



## **DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO EM DIÁLOGO: O APAGAMENTO DA DIMENSÃO COLETIVA DO TRABALHO DOCENTE**

## **DEVELOPMENT AND EDUCATION IN DIALOGUE: THE ABSENCE OF THE COLLECTIVE DIMENSION OF THE TEACHING WORK**

**Bruno Rêgo Deusdará Rodrigues\***

Doutor em Psicologia Social/Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Professor da Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
E-mail: [brunodeusdara@gmail.com](mailto:brunodeusdara@gmail.com)  
Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

**Maria Cristina Giorgi**

Doutora em Letras/Universidade Federal Fluminense  
Professora do Centro Federal de Educação Tecnológica/RJ  
E-mail: [cristinagiorgi@terra.com.br](mailto:cristinagiorgi@terra.com.br)  
Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

---

\*Endereço: Bruno Rêgo Deusdará Rodrigues

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Departamento de Estudos da Linguagem. Rua São Francisco Xavier, 523, Maracanã. CEP: 20.550-013, Rio de Janeiro/RJ, Brasil

**Editora-chefe: Dra. Marlene Araújo de Carvalho**

**Artigo recebido em 20/02/2013. Última versão recebida em 12/03/2013. Aprovado em 13/03/2013.**

**Avaliado pelo sistema Triple Review: a) Desk Review pela Editora-Chefe; e b) Double Blind Review (avaliação cega por dois avaliadores da área).**

## RESUMO

No presente artigo, com o objetivo de nos aproximar de certos discursos sobre o trabalho docente que circulam em documentos oficiais e, concomitantemente, argumentar em favor da utilização de cópulas documental em pesquisas no campo da linguística aplicada - tendo em vista a contribuição de abordagens discursivas no sentido de repensar uma cisão entre a suposta interioridade dos textos e a pretensa exterioridade das ações humanas no mundo, que, a nosso ver, desvitaliza as práticas de linguagem - promove o encontro entre duas pesquisas recentes (DEUSDARÁ, 2011, GIORGI, 2012), que se debruçaram sobre Planos de Educação, a saber, o Plano de Desenvolvimento da Educação, proposto por um decreto presidencial, e um Plano de Desenvolvimento Institucional, elaborado em uma instituição federal de educação tecnológica. O diálogo em questão tem como base a relação texto e contexto na perspectiva de Bakhtin (2000) e estudos da ergologia (SCHWARTZ, 2000, CLOT, 2007, BRITO; ATHAYDE, 2003). Nossos resultados apontam para um apagamento da dimensão coletivo do trabalho docente, bem como para um enfraquecimento da prescrição na promoção de condições adequadas de trabalho.

**Palavras-chave:** análise do discurso; trabalho docente; educação; gêneros dos discursos.

## ABSTRACT

This article's objective is to approach certain discourses on teaching, which circulate in official documents and, concomitantly, argue in favor of the use of documental corpus in researches in the field of applied linguistics - in view of the contribution of discursive approaches towards rethinking a scission between the supposed interiority of texts and the alleged exteriority of human actions in the world, which, in our viewpoint, devitalizes language practices. It is also intended to promote the meeting of two recent surveys (DEUSDARÁ, 2011, GIORGI, 2012), who pored over Education Plans, namely: the Education Development Plan, proposed by a presidential decree, and an Institutional Development Plan, drawn up in a federal institution of technological education. The concerned dialogue is based on the relationship between text and context from the perspective of Bakhtin (2000) and from the studies of ergology (SCHWARTZ, 2000 CLOT, 2007 BRITO; ATHAYDE, 2003). Results point to an erasure of the collective dimension of the teaching work, as well as a weakening of prescription for the promotion of adequate working conditions.

**Keywords:** discourse analysis; teaching work; education; genres of discourse.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No presente artigo, com o objetivo de nos aproximar de certos discursos sobre o trabalho docente que circulam em documentos oficiais, promovemos o encontro entre duas pesquisas recentes que problematizaram os contornos conferidos ao trabalho na Educação Básica (DEUSDARÁ, 2011 e GIORGI, 2012), elegendo como *cópus* de análise Planos de Educação, a saber, o Plano de Desenvolvimento da Educação, proposto por um decreto presidencial, e um Plano de Desenvolvimento Institucional, elaborado em uma instituição federal de educação tecnológica.

A partir da indicação dos referenciais mobilizados no presente texto, afirmamos que nossa opção pela investigação em textos oficiais oferece uma entrada para análise da produção e circulação de sentidos atribuídos ao trabalho docente na contemporaneidade, em especial àqueles que se hegemonizam e ganham força de lei. O tipo de contribuição oferecido por tal investigação se dirige à crítica ao modo como se vêm constituindo as políticas institucionais para a educação pública, com pouca capacidade de interlocução com a prática profissional nas escolas. Esse distanciamento se observa nos resultados apresentados aqui, na medida em que, nos documentos analisados, evidenciam-se as linhas neoliberalizantes que fazem emergir uma ênfase na performance individual em detrimento da perda de protagonismo dos coletivos de trabalho. Esses resultados viabilizam possibilidades de ação interventiva no cotidiano de trabalho, com destaque para uma reflexão sobre o processo saúde-doença, por exemplo.

Para as discussões propostas, pautamo-nos na análise de dois documentos em cujo confronto se observam diversos aspectos pouco convergentes. Um decreto presidencial que pressupõe circulação nacional, remete e contribui para constituir a autoridade do Presidente da República; dirige-se a todos os brasileiros, propõe diretrizes que serão desdobradas em outros documentos, possui extensão material limitada. Já um Plano Institucional remete a uma autoria coletiva, fazendo ver um grupo responsável por sua elaboração; dirige-se a um público restrito, além de propor diretrizes de trabalho (que podem ser mais específicas e apresentar mais detalhamento que o primeiro plano), deve descrever a organização em seus diferentes aspectos. Esses diversos aspectos contribuem para que sua extensão material seja consideravelmente mais desenvolvida. Interessante notar que, não obstante a diversidade de elementos pouco coincidentes anteriormente enumerados, os resultados das duas pesquisas que os cotejaram apontaram para processos similares de apagamento de certo sentido de comunidade em ambos os documentos.

Paralelamente a isso, argumentaremos favoravelmente à utilização de um corpus documental em pesquisa no campo da linguística aplicada, considerando a vasta contribuição de abordagens discursivas que propõem repensar uma cisão entre a suposta interioridade dos textos e a pretensa exterioridade das ações humanas no mundo. Parece-nos possível antecipar que tal cisão, com ampla circulação no senso comum, contribui com um olhar desvitalizante sobre as práticas de linguagem, esvaziando seu potencial de produção de mundos.

No diálogo aqui proposto, recorreremos à perspectiva assumida por M. Bakhtin (2000), a respeito da relação entre texto e contexto, no âmbito das ciências humanas, para quem, no sentido contrário ao que supõe o senso comum, a ação humana no mundo pode sempre assumir materialidade verbal. Em suas palavras, “o ato humano é um texto em potencial e não pode ser compreendido (na qualidade de ato humano distinto da ação física) fora do contexto dialógico de seu tempo (em que figura como réplica, posição de sentido, sistema de motivação)” (BAKHTIN, 2000, p. 334).

