

## A (RE)ESTABILIZAÇÃO IDENTITÁRIA DO PROFESSOR NO CONTEXTO DO ENSINO DE HISTÓRIA NA ESPANHA

JORGE CASTRO TEJERINA\*\*

IRINA RASSKIN GUTMAN\*\*\*

*RESUMO:* Este trabalho discute situações interculturais no sistema educacional espanhol. Nesse contexto, o que interessa é a estabilidade identitária do professor que conta com a presença de estudantes de origem imigrante, em sala de aula. No artigo, analisamos diversas interações que aconteceram em sala, em um instituto madrilenso de ensino fundamental (13-14 anos), durante o desenvolvimento de uma unidade temática relativa ao passado muçulmano em território espanhol. Na análise dos dados, observamos a emergência de situações conflitantes em que o professor pontuou a sua autoridade por meio de (re) ajustes discursivos. Isso aconteceu nos momentos em que o docente se viu envolvido em uma relação alteritária com o estrangeiro, suscitada, principalmente, por questões religiosas e étnico-nacionais. As (re)estabilizações identitárias do professor estiveram relacionadas, especificamente, com as formas de solucionar as rupturas provocadas pelo cenário de alteridade multicultural, levando em consideração sua condição de agente social necessariamente comprometido com a narração histórica produzida e com a cultura majoritária que a sustenta.

*Palavras-chave:* Multiculturalismo. Identidade nacional. Identidade do docente. Ensino de História.

---

\* O material analisado neste artigo faz parte de um *corpus* de dados obtidos através de um Projeto de Pesquisa financiado pelo Ministério da Educação e da Ciência da Espanha, coordenado pela Dra. Luisa Martín Rojo (Universidade Autónoma de Madri) e intitulado “Análises sócio-pragmáticas da comunicação intercultural nas práticas educativas: rumo à integração em sala de aula”. O mesmo foi desenvolvido de dezembro de 2003 a junho de 2007 em quatro centros de educação pública da Comunidade de Madri (Espanha).

\*\* Doutor em Psicologia e professor do Departamento de Psicologia Básica da Universidade Nacional de Educação a Distância. *E-mail:* jorgecastrotejerina@gmail.com

\*\*\* Doutora em Psicologia e professora da Faculdade de Psicologia da Universidade Autónoma de Madri. *E-mail:* irina.rasskin@uam.es

RE-STABILIZATION OF TEACHER'S IDENTITY IN THE CONTEXT  
OF TEACHING SPANISH HISTORY

*ABSTRACT:* This paper discusses intercultural encounters in the Spanish Educational System. In this context, we are interested in looking at what happens to teacher's identity stabilization when students from an immigrant background are present in the classroom. In this article, we analyze several classroom interactions at a Madrilenian High School (13-14 year-old students), we are particularly looking at a lesson about the Muslim past of the Spanish territory. The findings indicate the emergence of conflictive situations where the teacher appeals to his authority through discursive (re) adjustments. Such adjustments occur when the teacher was involved in an alterity relation with what is foreign, mainly triggered by religious, ethnical and national issues. Teacher's identity (re)stabilizations were related, specifically, with ways of resolving those ruptures provoked by a scenario of multicultural alterity, taking into account his condition as social agent, necessarily compromised with the produced historical narration and a majority culture that supports it.

*Key words:* Multiculturalism. National identity. Teacher's identity. History teaching.

## Introdução: a educação multicultural no Estado espanhol

Os estudos clássicos, relacionados com a interação docente-aluno em sala de aula (Sinclair & Coulthard, 1975; Mehan, 1979), têm sido enriquecidos, atualmente, com a análise do papel da diversidade cultural nos processos de ensino e aprendizagem (Banks & Banks, 2003). Este tipo de estudo tem relevância especial no contexto do ensino fundamental do Estado espanhol, uma vez que, em apenas uma década, o mesmo tem visto como a sua realidade educativa tem se transformado radicalmente e de forma acelerada.

Atualmente, os desafios que se enfrentam estão diretamente relacionados com o crescimento da imigração proveniente de diversos países (principalmente Romênia, Marrocos, Equador e Colômbia), e com a complexidade socioeducativa que essa diversidade cultural produz em sala de aula (Aja et al., 2000; Martín-Rojo et al., 2003; Terrén, 2004). Entretanto, esse processo deve ser interpretado em um contexto de sentido muito mais amplo de diversidade ou heterogeneidade escolar.

