

Regularidades e transformações da prática no discurso docente

Regularities and transformations in the practice of the teacher discourse

Marileide Maria de Melo
Universidade Federal da Paraíba

Resumo

Este trabalho é parte de um estudo mais amplo sobre a identidade de docentes vinculados às séries iniciais da educação básica, no contexto de uma formação em serviço, em instituições públicas do ensino superior. Tendo por fonte as narrativas docentes, busca-se neste estudo apreender os sentidos atribuídos à sua prática pedagógica e os elementos que passam a significar e ressignificar a identidade e a organizar suas ações docentes. Para identificar as estratégias discursivas presentes nesta análise, apoiamos-nos na escola francesa da análise do discurso e nas contribuições de Foucault, cuja noção de formação discursiva é de grande importância à compreensão do estudo em foco. A partir deste referencial procura-se identificar os mecanismos presentes e instituídos como efeitos de poder, em meio às relações sociais, implicados na construção / desconstrução dos discursos e dos sujeitos.

Palavras-chave: Professorado. Discurso docente. Identidade.

Abstract

This work is a part of a wider study about the identity of teachers linked to the initial grades of basic education, in the context of formation in service in public institutions of university teaching. Having the professor's narratives as a source, we tried in this study to apprehend the attributed senses; to pedagogical practice and the elements that start to represent the identities and organize their professorial actions. To identify the present discourse strategies, to this analysis, we based our work in the French school of the discourse analysis and in the contributions from Foucault, whose notion of discourse formation has a great importance to the understanding of this study. From this point of reference, we tried to identify the mechanisms that are present and established as effects of the power, among the social relationships, implied in the construction/ deconstruction of the discourses and the subjects.

Keywords: Professorship. Professorial discourse. Identity.



1. Regularidades e transformações da prática no discurso docente

○ presente trabalho é parte de uma pesquisa sobre a identidade de docentes em processo de formação, que atuam nas séries iniciais da educação básica na rede pública do ensino do Rio Grande do Norte e na Paraíba¹. Nesta parte do estudo, tomou-se por foco as narrativas docentes sobre o **ser professor/a** dirigido mais diretamente às suas escolhas de caráter profissional, às posições e tomadas de posições como indícios da produção da identidade docente. A riqueza desta fonte de pesquisa revelou-se altamente proveitosa aos nossos propósitos de análise, pela possibilidade de um mapeamento mais amplo sobre os significados atribuídos à sua vida profissional, no momento do investimento em sua própria formação, servindo de base para um aprofundamento posterior do estudo proposto sobre o **ser professor/a**.

○ fazer-se professora, que emergia desses discursos, apoiava-se em um sem número de escolhas, de percepções e de representações profundamente ancoradas em processos de identificações “naturalizados” no contexto social, ao mesmo tempo em que apontava para mudanças na maneira do professorado perceber-se e a sua prática.

Os resultados então colhidos permitem afirmar uma ressignificação nos referentes identitários destes profissionais. Tendo em vista o seu recente aparecimento do ponto de vista histórico, a representação social do **ser professor/a** vem apontando de maneira hegemônica para novos sentidos, tendo o elemento **mediação** como o eixo central dessas transformações, ao mesmo tempo em que passam a ser descartadas antigas imagens do magistério, conforme veiculadas em inúmeros estudos consagrados a esta temática. Contudo, uma questão permanecia: a passagem para os novos sentidos emergentes envolveu rupturas com a antiga narrativa do magistério?

Um dos aspectos mais evidenciados neste estudo consistiu na omissão por parte dos sujeitos desta pesquisa, na influência da condição feminina em seu trabalho docente, já que a maior parte era composta por mulheres. ○ silenciamento, por vezes expresso negativamente quanto à inata qualidade que tradicionalmente ligava o **ser professora** a essa condição, confirmava o desejo de afastamento.

Contrariando essa antiga articulação, o professorado passava a negar não apenas a determinação biológica à qual fora relacionado, mas também outra dimensão simbolicamente construída: o amor. Ao mesmo tempo, outras marcas refletiam a permanência dessa dimensão altamente naturalizada do **ser mulher**, emergindo em outros momentos do discurso constitutivo de sua profissionalidade. Junto à afirmação dos elementos indicadores de uma nova configuração identitária do professorado, decorrente da crítica exercida sobre a sua prática, afirma-se em outros momentos o papel tradicional que lhe fora socialmente atribuído.

Assim, ao lado de uma inquestionável disposição de desconstrução da prática pedagógica exercida, aparece, de maneira contraditória, a reafirmação passiva do tradicional papel feminino. Por um lado, confirmava-se o desejo e o desenho de uma pedagogia da transformação e, por outro, afirmavam a condição mais tradicional do papel que exercia nas relações familiares, permitindo a identificação do magistério como extensão desta condição.

Esta tensão encontrou-se fortemente delineada nos memoriais de formação do Instituto de Formação de Professores Presidente Kennedy (IFESP), como também nos trabalhos de conclusão de curso do professorado vinculado ao Programa Estudante Convênio – Rede Pública da Universidade Federal da Paraíba (PEC/RP).

Nas dedicatórias e agradecimentos, os discursos contrapõem-se aos elementos transformadores da prática anteriormente, afirmados e reportam-se a uma posição tradicional da mulher. Já nos discursos sobre a prática, a condição feminina não é dada a aparecer, pois ali está sendo estruturada uma nova narrativa do *ser professora*. Afirma-se, assim, a impossibilidade destas se traduzirem como uma identidade única, homogênea, pois seus componentes são construções históricas e simbólicas. Como assinala Hall (2003), as identidades são construções necessária e intrinsecamente híbridas, por refletirem as tensões que marcam a sua existência.



2. As antigas narrativas nas dedicatórias docentes

As complexas articulações que perpassavam o estudo sobre a identidade docente evidenciaram-se particularmente na tensão entre o **ser mulher** e o **ser professora**.

Em 110 memoriais de formação (MF) examinados no IFESP e 38 trabalhos de conclusão de curso (TC) do PEC/RP, escolhidos pelas temáticas assinaladas, procurou-se inicialmente focar a parte do discurso menos estruturado pela orientação acadêmica, pelas racionalidades da formação, encontrando, assim, nas **Dedicatórias e Agradecimentos**, a melhor expressão desse discurso.