A perspectiva ergológica é contribuição conceitual do presente artigo para os comentários acerca dos resultados das pesquisas em análise, visto que este não havia sido a ênfase teórica das referidas investigações. Tal referencial é aqui mobilizado, por conferir contornos ampliados à noção de trabalho, bem como aos desdobramentos que têm sido experimentados pelos pesquisadores que investem na interface linguagem/trabalho. De acordo com a perspectiva ergológica anunciada, o trabalho é atividade bem mais complexa do que a execução de um movimento parece evidenciar: “Por trás dos gestos os mais simples, há sensibilidade, estratégia, inteligência, todo um saber-fazer amplamente subestimado!” (DURAFFOURG, 2007, p. 68). Dessa forma, não se pode deixar de considerar o trabalho como “uma relação social que não é somente heterodeterminada, mas produto de homens e mulheres concretos que mobilizam a si e às redes sociais pertinentes para desenvolver sua atividade” (SILVA et al., 2009, p. 110).

No que tange ao envolvimento de profissionais da área da linguística aplicada no estudo do trabalho, observam-se, ao menos, dois tipos de orientação dessas pesquisas, que se repartem de acordo com as articulações com outras disciplinas. A esse respeito, Rocha, Daher e Sant’Anna afirmam o seguinte:

(...) as pesquisas que têm se voltado para a análise das práticas de linguagem em situação de trabalho possuem uma afinidade muito forte, no plano da interdisciplinaridade, com a abordagem possibilitada pelos estudos em sociologia, ergonomia, psicologia do trabalho etc., ao passo que a investigação das práticas de linguagem sobre o trabalho manifesta claramente, ao nosso ver, um deslocamento

em direção à ciência da história, da economia, entre outras ciências sociais (ROCHA; DAHER; SANT'ANNA, 2002, p. 80)

Iniciaremos nossa discussão pela explicitação da abordagem dialógica, ponto de partida em comum para a discussão que será proposta para o confronto entre os dois documentos.

## **PESQUISA EM LINGUÍSTICA APLICADA E ABORDAGEM DIALÓGICA**

Neste item, apresentamos alguns elementos centrais na caracterização de uma abordagem dialógica das práticas de linguagem, tomados como ponto de partida das pesquisas que vimos realizando no âmbito da Linguística Aplicada. Tal perspectiva é fortemente identificada com M. Bakhtin, a quem se atribui seu gesto fundador. Para ele, o homem como um ser histórico, que deve ser compreendido a partir de sua inscrição sócio-temporal, fato que pressupõe condições socioeconômicas concretas, determinadas. O mérito de Bakhtin reside em acrescentar a isso uma reflexão sobre a linguagem como dimensão não apenas de reprodução dessa inscrição nos textos, mas em considerar qualquer ação humana como um texto em potencial (BAKHTIN, 2000). A atenção conferida à língua passa a considerá-la como uma dimensão de produção de realidade, já que falar é sempre interagir com outro, em um contexto determinado.

Sob essa perspectiva, os sentidos só se constroem a partir do encontro entre o enunciador e os saberes mobilizados pelo coenunciador. A produção de textos pensada como atividade sempre dirigida a outro rejeita a ideia de sentido “original” estável e depositado no texto pelo enunciador. Tais sentidos não podem ser estáveis nem pré-estabelecidos dentro de um enunciado, uma vez que este é uma unidade real da comunicação, vinculado a cada relação entre os interlocutores. E é no cruzamento de enunciados que se preserva a memória social.

Desse modo, a interação verbal, questão fundamental da linguagem, é ação sobre o outro, resposta a outros discursos, dirigindo-se a alguém que está sempre agindo sobre quem fala, por ser todo discurso construído tomando como base um Outro, e suas marcas nos permitem um acesso a outras enunciações. Todo enunciado institui um **EU** que se dirige a um **TU**, ao mesmo tempo em que todo discurso dialoga com outro discurso, sendo cada um deles sempre uma resposta a ditos anteriores e uma provocação a futuros (BAKHTIN, 2004).

Deve-se ressaltar que, a partir dessa perspectiva, nenhum enunciado possui um sentido acabado, por estar em constante mudança, recebendo novos significados, de acordo com cada sujeito envolvido na interlocução, que acrescenta a este enunciado seu próprio conhecimento de mundo para estabelecer as relações de sentido. Compreende-se, assim, o enunciado como produto social e linguístico, portador de valores culturais, humanos, ideológicos, estéticos e morais, reflexo de uma época concreta e como possibilidade de comunicação com seres próximos ou distantes no tempo e no espaço; resultado de atividades linguísticas, com pistas que representam conhecimento acumulado de ambas as partes da interlocução.

Bakhtin (2004) ressalta que cada enunciado é constituído por três particularidades. A primeira é o fato de ser limitado por enunciados outros, e que o estabelecimento dessas fronteiras se dá a partir da *alternância dos sujeitos falantes*, pela sua capacidade de, além de provocar um enunciado resposta, ser uma resposta a anteriores.

A segunda particularidade, o acabamento do enunciado, se relaciona com a particularidade anterior de que só um enunciado concluído, acabado, possibilita uma resposta. Esse acabamento se determina desde: a exauribilidade semântico-objetal do seu tema, a intenção discursiva do sujeito e as suas formas estáveis de gênero. O tratamento exaustivo do tema do enunciado é definido pelo filósofo como o objetivo daquele enunciado; a intenção discursiva é o querer-dizer do sujeito, a verbalização da sua ideia por meio do todo do enunciado do seu volume e suas fronteiras; a escolha das formas típicas composicionais e de gênero do acabamento se determina principalmente pelo campo da comunicação discursiva, pelas considerações temáticas, pela situação da comunicação e pelos seus participantes.

A última particularidade constitutiva do enunciado é a sua relação com o seu autor e com os outros participantes da comunicação, visto que a relação norteadora das escolhas linguísticas feitas pelo enunciatador, responsáveis pelas características de estilo e composição que se fundem no todo de cada enunciado é a do EU em todo enunciado que enuncia, sempre pressupondo um TU para quem enuncia.

Esse enunciado dialógico, com todas as suas particularidades, está relacionado ao contexto, algo concreto que, além de definir, é definido por normas de produção e de uso. Desta forma, qualquer tipo de interação está relacionado aos costumes de uma sociedade. Em sendo assim, cada esfera da atividade humana elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, chamados por Bakhtin de *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2000, p. 279).

É o gênero que garante a comunicação aos falantes de uma língua, pois permite uma economia cognitiva entre os interlocutores. Conhecer bem uma língua e ser capaz de dominá-la em determinados contextos não garante ao falante comunicar-se em todas as esferas. Por

outro lado, através do reconhecimento de características particulares que distinguem um gênero de outro, o leitor estabelece as bases do seu entendimento, pois quando constituímos nossa fala em determinado gênero, fornecemos pistas por meio das quais nosso interlocutor pode se situar dentro do contexto da comunicação, prevendo suas características e finalidades.

Conforme Bakhtin, cada gênero caracteriza-se por conteúdo temático, estilo e construção composicional. O primeiro abarca o sentido ideológico global do enunciado. A segunda relaciona-se à organização, considerando tipos de construção do conjunto, modos de acabamento e de relação entre os parceiros da comunicação. Já o terceiro vincula-se à interlocução EU-VOCÊ, às opções feitas pelo enunciador no diálogo com o seu coenunciador dentro da gama de recursos linguísticos existentes dentro de cada gênero.

No próximo item, veremos como tal forma de conceber a dinâmica de interação verbal constituída por gêneros do discurso vem inspirando os teóricos das ciências do trabalho a inscrição de toda atividade profissional em uma dimensão coletiva de troca de saberes e valores.

## **ATIVIDADE PROFISSIONAL E TRABALHO DOCENTE: PRESCRIÇÃO E TRABALHO REALIZADO**

Neste item, procedemos a um debate que retoma as referências de uma perspectiva ergológica, cujas contribuições para o presente artigo, de um lado, sustentam a complexidade constitutiva de toda atividade profissional, em contraposição às imagens recorrentes que conferem ao trabalho contorno de mera execução e, por outro, permitem insistir na tese de que a luta por sentido remete tanto às situações de trabalho, quanto aos contextos culturais e sociais mais gerais.