A partir da *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* de 1990, entre outras medidas, a educação espanhola se estende geograficamente com o objetivo de chegar a qualquer ponto do Estado, ficando acessível a todas as classes socioeconômicas. Essa ampliação da população escolarizada produz um grande aumento da heterogeneidade em sala de aula. A partir do ano 2000, principalmente como consequência dos planos de reagrupação familiar (possibilidade de que as famílias dos imigrantes se reestruturassem no Estado espanhol), aconteceu um aumento considerável do alunado de origem imigrante. Passou-se de um total de 107.301 estudantes estrangeiros matriculados no ensino não universitário, durante o curso de 1999-2000, para um total de 743.696, durante o curso de 2008-2009. Concretamente, a Comunidade de Madri passou de 30.518 a 148.198<sup>1</sup> estudantes estrangeiros. No entanto, os recursos escolares disponibilizados para enfrentar esse cenário de maior complexidade multicultural não se diferenciaram, essencialmente, das medidas orientadas ao atendimento de estudantes com dificuldades de aprendizagem (Martín Rojo & Mijares, 2007). Na realidade, é recente a questão do multiculturalismo em sala de aula, começando a ser percebida como uma questão com desafios próprios, relevantes para a realidade social espanhola e, portanto, abordáveis desde um olhar singular.

### Um contexto e um agente relevante: o professor de História

Começa ser relevante o número de pesquisas que, desde diferentes disciplinas (Psicologia, Educação, Antropologia, Sociolinguística, entre outras), têm se ocupado do contexto que acabamos de esboçar. Entretanto, a maioria delas tem priorizado, geralmente, a interação entre os diversos agentes implicados no contexto escolar, com o intuito de compreender as formas de construção do conhecimento em sala de aula (Edwards & Mercer, 1988); o papel das legislações sobre as práticas escolares (Mijares, 2007); ou questões relacionadas exclusivamente com o alunado (Willis, 1978). Dessa forma, a preocupação analítica com a atuação do professor tem ficado normalmente em um segundo plano, em função das questões e interesses anteriores.

O que propomos, neste trabalho, é analisar os processos e as funções que definem, de forma particular, a atuação do professor, especificamente em relação aos posicionamentos de sua própria identidade

profissional. Nesse sentido, é necessário levar em consideração sua prática pedagógica como agente social instituído para garantir tanto os recursos produtivos do cidadão, como os eixos identitários que sustentam seu gregarismo e compromisso coletivo, em um sentido mais amplo (independentemente do modelo sociopolítico em que se insere, desde o totalitarismo até o liberalismo).

Uma vez que nos interessa explorar estes aspectos, acreditamos que o contexto de ensino e aprendizagem da disciplina de História, na qual se transmitem conhecimentos relativos à História de Espanha, entre outros, pode ser especialmente relevante.

De fato, o ensino da história nacional tem sido o espaço tipicamente usado, por qualquer agenda sociopolítica, para garantir uma memória compartilhada, capaz de mobilizar seus cidadãos em uma mesma e determinada direção (Castro & Blanco, 2006; Bresco de Luna & Rasskin Gutman, 2006). Entretanto, a questão se dificulta e certamente oferece pontos de fuga pouco previsíveis se os processos e negociações identitárias, nos quais o professor se vê envolvido, apresentam referentes e interlocutores de caráter multicultural, como tem ocorrido atualmente na Espanha.

### A interação em uma aula de Ciências Sociais e Humanas sobre o período histórico do Al-Andaluz: aspectos metodológicos e teóricos

Os dados que apresentaremos e analisaremos provêm de gravações realizadas durante cinco dias em uma classe de Ciências Sociais do oitavo ano do ensino fundamental obrigatório, de um instituto público da periferia de Madri, entre os meses de novembro e dezembro de 2004.<sup>2</sup>

A classe estava composta por 25 estudantes, de 13 a 15 anos, cinco dos quais eram de origem estrangeira: Marrocos, România, China, Guiné Equatorial e Equador. O professor de Ciências Sociais, formado em pedagogia, tinha 31 anos de experiência na educação, sendo nove deles na instituição pesquisada.

A unidade didática lecionada durante as aulas, intitulada “Al-Andalus”, corresponde ao período histórico que vai de 711 a 1492 d.C., durante o qual a maior parte da Península Ibérica – Portugal e Espanha – foi ocupada e governada por diferentes reinos muçulmanos. Ao longo de oito séculos, diversas comunidades visigodas, bereberés,

sefarditas, entre outras com diferentes crenças religiosas (cristã, muçulmana e judaica), conviveram no mesmo território. As conquistas e reconquistas dessas terras se sucederam durante esses oito séculos de história. A queda e entrega de Granada, último reino muçulmano, aos Reis Católicos, marcou o final deste período histórico. Esses monarcas iniciaram um projeto de unificação territorial, política, cultural e religiosa que levou, finalmente, à expulsão de muçulmanos e judeus a partir de 1492.