Observou-se que questões relacionadas à condição feminina, apesar de ela não se encontrar explicitamente mencionada, dominava inteiramente as primeiras palavras escritas nesses trabalhos, isto é, ali estavam retratadas quando descreviam as relações com os outros, as marcas que nelas se encontravam mais intimamente inscritas.

Os tradicionais valores que identificavam as mulheres na sociedade patriarcal são automaticamente afirmados pelas professoras nos referidos elementos pre-textuais. Em mais nenhum outro momento dos textos analisados tais valores são tão fortemente reafirmados, até mesmo quando tratavam da própria história de vida nos memoriais ou mesmo em outras manifestações discursivas durante todo o percurso desta pesquisa. Pelo contrário, esta como as demais fases da pesquisa, aponta uma nova constituição identitária docente, não mais regulamentada por valores tradicionais, distanciada das relações familiares, deslegitimando, inclusive, formas a eles aproximados, como o afeto e a afetividade.

A construção de memoriais é uma experiência eminentemente pessoal. Observa-se, contudo, que as orientações dadas para a sua construção tendiam a uniformizar bastante os discursos, tanto em termos do que deveria constar da estrutura do trabalho, quanto à visão do curso. Assim, o que ele representava, em que contribuía ou o que incidia na transformação da sua prática, acabava expressando uma visão bastante homogeneizada da experiência pedagógica.

Já a Dedicatória e Agradecimentos dos textos docentes, por se constituírem em espaço mais livre daquele ordenamento para o qual os trabalhos

foram orientados, em ambas as experiências assumem-se mais livres apenas da relação mais direta com a nova ordem discursiva da situação de formação, como poderemos avaliar com base nos segmentos discursivos analisados a seguir. Do mesmo modo, tais observações são válidas para o conjunto do *corpus* analisado. A nova ordem do discurso não tinha por base apenas as orientações técnicas, mas o conjunto das tecnologias, no sentido foucaultiano do termo, dando corpo ao curso que realizaram, imprimindo uma certa visão disciplinadora às ações docentes.

A esse respeito, Popkewitz (2001, p. 31) remete o seu estudo à reflexão dos dispositivos de subjetivação presentes na formação e à função disciplinar do currículo. Esta função diz respeito a um conceito positivo de poder e normalização presentes nos cursos de formação, transmutando-se em “[...] práticas particulares para produzir meios que dirigem e moldam a conduta dos indivíduos.”

Nas Dedicatórias, a dimensão pedagógica era esquecida e o campo do privado, com suas relações pessoais, passava a dominar os discursos. Hierarquicamente, as dedicatórias aparentavam uma maior importância do que os agradecimentos, evidenciados pela maior extensão e volume de justificativas nos textos. Filhos (IFESP), pais (genericamente colocados) e companheiros/companheiras (PEC/RP) eram os mais lembrados destinatários dessas dedicatórias.

A predominância da dedicatória aos filhos era indicada não apenas pelo alto percentual constante na tabela seguinte, mas também pela posição em que eram mencionados. Em todas as dedicatórias, os filhos vinham sempre em primeiro lugar, encabeçando-as, via de regra, e ligando o seu fazer profissional, principalmente, ao forte papel social da mulher, vinculado à condição de mãe, enquanto papel social definido para além do seu caráter biológico-reprodutivo.



Tabela 1 – Frequência e ordem dos destinatários das dedicatórias nos trabalhos de conclusão de curso

Dedicatórias	PEC/RP	IFESP
Filhos	15,8	21,5
Companheiro/a	21,0	17,5
Pais	23,7	16,0
Parentes	8,0	14,1
Professores/as	5,3	15,9
Alunos/as	5,3	13,3
Deus	10,0	1,7
Ausentes	10,0	-

Ressalta-se nesta parte do trabalho o local dedicado à dimensão pessoal da vida dos sujeitos envolvidos, onde a família é a referência mais significativa. Contudo, a dimensão afetiva não é explicitamente colocada, na maior parte das vezes, como a motivação da dedicatória aos filhos. A obediência ao papel de mãe é tão marcante que não transparece nessas dedicatórias o sentimento maternal pelos filhos, mas apenas o peso da responsabilidade de estar junto a eles, cumprindo esse papel, com se pode observar nos fragmentos seguintes:

[...].dentre todas as dificuldades enfrentadas a maior foi ausentar-me de minhas tarefas maternas. (MF2, 1996);

[...] pela compreensão e pela impossibilidade de dar-lhes atenção. (MF2, 1996);

[...] mesmo precisando de mim, deu-me oportunidade para realizar este trabalho. (MF2, 1996);

[...] pelas muitas vezes que foram sacrificados com a minha ausência. (MF2, 1997);

[...] pela compreensão com relação aos momentos em que não estive junto pela necessidade de cumprir o dever profissional. (MF1, 1999).

Mesmo predominantemente dedicados aos filhos, não se encontram explicitamente colocados, os laços de afeto e carinho que porventura os

uniam, mas sim um sentido de **compensação**, conforme pode ser observado acima, nas expressões largamente utilizadas, revelando ainda um profundo **sentimento de culpa**. A ausência de expressões de afeto deixa explícita apenas a força mobilizadora da posição de sujeito da concepção foucaultiana, segundo a qual os sujeitos falam a partir de uma certa posição na qual estão socialmente inseridos.

Embora se remetendo a uma dimensão da prática discursiva a ser considerada, não pode ser tomada como algo que instaura, de uma vez por todas, inquestionáveis regimes de verdade capazes de saturar todas as relações sociais, como assinala Hall (2000). O silêncio instalado quanto aos laços afetivos permitem uma multiplicidade de significados, e não apenas interpretado como o já-dito, como bem assinala Orlandi (1995, p. 182) ao considerar que o silêncio “[...] acompanha a concepção do movimento dos sentidos e dos sujeitos: incompletos e abertos para se tornarem outros.”

