

OS DISCURSOS PRODUTORES DA IDENTIDADE DOCENTE

The teacher's identity discourses production

Rochele de Quadros Loguercio¹

José Claudio Del Pino²

Resumo: Este texto pretende enfatizar alguns aspectos da vida docente problematizando-os através dos Estudos Culturais e com algumas análises de inspiração foucaultiana. Pretende-se evidenciar os diferentes discursos que formam a identidade docente, bem como a dificuldade enfrentada pelos novos/as professores/as em sua chegada à escola.

Considera-se a escola como possuindo uma cultura específica de produção de saberes e de formação dos docentes que participam de sua estrutura institucional. Os/as professores/as são constituídos/as pelo título e colados/as a ele, onde há uma carga de significados que são deste mundo moderno e que não “podem” ser pensados diferentemente. É claro que esta produção não é exclusiva da cultura escolar, ela se faz intra e extramuros da escola.

Essas são as discussões que perpassam todo o texto, enfatizando-se a necessidade de pensar como está sendo narrado, subjetivado e identificado este *ser professor/a* e quão importante é conhecer estas narrativas. Conhecer é um ato de governo.

Unitermos: discurso, saberes docentes, identidade docente.

Abstract: *This paper intends to emphasize some aspects of teaching life, dealing with troubles based on Cultural Studies and with analysis from Foucault's inspiration.*

We aim to point out the different speeches that form the teacher's identity, even though the hardness faced by the new teachers in their arrival at the schools. We consider the school possessing a specific culture regarding to the production of knowledge and in the formation of the teachers that participate in its institutional structure.

The teachers are constituted by a title and are bind to it. There is a charge of meanings that are proper of this modern world and that cannot be thought in a different way. It becomes clear that this production is not exclusively from a school's culture, it is done in and outside from the walls of the school.

These are the discussions focused through the entire text, pointing out the necessity of thinking how this teacher it is being narrated, subjectived and identified and how it is important to know such narratives. Knowing is an act of governing.

Keywords: *discourse, teacher's knowledge, teacher's identify*

Discursos produtores da identidade docente

As problematizações feitas sobre a dinâmica escolar têm, hoje, uma rica diversidade de perspectivas de análise. As pesquisas acadêmicas sobre a instituição escola, seus saberes, suas dinâmicas e suas produções culturais específicas são abordadas sob os pontos de vista psicológico, sociológico, filosófico, cultural, dentre outros. Os Estudos Culturais são uma dessas perspectivas de análise que ao serem utilizadas para “ver” a instituição escola, lhe confere outros significados através da sua desconstrução. O que há de novo nesta área de abordagem é a sua capacidade de dispersão, ou melhor, a sua incapacidade de fixar limites, determinar e restringir as

¹ *Doutoranda em Ensino de Bioquímica, Grupo de Estudos em Educação em Ciências, Instituto de Ciências Básicas da Saúde e Área de Educação Química, Instituto de Química, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.*

² *Professor Assistente Doutor, Coordenador da Área de Educação em Química, Instituto de Química, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil – e-mail: aeq@ig.ufrgs.br*

influências e as possibilidades que gestam o sistema escolar em um corpo de disciplina específico. Os Estudos Culturais transcendem as abordagens reducionistas por evidenciarem a influência e a importância de perceber a *cultura* como constituidora, tanto *substantiva*³ quanto *epistemológica*⁴ da vida que vivemos e que permite as nossas práticas. *De um ponto de vista mal-doso diria que os estudos culturais denunciaram a arbitrariedade das fronteiras disciplinares, a saudabilíssima implosão e revisão que os campos de saber estão sendo impostos a fazer neste momento, e até mesmo seu não engajamento extramuros da academia* (Hollanda, na web).

O entendimento de que existem percepções que não podem estar sujeitas a um corpo disciplinar e a intenção de não constituir este corpo disciplinar, permite uma metodologia diferenciada de análise para os pesquisadores envolvidos com os Estudos Culturais. Um modo de trabalhar com as narrativas e construções *na* e *pela* cultura e evidencia os discursos e seus *campos associados*⁵ de significações. No dizer de Costa (1996, p.10), uma consequência para a pesquisa dessas novas concepções é que *não importa o método que utilizamos para chegar ao conhecimento; o que faz diferença são as interrogações que podem ser formuladas dentro de uma ou outra maneira de conhecer as relações entre saber e poder*. Essa incomum concepção de método de pesquisa e, conseqüentemente, de ciência, faz a diferença necessária que possibilita trabalhar com o descontínuo, com as rupturas, com o que por existir tão “naturalmente” é pouco visível.