O que aconteceu a partir desse momento histórico foi fundamental para a conformação de uma identidade espanhola, que ficou vinculada à fé católica. O desprezo e a repressão daqueles que não a compartilhavam, sobretudo muçulmanos e judeus, condenaram-lhes a uma *outridade perpétua* que tem sido sustentada, pelo menos, durante os últimos cinco séculos, e que foi fomentada especialmente durante o período da ditadura franquista (1939-1975).

Entretanto, no momento atual de globalização e multiculturalismo, essa alteridade pode devir um problema e, em alguns casos, é contestada. Nos dados que analisaremos, podem ser observadas, especificamente, as tensões identitárias que professor e estudantes enfrentam no contexto escolar, em relação à estabilização de sua identidade coletiva e individual.

O que entendemos por (re)estabilização identitária no contexto deste trabalho? Basicamente, a ruptura e recuperação do controle do discurso por parte de um agente (no caso, um professor) em um contexto sociocultural e discursivo, no qual aparecem envolvidas suas funções e sustentadores identitários; especificamente, os sustentadores profissionais.

Nosso marco teórico supõe que a identidade de um sujeito não é interna, homogênea e imutável, mas que se configura progressivamente no fluxo da experiência, no encontro com os objetos e seres de nosso entorno.

No caso do ser humano, a linguagem se revela como fundamental nesse processo: permite suspender e espaçar em unidades discretas o fluxo da experiência e, em última instância, sustentar teorias sobre a nossa atividade e a dos outros (Middleton & Brown, 2005; Castro, 2008). Com isso, a identidade do indivíduo se fragmenta em múltiplas possibilidades e se posiciona ou reajusta continuamente, em função dos diversos contextos socioculturais e discursivos nos quais o sujeito se insere

(Harre, 1991; Gergen, 2006). Ou seja, a (re)estabilização identitária se refere às formas através das quais o sujeito resolve as transições críticas entre esses contextos, sustentando sua atividade nos mesmos ou acedendo à transformação.

Em nosso caso, trata-se de analisar quais as dinâmicas (re)estabilizadoras que acontecem na atividade docente de um professor, durante uma aula sobre a história da irrupção dos muçulmanos no território que o Estado espanhol ocupa atualmente, levando em consideração o entorno multicultural dos acontecimentos, sem pressupor que a ação do professor tem um sentido claro, reflexivo e fechado.

### Analisando os dados: as (re)estabilizações identitárias do docente em uma classe sobre “Al-Andaluz”

Mesmo sendo múltiplos os posicionamentos identitários que podemos detectar nas intervenções de um professor durante uma aula, é possível articular os mesmos em dois domínios identitários fundamentais. O primeiro se refere à figura identitária mais tradicional e conservadora do professor como transmissor de conhecimento e, ao mesmo tempo, de autoridade moral e disciplinária. Embora nossos dados mostrem com amplitude essa figura identitária, não vamos apresentá-la de forma aprofundada por motivos de tempo e espaço, e por ser bastante conhecida: o desenvolvimento da aula, nesses casos, ajusta-se ao roteiro previsto pelo professor e segue o tradicional esquema socrático de turnos de pergunta-resposta, ou sequência IRA – iniciação, resposta e avaliação (Sinclair & Coulthard, 1975); uma dinâmica que somente é interrompida pelos eventuais atos sancionadores do professor em relação às formas adequadas de emergir o conhecimento (*Não olhem o livro para responder!*) ou direcionar uma aula (*Não falem!*).

O segundo domínio, de nosso interesse, abriria espaço para um território novo de insegurança identitária para o docente, em múltiplos sentidos. Um cenário no qual o professor se vê na obrigação de articular possíveis acréscimos identitários coletivos, que podem não envolvê-lo como professor e, ao mesmo tempo, agente da própria cultura. Como vamos mostrar, nossos dados ressaltam os tipos de transições e (re)estabilizações identitárias que a atividade do professor sofre nesses casos e que podem ser de natureza bastante diversa.

Em verdade, o ensino de História em uma classe multicultural aparece como contexto idôneo para explorar novas funções identitárias do professor, sobretudo, levando em consideração que é a História de uma Espanha muçulmana e que, entre os alunos de origem estrangeira, há um aluno de origem marroquina.