Cabe ressaltar que o debate a ser empreendido aqui é uma inovação permitida pela releitura que fazemos, neste artigo, de nossas pesquisas. Se procuramos reler alguns dos resultados dessas pesquisas à luz da perspectiva ergológica, tal motivação tem inspiração no tipo de contribuição que esse referencial oferece em torno da caracterização da complexidade do trabalho: nunca se trata de mero cumprimento de prescritos. O olhar que viabiliza discutir as implicações do trabalho prescrito, sobretudo aquele que se realiza na esfera governamental, com a garantia de assegurar as condições adequadas do cotidiano profissional permite ultrapassar a expectativa simplista e redutora de boa vontade do trabalhador, uma das causas da precarização observada atualmente.

Sem dúvida, a herança do taylorismo contribuiu para a divulgação de uma concepção de organização do trabalho que julgava poder antecipar pormenorizadamente os movimentos do operário na fábrica. Tal concepção se apropriou de uma distinção já bastante cristalizada no Ocidente entre pensar e agir e a intensificou. Imaginava-se ser possível à administração antecipar os movimentos, em um empreendimento intelectual, restando ao trabalhador o que supostamente se supunha ser apenas a execução de uma tarefa prevista.

A perspectiva ergológica a que fazemos referência aqui sustenta que, mesmo nesse tipo de organização, com prescrições rígidas, “onde o trabalho era realmente muito modelado pelos outros, vemos conjuntos automatizados nos quais as equipes têm que gerir fluxos, panes eventuais e têm que se comunicar frequentemente” (SCHWARTZ, 2007, p. 28). Ou seja, o controle absoluto da atividade do trabalho pela administração a partir de prescrições rígidas sempre se mostrou como um projeto impossível de ser atingido plenamente. Estamos diante de uma primeira ferramenta conceitual própria à ergologia: a distinção entre *trabalho real* e *trabalho prescrito*.

Entendemos como trabalho prescrito um conjunto de condições e exigências a partir das quais o trabalho deverá ser realizado. O trabalho prescrito inclui, portanto, dois componentes básicos: as condições determinadas de uma situação de trabalho (as características do dispositivo técnico, o ambiente físico, a matéria-prima utilizada, as condições socioeconômicas etc.) e as prescrições (normas, ordens, procedimentos, resultados a serem obtidos etc.) (TELLES; ALVAREZ, 2004, p. 67).

Observe-se que as prescrições advindas da hierarquia constituem apenas um dos componentes do trabalho prescrito, incluindo-se nele também as coerções oferecidas pelo dispositivo técnico, as resistências da matéria sobre a qual age o trabalhador. Dessa forma, essa primeira distinção conceitual nos permite situar o material a ser discutido no presente artigo - os documentos - como parte do trabalho prescrito, já que, mesmo nem sempre se dirigindo diretamente ao professor, contribuem com a produção de expectativas sobre seu trabalho.

Ao considerar os textos das políticas públicas como componentes do trabalho que pretendem antecipar tarefas, estabelecer metas a serem cumpridas, tal perspectiva nos permite compreender o trabalho para além do esquema meta-cumprimento, entendendo que “a atividade de trabalho envolve também o que não se faz, o que se busca fazer sem conseguir, o que poderia ter sido feito, o que há para refazer e até o que se faz sem querer” (BRITO; ATHAYDE, 2003, p. 66).

A concepção de trabalho deixará de remeter apenas ao que se realiza a partir da entrada em cena da noção de atividade:

O conceito de atividade é, portanto, decisivo. Para além de qualquer fetichismo operatório, o conceito ampliado de atividade recusa a neutralização das dimensões subjetivas da ação e permite compreender o trabalho como um lugar permanente de microescolhas – de debate de normas e valores (Schwartz, 2000a). No trabalho, o sujeito é colocado diante de diferentes racionalidades (racionalidade/norma imposta e racionalidade do próprio coletivo de trabalhadores) e valores (econômico, social, político, de solidariedade, saúde etc.) (BRITO; ATHAYDE, 2003, p. 65).

Assim sendo, a noção de *atividade* tal como formulada anteriormente nos permite compreender o trabalho dos profissionais de educação para além do regime de verdade instituído nas instituições modernas, fixando coordenadas de espaço-tempo que acabam por apagar um conjunto de atividades exercidas por esses profissionais que não ganham consistência como trabalho. O investimento em uma dada atividade profissional assim definido pretende rejeitar os sentidos recorrentes acerca do trabalho como mero cumprimento de ordens e comandos. O trabalho é entendido como criação permanente, envolvendo ação, valores e saberes.

Ao operar na interface entre uma dimensão coletiva do trabalho e aquilo que se singulariza em contextos específicos, Clot retoma a noção bakhtiniana de gêneros do discurso. A esse respeito, o autor afirma: “O gênero social, ao definir as fronteiras móveis do aceitável e do inaceitável no trabalho, ao organizar o encontro do sujeito com seus limites, requer o estilo pessoal” (CLOT, 2007, p. 49). A partir de tal perspectiva, a execução de movimentos no trabalho passa a ser observada em sua espessura coletiva, aquela que define seus limites, suas condições, permite algum grau de antecipação. Trata-se de uma economia cognitiva enorme não ter que inventar a cada movimento as condições de sua realização.

A realização concreta de cada movimento é concebida então como um diálogo com esses parâmetros coletivos oferecidos pelos gêneros da atividade. Sua efetuação em condições concretas será apreendida como um estilo individual, ou seja, “o movimento mediante o qual esse sujeito se liberta do curso das atividades esperadas, não as negando, mas através do desenvolvimento delas” (CLOT, 2007, p. 50).

É preciso ressaltar que não se deve supor que, por serem pressupostos pelo trabalhador, os gêneros da atividade comporiam um conjunto de saberes, fazeres, valores que transcendem à ação, como uma realidade exterior a ela. O que torna possível o entrar em diálogo com os gêneros da atividade, conferindo atualidade a eles é o fato de o trabalhador lidar com ele a cada situação supondo certo acabamento. No decorrer da atividade, o acabamento se divide em dois momentos: “a atividade do sujeito que se engaja pressupondo a

atividade de outrem, o qual se engaja então fazendo uso do gênero adaptado à situação” (CLOT, 2007, p. 51).

A partir de tudo o que dissemos anteriormente, não é difícil perceber, de um lado, o papel necessário desempenhado pelo trabalho prescrito para o curso da atividade, em relação ao qual as operações do trabalhador nunca funcionam como mera execução. Dado o seu caráter imprescindível, o que se deve esperar da elaboração de prescrições é o máximo de proximidade com o desenvolvimento cotidiano da atividade profissional em questão. Sua proximidade com a atividade permitirá a reconcepção intrínseca, com uma redução de danos físicos e psíquicos ao trabalhador. Isso porque, “... a atividade não é somente um atributo da pessoa. A tarefa prescrita é redefinida pelos coletivos que formam e transformam os gêneros sociais da atividade vinculados com as situações reais” (CLOT, 2007, p. 52).

Para Dejours, mais do que as exigências psíquicas ao trabalhador, é “a certeza de que o nível atingido de insatisfação não pode mais diminuir marca o começo do sofrimento” (DEJOURS, 1992, p. 52). Essa luta pelo sentido para o trabalho enreda o profissional em um uso de si: “Em qualquer grau que seja - e isto pode ser talvez infinitamente variável - e no mesmo movimento de tomada de disposição parcial do uso heterodeterminado de si, o trabalho é sempre também uso de si por si, recentramento do meio de trabalho ao redor de seus possíveis singulares” (SCHWARTZ, 2000, p. 42).