Pode ser ainda considerado como uma maneira de inserção nas relações de poder que se estabelecem, enquanto objeto de avaliação pedagógica em que os memoriais se constituem. Neste sentido, é reiterado, com frequência, o sacrifício que representou em suas vidas o tempo dedicado à formação profissional, atribuindo ao curso a responsabilidade pelo tempo roubado aos filhos, dificultando o atendimento de sua principal responsabilidade social.

As palavras mais usadas nas dedicatórias dirigidas aos filhos são **compreensão e ausência**, que não se encontram em outras dedicatórias. Elas só aparecem quando vêm em seguida dedicadas também ao companheiro, sendo, neste caso, acrescidas de outros elementos justificadores, como **apoio** ou **contribuição**. Quando eram citados apenas os filhos, raramente os referidos elementos eram colocados. Apenas um memorial, entre todos os que foram dedicados aos filhos, refere-se à contribuição que o filho deu na realização do seu trabalho (MF2/95), sugerindo mais um agradecimento pela realização de uma tarefa, do que propriamente uma dedicatória. A dedicatória aos filhos afirma-se mais como uma tendência à expressão de um **sentimento de culpa**.

Aproxima-se também de uma certa maneira de tratar o conflito, por omitir-se do seu papel de mãe, mas que em nenhum momento foi expresso como subtraído do tempo ou turno no qual se dedicava ao trabalho, por



exemplo. A ausência sempre era vinculada “[...] à realização do curso [...] a este trabalho (o memorial), [...] a esta caminhada, [...] a esta jornada, [...] no decorrer do processo [...],” conforme se encontram expressos nos trabalhos enfocados.

No caso do IFESP, onde essa subtração do tempo da família era mais predominantemente identificada, devido à conotação mais pessoal que os memoriais tomavam, a ausência se relacionava especificamente à frequência ao curso. Deixavam implícito que o tempo de ausência do lar ocupado no trabalho já era algo resolvido em suas vidas.

Certamente o trabalho se constituía em um tempo necessário ao atendimento das necessidades mais imediatas a família, sendo, por esta razão, não contabilizado como ausência, tempo subtraído ou negado, tornando-se desse modo considerado apenas o tempo dedicado à formação. Vale observar que, não obstante o distinto desenho dos trabalhos de conclusão de curso dos diferentes grupos do professorado, os mesmos apresentavam, contudo, uma significativa convergência, tanto no enfoque quanto no estilo, presente nas dedicatórias e agradecimentos dos grupos docentes envolvidos.

Além disso, no caso PEC/RP, a maioria dos trabalhos foi desenvolvida por duas ou três pessoas, sendo alguns dos grupos compostos por alunos/as regulares do curso de Pedagogia, não oriundos do referido convênio. Embora esse fato não apresente desdobramentos importantes para análise, é relevante, contudo, assinalar essa construção coletiva, uma vez que ela implica negociações a respeito dos discursos constantes nas dedicatórias e agradecimentos, gerando sentenças como:

Aos amores (namorado, marido), pelo carinho e compreensão. (MC12, 2001).

[...]

Amados e amadas, por suportarem nossos limites extremos de cansaço e de falta de paciência que muitas vezes não pudemos tratá-los como realmente mereciam. (MC40, 2002).

Entre os quatro professores homens contemplados no conjunto dos 110 memoriais, apenas um foi dedicado à esposa, e nos termos em que as mulheres professoras também dedicaram os seus: “[...] à esposa e filhos, pela paciência e compreensão por minha ausência no percurso do curso.” (M2C, 1999).

Quanto aos outros três professores, um dedicou aos pais e à família, um outro aos alunos e o último aos “professores formadores”, única dedicatória exclusiva ao professorado do curso em todos os memoriais analisados. Talvez pelo fato de os homens terem uma inserção histórica maior na esfera pública, enquanto a história das mulheres tenha se desenvolvido na esfera privada, eles apresentem maior dificuldade em articular questões relacionadas à afetividade e ao cuidado, ou em simplesmente mencioná-las em público.

Além disso, os significados que circulam nos discursos das professoras, quando se reportam à sua ausência na vida dos filhos e maridos, são distintos daqueles que se encontram nos discursos dos professores que falam do mesmo assunto. Aqui é facilmente possível perceber o peso da questão de gênero enquanto categoria na construção social de identidades femininas e masculinas.

Por trás das escolhas efetuadas pelas mulheres, mesmo envolvendo opções mais simples na cotidianidade de suas vidas, encontra-se esta divisão fundante exercendo uma dominação simbólica, fazendo com que o espaço privado que lhes fora reservado se expresse através da arbitrariedade social instaurada em seu corpo e em sua mente. O gênero que expressa a divisão fundante da sociedade entre o masculino e o feminino, marca a nossa carne e a nossa mente, dando o tom à “[...] divisão do trabalho” e aos “[...] rituais coletivos ou privados”, como nos ensina Bourdieu. (1999, p. 34).

O direcionamento do magistério como extensão da condição feminina, já se encontra há muito tempo instalado na metáfora da sagrada missão da maternidade. (LOURO, 1997). Neste sentido, a formação para o magistério estava marcada desde os primórdios, para atender a essa função básica, e não para se contrapor a ela.

As professoras acabam por assumir tão plenamente os papéis femininos que lhes foram socialmente designados, que não chegam a expressar alguma resistência a eles. Sequer colocava-se em dúvida a decisão daquele momento, mas a naturalizava ao formular, daquela maneira, as dedicatórias. Refletia, em última instância, a plena incorporação do *habitus* feminino, no qual a renúncia à sua vida própria, ao seu investimento profissional, está inscrita no mais profundo das disposições que o constitui. (BOURDIEU, 1999).

Os agradecimentos a Deus, invariavelmente em primeiro lugar, demonstravam a grande importância da dimensão religiosa na vida do/as



professor/as. Agradeciam pela **vida, pela existência; saúde, força, luz, coragem, oportunidade** (relação ao curso) e por qualidades que julgavam ser depositárias: **perseverança – determinação – fé – sabedoria – inteligência – capacidade de discernir, de refletir, de entender.**

Em segundo lugar, com cerca de 30%, direcionavam-se aos pais. Poucos trabalhos eram dedicados aos filhos e os maridos alcançando um percentual em torno de 10%.

