).

Segundo Antônio Nóvoa (1992) que cita Adolfo Lima, afirma:

“O poder político é, por definição, incompetente para exercer a função educadora e tratar de assuntos doutra técnica que não seja a da política. [...] Um recrutamento de professores só pode ser feito por quem conheça perfeitamente as necessidades do ensino. O recrutamento de técnicos só pode ser conscientemente feito pelos seus iguais” (ADOLFO LIMA, 1915).

Tem-se um ditado popular que diz que “o trabalho dignifica o homem” e, Tardif comenta isso em seu livro, que o trabalhar não é apenas transformar um objeto ou uma situação em outra coisa, mas é transformar a si mesmo no trabalho.

“Ora, se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, sempre com o passar do tempo, o seu “saber trabalhar”. De fato, em toda ocupação, o tempo surge como um fator importante para compreender os saberes dos trabalhadores, uma vez que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho: “a vida é breve, a arte é longa”. (...) O que nos interessa, justamente, aqui, são as relações entre tempo, trabalho e aprendizagem dos saberes profissionais dos professores de profissão que atuam no ensino primário e secundário, isto é, dos saberes mobilizados e empregados na prática cotidiana, saberes esses que dela provêm, de uma maneira ou de outra, e servem para resolver os problemas dos professores em exercício, dando sentido às situações de trabalho que lhes são próprias” (TARDIF, 2012, p. 56-58).

Assim, cursos superiores com habilitação em licenciatura, por mais que

tenham uma teoria vinculada à prática, ou até mesmo os que não têm a prática, não correspondem aos conhecimentos produzidos pela experiência de trabalho ao que se trata do saber-ensinar. Contudo, busca-se cada vez mais a inserção de jovens sonhadores com a profissão docente, no meio escolar, para assim se fazer a familiarização deste com o dia-a-dia do professor.

Na educação brasileira, há muitas dificuldades encontradas pelas escolas. A evasão é uma delas. Antigamente o acesso à escola era muito difícil, apenas pessoas com poder aquisitivo alto poderiam estudar, mas, hoje, como mostra o autor SIMON SCHWARTZMAN (2015) “o acesso não é mais um problema para a população brasileira. Segundo o autor, problemas de como manter os alunos na escola, repetências e qualidade de ensino são os principais aspectos que devem ser mudados na educação pública brasileira” (SCHWARTZMAN, 2015, p. 11).

Para o professor, manter a atenção do aluno em sua aula é extremamente difícil, pois a falta de estrutura e de outros recursos, que a maioria das escolas públicas não possuem, são fatores que levam à desatenção do aluno.

As escolas públicas acolhem a maioria da população, sendo que grande parte dessa maioria são pessoas de baixa renda, mas, também, há alunos de classe média e alta. Já no ensino particular, beneficiam-se uma pequena parte da população, de médio e, principalmente, de alto poder aquisitivo.

Segundo Panizon a educação brasileira vem sofrendo com mudanças, principalmente, no tocante ao crescimento populacional, social, tecnológico e ao uso da informática. Sendo que, em relação a esta última mudança, o autor salienta que as escolas públicas brasileiras não têm conseguido incluir os jovens dentro dessa nova era (PANIZON, 2014, p. 2)

Hoje, podemos observar e comparar que as escolas privadas possuem recursos de informática, laboratórios de ciências, biologia e também uma estrutura que acomoda muito bem o aluno, são estes aspectos que tornam a educação com uma melhor qualidade.

“Dentre esses e outros fatores, o ambiente escolar é preponderante para o desenvolvimento do educando” (PANIZON, 2014, p. 4).

Neste contexto atual, o melhoramento do sistema público de ensino depende única e exclusivamente das políticas educativas desenvolvidas no plano municipal, estadual e federal de educação, enquanto a situação da rede particular depende dos incentivos fiscais dos poderes públicos e do grau de controle ao qual está

submetido. (AKKARI, 1999 apud PANIZON, 2014).

Devemos pensar, também, qual a finalidade atual da escola pública: ela forma seus alunos para quê? Para o mercado de trabalho? Para ingressar em um ensino superior público e de alta qualidade? E o ensino particular, qual é sua finalidade de formação? Segundo PANIZON 80 % dos alunos de ensino superior público dos cursos mais concorridos, são alunos de ensino particular, ou seja, as escolas privadas tem o objetivo principal de formar alunos para o ensino superior, sendo ele público ou privado.

Nas escolas públicas, vemos que uma porcentagem muito pequena, 20% dos alunos, vão para as universidades. Muitos acabam saindo da escola e indo direto para o mercado de trabalho e outros acabam optando por cursos de menor durabilidade, como os cursos técnicos profissionalizantes.

Para que haja uma melhoria no ensino, é preciso que ocorra uma mudança predominante em algumas categorias: estrutura escolar, família e aluno (SOARES 2004, apud PANIZON, 2014).

Para começar essa melhoria, deve-se partir principalmente da estrutura da escola. Laboratórios de ciências, química, biologia ajudam muito o aluno a aprender. A parte prática das disciplinas é muito importante para o aprendizado do aluno, pois é quando o próprio aluno pode, trabalhando seus próprios conhecimentos, ter contato “direito” com a disciplina.

O Laboratório de informática é um dos aspectos mais importantes e toda escola deveria ter. Já que o ensino público é voltado para o mercado de trabalho, podemos dizer que a informática está diretamente ligada a isso. Conceitos básicos de informática deveriam ser repassados para os alunos. As ferramentas tecnológicas como laboratório de informática, instrumentos áudio visuais facilitam muito a aproximação do aluno, tornando as aulas mais interessantes e despertando o seu interesse.

Comparando, agora, um professor que dá aula em uma escola pública, na qual não possui muitos recursos tecnológicos e o mesmo dando aula em uma escola privada, onde possui todas as ferramentas possíveis para dar uma excelente aula, será que a qualidade das aulas é a mesma? O professor trata sua aula de maneira diferenciada por serem escolas diferentes?

Esse é o problema sobre o qual nos debruçamos, pois apesar de todos os problemas que uma escola pública possui, a aula deveria oferecer a mesma

qualidade da escola privada, mesmo sem ter todos os recursos necessários.