De forma geral, nossa análise discursiva revela uma forte identificação implícita do professor com *o espanhol* (*nos conquistam*, por exemplo), como cultura imaginada majoritária desde o ponto de vista étnico-nacional (Anderson, 1983). Geralmente, isso acontece em contraste com a cultura islâmica que, em diversas situações, aparece atribuída e personificada de forma explícita na figura do aluno marroquino (*como vocês chamam isto? Como vocês fazem isto?*). Seguindo a mesma linha desse contraste, as intervenções docentes, também, articulam uma identificação histórica da cultura espanhola com *o cristão*, sendo que, neste caso, o professor objetiva e relativiza muito mais sua própria implicação com esse referente religioso.

Atendendo à dinâmica discursiva específica desse contexto, as rupturas e (re)estabilizações que acontecem nas funções e atos identitários do docente têm um caráter, geralmente, meta-historiográfico e moralizante; ou seja, envolvem suspensões do curso formal e oficial da narrativa histórica para extrair consequências ou ensinamentos relativos ao presente multicultural imediato e, inclusive, futuro. Tais rupturas e (re)estabilizações, em qualquer um dos casos, podem ser relativamente controladas pelo docente ou, alternativamente, acontecer de forma imprevista, exigindo importantes reajustes discursivos e, portanto, identitários.

## O professor como gestor legitimado da polifonia identitária

Entendemos o professor como gestor legitimado quando as rupturas meta-historiográficas estão protagonizadas por ele; os alunos são praticamente espectadores e ficam à deriva da reflexão ou emissão de juízos morais que partem do contraste entre passado e futuro. Em nossos dados, as rupturas do curso narrativo são produzidas, principalmente, em relação aos temas identitários tão cruciais como a filiação religiosa e étnico-nacional.

Em relação à primeira, o abandono da narrativa histórica em função dos excessos da devoção religiosa medieval acontece, aparentemente,

não para estabelecer contrastes entre o leque possível de religiões – cristianismo e islamismo –, mas para criticar versões extremas em todos os casos.

*Exemplo 1: O professor como gestor da identidade religiosa*

Professor (falando dos métodos religiosos de autopunição medieval): – Muitas pessoas da mesma forma chegaram a ter infecções por causa disto... porque tinham menos higiene precisamente. Chegaram a morrer mais de um (*isso ainda se continua fazendo em alguns locais*), sim?! (...). *Em alguns grupos de tipo religioso*. Para mim, tanto faz, do jeito que for, (eles) continuam fazendo essas coisas como penitência, como forma de redimir-se das coisas que fazem mal. Sobre se tem pecado essas coisas, sim?! (...). Dentro do mundo das ordens religiosas... (eles) continuam fazendo isso do cilício. Eu sei que continuam fazendo e sei também que continuam fazendo isso de se bater e flagelar em algumas procissões religiosas (...).

(breve interrupção da aula: entra o zelador).

Professor continua: – (...) são formas de redimir a alma, salvar a alma (...) *coisas muito extremas, em todo tipo religioso. Volto a insistir que, para mim, tanto faz o jeito que for* (...) sempre *há extremos e extremistas*. (Eles) tentam também fazer com que os outros pensem que se não fazem isso, as pessoas vão para esses locais que nós chamamos de inferno e outras religiões chamam de outra forma (...). Na maioria das vezes, (...) *tentando fazer a cabeça da gente para que a gente faça o que eles querem e lhes interessa*.

Nessa digressão meta-histórica do professor, encaminha-se uma espécie de laicismo crítico (mais genérico) em relação ao próprio fato religioso na atualidade. Percebendo seu próprio deslize, ele vai se ver na obrigação de recontextualizar, rapidamente, o discurso moral no espaço da tolerância e do politicamente correto e, por último, (re)estabilizar imediatamente o curso normal da aula e sua identidade docente. Esse tipo de digressão meta-histórica e o contraste com a crítica em relação à situação presente acontecem, também, em relação à diversidade étnico-nacional e à evolução do espaço multicultural.