Ao mesmo tempo expressavam nestes agradecimentos a importância do curso para os/as mesmos/as:

[...] por me conceder a oportunidade de realizá-lo. (MF2, 1998);

[...] a graça de concluir o curso e de realizar um sonho. (MF2, 1996);

[...] força, coragem e perseverança para alcançar a vitória de realizar este curso. (MF2C, 1999);

[...] pela vida tão bela, pela força que nos instigou a lutar e chegar até aqui e por ter alcançado mais um dos nossos sonhos. (MC38, 2002).

Observou-se ainda que as questões aqui enfocadas sobre a relação feminização/magistério tiveram, nesses elementos pré-textuais – dedicatórias e agradecimentos, um espaço privilegiado de expressão, embora também se encontrem presentes em diversos outros momentos dos registros, no tocante às práticas docentes e ao relacionamento com os alunos. Porém, no momento aqui focado, apresenta-se fortemente indicada a tradicional imagem da mulher, enquanto um poderoso *habitus* feminino que se manifesta através dos discursos, assim como das demais expressões da diferenciação entre os sexos, como assinala Bourdieu. (1999).

A força do *habitus* está, assim, por trás das razões pelas quais aparece a separação aparente entre o ser mulher / ser professora, uma vez que é através dos seus esquemas que o mundo é percebido, independente de decisões e vontades próprias.

Por ter um sentido eminentemente relacional, o *habitus* feminino, aqui identificado, fundamenta-se no princípio androcêntrico, estando profundamente inscrito na ordem das coisas (BOURDIEU, 1999). As dedicatórias são

aqui percebidas como parte de um ato solene e simbólico que “[...] como os ritos de instituição ocupam um lugar à parte, em virtude do seu caráter solene e extraordinário.” (BOURDIEU, 1999, p. 34), tendendo à afirmação do traço mais fundamental instalado em sua existência.

No estudo seguinte sobre a prática docente, os termos das dedicatórias não se repetem nessas narrativas, mesmo quando tratam das trajetórias de vida. Nos balanços de vida e trabalho efetuados, a vida familiar atualmente constituída é esquecida, sendo às vezes lembrado o núcleo familiar originário, quando tratam dos processos pessoais de escolarização.

As ambigüidades constatadas expressam a grande complexidade que envolve a configuração de sua identidade. As reflexões delas decorrentes só reforçam a afirmação da fragmentação constitutiva das identidades sociais. O movimento inequívoco no sentido da transformação da prática docente, ora analisado, não se faz acompanhar de mudanças automáticas nas representações de gênero, embora seja este um elemento fundacional do discurso sobre o magistério vinculado à educação infantil.

A matriz cultural que permitiu a formulação do magistério como trabalho de mulher, que a identifica como portadora de uma disposição natural para o seu exercício, não é posta em questão nesses discursos, mas apenas os seus efeitos na prática pedagógica. Enquanto nas dedicatórias registra-se a conformidade com a situação social vivenciada, frente à prática pedagógica, procura-se afastá-la de uma característica que a identifica como missão e vocação maternas.

Ressalta-se, contudo, que o momento de formação vivenciado direciona o foco da transformação exatamente para este fim profissional e não para outro. A pedagogia que sobressai desses cursos não é isenta do regime de verdade que quer estabelecer. Neste sentido, Popkewitz (2001) alerta para esta função da educação, de normalização dos sujeitos, agora destinada a incluir/excluir algumas maneiras de ser. Contudo, pelo seu próprio caráter heterogêneo e multifacetado, as identidades se efetivam considerando as distintas vozes expressas ou silenciadas, mas sempre presentes nos discursos ou práticas exercidas.



3. A desconstrução da prática pedagógica

Compreendendo que os discursos são sempre articulados por formações discursivas específicas localizadas em seu campo de atuação, a análise da dimensão da prática docente conforme registrada pelo professorado em seus memoriais, é aqui considerada imprescindível ao entendimento do processo de reconstrução identitária por ele desenvolvido.

No tocante ao fazer docente, logo percebeu-se que a condição de produção discursiva não estava descolada da perspectiva de ruptura das práticas pedagógicas até então desenvolvidas. Esta é justificada pela necessidade da intervenção numa realidade altamente fragilizada pelos sempre renovados diagnósticos de fracasso e de crise da educação pública brasileira. Tratou-se assim de compreender, neste estudo, como o discurso sobre a ação pedagógica se instituía e se naturalizava, e como se articulava diante das dinâmicas de poder ali presentes.

○ fato é que, nesta reforma do final do século no país, apenas a prática docente foi contemplada no discurso e nas estratégias direcionadas à superação dos graves problemas da educação brasileira. A prática docente redimensionada passa, pois, a ser o eixo de organização dos dispositivos definidos para compor a formação, através dos quais esperava-se poder operar, conforme as próprias palavras do Secretário da Educação do Rio Grande do Norte, à época: “[...] muitas modificações comportamentais, conceituais, teóricas e metodológicas de professores-alunos que, de manhã ou à tarde, iam para a sua sala de aula e, no outro turno, vinham para o Instituto.” (GUERRA, 1996, p. 252).

○ eixo da prática passa a ser o elemento de formação por excelência a partir do qual são adotados os variados dispositivos de formação deste curso. Considerando esta orientação primordial, coube aqui a interrogação para a pesquisa quanto a este curso e aos demais: Como repercutiu na formação dos professores o discurso decorrente desta orientação?

A formação em serviço, ao procurar fortalecer a conexão entre a formação acadêmica e a prática pedagógica, oportunizaria efeitos transformadores na percepção sobre a prática e em suas atividades de sala de aula? Mesmo considerando a relevância da disposição de um curso voltado para a prática, não se poderia deixar de observar e pressupor que a formação em

serviço constituiu-se num poderoso instrumento de controle sobre os profissionais, servindo para a modelização de suas práticas e do seu pensamento.