O professor que faz a aula, que desperta o interesse do aluno, cabe a ele fazer de sua aula uma aula atrativa, mesmo não tendo muitos recursos para isso. Muitas vezes, a escola pública possui laboratórios, mas pela falta de interesse do professor, por estar desanimado, desestimulado devido às condições salariais e até mesmo pela falta de apoio da escola para tal finalidade, ele acaba não usufruindo o que a escola lhe oferece, sua aula acaba sendo maçante e não consegue despertar o interesse dos alunos.

O ensino público precisa de mudanças urgentes e drásticas. Segundo PANIZON (2014), é difícil aprender em um local que não estimula o aluno ou não apresenta estrutura e recursos para inseri-lo na era digital e no mercado de trabalho.

O professor deve estar em constante formação para que possa desenvolver seu trabalho da melhor forma possível, podemos então destacar dois extremos de formação: a formação inicial de professores e a formação continuada.

Houve tempo em que se acreditava que uma vez formado estaria eternamente formado, apto para exercer sua profissão. Concluir a licenciatura é apenas uma das etapas do longo processo de formação que o professor deve estar em contato, além de perceber que esta formação tem relação direta com as suas práticas pedagógicas e por isso é de extrema importância.

“O exercício da formação docente requer uma sólida formação, não apenas nos conteúdos científicos próprios da disciplina, como também nos aspectos correspondentes a sua didática e ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência” (ZABALZA, 2004, p. 145).

Assim, a formação inicial não é uma fase completa na vida do professor, mas sim uma primeira etapa, que possibilita o primeiro contato com os saberes do conhecimento e com as dificuldades da profissão. De acordo com ZABALZA (2004, p. 52-53) é necessário que a formação esteja vinculada a todo o ciclo vital das pessoas. “Reforça-se, assim, a ideia de que a formação transcende a etapa escolar e os conteúdos convencionais da formação acadêmica, constituindo um processo intimamente ligado à realização pessoal e profissional dos indivíduos.”

Quanto à formação continuada, já é visto que esta não é uma tarefa fácil, pois depende de diversos fatores, tais como: recursos financeiros, disponibilidade de tempo e interesse por parte do sujeito-professor e da instituição de ensino. Além de ser limitada à participação em cursos ou treinamentos, este tipo de formação um

processo complexo, como dito anteriormente, pode ter o objetivo de buscar outros saberes e construir novas inquietações com o conhecido, servindo como motivação para a aquisição do novo.

Em contrapartida, ZABALZA (2004, p.151) afirma que:

“Fazer um curso (e menos ainda, apenas frequentá-lo) não implica um docente melhor, mas dá armas para alcançar isso. Somado a isso, é frequente constatar que os professores que mais procuram a formação são justamente aqueles que mais formação tiveram, o que depõe a favor desses cursos: incentivam o desejo de formação, tornam os professores mais conscientes de suas necessidades e das possibilidades que têm para enfrentar em melhores condições a grande complexidade da docência (...).”

É preciso ter consciência de que o desenvolvimento de práticas pedagógicas está intimamente ligado às diferentes formas de ensino e aos saberes constituintes da docência, ou seja, para ensinar, o professor precisa de conhecimentos específicos que são obtidos ao longo da formação e das experiências vividas. É preciso equilibrar a formação entre esses extremos, de forma a não se acomodar diante das exigências externas e busca de uma constante recuperação da autonomia. Nesse sentido, podemos definir os saberes da docência, tendo em mente que estes não se limitam apenas à transmissão de conhecimentos.

Os saberes docentes podem ser definidos como sendo um saber plural, formado pela junção de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2007).

Diante da importância desses saberes na constituição da prática pedagógica, nos atentaremos, nas próximas linhas a descrever cada um desses “tipos de saberes”.

Os saberes de formação profissional são um conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, estamos nos referindo à formação acadêmica dos cursos de licenciatura essencialmente. Já os saberes disciplinares são aqueles que correspondem aos diversos campos do conhecimento, ou seja, todas as disciplinas (química, matemática e biologia, por exemplo) que se integram nas universidades e são transmitidos pelos departamentos universitários, independente das faculdades de educação (TARDIF, 2007).

Os saberes curriculares se referem aos programas escolares da instituição de trabalho, ou seja, os métodos, objetivos e conteúdos que os professores das instituições devem aprender a aplicar. Vale destacar que esse saber está relacionado diretamente com o tipo de aluno que a escola pretende ajudar a formar, reforçando a diferença entre as metas das públicas e das privadas (TARDIF, 2007).

Já os saberes experienciais, são validados pela experiência do professor. Estes fazem referência aos exercícios de suas funções e a prática de sua profissão. Tanto as experiências individuais quanto as coletivas são incorporadas nesse âmbito devido a importância do saber fazer e de saber ser.

Um trecho da obra *Saberes docentes e formação profissional*, explicita essa discussão:

“O movimento da profissionalização traz a tona à epistemologia da prática profissional, constituindo-se no cerne da questão. O que diferencia uma profissão de outras ocupações é a natureza dos conhecimentos postos em ação. Os profissionais devem se apoiar em conhecimentos especializados e formalizados, (...) através de uma longa formação de alto nível, (...) sancionada por um diploma (...). Os conhecimentos profissionais são essencialmente pragmáticos, (...) só os profissionais em oposição aos leigos e aos charlatões, possuem a competência e o direito de usar seus conhecimentos, (...) só os profissionais são capazes de avaliar em plena consciência, o trabalho de seus pares. (...) os conhecimentos profissionais exigem sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa não só compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los. (...) os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação continuada. (...) a autonomia e a competência profissionais têm, como contrapeso, a imputabilidade dos profissionais e sua responsabilidade (...). Em educação, a profissionalização pode ser definida, em

grande parte, como uma tentativa de reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e de educador, assim como da formação para o magistério” (TARDIF, 2003, p. 247 – 250).

Além de todos esses saberes, é preciso que o professor saiba planejar, executar, escolher metodologias, elaborar tarefas, construir instrumentos de avaliação e administrar a sala de aula, só assim, com a junção de todos esses conhecimentos que são adquiridos continuamente ele poderá estabelecer sua prática pedagógica escolar e decidir como ensinar da melhor forma.

A prática de desenvolver sua própria ação e manter um constante ir e vir entre o que eles sabem e não sabem, entre o que precisam fazer e o que podem fazer, entre o que experimentaram e a necessidade de introduzir inovações no momento atual, entre o que haviam previsto realizar e o que as condições de cada momento permitem realizar, exigem uma reflexão constante sobre sua própria prática, e esta deve ser motivadora e inovadora para facilitar a aprendizagem por parte dos alunos. Isso caracteriza um professor experiente e consciente.