A crítica imposta aos Estudos Culturais está relacionada diretamente com as questões de metodologia e dispersão destes estudos. O descortinar das intrincadas redes de poder que atravessaram e atravessam os domínios disciplinares provocam uma desestabilização das até então sedimentadas estruturas disciplinares. Além disso, os Estudos Culturais problematizam a cultura “cultura” através da valorização de uma cultura produzida fora dos locais autorizados, onde os valores e as práticas sociais não seguem o que se entende hoje por normalidade. Promove os estudos de sexualidade, gênero e raça, enfatizando seu caráter constitutivo e indissociável das construções culturais e enfatiza a subjetividade na ação dos pesquisadores. *Disso decorre o comprometimento dos Estudos Culturais com todas as artes, todas as crenças, instituições e práticas comunicativas de uma sociedade* (Wortmann, 1999, p. 4).

É através da cultura e da, hoje, indiscutível materialidade que ela gera que centralizo a discussão sobre a escola, sobre a *cultura escolar*; sobre a formação de significados que as práticas escolares impõem. Esta é uma temática muito ampla e sobre a qual se pode dissertar longamente, mas reduzo a minha intervenção à *produção cultural* específica das salas dos/as professores/as, da relação e dos discursos que se cruzam quando da entrada de novos membros do corpo docente na escola. Como a relação entre professores/as e alunos/as, professores/as e saberes constitui a identidade do/a professor/a? Quais os discursos que se articulam na recepção dos/as novos/as professores/as e suas expectativas? Como se relacionam alguns discursos de resistências? Como a *cultura escolar* produz os novos membros?

Buscando inspiração em um novo arqueologista

A análise discursiva que proponho neste trabalho está centrada na conotação dada ao termo *discurso* por Michel Foucault, mesmo consciente de que usar a terminologia de Foucault e seus trabalhos seja um atrevimento de minha parte. Como coloca Veiga-Neto (1995, p. 15), *Como se pode “aplicar” um autor que nunca quis servir de modelo a nada e a ninguém?*

³ O termo substantivo situa o lugar da cultura numa estrutura empírica real, em qualquer momento histórico particular. (Hall, 1997, p. 17)

⁴ O termo epistemológico situa a posição da cultura em relação ao conhecimento e conceitualização. (Hall, 1997, p. 16)

⁵ O campo associado faz de uma frase ou de uma série de signos um enunciado e lhes permite ter um contexto determinado, um conteúdo representativo específico, uma trama complexa. (Foucault, 1998, p.113)

No entanto, toda a terminologia deste trabalho está associada aos trabalhos de Foucault. É preciso portanto atrever-se.

O campo discursivo pelo qual perpassa este estudo é o *discurso escolar*, mais especificamente, os *enunciados* que subjetivam os/as professores/as. O *discurso* é para Foucault uma dispersão, isto é, *é formado por elementos que não estão ligados por nenhum princípio de unidade* (Brandão, 1993). *Um discurso é um conjunto de enunciados que têm seus princípios de regularidade em uma mesma formação discursiva* (Foucault, 1998, p. 135). Assim, o *discurso escolar*, possui um número determinado e relativamente pequeno de enunciados que, ao se repetirem e se renovarem, produzem novos *sujeitos* professores/as.

Como se pode perceber, os conceitos foucaultianos encontram-se “colados” a outros conceitos em conexões que exigem um aprofundar arqueológico. Assim para melhor explicitar o discurso é preciso definir enunciado. A tarefa de definir enunciado é para Foucault, pelo menos inicialmente, a de definir no que ele não consiste. Sempre surge a presença da relação entre enunciados e frases, proposições e ilocuções (atos de linguagem). A relação constante serve para identificar quanto os enunciados transitam e constituem-se em frases, proposições e ilocuções, ainda que sejam mais do que essas classificações da gramática, da lógica e da análise. O enunciado é um átomo do discurso (Foucault, 1998), sendo, a meu ver, a relação atômica proposital, também, por ser o enunciado uma função que torna aparente os conceitos; o enunciado não pode ser entendido como uma unidade, assim como o átomo não pode ser entendido apenas como partícula. Ambos são mais do que espaços limitados e facilmente identificáveis. São funções que só se materializam na sua relação com outros enunciados ou átomos, ainda que singulares por si só: *uma seqüência de elementos lingüísticos, só é um enunciado se estiver imersa em um campo enunciativo em que apareça como elemento singular* (idem, p.113).

O sujeito do enunciado é uma função determinada, ...uma função vazia, ...em que um único e mesmo indivíduo pode ocupar, alternadamente, diferentes posições e assumir o papel de diferentes sujeitos (idem, p.107). A relação sujeito e enunciado é evidenciada quando Foucault coloca que frases e/ou signos podem ser ditos enunciados porque definiram um lugar para o sujeito. Sem sujeito não existe enunciado e o sujeito só existe no interior de um enunciado. O sujeito foucaultiano só existe na função vazia do enunciado.