O que vem sendo discutido nos permite considerar que a complexidade do trabalho reside em observar que, quando em contato com uma turma, não é somente a seus alunos que o professor se dirige. Ele leva em consideração um conjunto bastante heterogêneo e difuso de valores, expectativas, saberes prévios, coerções legais. Afinal, é inegável que à escola interessam mais as normas de comportamento que ajustem o indivíduo à sociedade, do que os conteúdos da educação, ao contrário do que tenta nos convencer a história da Pedagogia, que insiste em realçar tais conteúdos e deixar de lado as práticas escolares que lhes dão sustentação (ENQUITA, 1989; ROCHA, 2002 *apud* GIORGI, 2012, p. 78).

A complexidade que ora reivindicamos para a atividade de trabalho pretende sustentar que a pesquisa com documentos oficiais também nos dá acesso a sentidos em circulação sobre o ofício do professor. Uma evidência de que a luta por sentido para o trabalho não se limita a uma ação no próprio local de trabalho se explicita em:

A luta pela saúde como projeto político orgânico deve ser incorporada por parte dos sujeitos coletivos por meio da formação de trabalhadores e da produção de um conhecimento mais profundo da realidade que se pretende transformar, não se limitando a denúncias. Nesse sentido, a luta pela saúde assume um caráter pedagógico

quando se apóia na formação individual e coletiva dos trabalhadores. (SOUZA; BRITO, 2012, p. 386)

Há algo que se opera no infinitesimal, para o qual os coletivos de trabalho assumem protagonismo fundamental, cuja percepção só pode ser evidente a partir de dispositivos de investigação que se aproximem do cotidiano de trabalho do professor. A esse respeito, tem-se o seguinte exemplo de pesquisa capaz de fazer ver tal dinâmica:

O domínio de sala de aula foi definido pela maioria das professoras como a habilidade de gestão de atividades pedagógicas, o que implica manter ambiente propício e favorável ao processo ensino-aprendizagem, demandando da professora esforço e discernimento específicos (ALMEIDA; NEVES; SANTOS, 2010, p. 46).

O que procuramos sustentar no presente texto é a produtividade da pesquisa em LA com *cópus* documental, cartografando os sentidos que se hegemonizam na contemporaneidade.

## APRESENTANDO O *CÓRPU*S

Antes de explicitar os principais pontos abordados em cada um dos documentos, cabe proceder a uma apresentação do histórico de cada um deles e de questões acerca de sua circulação.

Quando nos referimos ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), estamos fundamentalmente tratando do decreto presidencial, cujo propósito reside em estabelecer diretrizes para a elaboração de Planos de Ações Articuladas em esferas estadual e municipal. Trata-se, portanto, de uma espécie de gênero do irradiador, que pressupõe a elaboração de outros textos/gêneros.

O PDE, mencionado acima, configura-se não como um novo Plano Nacional de Educação, mas como estratégia midiática de divulgação das principais ações em curso, durante o governo Lula, pelo Ministério da Educação (MEC). Essas ações encontram-se sistematizadas em diversos decretos presidenciais e portarias do Ministério. Enumeramos a seguir os decretos, acompanhados das temáticas a que se referem em suas ementas:

- 1) *Decreto nº 6.093, de 27 de abril de 2007*: propõe “a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, visando a universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais, e dá outras providências”;
- 2) *Decreto nº 6.094, de 27 de abril de 2007*: Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação;

- 3) *Decreto nº 6.095, de 27 de abril de 2007*: “estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica”;
- 4) *Decreto nº 6.096, de 27 de abril de 2007*: “institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI”.

Para a análise proposta, elegeu-se o decreto nº 6.094, de 27 de abril de 2007, um dos quatro que compõem o PDE. Uma primeira justificativa para essa escolha deve-se à ampla divulgação favorável ao anúncio do PDE na grande imprensa, seguida de declarações de dirigentes de entidades dos movimentos sociais, manifestando-se positivamente em relação a ele. A convergência de opiniões que não costumam estar em consonância no que tange às ações governamentais em relação à educação pública parece ser um dos elementos que contribuiu para a produção bastante diversificada e alardeada de textos em torno do PDE. Esse tipo de funcionamento dos textos midiáticos atribui aos documentos oficiais o estatuto de fonte e aos textos de mídia e pronunciamentos dos diversos atores sociais a condição de comentadores dos anteriores. Esse modo de difusão dos textos torna-se então mais um elemento a ser levado em conta na opção pela análise discursiva do decreto. Ou seja, o decreto emerge como “fonte” dos sentidos que serão divulgados e circularão em outros espaços, a exemplo da mídia e do cotidiano escolar.

Outra consideração de ordem histórica é indicada pelo fato de a publicação do decreto presidencial que institui o PDE não ter qualquer tipo de relação explicitamente apresentada com o Plano Nacional de Educação então em vigência, sancionado no final do segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso (FHC). O PNE foi duramente criticado pelos movimentos sociais, em razão de vetos presidenciais que colocavam em xeque as principais conquistas relativas ao financiamento público da educação. Com isso, frustraram-se as expectativas de revisão do PNE e derrubada dos vetos do então presidente.

Já em relação ao PDI do CEFET-RJ pode-se também dizer que se trata de um gênero irradiador, já que ao mesmo tempo em que se mostra cumprindo uma exigência legal e é escrito a partir de diversos textos anteriores, prevê outros, como a elaboração de projetos pedagógicos, planos de ação acadêmica e o novo regimento da instituição.

A entrada em si do PDI no cenário educacional já é resultado de embates no âmbito educacional, entre defensores da educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos e os defensores da educação submetida à lógica da prestação de serviços.

Desde a Constituição de 1988 é já garantido à iniciativa privada o direito de atuar livremente na educação em todos os níveis. Na década de 90, com o governo de Fernando Henrique Cardoso, há um retrocesso no que tange ao plano dos direitos sociais e subjetivos, momento em que o país entra em uma ditadura do mercado. Desse modo, vinte anos após o fim do governo militar o capital mundial tem seu lugar assegurado. É elaborado pelo MEC *Plano Decenal de Educação Para Todos* que incentiva a educação para a competitividade. O referido plano reafirma a necessidade de investimento no ensino fundamental, com um mínimo de conhecimentos e competências, especialmente as necessárias para o mundo do trabalho, e apresenta a urgência na implantação de canais de cooperação e intercâmbio, que venham fortalecer espaços para acordos e parcerias.

Coerente com o governo FHC, o ministro da Educação e ex-funcionário do Banco Mundial, Paulo Renato de Souza, implementa as reformas educacionais necessárias ao projeto do governo, por meio de medidas provisórias e outros instrumentos legais, todas as mudanças necessárias no campo educativo. E deve-se recordar que, em 1995, o Banco Mundial indica a educação básica como chave para o aumento sustentável de taxas de crescimento econômico, para a superação das desigualdades e para a obtenção de um ambiente político estável.

O PDI, portanto, configura-se como exemplar de política difusora da ideia de que tudo pode e deve ser avaliado com o objetivo de melhorar a qualidade daquilo que é produzido. Surge como resultado de uma política de avaliações relacionada à tendência de aplicar a todas as instituições os mesmos princípios e métodos administrativos do mundo empresarial, em consonância com as políticas públicas adotadas no país.

No que se refere à contextualização sócio-histórica, alguns documentos devem ser citados, como:

- 1) *LDB 9.394/96*: legitima o já existente controle burocrático sobre as instituições educacionais, incluídos professores, técnico-administrativos e alunos, originando o PDI.
- 2) *Decreto 3.860*: torna o PDI um dos elementos obrigatórios dos processos de credenciamento das Instituições de Ensino Superior (IES), além de um dos itens a ser considerado na avaliação institucional.
- 3) *Parecer CNE/CES 1366/2001*: reforça a relevância do PDI, uma vez que este, a partir de seu texto, passa a determinar a "missão de cada instituição e as estratégias que as mesmas livremente elegem para atingir metas e objetivos" e é "elemento fundamental na Política do Ensino Superior brasileira".