Diante dessa profissionalização docente, ZABALZA (2004, p. 112) afirma que, somos profissionais por que (...) “O trabalho por nós desenvolvido exige que sejam postos em prática vários conhecimentos e várias competências que necessitam de uma preparação específica; esta é uma atividade de grande relevância social”.

Sendo assim, a prática docente mantém determinadas competências e uma estrutura comum aos seus aspectos formadores que é desempenhada em diferentes contextos e a diferentes indivíduos sendo necessário uma adaptação diante do currículo da instituição escolar por parte do professor, mas isso sem esquecer dos demais saberes e de suas importâncias para uma prática pedagógica escolar de qualidade.

Capítulo III

Análise de discurso: conceitos e princípios

“A evidência, produzida pela ideologia, representa a saturação dos sentidos e dos sujeitos produzida pelo apagamento de sua materialidade, ou seja, pela sua des-historicização. Corresponde a processos de identificação regidos pelo imaginário e esvaziados pela sua historicidade“ (ORLANDI, 2009, p. 55).

Como instrumento de análise dos dados a serem colhidos nessa pesquisa, escolhemos a Análise de Discurso (A.D.) de matriz pêcheuxtiana e francesa. A A.D. nasceu como disciplina universitária em 1969, ano também que se deu a publicação da obra *Análise Automática do Discurso*, dos autores Michel Pêcheux e Fuchs. Como o próprio nome indica, a A.D. não preocupa-se diretamente com a gramática ou com a língua, embora ambas compõe o discurso, mas esta surgiu para tentar responder questões como: “*o que o autor quis dizer ?*” ou “*qual a mensagem do texto*” através do processo discursivo (ASSOLINI, 2003).

Segundo Assolini (2003, p. 10-11):

“(...) a A.D. procura compreender o modo como um objeto simbólico produz sentidos, não a partir de um gesto automático de decodificação, mas como um procedimento que desvenda a historicidade contida na linguagem, em seus mecanismos imaginários. Dessa forma, o fragmentário, o disperso, o incompleto e a opacidade também são de domínio da reflexão em A.D.

Em decorrência disso, estudar a linguagem, a partir da perspectiva discursiva, significa abarcá-la nessa complexidade; significa, ainda buscar entender e compreender o seu funcionamento.”

Sendo assim, a linguagem não é considerada neutra. Ela é considerada um elemento de mediação do homem e sua realidade. Assim, não podemos estudar a

linguagem fora da sociedade, da historicidade do sujeito que a compõe, uma vez que os processos que a constituem são processos histórico-sociais vividos por cada um de nós (ASSOLINI, 2003).

Diante disso, Orlandi (apud ASSOLINI, 2003) mostra-nos que a linguagem enquanto discurso, é a própria ação que transforma o homem em realidade, pois ao falar, ao tentar dar significado, nós nos significamos, a partir de nossa vivência histórico-social.

Outros conceitos importantes para a A.D. além da linguagem e a língua, são os de sentido e sujeito. Assim ambos não podem ser pensados separadamente, pois de acordo com a perspectiva discursiva os sentidos é algo a ser dado por um sujeito.

A língua, segundo Orlandi (2009, p. 20-21) não é apenas um código e, a A.D. não é apenas a transmissão de informação; há um emissor e um receptor, mas estes não atuam em sequência, primeiro um fala e depois o outro codifica e etc. O processo de significação ocorre simultaneamente para ambos. Além disso, não podemos dizer que é apenas transmissão de informação, pois cada sujeito tem a sua produção histórica e ao falar dá-se sentido a historicidade do sujeito, desse modo diremos que não se trata de transmissão de informação apenas. No dizer de Orlandi (1999) a definição de linguagem como trabalho desloca percursos: faz-se um percurso que não passa só pelo psíquico ou pelo social estritamente, mas também pelo domínio da ideologia. Essa posição contrapõe-se àquelas que consideram a língua como instrumento ou reflexo de comunicação. A relação entre sujeito e sentido, traz a definição de discurso: efeito de sentido entre os locutores, que são sujeitos.

Segundo Lagazzi, 1988 (apud ASSOLINI, 2003):

“(...) o sujeito se constitui no interior de uma formação discursiva, mas a relação que se estabelece com essa formação dominante e com outras formações discursivas que aí se entrecruzam, a relação que ele estabelece entre as várias formações discursivas, é própria de cada sujeito e não preexiste a esse sujeito. Cada história produz um discurso diferente. Trata-se, assim, de uma constituição mútua: o sujeito se constitui no interior de uma formação discursiva, mas ao mesmo tempo constitui uma relação própria com essa

formação discursiva, relação essa permeada pela história do sujeito.”

Assim, esta afirmação de Lagazzi, citada por Assolini, nos confirma a relação entre sujeito, sentido e a sua própria construção histórica como indivíduo.

A partir de todas essas definições e afirmações sobre a A.D., sujeito e sentido, é que foi escolhido a A.D. como instrumento para a avaliação dos dados colhidos nessa pesquisa. O sujeito-professor, foco principal dessa pesquisa, tem ao longo de sua carreira profissional uma memória particular, que é somente sua, mas tratando o professor como figura importante para a formação de qualquer sujeito, também se pode destacar a memória coletiva dessa classe trabalhadora, marcada pelo esforço, dedicação e desvalorização. Para a análise dos dados será consideradas ambas as histórias, a individual e a coletiva.

A A.D. se faz em etapas, que correspondem às propriedades do discurso e ao seu funcionamento. Partindo de um texto faz-se a passagem da superfície linguística (1ª etapa) para o objeto discursivo (2ª etapa) e, desta formação discursiva faz-se a passagem desta para o processo discursivo (3ª etapa – formação ideológica). Na primeira etapa, o analista, em seu primeiro contato com o texto, procura uma discursividade, construindo um objeto discursivo. Assim, desfazendo a ilusão do que foi dito naquele texto, só poderia ser dito daquela maneira. Nesta etapa, o que o analista faz é “(...) tornar visível o fato de que ao longo do dizer se formam famílias parafrásticas relacionando o que foi dito com o que não foi dito, com o que poderia ser dito, etc” (ORLANDI, 2009, p. 78). Assim estes dizeres dão a formação discursiva, fazendo a palavra em si significar, x ou y (ORLANDI, 2009).