*Exemplo 2: O professor como gestor da identidade multicultural*

Professor: – (...) é do nosso interesse saber quais os grupos sociais da Espanha quando fomos invadidos pelos árabes. Já falamos quais os grupos



que se formam? *Porque vocês vão ouvir com muita frequência agora... Também está na moda dizer que na Idade Média, quando aqui conviviam cristãos, judeus e árabes (que eram as três religiões que mais conviveram na Idade Média), que sempre foi uma época de muita paz, de muita fraternidade e de muita convivência. Isso não tem sido sempre verdade, sim?! O que houve mesmo foi muita submissão, ora por parte dos cristãos, ora por parte dos árabes (...). Repito que isso se fazia das duas partes, sim?! Pelos dois grupos... E, no meio tinha outro grupo, que era minoritário, que é o último grupo que diz aí da sociedade, que eram os judeus (...) os homens minoritários. E, qualquer um que ganhasse, eles se davam mal (...). Ou seja, que isso de que se vivia em paz, que se estava muito tranquilo e que eram todos muito amigos... nem sempre era verdade. O que acontece é que agora querem que a gente acredite numa teoria muito estranha (deve ser porque também há uma grande quantidade de imigração) para que pensemos que temos que ser tão boa gente como aqueles. (...) É melhor fazermos o que precisamos fazer hoje em dia! Tentarmos aceitar as pessoas que vêm para se integrarem na sociedade em que chegam. É claro que não fazemos nada do que se fazia naquela época (...). Não se respeitaria nenhuma norma, não se respeitariam suas religiões, nem nada disso... É por isso que o outro dia eu estava interessado em ler isto (e vocês vão ler durante uns minutos) e continuamos o caminho. Estudem os grupos que existiam e lembrem-se dos nomes!*

No exemplo, a função identitária do docente como gestor do multicultural, por meio de uma estratégia meta-historiográfica, aparece de forma explícita. O professor mostra aos alunos que prestar atenção no texto deve ter como consequência o aprendizado a partir de um erro do passado; uma moral que, se no caso da religião parecia carregar, no final, um convite velado ao laicismo, aqui defende de forma clara uma lógica de assimilação paciente da imigração na cultura majoritária, sem nenhuma referência, em princípio, a espaços de transição, negociação ou hibridação intercultural.

Nos dois exemplos meta-historiográficos analisados, a avaliação do passado histórico realizada pelo professor não se compõe de forma positiva. Logicamente, há exemplos nos quais a irrupção de um posicionamento meta-historiográfico não envolve um caráter negativo. Mas o tipo de valorações sublinhadas é sintomático da identidade do professor como gestor multicultural.

No caso que analisamos, aqui, essas valorações lhe permitem revestir-se de valores próprios do progressismo etnocêntrico ocidental, um espaço onde qualquer tempo passado (a identidade religiosa e a forte

sustentação da própria identidade étnico-nacional pertencem a esse tempo) nunca foi melhor. A sensação se enfatiza se prestarmos atenção à única intervenção genuinamente meta-historiográfica – a história retornando e reflexionando sobre si mesma – que detectamos em nossos dados.

### *Exemplo 3: O professor como utopista*

Professor (falando da preservação da Mesquita de Córdoba): – O rei foi contrário à destruição (...) e em uma parte da catedral (se vocês passam por aí, acho que um dia vocês podem ver...) temos a mesquita e, tal qual, em outra parte fizeram uma igreja cristã: o altar, o retábulo, os bancos, as cadeiras para sentar e todas as coisas, mas mantiveram o restante da mesquita (ainda bem!). Porque se não tivéssemos ficado sem nenhuma mesquita (das que valem à pena, sim?!). (...) Ou seja, *não podemos criticar nenhum dos dois, pois era o sistema da época de fazer essas coisas e ponto.* (...) *Criticar, agora, com a nossa forma de pensar o que se fazia 100 anos, 200 ou 300 atrás é muito fácil (...). Há muitas pessoas dedicadas a criticar todas essas coisas, mas criticar, agora, nossa! É como se a gente fosse julgado de aqui há 200 anos, pois vão nos chamar (eu imagino) que pouco menos que anões mentais.*

Aluno 1: – anões mentais?

Professor: – *Sim, sim. Chamariam a gente uma coisa dessas (...). É muito bonito julgar a gente, que tem vivido antes com a nossa mentalidade e chamá-las de coisas ou dizer que sabiam pouco. Temos que julgar cada um na sua época. Então, não podemos criticar que essa gente fizesse isso (...) era o costume, era o que (se) tinha. O que faziam os dois grupos, que hoje em dia nos parece ruim o que era normal, mas era o que (se) tinha...*

A tentativa do professor de relativizar a avaliação dos acontecimentos históricos engloba uma contradição com os juízos morais emitidos por ele mesmo nos exemplos anteriores. O mais relevante é que, paradoxalmente, ele resolve afirmado seu escepticismo em relação ao passado, e uma determinada e utópica confiança na superioridade moral e cognitiva do futuro. Trata-se de contradições e fissuras identitárias que se potencializam quando o professor enfrenta situações não previstas.