Constituiu-se numa forma, numa maneira de dizer e exercer a atividade pedagógica, compreendendo o que deveria ser incluído ou o que deveria ser excluído nas práticas discursivas dos docentes, como se referia Popkewitz (2001). Neste sentido, Nóvoa (1995), também argumentando a respeito dos inúmeros dispositivos utilizados na avaliação dos professores pela ordem administrativa e burocrática do seu país, considerava que a intervenção posta visava a torná-los cada vez mais assujeitados e dependentes dessa ordem.

Ambos os autores partiam nessa análise da noção de poder em Foucault, que se acreditava permear as práticas discursivas e as condições particulares de existência dos sujeitos, no interior das práticas sociais. De acordo com Foucault, as tecnologias de poder são exercidas por meio dos procedimentos discursivos. Nesta ótica, os dispositivos disciplinares, discursivos ou não discursivos que atravessavam as relações sociais mostravam-se de tal modo eficientes que funcionavam amalgamando e transportando as ações das outras modalidades de poder até as mais ínfimas partículas do tecido social e de maneira quase imperceptível. (VEIGA-NETO, 1995).

A confissão, secularmente utilizada pela Igreja constitui-se, desde a modernidade, numa das mais eficientes formas de exercício das tecnologias de poder, desenvolvido para produzir os corpos dóceis referidos por Foucault (1987), constituiu-se historicamente numa instância de dominação muito sutil na qual o indivíduo que fala se coloca à disposição do poder que é exercido sobre ele.

Neste sentido, Fairclough (2001), com base em Foucault, enfatiza a confissão como a técnica de subjetivação das pessoas, sendo tomada por ele como um ritual de discurso, enquanto parte de modos discursivos que manipulam as pessoas e ao mesmo tempo lhes dão voz. Fairclough lembra que dar voz não significa necessariamente uma ampliação dos espaços democráticos de decisão ou uma redução das assimetrias relativas ao poder institucional.

Ao contrário, é um mecanismo acionado justamente como uma técnica de poder, na qual o controle que deveria ser exercido pelo próprio sujeito é exercido sobre o mesmo, isto é, a técnica de poder age sobre os



corpos afetando “[...] as formas normalizadas, detalhadas de controle sobre as disposições, os hábitos e os movimentos do corpo que são discerníveis nas sociedades modernas.” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 77).

Acrescenta este autor que, tanto a disciplina, quanto a confissão, formas de poder analisadas por Foucault, foram pensadas inicialmente como formas de controle da população; como “[...] uma tecnologia para lidar com as massas” e funcionando “[...] de forma altamente individualizada,” de maneira a isolar e a focalizar “[...] cada indivíduo e a todos alternadamente, assujeitando-os aos mesmos procedimentos normalizadores.” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 78).

No caso específico dos sujeitos desta pesquisa, particularmente aqueles vinculados ao IFESP, a exigência de um Memorial de Formação acabou por constituir-se, conforme a técnica da confissão referida, na culminância de um processo de apagamento das práticas pedagógicas até então exercidas e na “narração” de novas práticas, renovadas e necessárias, definidas no contexto das relações de poder, numa atuação considerada mais adequada. Os efeitos de poder logo se expressavam na avaliação que faziam de sua atuação em sala de aula:

[...] a prática era tradicional, sem inovação seguia os livros didáticos sem questionar. Corrigia os trabalhos dos alunos com C ou E, com tinta vermelha. (MF2, 1995);

Exercia um modelo de prática tradicional com aulas expositivas, exercícios de fixação, onde os alunos tinham um papel passivo. (MF2, 1996);

[...] a prática que exercia era espelho da prática de meus mestres: ênfase no autoritarismo do professor, atenção e silêncio. (MF1, 1996).

As tecnologias de poder aí contidas apontam para a continuidade das posições objetivas ocupadas pelos sujeitos, ao mesmo tempo em que as formações discursivas, conforme definidas por Foucault (2000), procuram tornar permanentes as relações sociais existentes.

Com esta noção, Foucault pretendia contornar categorias tradicionais de análise por ele questionadas como: teoria, ideologia e ciência, de modo que o sistema de formação, ou formação discursiva, tivesse o significado primordial de um conjunto de regras que dizem respeito à ordem externa

e que organizam os discursos e imprimem uma regularidade própria aos processos temporais. (MAINGUENEAU, 2002). Acrescenta este autor que este conjunto de regras produzem os enunciados e permitem a identificação de um discurso.

Comenta Maingueneau que a larga abrangência desta noção de formação discursiva provocou, no entanto, alguma redução em seu emprego na análise do discurso. Hoje, a utilização do termo na análise do discurso aponta para o delineamento de posicionamentos ideológicos, observando-se, ainda, o seu emprego para designar os campos discursivos do mundo social, como: o discurso político, o educacional, o religioso, o feminista etc.

Bourdieu (1983), numa perspectiva mais ampla utiliza a noção de campo para falar da multiplicidade de posições que os agentes sociais ocupam nos espaços sociais objetivamente estruturados. Neste aspecto, o pensamento de ambos os autores se afina, ao conceberem os campos sociais e lingüísticos como espaços ocupados por posições sociais ou de sujeitos, marcados pelas relações de poder ali gestadas.

116 4. A resignificação da prática pedagógica

A des/re/construção da identidade docente é aqui examinada a partir dos sentidos que emergem da nova formação instituída. A análise dos 38 memoriais selecionados partiu da necessidade de compreender a tensão inerente à concepção de prática docente, naquela situação específica de formação, tendo em vista a sua inclusão como componente privilegiado no currículo. Assim, buscou-se identificar nos referidos memoriais, a partir do critério da temática definida, como o professorado via a sua prática antes e depois da realização do curso. Mesmo não sendo formulado como um dos critérios definidos para a seleção dos trabalhos, esta fase acabou envolvendo apenas as mulheres.

Procurando não descuidar da “[...] tipologia situacional” (MAINGUENEAU, 1989, p. 144) que envolve a intenção comunicacional do discurso, procurou-se destacar **o que diziam e como diziam** sobre a prática até então exercida, para depois identificar as estratégias discursivas utilizadas que iriam configurar os novos regimes de verdade² instaurados.