- 4) *Resolução nº 10, de março de 2002 do CNE*: outorga mais poder ao plano no seu Art. 7º, visto que o mesmo passa a ser obrigatório para o protocolo de autorização de cursos e de credenciamento de IES.
- 5) *Diretrizes para Elaboração do PDI, MEC, 2002*: objetivam dirimir quaisquer dúvidas com relação ao plano, e servem como diretriz para sua elaboração.
- 6) *Resolução CNE/CES 23, em 2002*: reforça a ideia do PDI como instrumento de planejamento e avaliação ao estabelecer a obrigatoriedade geral de credenciamento das universidades e IES do país, tornando-se o PDI o centro da avaliação para dito credenciamento.

A trajetória representada pelos documentos comprova o deslocamento de conceitos econômicos para a área educacional, pois é preciso controlar as instituições. Em lugar de uma referência para a avaliação institucional numa perspectiva formativa o documento, condição para o credenciamento/recredenciamento das Instituições de Ensino Superior, serve como instrumento de controle, e não como diretriz. Observe-se que o referido documento terá apenas de mostrar-se respondendo a uma exigência legal, mais do que a oferecer espaços de discussão coletiva, viabilizar alianças entre atores institucionais. Percebem-se claramente diálogos com uma tendência de regulação e controle, atribuída ao Estado, com objetivos distantes de uma concepção de avaliação institucional voltada para uma formação acadêmico-crítica.

Ao final deste item de apresentação dos documentos, uma questão parece nortear as discussões a seguir: que articulações podemos estabelecer entre textos que tratam de realidades organizacionais que não são plenamente correspondentes?

## **O APAGAMENTO DA DIMENSÃO COLETIVA DO TRABALHO**

A partir dos aspectos discutidos anteriormente, estabeleceremos o confronto entre alguns dos resultados encontrados nas análises dos documentos. Inicialmente, apresentaremos ao leitor os elementos de ordem metodológica, que nos permitiram chegar aos resultados em questão. Em seguida, exploraremos os pontos de contato entre ambos os textos, ressaltando os traços que são predominantes e que parecem constituir elementos recorrentes nos discursos oficiais em torno da educação.

Observando a centralidade das metas no decreto que institui o PDE, as análises empreendidas privilegiaram discutir o modo como se constituíram, a partir delas, certos contornos de ações esperadas dos professores e das administrações públicas.

No que tange à análise das metas, procedeu-se a um levantamento, percorrendo os seguintes encaminhamentos metodológicos. Inicialmente, listou-se o conjunto de 27 metas, destacando-se a ausência de explicitação das condições de sua realização, tal como tem sido a tônica dos Planos Nacionais de Educação. Em seguida, observou-se que todas elas são apresentadas iniciadas por verbos. Deu-se sequência a uma análise dos verbos, procurando reconstituir a que atores se poderia atribuir cada uma das ações expressas. A partir dessa série de levantamentos, chegou-se a uma primeira categorização das metas.

Um levantamento inicial das metas me levou a propor sua divisão em três grupos: no primeiro grupo, constam as metas que seriam de realização direta do poder público; no segundo, estão as metas que podem pressupor não só uma ação de governos, mas também, tal como se apresentam, dirigir-se aos profissionais e demais atores sociais, seriam assim metas que poderiam ser de “realização direta” ou fruto de “incentivo e apoio” apenas; no terceiro grupo, listam-se as metas, as quais, como tentarei sustentar, podem ser somente incentivadas pelos governos das diversas esferas, já que seriam parte de uma ação apenas dos profissionais da educação (DEUSDARÁ, 2011, p. 111).

A etapa preliminar de análise descrita anteriormente foi sistematizada em um quadro, cuja apresentação consideramos desnecessária, dados os limites deste artigo. Interessa-nos apenas ressaltar que os encaminhamentos apresentados anteriormente contribuíram para a escolha de uma entrada linguística de análise: os verbos. Tal entrada permite desnaturalizar o que se toma como objeto do decreto - a saber, ações capazes de promover “qualidade” na educação - reconstituindo o modo como o referido documento se propõe a configurar o cotidiano escolar.

Retomando a cena de enunciação do decreto, o enunciador-presidente toma a palavra e se dirige ao conjunto dos brasileiros, para estabelecer diretrizes a serem seguidas. No entanto, um silêncio insiste, cujos contornos se pode recuperar a partir do confronto com outros documentos, como o Plano Nacional de Educação, já mencionado anteriormente. Segue tabela que demonstra as ações constantes no decreto (DEUSDARÁ, 2011, p. 118):

**Tabela 1 – Relação de ações atribuídas a cada um dos atores**

<b>Atores</b>	<b>Ações atribuídas</b>
<b>Professor</b>	<p>Registrar frequência dos alunos</p> <p>Avaliar o desempenho dos alunos</p> <p>Adotar práticas como aulas de reforço no contraturno, estudos de recuperação e progressão parcial</p> <p>Acompanhar individualmente as razões da não-frequência do educando</p> <p>Obter desempenho em avaliação</p> <p>Obter desempenho eficiente no trabalho</p> <p>Dedicar-se</p> <p>Ser assíduo</p> <p>Ser pontual</p> <p>Ser responsável</p> <p>Realizar projetos e trabalhos especializados</p> <p>Realizar cursos de atualização</p> <p>Desenvolver-se profissionalmente</p> <p>Discutir e elaborar projeto político-pedagógico</p> <p>Enfrentar dificuldades</p>
<b>Aluno</b>	<p>Repetir</p> <p>Evadir</p> <p>Não frequentar</p> <p>Permanecer na escola além da jornada regular</p> <p>[Pessoa com necessidades educacionais especiais] ter acesso às classes comuns no ensino regular</p> <p>[Pessoa com necessidades educacionais especiais] permanecer nas classes comuns no ensino regular</p>
<b>Diretor/</b>	Obter desempenho

Núcleo gestor	Acompanhar as dificuldades enfrentadas pelo professor
<b>Secretaria de Educação</b>	<p>Adotar práticas como aulas de reforço no contraturno, estudos de recuperação e progressão parcial</p> <p>Avaliar o desempenho dos profissionais</p> <p>Garantir condições de continuidade efetiva de ações realizadas</p> <p>Garantir o funcionamento efetivo, autônomo e articulado dos conselhos de controle social</p>
<b>Comunidade</b>	<p>Zelar pela manutenção da escola</p> <p>Monitorar as ações e consecução das metas do compromisso</p> <p>Participar da avaliação de políticas públicas na área da Educação</p>

O quadro acima apresenta as ações verbais relacionadas aos atores aos quais foram atribuídas. Para que se possa melhor observar o tipo de reflexão que nos parece relevantes extrair das etapas de análise anteriormente indicadas e que redundam na elaboração do quadro acima, propomos agrupar o conjunto de atividades expressas no documento em três tipos distintos: 1) atividades de controle dos fluxos de alunos e de conhecimento; 2) atividades sobre sua própria conduta / práticas de si; 3) atividades de investimento na ampliação de fluxos e de qualidades.

No primeiro tipo de atividades, elencaram-se as seguintes: “registrar frequência dos alunos”; “avaliar o desempenho dos alunos”; “adotar práticas como aulas de reforço no contraturno, estudos de recuperação e progressão parcial”; “acompanhar individualmente as razões da não frequência do educando”.