### **O professor como gestor questionado da polifonia identitária**

As (re)estabilizações que englobamos nesta epígrafe foram produzidas a partir de fissuras identitárias que se originaram na condição do

professor como representante da cultura majoritária e normalizada, no contexto cultural mais geral no qual se submete o próprio processo de ensino-aprendizagem. A maioria delas se produz a partir de intervenções ou interferências realizadas desde a alteridade que supõe o estrangeiro.

Especialmente críticas são aquelas (re)estabilizações nas quais o professor recorre à estratégia didática da personalização com alunos de origem estrangeira. Trata-se de uma variante de recorrer ao sentido comum do aluno e à sua colocação no lugar de agente histórico, mas, no caso, jogando com uma, aparentemente, inegociável atribuição identitária de caráter étnico-nacional. No exemplo, o professor tenta explicar o significado da palavra “bereberé” e procura, quase sem sucesso, a cumplicidade de um aluno de origem marroquina.

*Exemplo 4:* A identidade do professor como zelador da cultura majoritária (I)

Professor: – (...) Quando falamos de bereberé, estamos falando dos habitantes de Marrocos, Mauritânia, Tunísia, Argel, Argélia (esses países do Norte). Nós os chamamos de bereberés (...). Não é nenhum insulto... é seu nome! Chama-se assim! Ou seja, que se alguém do norte da África é chamado de bereberé... este é seu nome! O que acontece hoje em dia (...) não sei o que você vai achar... *O que você acharia (nome do aluno marroquino), se alguém te chamasse bereberé? Você acharia que é um insulto?*

Aluno de origem marroquina: – Sim. Bereberé, não!

Professor: – *Vocês não usam nunca? Não?! Bom, pois em castelhano é o nome que se usa (vamos dizer segundo a Real Academia) para todos os habitantes do norte da África – o que chamamos o Magrebe... Esses países se chamam de bereberés. Continuamos...*

No momento que não obteve a resposta esperada e, inclusive, percebe que a questão é completamente alheia às referências identitárias do jovem, o desconcerto é evidente. O professor tenta sustentar sua própria identidade como zelador do saber e, para isso, busca garantir sua qualidade de agente representativo da cultura majoritária. Por isso, recoloca o sentido da palavra *bereberé* no contexto *do espanhol* e tenta sustentar, indiscutivelmente, a autoridade de sua afirmação com o recurso virtual claramente excessivo, levando em consideração que se direciona a um grupo de meninos de 13 anos: o *Dicionário da Real Academia Espanhola*.

De alguma forma, é o próprio professor que, dando autoridade ao alunado, tem suscitado seu próprio deslocamento identitário e a desproporcionada (re)estabilização. Mas esses tipos de situações são ainda mais críticas quando o discurso é interrompido ou diretamente refutado pelos próprios alunos: o argumento não se recoloca em um espaço meta-históricográfico, mas longe do próprio contexto docente. Vamos ilustrar a situação com um amplo exemplo:

*Exemplo 5: A identidade do professor como zelador da cultura majoritária (II)*

Professor: – (...) Às vezes, quando falamos das pessoas que vêm de fora, temos o costume (...). Comentamos, mais de uma vez, sobre os chineses. Todos os que vemos com traços orientais, dizemos que esse é chinês! Estive num restaurante chinês, fui numa loja de tudo por 1,00 (que era chinesa), vi um colega (ou tenho um colega) chinês. E, independente de ser japonês, chinês, de Camboja, que seja do Vietnam... a todos nós chamamos de chinês! E, digo para vocês, que vocês não gostariam disso, que nos chamássemos... sei lá... poloneses! Só porque somos brancos, na Europa, e temos alguns traços muito parecidos... pois eles também não gostam!

O professor continua: – Se (nome do aluno marroquino) é marroquino não ia gostar que o chamássemos... sei lá... de tunisino (...). Então, precisamos ter cuidado, né?! Pois, temos o costume de simplificar e chamar a todos pelo mesmo nome (...).

Aluna 1 [de origem espanhola]: – *Eles são muito parecidos, não dá para distinguir (...). A gente dos poloneses, sim!*

Professor: – Aqui tem alguns exemplos... Coloco uma polonesa (que temos alguma aqui pelo instituto) e você não vai saber. Sabe por quê? Porque também têm a cor da pele mais clara como nós, traços físicos parecidos com os nossos e você não sabe, de fato. Você tem aqui a [nome do aluno romeno]. De onde você é?

Aluna 1: – da Romênia.