O que apresento neste texto são enunciados que compõem o discurso escolar e que têm como sujeito o/a professor/a. Enunciados que se apresentam em forma de frases e signos lingüísticos e que assujeitam e constituem os/as professores/as da escola. Isto é, através do falar ou do “diz-se” da escola constituem e/ou instituem verdades sobre o *ser professor/a*. Em suma, *os discursos, que indefinidamente, para além de sua formulação, “são ditos”, permanecem ditos e estão ainda por dizer*. (Foucault, 1996, p. 23)

A cultura escolar e suas narrativas

A *centralidade da cultura*, segundo Hall (1997), evidencia a necessidade de se pensar o seu papel gerador e formador. Somos gerados culturalmente e geramos uma cultura que nos constitui? Isto é, a nossa interpretação do mundo é mais do que mediada pelo meio cultural em que vivemos, ela é constituída por este meio e gestada por ele? Algumas respostas podem partir da idéia de que *os seres humanos são seres interpretativos, instituidores de sentido* (idem, p. 16) que constroem os significados em redes conceituais socialmente organizadas. Estamos sempre significando em relação a alguma coisa, o significado, tão necessário ao homem não se faz no vazio. O *ser homem* ou *ser mulher* se constitui através de redes discursivas oriundas da cultura sobre gênero, biologia, corpo. Da mesma forma, o *ser professor/a* se institui nos discursos acadêmicos, sociais, escolares, históricos. O *ser* “o que quer que seja” se constitui na cultura.

A escola tem sua cultura específica de produção de saberes e dos membros que participam de sua estrutura institucional. Os/as professores/as são constituídos/as pelo título e colados/as a ele, onde há uma carga de significados que são deste mundo moderno e que não “podem” ser pensados diferentemente. Com a palavra e o significado cultural que ela carrega se produz o/a professor/a em todas as suas variantes: tradicional, *outsider*, criativo, sensível, amigo, professora ou professor, o que o diferencia do homem, mulher, tia,...

É claro que esta produção não é exclusiva da cultura escolar, ela se faz intra e extramuros da escola, mas é na escola que o/a professor/a tem o espaço onde exercita o seu papel determinado. É, especificamente, lá que ele exercita o *seu sujeito professor/a*, que ele/a se coloca no lugar vazio do *discurso escolar* e que ele/a se desloca entre os *enunciados* que o/a assujeitam.

A importância do discurso e dos enunciados a eles ligados, não está somente na sua expressão, mas nas posições e nos locais de onde se fala, de onde se enunciam, bem como da materialidade desta enunciação. *Cabe, antes, indagar sobre o lugar de onde se fala, o lugar específico no interior de uma instituição, a fonte do discurso daquele falante; e sobre sua efetiva “posição de sujeito” - suas ações concretas basicamente como sujeito incitador e produtor de saberes* (Fischer, 1996, p. 110). A sala dos/as professores/as e os conselhos de classe são os espaços em que se evidenciam mais fortemente as produções de identidades, poderia se dizer que estes são os locais explicitamente pensados para produções compartilhadas, pois são onde se fazem as narrativas sobre os/as alunos/as e sobre as práticas profissionais. Nos conselhos de classe e nas salas dos/as professores/as a narrativa dos acontecimentos tem excelência e *se o sentido daquilo que somos está construído narrativamente, em sua construção e em sua transformação terão um papel muito importante as histórias que escutamos (e contamos) e lemos, assim como o funcionamento dessas histórias no interior de práticas sociais mais ou menos institucionalizadas* (Larrosa, 1996, p. 147).

Os discursos circulantes parecem dar conta da diversidade cultural dos/as professores/as e dos/as alunos/as. Algumas classificações são feitas e definidas em conjunto nas trocas de opiniões; podendo ser as expectativas amenizadas ou pioradas para cada aluno/a, por exemplo. Classificam-se todos: os/as melhores, os/as piores, os/as apáticos/as, os/as ativos/as, os/as expertos/as, os/as assanhados/as, etc. Estas classificações na medida em que encontram “reforço” no discurso circulante mapeiam e delinham os/as alunos/as, as turmas, os perfis esperados, enfim, os estereótipos.

