

“VOCÊS SÃO PROFESSORES”: A TENTATIVA DE FIXAÇÃO DA IDENTIDADE DO (A) PROFESSOR (A)

Lhays Marinho da Conceição Ferreira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

lhays.uerj@gmail.com

Resumo: Neste texto há um recorte de uma pesquisa empírica realizada durante o segundo semestre de 2017, num Instituto de Ensino Médio Normal localizada na periferia do Rio de Janeiro, que destina-se a formar professores para atuarem na educação infantil e no primeiro segmento do ensino fundamental. Com o objetivo de pensarmos sobre a ideia de uma identidade docente fixa, que deve ser alcançada e formada, trazendo para a reflexão trechos de entrevistas feitas com 06 professores da instituição, além de partes do diário de campo, que estabeleci a partir do acompanhamento das disciplinas que os mesmos lecionavam. Aproprio-me de aportes pós-estruturais e busco compreender a dinâmica da sala de aula, entendendo a provisoriidade e fluidez de sentidos que organizam as relações dessa dinâmica, assumindo uma perspectiva discursiva da mesma. Trago para a discussão os escapes e as tentativas de controle, que fazem parte da produção curricular e cultural da instituição. Percebe-se também um jogo de identidades em confronto, de valores em disputa, de padrões que se estratificaram, no qual muitas vozes são silenciadas e isso legitima uma estrutura de poder, que é própria do âmbito escolar.

Palavras-chave: identidade, currículo, escapes, formação de professores.

Introdução

Durante o segundo semestre de 2017, realizei uma pesquisa empírica, para a minha dissertação de mestrado, numa instituição de Ensino Médio Normal localizada na periferia do Rio de Janeiro, que destina-se a formar professores para atuarem na educação infantil e no primeiro segmento do ensino fundamental.

Neste trabalho, trago um recorte desta pesquisa a fim de pensarmos sobre a ideia de uma identidade docente fixa, que deve ser alcançada e formada, trazendo para a reflexão trechos de entrevistas que realizei com 06 professores da instituição, além de partes do diário de campo que estabeleci a partir do acompanhamento das disciplinas que os mesmos lecionavam. Aproprio-me de aportes pós-estruturais e busco compreender a dinâmica da sala de aula, entendendo a provisoriidade e fluidez de sentidos que organizam as relações dessa dinâmica, assumindo uma perspectiva discursiva da mesma.

Aqui não cabe afirmar quais são os comportamentos certos ou errados, ou dizer como os professores devem ou deveriam atuar, penso a instituição escolar como um ambiente de interação, mas não como um contexto natural onde as pessoas podem fazer o que desejarem. Há regras e procedimentos que precisam ser entendidos e construídos por aqueles que a frequentam. Essas regras ora explicitamente estabelecidas, ora tácitas, definem o contexto (LOPES E MACEDO, 2011, p.149). Este sistema de regras foi percebido desde o momento de entrada (com resistência) na instituição até as observações em sala de aula, na relação entre pesquisador e turma, turma e professor, professor e direção e etc.

Entre as regras, percebi o quanto a valorização pelo uniforme escolar “impecável” é nítida, desde a entrada pelos portões da escola, com a conferida do porteiro, até a sala de aula. Há todo o momento os professores falam sobre como deve ser a roupa e também o comportamento dos estudantes, pois serão professores. Nota-se um esforço pela excelente aparência e também pelo melhor comportamento, com o intuito de instruírem os estudantes a serem bons professores no futuro.