Professor: – Viu? Entra qualquer um na sala e ele não distingue se [nome do aluno romeno] é romeno, é espanhol ou francês. É uma pessoa a mais que temos em sala e ponto. Você não consegue distinguir (...). Mas se eu sou espanhol, sou espanhol e não gosto que me chamem de polonês ou me chamem de francês, entendem? Agora, o chinês, se é da China, ele vai gostar que lhe chamem de chinês. Mas se é japonês, olha só que graça lhe fará o nome... chamá-lo de chinês!

Aluna 1: – *Pois a mim não me incomodaria... se não sabem como são os traços do meu país, não me incomodaria.*

Professor: – Pois, de repente, o que você tem que fazer é perguntar.

Aluno 2: – De onde é?

Professor: – De onde é e ponto. Dessa forma, evitamos tudo isso... Se for romeno, pois é romeno e com muito orgulho! Se você for espanhola, pois espanhola! E com muito orgulho também. Nós dois estamos aqui e ponto. Não acontece nada. Mas, ao invés de perguntar, é dizer. (...). A outra colega (refere-se a uma aluna equatoriana) reflete outro problema que vocês têm, muitas vezes, quando vêm pessoas que são da América Central ou da América do Sul. Todos são qualificados pelo mesmo nome: sul-americano. Mas, dentro disso, de que país são?... É difícil saber, quando falamos com a colega, usando o nome do seu país (continua uma interação entre a aluna 1 e o professor sobre as nacionalidades dos alunos da classe).

Professor: – (...) Enfim, precisamos ter um pouquinho de cuidado com as coisas, *tudo bem? Continuamos...*

Essa extensa digressão discursiva foi iniciada pelo professor com a intenção de esclarecer por que é pertinente ser preciso e respeitoso com a identidade étnico-nacional de uma pessoa. As duas intervenções de uma aluna de origem espanhola refutavam as explicações do professor; por um lado, sublinhando a semelhança fisionômica entre os indivíduos de certas comunidades étnico-nacionais e, por outro lado, afirmando que ela não se incomodaria com o fato de ser confundida com outras comunidades étnico-nacionais. Esses elementos desestabilizam a argumentação docente, obrigando o professor a desenvolver mais suas explicações, levando-o a contradições argumentativas em relação à identidade étnico-nacional.

Sendo assim, ao mesmo tempo em que o professor tenta defender de forma veemente a necessidade de ser cuidadoso e preciso com a descrição étnico-nacional das pessoas, deixa ver que, paradoxalmente, essas distinções não são importantes em um espaço tão fundamental como o escolar. O contraditório é que ele mesmo provocou as enunciações. Desse modo, é necessário acrescentar seu equívoco ao assimilar as descrições supranacionais (sul-americanos) à confusão de nacionalidades (chineses com japoneses). Ou seja, em consonância com o que vimos no exemplo 2, é difícil posicionar-se ou articular uma atitude (orgulho, respeito,

aceitação, etc.) em relação à polifonia identitária e à hibridação das diferentes esferas do étnico-nacional (poloneses, espanhóis, marroquinos, chineses, etc.), o supranacional (europeus, sul-americanos, etc.) e o global ou inespecífico (pessoas, seres humanos, etc.).

É evidente que a identidade e a autoridade do professor como gestor apropriado do multicultural têm sido precárias e – somente – a última ruptura da intervenção discursiva permite uma (re)estabilização sólida e de sucesso. A mesma acontece no espaço seguro que permite o lapidário “continuamos”, com o qual se abre o espaço para a função própria e clássica do docente como transmissor de conhecimentos acadêmicos e autoridade moral do contexto educativo.

### Considerações finais

Sem dúvida, os resultados das (re)estabilizações identitárias analisadas revelam a necessidade de uma educação espanhola mais comprometida com a nova realidade social. Com isto, de qualquer forma, não tentamos alimentar uma crítica negativa em relação a uma suposta *incapacidade* ou *perversidade* estrutural do professor para lidar com as novidades do contexto educativo. Pelo contrário, pretendemos revelar que o professor é mais do que um simples transmissor mecânico de uma ideologia majoritária.

Desde o tempo histórico do Estado-nação centralizado, uma das funções fundamentais atribuídas, de forma estereotipada, ao professor público tem sido de transmitir uma ideologia majoritária. Também não podemos discutir que alguns docentes, mais do que outros, têm ficado confortáveis nesse papel.