Esse exercício institucionalizado de produção do outro nos constitui, pois estamos sempre nos conhecendo em relação a alguma coisa ou acontecimento, ou a alguém. A produção do outro contribui para nossa autoprodução como ponto de relação e de comparação. Pensamos o outro em relação a nós mesmos e, assim, o constituímos enquanto nos constituímos (Said, 1990). Quando os/as professores/as fazem suas avaliações dos/as alunos/as, seja nos momentos informais das salas dos/as professores/as ou nos momentos oficiais nos conselhos de classe, estão posicionando e construindo sua identidade docente em relação aos/as alunos/as e às discussões entre eles/as professores/as. Considerar um/a aluno/a, bagunceiro/a, inteligente, atencioso/a evidencia o que o/a professor/a pensa sobre a sala de aula, sobre as práticas permitidas ou não e sobre o que é *ser professor/a*.

A *cultura escolar* é classificadora e produtora de identidades tanto quanto os outros espaços sociais de convivência. No entanto, a diferença de poder entre esses espaços pode estar na autoridade conferida socialmente à escola, onde a classificação pode ser oficializada e determinante. É inegável a diferença entre quem pode falar a respeito de conhecimento e da capacidade de aprendizagem ou inteligência, ainda que uma mãe ou um/a professor/a recém-chegado/a, por exemplo, se posicione quanto a isto sempre a sua voz estará subordinada a voz de uma instituição e a um grupo de professores/as abalizados para tal avaliação. A escola e seus

recursos humanos têm um entendimento de quando, como e quem pode falar sobre a escola. Defendo, a seguir, que mesmo instituições como as universitárias têm pouca gerência frente aos saberes construídos intramuros escolar.

Há uma concepção social prévia à instituição escola sobre o que é *ser professor/a* e, há, neste espaço, uma outra concepção sobre o *ser professor/a*. Nessa *rede discursiva*⁶ se produzem identidades de professores/as, ou melhor, nas construções existentes sobre o que é *ser professor/a* se colam os/as novos/as professores/as e se produzem identidades não tão “novas” e impregnadas da cultura que as deu sentido. Os contra-discursos na escola e as resistências se fazem sempre presentes, porém continuam se reproduzindo professores/as *padrões* porque, entre outros aspectos, a estrutura física e administrativa da escola permanece inalterada e “padronizada” há séculos, com enunciados que se repetem e se reatualizam.

Professores/as e saberes: uma dinâmica

Proponho discutir a identidade do professorado através da relação que estes mantêm com os saberes que constituem a sua prática, pois *a escola não é apenas, com efeito, um local onde circulam fluxos humanos, onde se investem e se geram riquezas materiais, onde se travam interações sociais e relações de poder, ela é também um local – o local por excelência nas sociedades modernas – de gestão e transmissão de saberes e de símbolos* (Forquin, 1992.), que são determinantes das dinâmicas e escolhas nas salas de aula. Para tanto utilizo algumas discussões propostas nos trabalhos de Tardif e cols.

Segundo Tardif e cols. (1991), o professor/a é antes de tudo alguém que sabe alguma coisa e cuja função é transmitir esse saber, embora, não se reduza a isso, e esse conhecer não seja uma questão banal como se pode pensar inicialmente. O saber do professor/a é um saber plural: *o professor/a padrão é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, que deve possuir certos conhecimentos das ciências da educação e da pedagogia, sem deixar de desenvolver um saber prático fundado em sua experiência cotidiana com os/as alunos/as.* (p. 221)

*Os saberes da formação*⁷ são exteriores aos/as professores/as; são constituídos em instâncias às que os/as professores/as não têm acesso como produtores/as, portanto são conhecimentos “impostos” por seus produtores/as oficiais como os/as cientistas, os/as pedagogos/as, os governos, etc. Os/as professores/as são desautorizados/as, neste sistema, para selecionar os saberes, agindo como meros/as transmissores/as ou técnicos/as instrumentados/as pelas instituições formativas para perpetuarem alguns conhecimentos selecionados na cultura “cult”. Segundo Kincheloe (1997, p. 18), *o gerenciamento científico do ensino com a desqualificação que o acompanhava iniciou um círculo vicioso que feriu a profissão. Com a desqualificação dos/as professores/as, estes perderam, cada vez mais autonomia... Enculturados/as na cultura acadêmica da passividade, os/as professores/as se encontram em um mercado que impõe objetivos de ensino e procedimentos de testes e avaliações.*

Na sala de aula, onde o currículo⁸ de fato se faz, o/a professor/a utiliza sua cota de liberdade enfatizando alguns tópicos em detrimento de outros. Esta prática está essencialmente vinculada aos *saberes da experiência*⁹ e, segundo os/as professores/as, pouco tem relação com os *saberes de formação* ou com referências teóricas. Os *saberes de formação* quando