A ideia de Identidade (fixa) na escola

Percebi mediante o que foi exposto acima, que há um entendimento de identidade docente estabelecida *à priori* na instituição e que precisa ser seguida. Quando os estudantes se comportam mal, os professores dizem “você será professora (es), precisa se comportar melhor!”, ou também “ser professor exige que você seja um exemplo de pessoa”. Como no trecho da entrevista a seguir, o professor Milton¹, ao ser questionado sobre o que ele acha a respeito do comportamento dos alunos, diz:

Eu acho que os alunos não podem ficar se comportando dessa maneira, conversam o tempo todo, não prestam atenção, eles têm que entender que existe um modo certo de se comportar porque serão professores, serão exemplos, não dá pra ficar xingando ou falando besteiras. Outra coisa, eles dobram o uniforme, não colocam o sapato certo. Me preocupo, porque como essas pessoas vão ser responsáveis pela educação de crianças se não têm um comportamento bom? É complicado. (Professor Milton – Outubro de 2017)

Há uma permanência da ideia de sujeito associada a uma identidade própria e plena, e totalmente fixada, como se a identidade fosse “um bem, um objeto positivo que se possui” (BURITY, 1998, p. 2).

Um grupo de meninas chegou atrasado à aula, a professora Léia disse que elas não poderiam chegar atrasadas sempre, pois

(83) 3322.3222

contato@ceduce.com.br

www.ceduce.com.br

¹ Todos os nomes citados são fictícios.

levariam faltas no primeiro tempo de aula. E completou dizendo que a direção está em cima dos professores para fiscalizarem em relação ao horário de entrada dos alunos nas aulas, assim como o uso do uniforme e comportamento durante a aula. Disse que todos serão professores e que é inadmissível o mau comportamento, o atraso, o uniforme errado ou dobrado, e que eles vão começar a dar advertência para aqueles que estiverem com o uniforme usado de forma errada. (Diário de Campo – Outubro de 2017)

No entanto, Hall (2006, p.13) afirma que

A identidade plenamente unificada, completa, segura, coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente.

Nessa perspectiva, o “eu” é inevitavelmente performativo (HALL, 2000), não existe como identidade pura, única, imutável. Hall assume uma postura desconstrutiva para colocar o conceito de identidade “sob-rasura”, entendendo que a forma original (fixa) já não é suficiente para dar conta da compreensão dos fenômenos sociais. No entanto, o autor não propõe o total abandono do conceito, mas propõe pensá-lo, abandonando a ideia de essência e de fixidez, para pensá-lo de uma perspectiva de construção discursiva. E, como construção discursiva, a identidade não tem existência em si, ela se constitui de forma relacional. Ela emerge

de *uma falta* de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso *exterior*, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por *outros*. [...], nós continuamos buscando a “identidade” e construindo biografias que tecem as diferentes partes de nossos eus divididos numa unidade porque procuramos recapturar esse prazer fantasiado da plenitude. (HALL, 2006, p.39)

Com isso, assumo que não há uma identidade fixa e rígida do professor, e que seria também uma ilusão tentar ensinar ou instruir aos estudantes uma possível identidade e características do professor. Penso que o professor é formado por processos de identificação sempre discursivos, relacionais e contingentes, que seu papel necessita assumir. As identidades são definidas por aquilo que não se é, por um processo relacional, pela diferença com outrem.

Ou seja, as identidades são definidas pela sua diferença em relação a outras identidades e não por algo que lhes é próprio. Uma vez definidas, recebem marcadores simbólicos que fazem com que sejam vistas como se fossem essenciais: a cor da pele, o pênis, o córtex, a posse dos meios de produção. (Lopes e Macedo, 2011, p. 223)

O conceito de identificação rompe a ideia de identidades puras e/ou fixas como sugere a existência de uma identidade cultural única e/ou coletiva, que garanta um pertencimento cultural que sobreponha a todas às diferenças. Por outro lado, ele possibilita continuar operando com a ideia de identidade assumindo a fragmentação, a ambivalência que caracterizam os fenômenos sociais. “O sujeito é um precipitado de práticas identificatórias, a identidade é um momento instável da prática da identificação” (BURITY, 1998, p. 3).

A identificação é condicional e alojada na contingência e estando assegurada, não anula a diferença. Ao contrário, a questão da identidade é marcada pela diferença, em que as diferentes identidades são construídas e negociadas incessantemente e sempre atravessadas pelas diferenças que as interpelam, as antagonizam na produção (MONTE, 2012).