As complexas (re)estabilizações estudadas em nossos exemplos de gestão do multiculturalismo indicam que uma saída para tal objetivo não é simples. Nos discursos analisados aparecem recursos e posicionamentos pessoais do professor; suas filiações e temores em relação às mesmas ou em relação às outras ideologias, credos religiosos, acontecimentos históricos, esperanças sobre o futuro, inclusive, ideias elaboradas sobre o andamento em função das necessidades pontuais do momento atual da aula. Ou seja, o professor não é um transmissor fiel e monolítico de uma suposta cultura majoritária, porque nenhuma cultura é monolítica e fiel a si mesma.

Tudo isso reflete a própria condição humana, na qual o docente espanhol se surpreende com a construção de si mesmo, a partir do encontro com o aluno (alteridade). Não só quando ele corrige os erros dos estudantes ou trata de explicar-lhes porque os chineses são diferentes (ou nem tanto) dos japoneses, mas também quando se transforma em *contador de histórias*, introduzindo uma passagem mítica ou uma fábula dentro da ortodoxia formal da narrativa acadêmica, ou, ainda, quando compartilha com o alunado a impressão produzida pela visita a um determinado monumento histórico.

Independentemente de como for, pode ser conveniente que todos nós professores façamos esse tipo de exercício reflexivo sobre a nossa atuação e posicionamentos identitários. Desconhecemos até que ponto isso nos ajudaria a ser melhores docentes, a ser *politicamente corretos*, fomentando uma aprendizagem significativa que se utilize de analogias e referências próximas da realidade dos estudantes. Mas, com certeza, permitirá que ganhemos flexibilidade sobre o complexo significado de ser um cidadão responsável, algo fundamental para todos nos tempos atuais.

## Notas

1. Fonte: Ministério da Educação do Governo da Espanha. *Estatística do Ensino não Universitário*. Disponível em: <<http://www.educacion.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=310&area=estadisticas>>.
2. Trabalho de campo, gravações e transcrições realizadas por Irina Rasskin Gutman.

## Referências

AJA, E. et al. (Ed.). *La inmigración extranjera en España*. Los retos educativos. Barcelona: Fundación la Caixa, 2000.

ANDERSON, B. *Imagined communities*. Reflections on the origin and spread of nationalism. New York: Verso, 1983.

BANKS, J.A.; BANKS, C.A.M (Ed.). *Handbook of research on multicultural education*. 2. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2003.

BRESCÓ DE LUNA, I.; RASSKIN GUTMAN, I. Función y usos (¿abusos?) de los discursos históricos en la construcción social de la

identidad. *Revista de Historia de la Psicología*, Valencia, v. 27, n. 2/3, p. 371-379, 2006.

CASTRO, J.; BLANCO, F. La trama regeneracionista: sobre el valor civilizatorio de la historia y otros cuentos. In CARRETERO, M.; ROSA, A.; GONZÁLEZ, M.F. (Comp.). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós, 2006. p. 223-250.

CASTRO, J. Antropotecnias desbocadas: a caballo entre Hans el listo y el pequeño Hans. In: SÁNCHEZ-CRIADO, T. (Ed.). *Tecnogénesis, la construcción técnica de las ecologías humanas*. Madrid: AIBR, 2008.

EDWARDS, D.; MERCER, N. *El conocimiento compartido en el aula*. El desarrollo de la comprensión en el aula. Madrid: Paidós, 1988.

GERGEN, K. *El Yo saturado*. Dilemas de la identidad en el mundo contemporáneo. Barcelona: Paidós, 2006.

HARRÉ, R. The discursive production of selves. *Theory & Psychology*, Calgary, n. 1, p. 51-63, 1991.

MIDDLETON, D.; BROWN, S. *The social psychology of experience*. London: Sage, 2005.

MARTÍN ROJO, L. et al. *¿Asimilar o integrar?* Dilemas ante el multilingüismo en las aulas. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa, 2003.

MARTÍN ROJO, L.; MIJARES, L. *Voces del aula*. Etnografías de la escuela multilingüe. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa, 2007.

MEHAN, H. *Learning lessons: social organization in the classroom*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1979.

MIJARES, L. *Aprendiendo a ser marroquíes*. Inmigración, diversidad lingüística y escuela. Madrid: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo, 2007.

SINCLAIR, J.; COULTHARD, M. *Towards an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press, 1975.



TERRÉN LALLANA, E. *Incorporación o asimilación*. Madrid: La Catarata, 2004.

WILLIS, P. *Aprendiendo a trabajar*. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera. Madrid: Akal/Universitaria, 1978.

---

*Recebido em 1º de setembro de 2010.*

*Aprovado em 17 de março de 2011.*