Na segunda etapa da A.D., partindo do objeto discursivo, “(...) o analista vai incidir uma análise que procura relacionar as formações discursivas distintas – que podem ter-se delineado no jogo de sentidos observado pela análise do processo de significação (paráfrase, sinonímia etc.) – com a formação ideológica (...)”. (ORLANDI, 2009). Assim o analista atinge a constituição de todos os processos discursivos responsáveis pelo efeito de sentido.

“O não-dizer tem sido objeto de reflexão de alguns linguistas dos quais tomo como exemplar o trabalho desenvolvido por O. Ducrot (1972)” (ORLANDI, 2009).

Segundo Orlandi (2009):

“Distinguindo, na origem de sua reflexão, como diferentes

formas de não-dizer (implícito), o pressuposto e o subentendido, este autor vai separar aquilo que deriva propriamente da instancia da linguagem (pressuposto) daquilo que se dá em contexto (subentendido). Se digo “Deixei de fumar” o pressuposto é que eu fumava antes, ou seja, não posso dizer que “deixei de fumar” se não fumava antes. O posto (o dito) traz consigo necessariamente esse pressuposto (não dito mas presente). Mas o motivo, por exemplo, fica como subentendido. Pode-se pensar que é porque me fazia mal. Pode ser também que não seja essa razão. O Subentendido depende do contexto.”

Assim, entende-se que o subentendido complementa e se faz necessário ao que é entendido. E que, ao longo do dizer, há toda uma margem de não ditos que também significam (ORLANDI, 2009).

Com relação à análise em si, cabe ao analista se valer de um dispositivo teórico, ou seja, uma teoria que o ajude a interpretar e dar a devida atenção ao que foi dito e ao não dito. Além disso, é preciso deixar transparecer os processos de identificação que foram utilizados, pois dependendo da posição em que o sujeito está espera-se diferentes interpretações da formação discursiva. (ASSOLINI, 2003)

O dispositivo ideológico escolhido deve favorecer não somente uma posição neutra mas sim, que ele entre em relação crítica com o conjunto de formações, pois é a construção deste dispositivo que direciona o leitor para o que se pretende mostrar, afinal, toda descrição está sujeita a interpretações e manifestações do inconsciente, tornando mais importante ainda o direcionamento feito pelo analista.

Sendo assim, não compete ao analista do discurso interpretar ou descrever o texto mas sim, compreender e esclarecer como tal texto é capaz de produzir sentidos, identificando quais gestos de interpretação o formam bem como as posições dos sujeitos analisados (ORLANDI, apud ASSOLINI, 2003).

Ou ainda, “(...) fazer com que a opacidade do texto, que aos olhos do leitor se apresenta como transparente, faça-se visível” (PÊCHEUX, 1997).

Vale observar também, que no contexto linguístico já citado anteriormente, não há constituição de sentidos sem levar em consideração a historicidade, melhor dizendo, o contexto sociocultural no qual a linguagem se firma é de extrema

relevância. Dessa forma, na A.D. a linguagem só passa a ter sentido porque está carregada de história, particularidades da vida cotidiana dos sujeitos-professores observados. Todas as emoções, dificuldades, sentimentos, realizações entre outras vem embutidas nessa linguagem que aos olhos do analista fica transparente e rica de sentidos.

O sentido precisa ser trabalhado como algo relativo, que depende de outro fator, assim qualquer alteração em tal fator, faz com que o sentido ganhe outra perspectiva diferente da primeira. De acordo com ASSOLINI (2003), para se trabalhar o sentido como algo em “relação a” é preciso que se reúnam três áreas do conhecimento científico, sendo elas as teorias da ideologia, que compreendem as formações sociais e suas transformações; a linguística; e a teoria do discurso, que determina a historicidade dos processos semânticos.

Outro aspecto característico da A.D. é quanto à ordem e a organização. Considerando que se trate respectivamente de uma visão empírica e uma perspectiva discursiva, fica evidente que no contexto trabalhado, ambas são diferentes.

Na perspectiva discursiva, a ordem passa a ser vista pelo analista como forma material, deixando de lado a ideia de ordenamento e atribuindo à língua uma ordem, ou seja, a língua passa a ser vista como uma materialidade simbólica.

Porém, dentro de um contexto histórico, passamos a notar que coexistem diferentes tipos de ordem como, por exemplo, a da língua já citada, e do mundo que se relaciona com o social através da história. Na A.D. torna-se responsabilidade do analista compreender a relações entre essas duas principais ordens, o real da língua e o real da história que coexistem no discurso do sujeito-professor, pois a ordem do discurso é o resultado desta interação.

Dentro da perspectiva discursiva não há interesse pela organização, pois o que se objetiva não é o formalismo mais sim a ordem simbólica e a ordem de discurso (ASSOLINI, 2003). Assim, o que se torna mais relevante é a organização sintática proveniente da relação entre sujeito e predicado, pois é tal organização que nos possibilita compreender como se faz a produção dos sentidos.

Para ASSOLINI (2003, p. 31), é preciso que haja dois deslocamentos para que consigamos nos instalar neste campo de reflexão. O primeiro é a passagem para a forma material, e o segundo é a necessidade de se considerar que a língua significa porque a historia intervém.

Nota-se que o sentido é proveniente da relação sujeito-história e que concretiza a subjetividade, pois a língua surge com um traço do exterior, do social e cultural. Em outras palavras:

“(...) isso resulta em dizer que a distância de constituição da linguagem precede a da formulação, a dos processos de produção determina a dos produtos, o fato de linguagem preside a consideração dos dados. Mais do que isso, a relação entre estrutura e acontecimento colocando a interpretação como parte irrecusável da relação do homem com a língua e com a história (PÊCHEUX, 1981) não a inscreve, no entanto no campo da manipulação, da intenção, da mera vontade. Algo que está além do homem, essa relação não se dá no âmbito de seu controle. Essa é uma relação que o constitui enquanto tal” (ORLANDI, 1996, apud ASSOLINI, 2003, p. 31-32).

A questão da materialidade na perspectiva discursiva vem sendo estudada por vários autores ao longo dos anos e atualmente tem sido determinante para que se analise o discurso, considerando-o (discurso) como própria noção da materialidade em si, precedida pela materialidade da história.

Por fim, tem-se outro aspecto não menos importante que os apresentados até este momento, que se faz presente em todo o processo, que é a ideologia. A ideologia é o resultado da interpretação do indivíduo como sujeito que precisa se inserir no repetível para que seja interpretável (ORLANDI 1996).