⁶ *Redes discursivas são os espaços onde se cruzam diferentes discursos.*

⁷ *Saberes da formação são aqueles profissionais, disciplinares, curriculares, construídos durante os cursos de graduação (Tardif, 1996).*

⁸ *Currículo é entendido aqui como uma seleção cultural de saberes socialmente construídos e como arena de lutas e de produção de novos saberes.*

⁹ *Saberes da experiência é uma denominação de Tardif (1996) para diferenciação de saberes produzidos na formação acadêmica. São os saberes adquiridos na prática diária dos/as professores/as.*

frente aos *saberes da experiência* são questionados. Os/as professores/as, de posse dos saberes da prática, refletem sobre os seus cursos de formação como podemos ver na fala de alguns/mas professores/as, presente no trabalho de Roque Moraes (1994) sobre os cursos de licenciatura:

“No decorrer do curso, poucas vezes tive a atenção despertada pelos professores de disciplinas técnicas de que estava sendo preparado para ser professor¹⁰. Não lembro de aulas em que o conteúdo tenha sido desenvolvido com o objetivo voltado para o magistério”.

“Avaliando estes anos de minha formação senti que durante o curso não fui preparado para ser professor, ou melhor, não me preparei para lecionar”

A descoberta dos limites dos *saberes de formação* é para o/a professor/a uma rejeição de sua formação anterior e a certeza de que o sucesso só depende dele/a, professor/a. Resulta na negação de qualquer saber externo ao da prática ou que não esteja de alguma maneira vinculado a ela.

Os/as professores/as historicamente constituídos dentro de uma perspectiva da transmissão do conhecimento acumulado pela humanidade, naturalizado como imprescindível às novas gerações, sobre os quais têm o domínio e a guarda enquanto sabedores/as oficiais têm dificuldades tanto para perceber a pluralidade deste saber quanto para identificar a sua produção fora dos locais oficialmente instituídos – universidades, laboratórios, etc.

A produção do saber durante o ensino básico e nas instituições escolares não é aceita pelos/as professores/as e, tampouco, pelas instituições de pesquisa, com raras exceções. Esse não reconhecimento da escola como produtora de um saber específico e próprio – diferente, portanto, do saber acadêmico e do saber produzido nos laboratórios de pesquisa – dificulta a valorização do saber escolar e de seus agentes professores/as e alunos/as, bem como o intercâmbio entre iguais.

Enquanto a universidade em seus discursos valoriza os saberes da formação e as pesquisas de ponta, os/as professores/as valorizam o seu saber prático advindo das suas salas de aulas com sua problemática peculiar. Apesar das lutas de validação dos saberes da prática realizadas pelos/as professores/as intramuros escolar, estes/as ainda se postam como transmissores/as e não como produtores/as do saber, permitindo a “outros” o poder de definir o que e como ensinar.

Enfim, como pretendo colar as discussões sobre os saberes dos/as professores/as, suas relações com estes, as universidades e as identidades docentes? Meu argumento é de que o entrecruzar destes discursos é definidor não apenas da prática, mas da identidade do/a professor/a. Analisemos, por exemplo, três enunciados sobre os/as professores/as que aparecem acima no texto:

1. *O/a professor/a é antes de tudo alguém que sabe alguma coisa*
2. *Meros/as transmissores/as ou técnicos/as instrumentados/as,*
3. *Desqualificados/as e passivos/as,*

Temos, portanto, o/a professor/a como um/a conhecedor/a, um/a transmissor/a, um/a desqualificado/a e um/a passivo/a. As frases colocadas no texto pelos autores e por mim, pretendem discutir a relevância de uma retomada da qualificação e atividade intelectual dos/as professores/as, mas, ao serem pinçadas e aproximadas, mostram um quadro que molda uma identidade docente que, hoje, é de senso comum. Os/as professores/as se vêem assim, a comunidade os/as vê da mesma forma e a mídia fortalece essa visão, de modo especial a mídia americana com seus filmes sobre a escola.¹¹

¹⁰ *Aprender a ser professor/a é manter o status quo. Isto é, existe uma possibilidade de ser melhor que os/as piores professores/as e tão bom quanto os melhores, desde que sejam mantidas as regras do jogo tal qual eles tiveram oportunidade de conhecer. Para Kincheloe (1997), “os estudantes de educação tendem a não buscarem caminhos alternativos de ver; eles muitas vezes não estão interessados em encontrar novas lentes através das quais possam conceitualizar conhecimento e pedagogia. Em vez disso, eles procuram nas aulas receitas para a transmissão de informação e para disciplina em sala de aula. Questões de propósitos, contextos e poder são entranhas, irrelevantes. (p. 24)*

¹¹ *Para uma discussão específica da produção do/a professor/a na mídia estadunidense, ver: Dalton, Mary.*

As universidades, por sua vez, durante a formação de novos/as docentes, fortalecem os *enunciados* sobre os/as professores/as que estão “lá fora”. Discute-se sobre suas práticas desatualizadas, sobre seus conhecimentos estáticos, sobre as possibilidades da “melhoria” do ensino se o quadro docente se intelectualizasse. Discute-se, também, as novas tecnologias do aprender, as dinâmicas didáticas possíveis e os modos de aprendizagens dos/as alunos/as os/as quais os/as “novos/as” professores/as devem conhecer e entender.