Como nos ensina Orlandi (1993), o apagamento da memória já estabelecida (o já dito) é o primeiro passo do movimento de construção do significar para a instauração de um novo sentido. A ruptura, pelo que podemos observar, se dava nos registros efetuados pelas professoras, pela identificação da negatividade que elas próprias passaram a atribuir às suas práticas.

Dois termos marcavam mais negativamente o sentido da prática pedagógica até então exercida pelas professoras – **o tradicionalismo e o autoritarismo**. Dentre os memoriais aqui analisados, não houve relatos que identificassem a prática anterior que não fosse eivada pela pedagogia tradicional, aquela mesma tendência que a historiografia clássica da educação brasileira localizava como predominante até a virada do século vinte. Desfazer-se do estigma do tradicional era, sem dúvida, o discurso comum do professorado, como se apresenta nos seguintes fragmentos:

[...] confesso que antes achava certo o total tradicionalismo presente em minha prática. (MF2, 2000);

[...] a prática que exercia era o espelho das aulas de meus mestres. Ênfase no autoritarismo do professor, na atenção e no silêncio. (MF1, 1996);

[...] exercia um modelo de prática tradicional com aulas expositivas, exercícios de fixação, onde os alunos tinham um papel passivo. (MF1, 1996);

[...] o curso representou a possibilidade de superação de minha prática tradicional...[na qual]... a avaliação era usada como instrumento de coerção, para tirar pontos dos alunos [...]. (MF2, 2000);

[...] metodologia voltada para o tradicional [...] limitada aos conteúdos {do ensino} sem 'ver' a realidade dos alunos. (MF2, 1998).

No primeiro fragmento discursivo acima evidencia-se a materialidade da incorporação das mencionadas tecnologias da verdade e do convencimento presentes nas situações de formação vivenciadas. Assim, afirma-se a eficiência da estratégia da confissão, conforme apontada por Foucault, disseminada na modernidade pelas diferentes instituições sociais, sobretudo a educacional.

Contudo, alguns relatos, mesmo atribuindo uma certa negatividade à sua prática tradicional em sala de aula, consideravam difícil a ruptura com a referida prática. Para algumas, “[...] por medo de inovar, de fazer o diferente [...]”, ou por “[...] não me sentir segura para lidar com esta nova situação de aprendizagem [...]”. Uma outra assim avaliava: “[...] muita coisa mudou (teoricamente) em minha cabeça com o curso. Contudo, a prática não mudou quase nada porque tinha dificuldade em transferir o que havia aprendido, para a sala de aula.” (MF2, 1996).

Porém em duas falas a resistência tinha um sentido diverso das anteriores, procurando imprimir uma certa positividade à prática anteriormente exercida, conforme assinalava uma professora: “[...] mesmo utilizando métodos tradicionais sempre obtive bons resultados com as turmas.” (MF1, 1995).

Assim, a busca por uma nova postura pedagógica que implicasse o rompimento com a anterior, revelava-se por vezes problemática. A mesma professora que utilizara o termo cunhado pela tradição cristã **confesso**, ao descobrir que o enfoque tradicional de sua prática não era a maneira mais correta de desempenhar suas atividades docentes, mostrava-se reticente quanto a modificá-la. O **pecado**, contudo, parecia ainda seduzi-la, como se vê mais adiante, ao expressar o desejo de “[...] continuar inovando a prática pedagógica, sem deixar de lado o tradicional.” (MF2, 2000).

Uma outra problematização da prática nas manifestações discursivas refere-se ao relacionamento com os alunos:

Atualmente percebo que não havia interação entre professores e alunos [...] a classe quando ganhava o rótulo de ‘boa’ devia-se ao fato de aceitar passivamente as imposições do professor. (MF1, 1997);

Executava mecanicamente as tarefas [...] ignorava o ser humano que defrontava. Negava a importância da afetividade e da interação para a construção do conhecimento. (MF1, 1995).

A rejeição da prática pedagógica exercida, assim como a forma de relacionar-se com as crianças, era motivada por uma problemática que afetava a ambas: o autoritarismo. Numa grande parte dos Memoriais as professoras apontavam este como o traço mais característico da pedagogia tradicional, razão pela qual esta deveria ser abolida. Neste sentido, o estudo



de Oliveira (1998) já acusava o uso dessa estratégia, que consistia em um movimento discursivo da prática até então exercida: uma tradicional (dos conteúdos) a ser descartada e outra a ser construída – a pedagogia crítica.

A desconstrução da pedagogia tradicional constituiu-se, enquanto efeito de poder das condições de formação vivenciadas, no próprio processo discursivo, e a sua prática passou a ser encarada como repressora, autoritária e inflexível. Em seu lugar, passou a desenhar-se nos discursos, em contraposição àquela tradicional, uma pedagogia vinculada ao ideário escolanovista gestada no passado, refazendo justamente a crítica à pedagogia tradicional.

A perspectiva adotada com base na escola nova colocava o aluno, assim como sujeito genérico, no centro da aprendizagem. O professor, também desgenerificado, era um mero coadjuvante, quase um espectador da aprendizagem do aluno; a disciplina era desconsiderada para dar lugar à espontaneidade; a aprendizagem era regida pelos interesses e necessidades apresentadas pelos alunos. Percebe-se facilmente essa influência nos conteúdos expressos nas seguintes manifestações:

[...] entendo hoje a disciplina como organização, onde o aluno participa ativamente sob a orientação e supervisão do professor. O plano diário não é mais rígido, [havendo uma] atenção às necessidades diárias e curiosidades das crianças [...]. (MF2, 1995);

[...] uma nova visão da criança, do ensino, nova possibilidade de desenvolvimento do ensino e da relação com os alunos... Maiores condições dos alunos expressarem o seu pensamento, idéias e fantasias ao valorizar a oportunidade de cada um falar sobre sua experiência, de interação com o meio ambiente para oportunizar a aprendizagem fora da sala de aula. (MF1, 1996).