Implicitamente a interpretação se relaciona com a subjetividade que será mais discutida nos próximos capítulos deste trabalho. Assim, os resultados obtidos serão analisados dentro da perspectiva da A.D. levando-se em consideração não a organização, mais sim a ordem do discurso que é a forma material em quem o sujeito é definido pelos sentidos que de certa forma são revestidos pela historicidade.

Capítulo IV

Metodologia: Abordagem qualitativa e instrumentos de pesquisa

“A maioria dos estudos que se realizam no campo da educação é de natureza descritiva” (TRIVIÑOS, 1987, p. 110).

A pesquisa realizada é de caráter qualitativo, mais detalhadamente, descritivo-explicativo.

Segundo Triviños, (1987), a pesquisa qualitativa é a “descrição que intenta captar não só a aparência do fenômeno, como também sua essência. Busca, porém, as causas da existência dele, procurando explicar sua origem, suas relações, suas mudanças e se esforça por intuir as consequências que terão para a vida humana” (p. 129).

A ideia é observar minuciosamente as diferentes práticas pedagógicas escolares de um mesmo sujeito-professor em diferentes contextos de sala de aula, para isso usou-se de entrevistas semiestruturadas, recortes e sequências dialogadas.

A escolha pela entrevista semiestruturada e da gravação do áudio das aulas como instrumento de coleta de dados justifica-se pelo uso da A.D. como instrumento de análise, já que o falar em detrimento do escrever é bem mais revelador. Althusser (apud BETHANIA MARIANI, 2010, p. 117) afirma que “foi a partir de Freud que começamos a suspeitar do que escutar, logo do que falar (e calar) quer dizer: que este “quer dizer” do falar e do escutar descobre, sob a inocência da fala e da escuta, a profundidade determinada”. Assim podemos dizer que os deslizos, as trocas, o silêncio, o engano, o “eu quis dizer” e entre outras “falhas” da linguagem, são indícios que despertam no analista o funcionamento do discurso, logo “[...] podemos dizer que não há língua sem esses deslizos, logo não há língua que não ofereça lugar à interpretação” (ORLANDI, 2009, p. 78), até as mesmas palavras podem trazer significados diferentes analisando o contexto e situação do sujeito.

O diário de campo foi a forma utilizada para registrar as observações. Como pesquisador observador total (LÜKDE e ANDRÉ, 1986), não houve problemas em registrar os fatos durante a sua ocorrência. O importante é realizar as anotações

imediatamente após o fato ocorrido, para que o pesquisador, posteriormente não precise confiar em sua memória, mas nesse caso isso não foi um problema, pois as anotações das observações foram realizadas juntamente com a gravação do áudio das aulas observadas. Neste caso se faz importante o uso de ambos os recursos, pois como o foco dessa pesquisa será a prática pedagógica do sujeito-professor, o gravador será destinado à captar principalmente a fala do professor durante o seu exercício de aula, enquanto ao diário de campo será destinado as anotações pertinentes que contemple a sala de aula, como interação aluno-aluno ou aluno-professor.

Todo o material adquirido foi comparado entre si, baseando-se nos referenciais sobre formação continuada de professores, surgimento das instituições públicas e privadas e na análise de discurso.

Local

Uma escola da rede pública e outra escola da rede particular de ensino, onde estas se localizam na cidade de Ribeirão Preto, no interior do estado de São Paulo.

A escola da rede pública de ensino, localizada em Ribeirão Preto, recebe alunos nos três períodos do dia, cerca de 1000 alunos por dia e, é uma escola de ensino fundamental II e ensino médio localizada na periferia da cidade. Já a outra escola da rede particular de ensino localizada em Ribeirão Preto recebe alunos apenas em dois períodos do dia, manhã e tarde, cerca de 3000 alunos por dia e, é uma escola de ensino infantil até o ensino médio, localizada próximo ao centro da cidade.

Participante

Nesta pesquisa foram observadas e gravadas doze aulas de um mesmo sujeito-professor selecionado, onde seis aulas foram ministradas em escolas da rede pública de ensino em Ribeirão Preto/ SP e, as outras seis aulas foram ministradas na rede privada de ensino em Ribeirão Preto/SP. O sujeito-professor selecionado e que contribuiu com esta pesquisa é licenciado em matemática e ministra aulas em ambas as instituições, pública e privada, para o ensino fundamental II. Além das gravações das aulas realizamos uma entrevista semiestruturada.

Procedimentos

Primeiramente, dentro deste trabalho de pesquisa, buscamos a ética dos processos em acordo com Bogdan e Biklen (1997), mantendo o sigilo sobre as informações e dados pessoais que possam identificar o sujeito participante e a elaboração e cumprimento de todo o acordado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Posteriormente entramos em contato com o professor para explicar o objetivo da pesquisa e, pedir permissão para podermos assistir, observar e gravar suas aulas em ambas as instituições de ensino. Já neste primeiro contato, foi lhe apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que fora assinado pelo sujeito-professor após concordar com o trabalho de pesquisa proposto.

Após o consentimento do professor, foi preciso entrar em contato com as escolas que trabalham, totalizando em 02 escolas, sendo 01 escola pública e 01 escola particular. Após o contato com a direção de cada escola e esclarecendo para o diretor os objetivos da pesquisa e, este autorizando a permanência do pesquisador na sala de aula, começamos então o trabalho de pesquisa.

Anotamos todas as observações feitas em um diário de campo, além das gravações de áudio das mesmas. Tanto as gravações quanto as anotações das observações foram feitos simultaneamente, procurando amenizar as interferências que o próprio pesquisador sofre do meio, buscando toda vez que preciso um refúgio das anotações, no áudio.

Após isso, apresentamos ao sujeito-professor as questões norteadoras da entrevista, as quais foram elaboradas tendo em vista a oferecer espaço para que o entrevistado expresse suas ideias sobre semelhança/diferenças de suas práticas pedagógicas em instituições públicas e privadas, sobre o público alvo a ser atingido em ambas as instituições considerando a mesma idade e qual a principal diferença que o sujeito-professor encontrou no dia-a-dia de cada rede escolar.

A entrevista foi realizada, preferencialmente, fora do período de aula. Tudo foi registrado em aparelhos de gravação de áudio e posteriormente transcrito. Após a transcrição trabalhamos na elaboração do corpus de análise como descrito a seguir.