As salas de aulas da graduação (salvo raras exceções) preparam os/as professores/as para serem professores/as ideais, professores/as “bons” e “boas”, melhores que os/as seus/suas professores/as por possuírem “mais” conhecimento atualizado. Raramente, ou nunca, problematizam que existe uma *cultura escolar* capaz de desestabilizar os seus conhecimentos, capaz de destruir as suas ilusões, capaz de resistir com seus discursos aos contra-discursos universitários. Desta forma, surgem declarações como as que Moraes (1994) identificou, onde os/as professores/as acabam por negar todo o conhecimento produzido na academia ao se depararem com as escolas, seus espaços, suas salas de professores/as e de aulas, enfim, sua resistências.

Algumas vivências

O relatório de uma aluna da prática de ensino

Não me recordo de ouvir, na minha vivência, sequer um/a professor/a “novato/a” se sentir bem nas salas dos/as professores/as e nos primeiros conselhos de classe. O ambiente assustador tumultuado dos intervalos e recreios e as aproximações e perguntas dos/as professores/as antigos/as põem de manifesto as diferenças primeiras e básicas entre o real e o sonhado. Mais do que isso, põem em confronto discursos construídos em *locus* diferenciados, põem em confronto as angústias e os medos de perder a identidade fixa e móvel dos modernos. É difícil para os/as novos/as professores/as se permitirem pensar a escola como os antigos/as professores/as a pensam e é praticamente inconcebível para os antigos/as professores/as pensar a escola diferente.

O relatório final de uma aluna da prática de ensino mostra claramente a difícil relação com a escola e o corpo docente e evidencia algumas preocupantes questões sobre o que estamos fazendo nas universidades

“...a ingenuidade já não faz parte da minha vivência, resta saber se terei, ao longo do tempo, disposição (ou estômago) suficiente para aturar pessoas sem condições, no meu ponto de vista, para lidarem com outras pessoas.”

Essa frase, talvez um pouco cruel, retrata o sentimento de muitos/as estagiários/as e professores/as novatos/as quando se encontram com a escola e sua dinâmica. Uma realidade que assusta por sua cruzeza. Este desabafo lembra imediatamente um parágrafo do livro *Ordem do Discurso onde Foucault vive este embate: existe em muita gente, penso eu, um desejo semelhante de não ter de começar, um desejo de se encontrar, logo na entrada, do outro lado do discurso, sem ter de considerar do exterior o que ele poderia ter de singular, de terrível, talvez de maléfico. A essa aspiração tão comum, a instituição responde de modo irônico; pois torna os começos solenes, cerca-os de um círculo de atenção e de silêncio, e lhes impõe formas ritualizadas, como para sinalizá-las à distância* (1996, p. 6).

A relação dos/as estagiários/as e professores/as novatos/as na escola lembra um pouco a sensação que temos ao ver procedimentos médicos, parece-nos que estes são insensíveis e cruéis, no entanto o que acontece é uma naturalização de práticas e técnicas que os autoriza a essa ação. A “insensibilidade” está associada ao dia a dia, aos discursos e às vivências dos/as professores/as.

Os/as professores/as “naturalmente” vivem estas práticas escolares e quando confrontados com elas parecem não perceber o quanto eles/as as constroem, bem como elas os/as constituem. Uma mostra disso, eu pude perceber ao mostrar a expressão de revolta da aluna acima em um grupo de formação continuada de professores/as de ciências¹². A reação foi tranqüila e de total concordância, nenhum/a professor/a problematizou ou contrapôs a opinião dessa aluna, coube a mim questionar sobre a validade daquela afirmação. Afinal de contas, de onde estamos olhando? O que nos faz diferentes? O que nos autoriza a concordar com esta ou aquela expressão? Quem tem o poder de dizer o que é ou deveria ser o/a *professor/a*?