Atentando para as marcas nas presentes manifestações discursivas, percebem-se os mecanismos implícitos e os silenciamentos presentes nos discursos que lhes dão significados. A percepção desses mecanismos torna fácil a identificação da tomada de posição implícita nas estratégias discursivas adotadas, relativas a uma determinada concepção de prática por parte dos sujeitos dos discursos e reveladoras das rupturas operadas na construção da nova representação evidenciada do magistério.

Ocorre, contudo, que ao adotar uma nova noção de prática, conseqüentemente exclui-se outras, impossibilitando a emergência de outras formas mais autônomas de relacionamento com a prática, subjacentes às teorias que dão corpo à idéia de um professorado **reflexivo e questionador** de sua prática, contemporaneamente apontadas.

Não obstante as reiteradas afirmações justificadoras da perspectiva crítica e construtivista, os professores/as a adotam de maneira acrítica, sem uma problematização real de sua prática, mas como um movimento de mera substituição. Instalam-se nos discursos sobre a prática, escamoteando outros sentidos e problematizações possíveis que habitam este objeto.

Os efeitos de poder, porém, somente se efetivam quando se mantêm desconhecidos os processos pelos quais se apresentam na realidade social. Para Foucault (apud GORE, 1995), o poder disciplinar funciona através da invisibilidade das tecnologias normalizadoras do eu. De modo semelhante também se coloca Bourdieu (1998), quando considera a invisibilidade como traço fundante do poder simbólico.

Esta questão fica mais clara na sua obra *A Dominação Masculina* (BOURDIEU, 1999), ao tratar da naturalização da relação de dominação de uma das partes sobre a outra, por instalar-se de maneira doce, quase invisível. Ao contrário de Foucault, no entanto, a invisibilidade do poder para Bourdieu é fruto dos esquemas mentais que incorporam, naturalizando as relações de poder.

As relações de poder que constroem os discursos (e os sujeitos) se expressam em mecanismos de apagamento, o chamado silêncio constitutivo: para dizer é preciso não dizer (ORLANDI, 1995) remetendo ao que a autora chama de política do silêncio, compreendendo o que pode ser dito em determinado contexto histórico.

Identifica-se, em grande parte dos textos analisados, uma adesão à desestruturação da própria prática, como pode ser visto na seguinte manifestação:

Este curso me permitiu refletir sobre minha prática anterior, carregada de erros, não valorizando o aluno como agente transformador do processo de ensino-aprendizagem, mas visto como objeto, sem oportunidade de expressão, comunicação, participação. (MF1, 1996).



Este fragmento discursivo assinala a desmontagem da prática pedagógica até então desenvolvida pelo professorado. A professora citada passou a questionar sua participação enquanto sujeito do processo educativo, por considerar que ele objetificava a participação do **aluno**, passando a remeter a esse **aluno** o papel de **agente transformador do processo educativo**, silenciando sobre o seu próprio papel no processo de aprendizagem.

Ao se excluir ou omitir a sua participação nesse processo, imprimia uma certa assimetria a essa relação e uma certa dose de ambigüidade. Efetivamente, a presença desse discurso assinala o desejo de democratização das relações escolares, assegurando a participação ativa do alunado no processo educativo, que certamente não precisa ser exercido com autoritarismo, nem a partir de posições hierárquicas rígidas.

Ao mesmo tempo, outras vozes presentes no discurso indicavam uma preocupação e um desejo de instalação de uma relação dialógica entre os sujeitos implicados no processo pedagógico vivenciado. Para a docente acima citada, o significado do *ser professora* estava ligado à sua atitude em relação aos alunos e alunas. *Ser professor/a* seria, portanto, uma relação onde as posições tradicionais eram questionadas, mas não passavam a ser pautadas pela dialogicidade pretendida.

121

5. Considerações finais

Para concluir, o processo de produção de significados sobre a prática docente numa situação de formação, na qual esta prática constitui-se no próprio discurso, reveste-se de grande importância por organizar diretamente as ações que incidem na (re)construção da identidade. Esta identidade, contudo, não é exterior nem posterior ao discurso, mas constrói-se nele próprio.

Os dispositivos de formação propostos têm por objetivo a racionalidade técnica do sistema educacional funcionando como dispositivos discursivos modeladores de um certo perfil profissional, efetivando-se, porém, quando compartilhado pelo professorado. O discurso oficial só é capaz de legitimar-se quando, no processo de subjetivação, ganha a adesão de seus interlocutores, perpassando os atos de cognição e passando a ter uma ação efetiva sobre os corpos e as mentes das pessoas, a partir das quais a lógica da dominação se exerce.

A desmontagem da prática exercida como algo de grande negatividade que deve ser superado, é o tom mais dominante nos discursos das professoras aqui analisados, sugerindo uma definição, no plano da consciência, de requisitos ainda relacionados a uma identidade em construção. Por se constituir no interior das práticas discursivas, a identidade resulta sempre de um ato de negociação, não podendo ser simplesmente imposta ou individualmente construída.

Sendo esta uma construção social tem os diferentes sujeitos como parte, não decorrendo de um processo unilateral. Este reconhecimento não significa sucumbir ao grande mito da interioridade como critica Foucault, mas afirmar o sujeito como ser de linguagem, afastando-o de uma concepção ilusória enquanto ser transcendental, de existência exterior às relações sociais, discursivas e simbólicas.

Até aqui, o conjunto do *corpus* discursivo ora examinado veio apontando para a desconstrução dessa prática, tendo em vista a articulação de outros elementos que lhes dessem sentido. Sem dúvida evidenciou-se a reorganização de suas representações no contexto da formação em andamento.

Sem querer perder de vista o foco deste estudo, situado na questão da identidade desse professorado, alguns pontos desta articulação merecem ser brevemente indicados. O primeiro deles é que se perderia muito do processo de reconstrução identitária se a dimensão da prática, conforme percebida pelos sujeitos, não fosse aqui discutida. Também é importante cotejar as transformações identificadas mediante a análise do contexto no qual estas se deram, para não cair em reducionismos ou essencialismos nocivos a uma compreensão real da identidade.

É importante assinalar a confluência dos variados momentos discursivos para o delineamento dessa configuração identitária menos centrada, unitária e autonomamente delineada como anteriormente se imaginava, e plena de ressignificações ou de novas traduções coletivamente definidas.