No segundo grupo, constam: “obter desempenho em avaliação”; “obter desempenho eficiente no trabalho”; “dedicar-se”; “ser assíduo”; “ser pontual”; “ser responsável”; “realizar projetos e trabalhos especializados”; “realizar cursos de atualização”; “desenvolver-se profissionalmente”; “enfrentar dificuldades”.

No terceiro grupo, estariam incluídas as seguintes ações: “realizar projetos e trabalhos especializados”, “realizar cursos de atualização”, “desenvolver-se profissionalmente”, “discutir e elaborar projeto político-pedagógico”, “enfrentar dificuldades”.

O mérito desse tipo de análise reside justamente em permitir que se explicitem ações comuns ao trabalho de formação, que seriam privilegiadas pelas metas. Age-se sobre o

professor tendo como alvo prioritário seu “comportamento”. Alguns traços que se destacam remetem a “dedicação”, “empenho”, “envolvimento”, sempre indicadas como traços pessoais que o profissional deve apresentar e que serão avaliados pela hierarquia.

A esse respeito, indicaram-se as seguintes conclusões, seguidas de questionamentos que consideramos importantes:

As ações esperadas do professor tratam de um trabalho minucioso tal como “registrar frequência”. Falam de um envolvimento profissional e pessoal, para o qual não há muitos detalhes. Cada um pode fazer a seu modo, desenvolver suas próprias estratégias para atingir as metas. Atribui-se a cada um o que é comum. Quais práticas adotar para “estudos de recuperação”? Como apontar o que é necessário para cada turma? Em que momento tais estratégias serão planejadas? (DEUSDARÁ, 2011, p. 119).

Assim apresentadas, o que se observa é justamente um cotidiano configurado a partir das ações tomadas apenas em relação a seus resultados. Os processos são reduzidos a elementos pontuais, transformam os resultados em dados e esses dados passam a subsidiar o financiamento da escola e premiações aos professores. No entanto, tais aspectos, restritos ao plano do dito, apenas nos permitem acessar um conjunto de saberes implícitos, em que se revelam perfis de professor privilegiados nesse tipo de documento. Se pensamos nos documentos a partir de um enfoque enunciativo, algumas perguntas se tornam relevantes: como foram feitos os levantamentos sobre os “problemas” em torno dos quais as metas agiriam? São especialistas internacionais falando do trabalho de formação? De que instrumentos dispõem para identificar e propor estratégias? A que interesse respondem?

O Plano de Metas se dirige aos professores em um tom distinto daquele que se costuma supor ser o de textos legais. Não se impõem regras de condutas, mas se estimulam resultados a serem perseguidos. Um modo bastante econômico para a hierarquia de gerar sobrecarga no trabalho. O que não se enquadra nas normativas, nas previsões deve ser destacado, exige ações de recuperação, envolvimento do professor, novas tarefas, outros horários. Tudo isso a ser verificado pelas avaliações oficiais como dados.

A diferença perde sua dimensão processual, torna-se traço característico dos indivíduos. Tornadas traço da essência individual de alguém, as diferenças são estratificadas, paralisadas... e menos perigosas para o poder. As diferenças são agora mensuráveis, condição para que se possa renunciar a elas. Ao lado do sujeito de direito que espera a garantia do Bem por parte do Estado, emerge a figura do empreendedor, que se pauta pelo poder de iniciativa. As políticas salariais fundadas na meritocracia, os programas de recuperação, as provas de avaliação do rendimento dos alunos são alguns dos dispositivos de controle que fazem “ver” o engajamento individual (DEUSDARÁ, 2011, p. 121).

Pretendendo identificar o grupo ou grupos que discursivamente dão sustentação ao discurso do PDI nossas análises seguiram o seguinte percurso metodológico. Primeiramente, ainda que não fosse nosso intuito comparar os dois planos elaborados pela escola (referentes aos períodos 2005-2009 e 2010-2014), optamos pela análise das respectivas apresentações e sumários.

A análise das apresentações nos fez perceber que o termo *comunidade* ora era utilizado se referindo à comunidade externa, ora à interna, ou à partes dela e embora o segundo PDI precisasse melhor o termo *comunidade*, se o comparamos com o primeiro – o qual se restringia a “comunidade interna do Centro” e “comunidade do Centro” –, definir comunidade como “sua comunidade acadêmica – docentes, técnico-administrativos e alunos” outorga à comunidade da instituição uma unicidade, uma homogeneidade no mínimo questionável, principalmente porque se existe um discurso que enuncia a partir do CEFET/RJ, esse discurso não pode ser homogêneo e representar um único ponto de vista. Mesmo porque nenhum discurso poderia.

No que concerne à comparação entre os dois sumários verifica-se um apagamento dos ensinos Médio e Técnico. O PDI 2005-2009 conta a história e fortalece uma identidade na qual o Ensino Profissional e o Ensino Médio têm mais destaque do que o Ensino Superior; por sua vez o PDI 2010-2014 valoriza as finalidades e objetivos da instituição, e os níveis do Ensino Básico não aparecem. Tal apagamento de acordo com Giorgi:

(...) remete à relação entre poder e saber pensada por Foucault, pois entendo que nada deixa de ser visto, deixa de ser dito, por acaso e, certamente, o que houve no PDI2 foi um rearranjo nas relações de força dentro da instituição a quem agora não mais interessa dar voz aos Ensinos Médio e Técnico e sim à parte da comunidade que fala em nome ao Ensino Superior, que apoia o projeto de transformação do Centro em Universidade Tecnológica. (GIORGI, 2012, p.162)

Retornando ao percurso metodológico, depois de feitas as análises de apresentação e sumário, para identificar que comunidade é essa do CEFET/RJ seria necessário verificar que perfil de comunidade se constrói discursivamente no texto e duas designações poderiam contribuir: CEFET/RJ e Comunidade. Optou-se pela segunda uma vez que ao CEFET/RJ se atribuía, no plano, uma identidade aparentemente homogênea e com foco institucional, ao passo que o termo *comunidade* é relacionado a grupos diversos (docentes, técnico-administrativos e discentes), e também muitas vezes colocado no mesmo nível da comunidade externa. Há, assim, uma oposição entre o lugar da instituição e o daqueles que a constituem.

Com o fim de delimitar um corpúsculo no qual se pudesse identificar tal constituição de comunidade e operacionalizar as análises linguístico-discursivas, foram seguidos os seguintes

procedimentos: a) localizar no PDI, por meio do uso da ferramenta *Search* do Adobe Professional 7.0, todas as ocorrências do termo *comunidade*; b) identificar aqueles que estavam relacionados à comunidade interna do CEFET/RJ e desprezar os que não se enquadram nesta categoria; c) separar os fragmentos em blocos seguindo o critério do agrupamento de designações por aproximação.

Desprezadas as ocorrências do termo *comunidade* relativas à comunidade externa ou as quais não é possível afirmar que se referem, necessariamente, à comunidade interna, chegamos às designações: a) *comunidade interna*, com dezessete ocorrências – dezanove se somadas à *comunidade interna do CEFET/RJ* e *comunidade do Centro*<sup>1</sup> – b) *comunidade acadêmica*<sup>2</sup> – quatro, incluídas *comunidade acadêmica do CEFET/RJ*, *comunidade acadêmica do Sistema Multicampi*. Se em vários momentos a comunidade interna é tratada como um todo (chegando a ser usada a denominação mais ampla *comunidade* para a ela se referir), há alguns momentos em que ela é particularizada:

**Tabela 2 – Ocorrências do termo comunidade – PDI CEFET/RJ 2010-1014**

1	aperfeiçoamento permanente dos processos de gestão democrática e descentralização gerencial nas instâncias acadêmicas e administrativas, mediante adoção de estruturas colegiadas, mecanismos de participação de todos os segmentos <b>da comunidade interna</b> , socialização de informações e transparência na utilização de recursos; [...] (p. 11)
2	Dando continuidade aos propósitos de modernização e democratização da gestão, ampliação da disponibilidade orçamentária e apoio ao protagonismo estudantil, o PDI 2005- 2009 assumiu como pressuposto a busca de participação e o compromisso de <b>todos os segmentos da comunidade interna</b> no planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades institucionais, [...] (p. 69)

(GIORGI, 2012, p. 144)

<sup>1</sup> Entendemos que a repetição acontece porque a locução demonstra abarcar a totalidade dos grupos que compõem a instituição, ao mesmo tempo que se opõe aos grupos que dela não fazem parte.