Ouvindo as professoras durante uma pesquisa na escola

De acordo com Kincheloe (1997), os/as professores/as tendem a falar para “eles/as mesmos/as”, sem a catálise da interpretação de uma comunidade intelectualmente ativa e analítica. Nas falas das professoras da escola investigada podemos perceber as negações ao conhecimento produzido extramuros, as negações às novas lentes de conceitualização do conhecimento e a negação de professores/as como produtores de saber. Podemos inferir, também, sobre como estas professoras recebem os/as “novatos/as” e interferem com seus discursos na produção de uma nova identidade docente. Assim, olhemos, as falas enunciativas (Loguercio, 1999, p. 35):

“tu te envolve tanto porque é novinha, eles vão te enlouquecer” (professora responsável pela biblioteca, sobre as minhas idas com os/as alunos/as para a biblioteca)

“não existe método capaz de fazer os alunos participarem, eles não ligam pra nada” (professora de educação física, durante o conselho de classe, sobre as nossas turmas)

“tu é muito paciente, mas com o tempo vai ver que nada adianta” (professora de história falando sobre um material de vídeo)

“os alunos estão me enlouquecendo desde que tu entrou, querem sair, fazer coisas diferentes. Eu não posso fazer isso porque eu tenho várias turmas e um programa para cumprir” (professora de matemática, sobre as solicitações dos/as alunos/as).

As falas das professoras são autorizadas por suas vivências. São essas vivências que fazem com que elas “provem” a si mesmas e aos outros seu conhecimento, seu valor, seu poder. Contestar as diferenças é uma forma de reafirmar seu valor, do “alto” dos seus longos anos de magistério, mas evidencia também o poder de narrar e de ser ouvido. No dizer de Said (1995, p. 13), *o poder de narrar ou de impedir outras narrativas é muito importante para a cultura e o imperialismo*, no nosso caso o imperialismo escolar e a manutenção das posições de poder de antigos/as professores/as e suas práticas. O poder de dizer o que “deve ser” e o “que é” normal frente àqueles que são de certa forma diferentes. *Essa magnífica invenção da Modernidade – o normativo que divide o mundo em normal e anormal* (Veiga-Neto, 1995, p. 39).

Tem-se, então um ciclo, onde o/a professor/a é desautorizado/a pelos saberes produzidos externamente à escola, os desautoriza pela sua prática, mas não rompe com eles ao não expor o saber construído na escola; isentando-se da responsabilidade de lutar pela legitimação dos seus saberes, autoriza o saber instituído e o ciclo recomeça. Corroborando, dessa maneira, os discursos acadêmicos e sociais sobre a passividade e a desatualização docente e institui um sentido e uma prática de aprendizagem do que é *ser professor/a*.

Cada sociedade, cada cultura gera suas próprias formas de aprendizagem, sua cultura de aprendizagem. Desta forma a aprendizagem da cultura acaba por conduzir a uma cultura de aprendizagem determinada. As atividades de aprendizagem devem entender-se no contexto das demandas sociais que as geram. Não é só que em distintas culturas se aprendem coisas diferentes, é que as formas ou os processos de aprendizagem culturalmente relevantes variam (Pozo, 1996, p. 30).

¹² Projeto de Formação Continuada de Professores em Serviço em Ciências - PROCIÊNCIAS

Talvez, romper esse ciclo seja parte fundamental para os trabalhos de formação continuada de professores/as, seja uma saída para a valorização das culturas que circulam na escola.

A mudança de perspectiva dos/as professores/as não é simples, dado que implica numa mudança na sua formação e na cultura escolar e geral. Na formação os/as professores/as universitários/as sofrem os mesmos problemas e submetem-se, com pouco ou nenhum questionamento, aos mesmos sistemas de controle. São processos de legitimação historicamente construídos que determinam explícita e implicitamente o papel passivo do professorado frente aos conceitos e conhecimentos desenvolvidos e frente às discussões sobre as práticas sociais em que este foi e é constituído. Em uma frase: *existe uma força subterrânea em tais ambientes – uma tendência invisível a se render ao dado, a ver os arranjos institucionais existentes como realidades objetivas* (Kincheloe, 1997, p. 24).

Algumas possíveis conclusões

As *redes discursivas* são ricas em diversidade e multisemióticas. As falas que apresentei aqui podem ser colocadas em diversas discussões e interpretadas em sistemas discursivos diferentes, porém elas explicitam uma vontade de construção de igualdade, uma vontade de tornar semelhante, de tornar conhecido. Os/as novos/as professores/as algumas vezes trazem novas perspectivas, e o novo é assustador por sua qualidade desestabilizadora. A estrutura escolar aceita comportamentos diferentes desde de que se mantenha o *status quo* e que toda a “distorção” da ordem possa ser re-equilibrada. A identidade é, por vezes, tão definida por imersão na cultura que a diferença não aparece ou, ao aparecer, é classificada como *outsider* e, de novo, é naturalizada pelas redes discursivas sobre *outsider*, vencendo-se, assim, o novo ou reatualizando antigos enunciados.