Também não se sustentaram nesta pesquisa, antigas representações do magistério, tradicionalmente articuladas nos estudos a um processo denominado *de redução*, passando a ter suas características fundacionais alteradas para dar lugar a outras capazes de conferir a este grupo uma posição profissional mais confortável. Nesse processo, o professorado passou



a indicar como relevante ao seu trabalho a articulação às novas abordagens pedagógicas construtivistas, reflexivas e investigativas.

Neste sentido perdeu-se no horizonte dos significados positivos a idéia de **missão, vocação e humildade**. A renúncia a um *espírito de doação* que conformava o modelo *missionário* vinculado ao professorado polivalente, não se apresentava automaticamente reconvertido a um *ethos do trabalho* ao qual se identificava o professorado licenciado em disciplinas, freqüentemente vinculado na literatura sobre o magistério.

Este ficou restrito, pelo professorado, ao campo educativo da formação e das práticas pedagógicas, denotando, em grande medida, a influência das teorias sócio-construtivistas de Piaget e Vigotsky. Esta escolha era justificada pela renúncia a uma postura dogmática daquele/a que **sabe** em confronto com aquele/a que **não sabe**, e envolvia uma proposta de compartilhamento na construção do saber e uma nova relação com o conhecimento, numa expressão oposta ao **ser dona do saber** e voltada ao intérprete e **aprendiz na vida**.

A esse elemento atribuiu-se a possibilidade de transformação da prática docente, tomada por esse professorado como tradicional e conservadora, ressignificando-a pela pesquisa, pela criticidade e reflexão. Assim, embora retratando uma reinterpretação da função docente, em sintonia com o mundo reificado e descolada daquela que a vinculava ao *habitus* feminino, as representações sociais do **ser professor/a** criam novas formas de representar-se, negando o caráter *estático*, *preestabelecido* e quase imutável, como era concebido pela visão clássica, conforme conclui Moscovici (2001) referindo-se ao processo de transformações das representações sociais.

Contudo, o seu caráter inovador não se apresenta, ainda, suficientemente forte para pôr em xeque as dimensões conservadoras da representação do magistério, problematizando-a e ressignificando-a assim como foi feito no estrito espaço da prática docente.

Além da formulação de uma prática renovada constata-se a emergência de um discurso oriundo de uma antiga matriz cultural, que permitiu a representação do magistério como uma disposição "natural" das mulheres, presente nas ações sociais mais amplas e, certamente, também nas práticas pedagógicas. Com a ressalva posta por Carvalho (1999) ao considerar esses traços como não necessariamente portadores de uma carga negativa,

mas tomando uma conotação especial e positiva na ressignificação da atuação docente.

Mesmo considerando os resultados até então encontrados, que apontam predominantemente para uma transformação da identidade docente, não se pode, contudo, estabelecer generalizações para o conjunto do professorado, mas indicar que a situação de formação apresentou-se favorável à construção de novas representações a respeito do ser e do fazer docente, constituindo-se em um rico momento de análise e reflexão sobre a temática.

Notas

- 1 Esta pesquisa foi desenvolvida no projeto de doutorado da autora, cuja tese **A produção tardia da profissionalização docente e seu impacto na redefinição identitária do professorado do ensino fundamental** defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, abr. 2005.
- 2 Foucault usa o termo *regime de verdade* para falar dos tipos de discursos socialmente adotados como um senso comum, assumindo um *status* de verdade. Segundo este autor, cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral de verdade.” Deste termo também faz parte “[...] os mecanismos e instâncias de poder, as técnicas e os procedimentos para obtenção da verdade [...].” (FOUCAULT, 1984, p. 12).

124

Referências

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIS, Renato. (Org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. p. 46-81.

_____. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1998.

_____. **A dominação masculina**. Tradução Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1999.

CARVALHO, Marília Pinto. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã, 1999.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Tradução Izabel Magalhães. Brasília: UNB, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução J. A. Guilhaon de Albuquerque e Roberto Machado. 5. ed. São Paulo: Graal, 1984.



_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **A arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 6. ed. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2000.

GORE, Jenifer M. Foucault e educação: fascinantes desafios. In: SILVA, Tomás Tadeu da. (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 21-86.

GUERRA, Marcos. Formação superior extra-universitária em serviço: o Instituto Kennedy no Rio Grande do Norte. In: MENESES, Luis Carlos. (Org.). **Professores**: formação e profissão. Campinas: Autores Associados, 1996.

INSTITUTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRESIDENTE KENNEDY. Memórias de formação. Natal: 1995-2002.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomás Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

HALL, Stuart; SOVIC, Liv. (Org.). **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Tradução Adelaire La Guardia Resende; Ana Carolina Escosteguy; C. Álvares; Francisco Rüdiger; Sayonara Amaral. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. Tradução Freda Indursky. Campinas: Pontes/UNICAMP, 1989.

_____. **Análise de textos de comunicação**. Tradução Cecília P. de Souza e Silva e Décio Rocha. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MOSCOVICI, Serge. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, Denise. (Org.). **As representações sociais**. Tradução Lilian Ulup. Rio de Janeiro, EdUERJ, 2001.

NÓVOA, Antonio. Formação do professor e profissão docente. In: NÓVOA, Antonio. (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

OLIVEIRA, Maria Bernadete. As vozes e os efeitos de sentido da "prática" no discurso de professoras sobre sua formação. **Linguagem e ensino**, v. 1, n. 2, p. 11-26, 1998.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. (Org.). **Discurso fundador**. Campinas: Pontes, 1993.

_____. **As formas do silêncio no movimento dos sentidos**. Campinas: Unicamp, 1995.

POPKEWITZ, Thomas S. **Lutando em defesa da alma**: a política do ensino e a construção do professor. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo José. Michel Foucault e a educação: há algo de novo sob o sol? In: VEIGA-NETO, Alfredo José. (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 9-56.

Marileide Maria de Melo
Profª Drª do Centro de Educação da
Universidade Federal da Paraíba
João Pessoa | Paraíba
E-mail | marileidem@msn.com

Recebido 24 ago. 2005
Aceito 27 ago. 2005