Estabelecimento do corpus de análise

Para se falar em “*corpus*” de análise dentro do pressuposto da A.D., primeiramente devemos definir “recortes”, pois só se fala em *corpus* a partir de um recorte de dados. Segundo Orlandi (apud ASSOLINI, 2003, pg. 140) “(...) o recorte é uma unidade discursiva; fragmento correlacionado de linguagem e situação”. (1987: 139). Tais recortes são “(...) como elementos indiciários de um modo de funcionamento discursivo”. (TFOUNI, 1992: 206). Contudo o discurso para a A.D. é a sua essência, pois tem em si a ideia de percurso, de movimento, de algo contínuo, assim “com o discurso observa-se o homem falando” (ASSOLINI, 2003, p. 10).

A partir desses pressupostos, selecionamos algumas sequências discursivas de referência (SDR), em acordo com Courtine (1982), como indícios reveladores sobre os processos discursivos relativos às práticas pedagógicas diferenciadas de um mesmo sujeito-professor em instituições públicas e privadas de ensino a partir da comparação entre tais, que irão emergir através das entrevistas e das gravações do áudio das aulas do sujeito-professor participante da entrevista.

Realizamos, a partir dessas relações expostas na análise de dados, uma reflexão sobre o ensino público e privado, aproximações e afastamentos, sendo o mesmo sujeito-professor, profissional da educação em ambas as instituições e, discutir sobre os processos que qualificam as escolas e o professor.

Dispositivo de análise

Diante do estabelecimento do *corpus* de análise, começamos a refletir sobre o dispositivo de análise. Como a escuta das gravações e das entrevistas deve estabelecer para lá evidências e compreender o que foi dito? Assim, a proposta é de uma construção de um dispositivo de interpretação. Esse dispositivo é caracterizado por colocar o que foi dito em relação ao que não foi dito (ORLANDI, 2009), como por exemplo, dizer “vote sem medo” e, pode-se interpretar-se como algo não dito o “vote com coragem”. A análise de discurso não busca um sentido verdadeiro do dito e, nem sentidos literais que são intrínsecos às palavras, mas busca-se a partir da historicidade do sujeito, a transferência de sua ideologia em sua fala, em seu dizer.

Portanto, segundo Orlandi (2009) o que se espera deste dispositivo é que lhe permita a trabalhar numa posição não neutra, mas que sua interpretação seja relativizada na ideologia do sujeito.

Capítulo V

Análises Discursivas

Para uma coleta sistematizada de dados, foi realizada uma entrevista com o sujeito-professor escolhido para esta pesquisa, e também o registro das observações, decorrentes das aulas a que assistimos. A partir desse amplo “espaço discursivo”, constituído pelas entrevistas e pelas observações das aulas ministradas pelo sujeito, realizamos alguns recortes, compreendidos aqui como “(...) unidade discursiva de linguagem e situação” (ORLANDI, 2009).

Assim, como já referenciado nos textos acima o professor licenciado em matemática e que ministra aulas em ambas as instituições, pública e privada, para o ensino fundamental II, foi chamado de professor A.

Foram escolhidos seis recortes das respostas obtidas nas entrevistas, desse professor A, em que a parte em destaque, negrito, está representando a sequência discursiva de referência (SDR).

Recorte nº 01

A aula de um professor independentemente da rede de ensino varia de sala para sala.
Mesmo na rede particular, as estratégias utilizadas em cada sala são diferentes.

Recorte nº 02

Outro fator de extrema importância são os pré-requisitos culturais e intelectuais: **na escola particular onde trabalho não preciso me preocupar em recuperar nenhum conteúdo (...).** Enquanto que na rede pública alunos do 6º mal sabem subtrair.

Na sequência discursiva destacada, do recorte 01 (um), vê-se que uma aula varia de sala para sala, independentemente da rede de ensino e, que dentro de uma mesma rede, instituição pública ou privada, essa diferença ainda permanece. O mesmo foi comprovado a partir de gravações, pois a mesma aula foi diferente nos aspectos práticos e pedagógicos, em todas as salas assistidas, visto que este professor possui quatro salas da mesma série na instituição privada e, duas salas da mesma série da instituição pública. Assim, já neste primeiro recorte, pode-se concluir que o objetivo da pesquisa foi atingido e o resultado foi para além do esperado, já que o assujeitado, ou seja, inscrito em formações discursivas com as quais se identifica, afirma que essa diferença é de sala para sala. Não poderíamos deixar de dizer que o professor ocupa aqui a posição de “bom sujeito” (PÊCHEUX, 1997). O bom sujeito é aquele que sofre cegamente influências do meio que está inserido.

Segundo Orlandi (2009) o sentido é história, e o sujeito do discurso se faz na/pela história. Podemos estender a análise ainda deste primeiro recorte para o aspecto sociológico da sala aula; visto que a ideologia está presente na língua e conseqüentemente na formação do sujeito, “enquanto prática significativa, a ideologia aparece como efeito da relação necessária do sujeito com a língua e com a história para que haja sentido” (ORLANDI, 2009). Sendo assim, em uma sala de aula com 30 (trinta) alunos, podemos ter 30 (trinta) sujeitos alunos inscritos nas mais variadas formações discursivas. As formações discursivas remetem a distintas formações ideológicas. Lembramos que entendemos por formações discursivas o sentido de tudo que é dito sendo determinado pelas posições ideológicas do sujeito e, por formações ideológicas a conjuntura sócio-histórica do sujeito. Então “a formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada determina o que pode e deve ser dito” (ORLANDI, 2009). Assim sendo, este um dos motivos que a prática pedagógica do professor se difere de sala para sala, porque sua prática é atingida e modificada pelos discursos desses sujeitos, que são os alunos, que se diferem entre si.

Já no segundo recorte podemos notar o que o autor Schwartzman (2015) dizia em seu artigo, que as características sócio-culturais são elementos que diferenciam o ensino em escolas públicas e privadas e, que o médio e alto poder aquisitivo da população favorece uma educação de qualidade, onde estes alunos estudam nas melhores escolas da cidade e, tem um anteparo e auxílio de outros profissionais em sua aprendizagem, como por exemplo, psicólogos e monitores. “As

famílias das classes média e alta colocam seus filhos para cursarem o ensino básico e o secundário em escolas particulares, que são de melhor qualidade, e os preparam para passar para as instituições de ensino superior de maior prestígio” (SCHWARTZMAN, 2015).