O/a professor/a novato/a age da forma possível nesta rede de relações. Está vivenciando a prática docente, laboriosa e algumas vezes frustrante. Assiste a incontáveis manifestações de resistências; deparasse com um sistema não pensado para atender necessidades de alunos/as e professores/as, somente demandas governamentais e de mercado de trabalho (quando possível); despende horas programando atividades e conhecendo mais a sua disciplina com o intuito de *ser* um/a professor/a *diferente*, como aquele que os/as professores/as de didática e estágio disseram ser possível. E, na maioria das vezes, se bem sucedido, consegue ser o *outsider*, esmurrando paredes e lutando com e para os/as alunos/as; esquecendo, talvez, de lutar por ele/a e pela possibilidade de subjetivar-se a outros discursos.

Isto sem contar as indiscutíveis questões raciais, sexuais, sociais que estão presentes nos discursos escolares sobre regras, comportamentos e postura dos/as professores/as, que devem se portar como apolíticos/as, assexuados/as, não corpóreos. Podíamos estender esta discussão e dissertar longamente sobre um único tema com relação ao *ser professor/a*: o seu corpo, ou a necessidade de torná-lo invisível em aula. Talvez num outro trabalho. Por hora, restrinjo-me a enfatizar a necessidade de pensar como está sendo narrado, subjetivado e identificado este *ser professor/a* e quão importante é conhecer estas narrativas. Conhecer é um ato de governo. No dizer de Costa (1999, p 11), *a forma como a identidade do magistério tem sido relatada, narrada, interpela as próprias professoras* (e professores), *numa dinâmica em que resistir ou acolher significa participar do jogo constitutivo das identidades. Quem joga segue regras e é por elas coordenado, não há outra possibilidade. Quem tem o poder de narrar, de dizer como as coisas são, fabrica as coisas. É nesse sentido que conhecer é governar.*

Referências bibliográficas:

- BRANDÃO, Helena. *Introdução à análise do discurso*. Campinas: Unicamp, 1993.
- COSTA, Marisa. Novos olhares na pesquisa em educação. In: _____ (Org.). *Caminhos Investigativos*. Porto Alegre: Mediação, 1996. p. 7-18
- _____. *O magistério e a política de representação e identidade*. Mimeo. 1999.
- DALTON, Mary. O currículo de Hollywood: Quem é o "bom" professor, quem é a "boa" professora? *Educação e Realidade*, v.21, n. 1, p. 97-122, Jan/Jul, 1996.
- FISCHER, Rosa. Discurso como prática. In: *Adolescência em Discurso: mídia e produção da subjetividade*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, UFRGS, 1996. p. 101-129.
- FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria da Educação*, n. 5, 1992.
- FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense, 1998.
- _____. *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as resoluções culturais do nosso tempo. *Educação e Realidade*, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul/dez, 1997.
- HOLLANDA, Heloisa. *A academia entre o local e o global*. Disponível em: <www.ufrj.br/pacc/global.html>. Acesso em: 27/04/2001.
- POZO, Juan. *Aprendices e Maestros*. Madri: Alianza Editorial, 1996.
- KINCHELOE, Joe. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre; Artes médicas, 1997.
- LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação (entrevista a Alfredo Veiga-Neto) In: Costa, Marisa. (Org.) *Caminhos Investigativos*. Porto Alegre: Mediação, 1996. p. 133-162.
- LOGUERCIO, Rochele. *Os saberes dos professores*. In: _____. Conhecimentos Implícitos e Interesses dos Alunos na Construção de um Currículo para a 8ª Série da Escola Básica. Porto Alegre: Curso de Pós-Graduação em Ciências Biológicas: Bioquímica, Instituto de Bioquímica da UFRGS. ps. 34-38
- MORAES, Roque. *Uma Investigação das Licenciaturas em Química: examinando a formação de professores na perspectiva de egressos e formandos – relatório final*. Porto Alegre: Faculdade de Educação - PUCRS, 1994.
- SAID, Edward. *Cultura e Imperialismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 11-32.
- TARDIF, Maurice. *Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente*. *Teoria e Educação*, n. 4, 1991.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e Educação: há algo de novo sob o sol? In: _____. (Org.) *Crítica Pós-Estruturalista e Educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 9-53.
- WORTMANN, Maria Lúcia. *Olhando para a educação em ciências a partir dos Estudos Culturais*. Mimeo. 1999. p. 1-20.

**Artigo recebido em maio de 2001 e
selecionado para publicação em junho de 2003.**