<sup>2</sup> Conforme nossas análises, o termo *acadêmico* não remete, no texto do PDI, ao seu sentido corrente, vinculado à academia, ao ensino, mas sim designa o mesmo referente que *comunidade interna*, sendo utilizado para evitar repetições

Nos dois momentos se determina *comunidade interna* por meio de “todos os segmentos”, o que indica fracionamento da mesma, existência de mais de um segmento. O ato de reforçar a representação da totalidade da comunidade nesses fragmentos aponta para uma necessidade de fazer saber, de ratificar, o apoio e a participação da comunidade total nesses momentos específicos por meio do uso do pronome indefinido.

Como as escolhas que faz o enunciador não se dão aleatoriamente, em um documento de caráter prescritivo como o PDI, quando se fala de temas como adoção de estruturas colegiadas, mecanismos de participação, socialização de informações, transparência na utilização de recursos, orçamento e participação estudantil, é fundamental convocar os três segmentos, indicando sua anuência e adesão.

A mesma necessidade não se identifica nos exemplos que seguem, nos quais a determinação ocorre sem o pronome:

**Tabela 3 – Ocorrências do termo comunidade – PDI CEFET/RJ 2010-1014**

3	A filosofia institucional expressa-se, ainda, nos princípios norteadores do seu projeto pedagógico, documento (re)construído com a participação dos segmentos da <b>comunidade interna</b> (servidores e alunos) e representantes dos segmentos produtivo e outros da sociedade. (p. 10)
4	Ampliar a participação da <b>comunidade interna</b> (docentes, técnicos-administrativos e alunos) em atividades de extensão (p. 53)

(GIORGI, 2012, p. 145)

No fragmento 3, o enunciador, ao optar pelo uso do substantivo *segmentos*, parece criar uma oposição entre as frações da comunidade e da sociedade, ao passo que no 4, a especificação de quais seriam esses segmentos ocorreria para esclarecer que as atividades em questão estariam abertas à comunidade como um todo, o que, frequentemente, não acontece.

Mesmo que nos dois blocos anteriores o termo *comunidade* seja especificado, é inegável a força que lhe outorga o uso do pronome indefinido *todo*. Certamente não é casual que o referido se relacione à temática *gestão*, e não ensino, pesquisa ou extensão. Ratifica-se, desse modo, o valor de planejamento estratégico que, de fato, assume o documento mais preocupado com avaliação do que com formação. Novamente valorizam-se os saberes

relativos ao controle gerencial em detrimento daqueles que seriam vinculados à ideia de uma instituição de ensino.

Quatro ocorrências particularizam *comunidade acadêmica*, conforme se apresenta nos fragmentos seguintes:

**Tabela 4 – Ocorrências do termo comunidade – PDI CEFET/RJ 2010-1014**

5	Estabelecer critérios e normas de adequação e padronização dos ambientes edificados (e por edificar), com relação a espaço e todo tipo de instalações, tendo em vista as condições de acessibilidade, conforto, qualidade de trabalho e convivência de <b>toda a comunidade acadêmica</b> (p. 64)
6	Avaliando a consecução dessa diretriz, vale assinalar, nesse período, a implantação de instâncias colegiadas com a representação de todos os segmentos da <b>comunidade acadêmica</b> – docentes, técnico-administrativos e discentes – e participação das diferentes unidades do Sistema, com vistas à democratização do fazer institucional em seu planejamento, execução e avaliação. (p. 69)
7	Estimular a participação de representantes dos <b>diferentes segmentos da comunidade acadêmica (docentes, técnico-administrativos e alunos)</b> nos colegiados consultivos e deliberativos da Instituição. (p. 69)
8	Todo PDI traz desafios àqueles que se constituem como agentes e beneficiários do projeto nele presente. No caso de uma instituição de educação tecnológica, <b>sua comunidade acadêmica – docentes, técnico-administrativos e alunos – e a sociedade – aí compreendidos diferentes grupos sociais, o mundo produtivo e o poder público constituído.</b> (p. 5)

(GIORGI, 2012, p. 146)

Segundo as análises, o uso do pronome indefinido segue, praticamente, o descrito anteriormente quando tratamos a designação *comunidade interna*. Do fragmento 7 pode-se dizer que faz parte do item *Democratização do planejamento, gestão e avaliação institucional*, com explícita temática voltada para gestão e avaliação, já identificada como

prioridade no documento. Nesse sentido, o adjetivo *diferentes* cumpre a mesma função do indefinido *todo* e, novamente, ressalta-se o viés gerencial do documento.

Assim como ocorrido nos fragmentos 1 e 2, o uso de *todos os segmentos* no 7 reforça a representação da comunidade, ratificando seu apoio e participação da totalidade de seus segmentos por meio do uso do pronome indefinido.

O uso de *toda*, no fragmento 5, não segue esse raciocínio. Contudo, o pronome vem precedido do substantivo *convivência* e este prevê uma ação ou resultado que ocorre entre diferentes, justificando o uso do indefinido.

No fragmento 8, cria-se a oposição entre comunidade e sociedade, a primeira introduzida pelo possessivo *sua* e determinada por “docentes, técnico-administrativos e alunos”, ao passo que a segunda é definida como “sociedade – aí compreendidos diferentes grupos sociais, o mundo produtivo e o poder público constituído”. Novamente identifica-se o diálogo entre educação e o chamado *mundo produtivo*, quando este último é o único setor da sociedade civil citado no fragmento. Em resumo:

As considerações feitas nos permitem afirmar que, no documento, valoriza-se o âmbito do planejamento estratégico e do chamado no documento *mundo produtivo* e se fala em nome de uma comunidade única, ainda que dividida entre os segmentos: docentes, técnico-administrativos e discentes. Cabe ressaltar, portanto, que da mesma forma que foi identificado um apagamento dos saberes relativos aos ensinos Médio e Técnico, há um reforço da presença de um único setor da sociedade civil que é o *mundo produtivo*. De forma análoga, se o apagamento indica perda no embate de forças, essa aparição repetida demonstra pode, no sentido de ser esse o único segmento que merece ser citado (GIORGI, 2012, p. 166).

Retomando as questões levantadas neste artigo, também as análises concernentes ao PDI apontam um apagamento da dimensão coletiva do trabalho docente, desde a leitura do sumário. Entendemos que a mudança nas relações de força dentro da instituição que passam a priorizar o Ensino Superior em detrimento dos ensinos Médio e Técnico, mais do que apoiar o projeto de transformação do Centro em Universidade Tecnológica, aponta para um modo de gestão pautado em visão neoliberal, para a qual a educação deixa de ser parte do campo social e político e passa a funcionar pela lógica de mercado. Educação que serve à produção. De bens de consumo, maquinário, daquilo que for necessário à nova ordem mundial.