Na sequência discursiva do segundo recorte: “na escola particular onde trabalho não preciso me preocupar em recuperar nenhum conteúdo (...). Enquanto que na rede pública alunos do 6º ano mal sabem subtrair”, nota-se por parte do sujeito-professor A uma despreocupação em recuperar o conteúdo para a escola de ensino particular, pois expusemos acima caso surja essa defasagem no aluno, a culpa não é do professor, mas sim do aluno que não prestou atenção ou não se dedicou-se para que a aprendizagem fosse concretizada, assim os pais contratam monitores, de forma particular, para recuperar o conteúdo perdido, continuando o professor com o seu planejamento para aquele ano para aquela série. Nesta etapa notamos os dizeres do Tardif sobre a profissionalização da profissão docente, neste caso o professor não se sente culpado por essa defasagem, já que a grande maioria da sala assimilou, sendo essa responsabilidade inteiramente do aluno, tratando-se da escola particular. Já na escola pública, como falado pelo sujeito-professor A, tem que haver uma recuperação de conteúdo, sendo o professor responsável por tudo aquilo que o aluno não aprendeu até o momento, dificultando e atrasando o planejamento do professor para aquele ano, acarretando em um ensino de qualidade inferior comparado às escolas particulares.

Recorte nº 03

Por todos os motivos já mencionados e outros, muitas vezes o discurso é o que mais se distancia de uma rede para outra, **enquanto que as atividades e estratégias podem ser as mesmas.**

Recorte nº 04

Quem é estável na rede pública não quer preocupações ou “muito trabalho” e, a maioria da rede particular acredita não suportar determinadas situações das quais tomam conhecimento sobre a rede pública.

Completando o sentido das análises acima, o recorte número 03 (três) nos traz um sujeito-professor consciente e que se esforça ao máximo para minimizar as diferenças entre as instituições, visto que ao preparar a sua aula para ambas as instituições as atividades e estratégias são as mesmas. Novamente, tem-se um profissional docente, conforme descrito por Tardif, que tenta exercer sua profissão docente sem erros, comodidades e piedades. “Por outro lado, (...) a “pedagogia” (...) é portadora de questões sociais importantes e ilustra, ao mesmo tempo, as tensões e os problemas de nossa época que se encontram vinculados à escolarização em massa e à profissionalização do magistério” (TARDIF, 2012).

Por sua vez, o recorte número 4 (quatro) nos traz um grande impasse vivido atualmente pela rede pública de ensino, muitos professores que já trabalham na rede exoneram o cargo ou sentem-se tão desanimados que não encontram força para lutar pela educação pública de qualidade, tudo isso pelas condições precárias de trabalho vividas por estes professores da rede pública. Nesse recorte os saberes docentes e a formação continuada dos professores se fazem de extrema importância, para preparar profissionais que possam atender ambas as redes sem discriminação e sem indiferenças.

Recorte nº 05

A principal diferença é a questão sócio-cultural e a educação familiar que cada um traz de casa, podendo ser oriunda de uma formação melhor dos pais ou não, **que se reflete nos ideais passados de pais para filhos.**

Recorte nº 06

Organização e a disponibilidade dos profissionais em realizar as suas atribuições para com a instituição. Nesse ponto acredito que o fato de se ter um chefe que avalia o seu trabalho gera uma preocupação maior em realizá-lo de melhor forma possível.

Para finalizar a discussão dos resultados trazemos mais dois recortes, o recorte número 05 (cinco) consiste em uma paráfrase do que já foi citado anteriormente, ou seja, os aspectos culturais refletem diretamente na educação dos filhos e que estes são reflexos de uma sociedade desigual.

O último recorte, número 06 (seis), em que a SDR destacada é “Organização e a disponibilidade dos profissionais em realizar as suas atribuições para com a instituição”, se refere a pergunta da entrevista, que diz, qual é o aspecto principal que as instituições públicas e privadas se diferem, nesse ponto pode-se retomar o referencial de Alves (2009) em que diz que o ensino privado possibilita ensino de qualidade. Sendo assim podemos entender que isso é cobrado diariamente dos professores que trabalham nessa rede de ensino e, que dependendo de sua ideologia, oportunidades profissionais aparecem na rede pública de ensino ou na rede particular.

Portanto, foram aqui comparadas situações e práticas diferenciadas vividas pelo sujeito-professor A, em diferentes contextos, mas comum no exercício da docência e, com isso, a pesquisa mostrou que existem diferenças sim em suas práticas pedagógicas, nas diferentes instituições e nas diferentes salas de aula.

Considerações Finais

Tendo por base a importância e complexidade do tema trabalhado nesta monografia, trazemos a obra do artista plástico Salvador Dalí (nascido 11 de maio 1904 e falecido em 23 de janeiro de 1989), “A persistência da memória”, que ajudará a concluir as análises acima realizadas.

Essa obra reúne elementos próprios do movimento surrealista em que o autor rompeu com a razão para dar lugar à imaginação.

Nesta imagem vê-se que o relógio tornou-se flexível, ou seja, o tempo tornou-se flexível e maleável; analogicamente pode-se inferir que a formação dos professores não tem tempo para acontecer, sendo algo de aprendizagem constante.

Juntamente com o tempo notamos um ambiente escuro, triste e seco; que podemos comparar com as escolas que não tem o dinamismo de aulas de qualidade, o conteúdo vira apenas conteúdo e, no lugar do aprendizado do aluno, criam-se barreiras difíceis de serem superadas para alguns sujeitos, sobretudo por aqueles que não vêem sentido na escola e no ensino e, tal fardo, de uma sociedade não-escolarizada, é carregada pelo sujeito-professor.



Imagem disponível em <<http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2012/01/07/903289/conheca-persistencia-da-memoria-salvador-dali.html>> Acessado em 30 nov. 2015.

Por fim, concluímos que as ideologias do professor, juntamente com a sua história e seus sentidos são elementos fundamentais para a construção de sua identidade docente. Assim sendo, os dizeres do sujeito-professor, analisados a partir

da perspectiva discursiva, trazem indícios de que vive em contextos diferentes, e, isso influencia diretamente em sua prática pedagógica e em seu modo de avaliar a si mesmo.

Os dizeres do sujeito-professor foram alvo de auto-avaliação, o que implica reflexões críticas sobre a sua própria prática pedagógica, formação e profissão. Observamos o reconhecimento do próprio sujeito-professor sobre tal prática diferenciada, o que não era por nós esperado.

Foi gratificante observar, por meio das análises discursivas realizadas, que o sujeito-professor em cujos dizeres e práticas nós nos detivemos, pôde refletir sobre suas práticas pedagógicas, as quais acontecem diferentemente, de acordo com a escola e a sala de aula onde está inserido ele próprio. Nessa linha de pensamento, destacamos sua disponibilidade para tentar mudar tal situação, o que nos dá indícios de seu desejo de concretizar o exercício da docência de forma crítica e responsável

Referências Bibliográficas

ALVES, M. **A histórica contribuição do ensino privado no Brasil**. Educação, Porto Alegre, v.32, jan/abril de 2009.

APEOESP. **Que educação pública quer o Governador de São Paulo?** Disponível em <<http://www.apeoesp.org.br/noticias/greve-dos-professores-2015/que-educacao-publica-quer-o-governador-de-sao-paulo/>> Acessado em 21/04/2015.

ASSOLINI, F. E. P. **Interpretação e letramento: os pilares de sustentação da autoria**. Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto / USP – Depto. de Psicologia e Educação. Ribeirão Preto, São Paulo: 2003.

AZEVEDO, A. C. B.; **O papel da reflexão na formação de professores: experiência de uma professora substituta no sertão do Seridó/RN**. UFRN.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Alegre: Porto Editora, 1997.

COURTINE, J. J. **Définition d'orientations théoriques et construction de procédures en analyses du discours**. Philosophiques. p. 9: 239-264. 1982.

LIBANEO, J. C. **Tendências pedagógicas na prática escolar**. In: Revista da ande, n 06, 1982.

LÜKDE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARIANI, B. **Textos e conceitos fundadores de Michel Pêcheux: uma retomada em Althusser e Lacan**. Alfa, São Paulo, 54 (1): 113-127, 2010.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo; EPU; 1986.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Textos de Lise Chantraine Demailly, Carlos Marcelo Garcia, Angel Pérez Gómez, Thomas S. Popkewitz, Donald A. Schön e Ken Zeichner. 1ª ed. Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, Lisboa 1992.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 8 ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

PANIZON, M., 2014. **Diferenças entre o ensino público e particular: influências em relação ao aprendizado**. Disponível em

<[http://www.pinhais.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/seminario/uploadAddress/DIFERENCAS-ENTRE-O-ENSINO-PUBLICO-E-PARTICULAR-INFLUENCIAS-EM-RELACAO-AO-APRENDIZADO\[6909\].pdf](http://www.pinhais.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/seminario/uploadAddress/DIFERENCAS-ENTRE-O-ENSINO-PUBLICO-E-PARTICULAR-INFLUENCIAS-EM-RELACAO-AO-APRENDIZADO[6909].pdf)> Acessado em 30/03/2015.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução Eni Pulcinelli, Orlandi [et al.]. 3ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo; Cortez, 1984.

SCHWARTZMAN, S. **Os desafios da educação no Brasil**. Disponível em <<http://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/1desafios.pdf>> Acessado em 30/03/2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes; 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8ª edição. Petrópolis: Vozes; 2007.

TFOUNI, L.V. **Letramento e Analfabetismo**. Tese de Livre Docência, USP: Ribeirão Preto, São Paulo: 1992.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário, seus protagonistas**. Trad. Erinani Rosa. Porto alegre: Artmed; 2004.

Anexos

Entrevista semiestruturada

Perguntas da entrevista:

1. Você nota diferença entre sua aula (práticas pedagógicas) na escola pública e na particular?
2. Você vê alguma diferença entre outros professores, com relação à meios, atividades e práticas nessas duas instituições de ensino? (pública e particular)
3. Existe alguma diferença entre o público alvo da aprendizagem, considerando todos da mesma idade, entre as duas escolas?
4. Qual a principal diferença que você nota entre a escola pública e a particular?
5. Se quiser falar algo que não foi perguntado fique a vontade.

Respostas na íntegra - Professor A

1. A aula de um professor independentemente da rede de ensino varia de sala para sala. Mesmo na rede particular, as estratégias utilizadas em cada sala são diferentes. Fatores como o horário da aula, duração da aula também influenciam no planejamento de uma aula, por exemplo, turmas que tenho sempre a última aula do dia necessitam de exposições mais rápidas e dinâmicas, além de exercícios que os prendem o tempo todo, enquanto as primeiras aulas do dia/período podem ser mais detalhadas e pausadas. Outro fator de extrema importância são os pré-requisitos culturais e intelectuais: na escola particular onde trabalho não preciso me preocupar em recuperar nenhum conteúdo ou alfabetiza-los matematicamente, além do respeito que os mesmos depositam em mim o que facilita e muito o trabalho, pois eles sabem que ações tem consequências. Enquanto que na rede pública alunos do 6º ano (antiga 5ª série) mal sabem subtrair, o que compromete muito o andamento da aula conforme o que é estabelecido pelo currículo básico, além da questão sócia cultural que é uma caixa de surpresas – famílias desestruturadas, crianças sem limites, casos de abuso e espancamento, que transferem ao professor responsabilidades que não são suas e isso exige

muitas vezes um desgaste emocional e psicológico muito maior do que o desgaste físico e energético de uma aula.

Por todos os motivos já mencionados e outros, muitas vezes o discurso é o que mais se distancia de uma rede para outra, enquanto que as atividades e estratégias podem ser as mesmas.

2. Eu normalmente procuro estabelecer estratégias/atividades semelhantes, mas noto grande distinção das mesmas entre os colegas. Cabe ressaltar aqui que o número de professores que trabalha na rede particular e se dispõem a trabalhar na rede pública é mínimo. Quem é estável na rede pública não quer preocupações ou “muito trabalho” e, a maioria da rede particular acredita não suportar determinadas situações das quais tomam conhecimento sobre a rede pública.
3. Sim, a principal diferença é a questão sociocultural e a educação familiar que cada um traz de casa, podendo ser oriunda de uma formação melhor dos pais ou não, que se reflete nos ideais passados de pais para filhos.
4. Organização e a disponibilidade dos profissionais em realizar as suas atribuições para com a instituição. Nesse ponto acredito que o fato de se ter um chefe que avalia o seu trabalho gera uma preocupação maior em realizá-lo da melhor forma passível.
5. Não. Todos pontos cruciais já foram colocados.