A antiga escola assume um *ethos empresarial*, cuja lógica já nos é familiar. Questões sociais, políticas, econômicas passam a ser vistas como problemas que podem, ou não, ser solucionados por uma administração adequada e eficiente. Ou seja, desloca-se o debate educacional do campo sociopolítico para o econômico, em que problemas da educação são

problemas de mercado e de estratégias de gerenciamento, afinal tudo pode ser transformado em mercadoria.

Remetendo-nos à visão taylorista, enquanto, nessa escola, o aluno passa a ser um consumidor do ensino, ao professor, "treinado" e "competente", cabe preparar seus alunos para o mercado de trabalho. Desse modo, a desvalorização da voz e, conseqüentemente, dos saberes relativos ao Ensino Básico e a homogeneização do termo *comunidade*, identificadas por meio de nossas análises, incidem na desvalorização do trabalho dos docentes desses níveis, uma vez que, além de se desprezar este último, constrói-se discursivamente uma comunidade homogênea que contribui passivamente para um projeto do qual não faz parte. Ou melhor, que passa a integrar como parte de engrenagem de um todo que precisa funcionar, isto é, produzir.

As análises do PDI, assim como as relativas ao PDE, de certo modo, também nos possibilitam observar um cotidiano que se configura a partir de resultados, que dialogam a lógica do *mundo produtivo*, lógica essa que permitiu e permite o surgimento de planos como esse.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este artigo, pretendemos afirmar as implicações da pesquisa documental com uma dimensão interventiva da prática de investigação em linguística aplicada. Para isso, interessa-nos ressaltar o caráter fundamentalmente transdisciplinar de um exercício investigativo em linguística aplicada.

Inicialmente, parece-nos insuficiente considerar que as verdades estão no campo à disposição do pesquisador, que teria apenas de extraí-las, a partir de certos métodos. Consideramos a verdade, a partir da abordagem dialógica com a qual nos aliamos, como uma construção sempre provisória, inscrita em uma situação concreta de interação verbal. Ao pesquisador cabe inserir-se em uma situação da qual ele não é o interlocutor original. Sua tarefa passará por discutir dinâmica de lugares em que cada um se inscreve para falar ao outro, problematizar as marcas de alteridade mobilizadas nessas situações.

Para tanto, o recurso à perspectiva ergológica mostrou-se como ferramenta produtiva por diversas razões. Inicialmente, por permitir caracterizar o tipo de material com o qual operamos, incluindo-o como parte do trabalho prescrito. Dessa forma, algumas implicações desse tipo de material emergiram como parte da crítica. Em seguida, contribui com a ideia de que os sentidos do trabalho estão em disputa e nunca previamente afixados à atividade. Tal

consideração nos permite acentuar a dimensão interventiva do encontro entre pesquisas aqui realizado e propor um diálogo com uma imagem que consideramos razoavelmente estabelecida acerca do trabalho docente e que se faz presente em falas cotidianas, quando, por exemplo, se julga ser possível ao professor redefinir sozinho todo o conjunto de regras estabelecidas pela unidade escolar. Supondo que possa suportar o convívio em ambientes muito hostis, em que a hierarquia aja de modo excessivo e controlador sobre seu trabalho, nessa crença se manifesta justamente um descolamento do exercício de uma determinada atividade profissional frente ao meio em que se realiza. É preciso considerar que apenas aparentemente um trabalhador encontra-se solitário em situação de trabalho.

O que desejamos relativizar com este debate são os contornos que circunscrevem o trabalho do professor aos limites da sala de aula. Antes de evidenciar uma condição característica de um determinado ofício, esse tipo de crença parece nos mostrar uma luta por atribuir sentido a sua atividade.

Desde as falas cotidianas às faixas dos movimentos de contestação e greve, das reportagens divulgadas na grande imprensa às mensagens compartilhadas nas redes sociais, parece haver uma espécie de consenso em torno da perda de prestígio da profissão docente. Longe de tomá-la como um fato quase incontornável, para o qual nos restaria apenas o lamento, citamos este tipo de enunciado como um mote para anunciar uma última contribuição a ser indicada aqui. O esvaziamento da significação da atividade é experimentada quando os documentos oficiais apagando as circunstâncias nas quais se realizam. O apagamento da dimensão coletiva do trabalho gera angústia, sugerindo que as questões com as turmas, os impasses cotidianos, as dúvidas de encaminhamento sejam encargos individuais e dependam apenas de boa vontade para que sejam solucionados.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Mônica Rafaela de; NEVES, Mary Yale e SANTOS, Francecirly Alexandre dos. “As condições e a organização do trabalho de professoras de escolas públicas”. *Psicologia: teoria e prática*. 2010, V.12, N.2, pp. 35-50.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. Trad. de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. de Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004.

BRITO, J.; ATHAYDE, M. “Trabalho, Educação e Saúde: o ponto de vista enigmático as atividade”. *Rev. Trabalho, Educação e Saúde*, v. 1, n. 2, 2003, p. 63-89.

CLOT, Y. *A função psicológica do trabalho*. Trad. de Adail Sobral. 2ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

DEJOURS, C. *A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho*. Trad. de Ana Isabel Paraguay; Lúcia Leal Ferreira. 5 ed. ampliada. São Paulo: Cortez; Oboré, 1992.

DEUSDARÁ, Bruno. *Fazendo planos para a educação: políticas do dizer e processos de subjetivação*. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

DEUSDARÁ, B.; GIORGI, M. C. “Práticas de linguagem como atividade social: o lingüista frente ao desafio de apreender os diferentes modos de habitar o mundo”. *Signum. Estudos de Linguagem*, v. 11, p. 75-93, 2008.

GIORGI, M. C. *Da Escola Técnica à Universidade Tecnológica: o lugar da educação de nível médio no Plano de Desenvolvimento Institucional do CEFET/RJ*. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2012.

MAINGUENEAU, D. “Texto, gênero de discurso e aforização”. Trad. de Ana Raquel Motta. In: BRAIT, B.; SOUZA-E-SILVA, M. C. (org). *Texto ou discurso?* São Paulo: Contexto, 2012, p. 109-128.

\_\_\_\_\_. *Doze conceitos em Análise do Discurso*. Org. de Sírio Possenti e Cecília Souza-e-Silva. São Paulo: Parábola, 2010.

\_\_\_\_\_. *Análise de textos de comunicação*. Trad. de Cecília P. de Souza-e-Silva, Décio Rocha. 6ª ed. ampliada. São Paulo: Cortez, 2013.

\_\_\_\_\_. *Novas Tendências em Análise do Discurso*. Trad. de Freda Indursky. Campinas: Pontes; Ed. Unicamp, 1997.

ROCHA, D.; DAHER, M. del C. F. G.; SANT’ANNA, V. L. de A. “Produtividade das investigações dos discursos sobre o trabalho”. In: SOUZA-e-SILVA, M. C. P.; FAITA, D. *Linguagem e Trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. Trad. de Inês Pologatto; Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002. p. 77-91.

SCHWARTZ, Y. “Trabalho e uso de si”. *Pro-Posições*, V. 1, N. 5 (32), 2000, Campinas, p. 34-50.

SILVA, E. F. da et al . “A promoção da saúde a partir das situações de trabalho: considerações referenciadas em uma experiência com trabalhadores de escolas públicas”. *Interface*, Botucatu, v. 13, n. 30, Set. 2009.

SOUZA, K. R. de; BRITO, J. “Sindicalismo, condições de trabalho e saúde: a perspectiva dos profissionais da educação do Rio de Janeiro”. *Ciência e Saúde Coletiva*, v. 17, p. 379-388, 2012.

TELLES, A. L.; ALVAREZ, D. “Interfaces ergonomia-ergologia: uma discussão sobre trabalho prescrito e normas antecedentes”. In: FIGUEIREDO, M. *et al. Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 63-90.