Trata-se de “um processo de articulação, uma suturação, uma sobredeterminação, e não uma subsunção” (HALL, 2000, p. 106). Dessa forma, sempre haverá uma falta, nunca havendo um completo fechamento, porque sendo relacional, as identidades também se constituem por aquilo que não são, pelo que foi excluído.

No entendimento de Lopes (2013, p. 8)

Somos construções falidas, não controlamos plenamente os sentidos do que dizemos e muito menos sabemos o que somos, pois o que somos depende do outro, do contexto. Nem o eu, nem o outro, nem o contexto são identidades a priori. O sujeito – entendido como subjetivação – é um projeto inconcluso, um significante circulando a depender de uma significação sempre adiada.

Na educação, a ideia de sujeito centrado, autoconsciente e fundamento de toda a ação social permanece muito presente. Isso não significa que a crise identitária não se configure como um problema para o campo, pelo contrário. Em contrapartida, nas alternativas de enfrentamento da mesma é possível estabelecer associações com aquilo que Burity (1998) identifica como um voluntarismo autonomista da concepção moderna de sujeito por meio da categoria de identidade, seja assumindo definitivamente a fratura do sujeito de classe, seja tomando a afirmação de identidades como uma forma de negar os valores universalistas. Em ambos os casos se contrapondo a um discurso emancipatório, que, associado ao modelo de análise marxista, busca afirmar a ideia de um sujeito universal, capaz de “dar conta da pluralidade interna de posições, lugares e formas da ação coletiva” (BURITY, 1998, p. 1).

Essas reflexões produzem implicações no campo do currículo, pois expressam a ideia de um sujeito centrado, possuidor de uma identidade fixa e, com isso, contribuem para desestabilizar “projetos curriculares que têm por

propósito formar uma dada identidade no estudante ou operar com uma identidade docente pré-estabelecida” (LOPES, 2013, p. 18). E, na mesma lógica, também são abalados “os projetos de formação de um sujeito emancipado e consciente, capaz de dirigir a transformação social” (Idem).

Ao problematizar essas noções, o próprio entendimento sobre o que é e como o conhecimento se produz é colocado em questão. Assim como o entendimento do que é o currículo.

Currículo, identidade e os constantes escapes

A discussão sobre as concepções de currículo se faz necessária, pois ele tende a ser concebido como instrumento de produção identitária, importante instrumento de controle social (LOPES; MACEDO, 2011). Nessa perspectiva, o currículo não é imparcial, reflete sempre concepções de mundo e de educação em disputa. Disputas que envolvem relações de poder. Dessa forma, seja concebido como prol de conteúdos selecionados como os mais adequados para serem ensinados, seja concebido como “simplesmente um texto” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 37), o currículo é sempre uma opção que se realiza dentro da cultura. Todo projeto educacional é um projeto cultural (SACRISTÀN, 1999), envolve disputas em torno de identidades que se pretende forjar.

Isto foi notório durante a pesquisa e acompanhamento das turmas. Os professores das turmas acompanhadas, juntamente com a diretoria da escola, a todo o momento tentavam afirmar que para serem professores, os alunos precisam seguir um modelo pré-estabelecido; ou seja, para eles

o professor é aquele que usa a roupa mais arrumada, que sempre fala de forma culta e também que não fica conversando durante momentos importantes. Os alunos não entendem que serão imitados futuramente. Sempre afirmo e mostro para eles que meu comportamento é exemplar e gentil, e que eles devem ser assim também. (Professora Léia – Novembro de 2017).

Quando as alunas passam pela portaria com o uniforme exatamente “como deve ser” e ao chegarem à aula a saia já foi dobrada, as mangas das blusas também e os brincos grandes já foram colocados em suas orelhas, ou quando os alunos abrem a blusa para que apareçam seus cordões, são escapes sendo produzidos, e que não conseguem ser controlados, são identidades sendo

constantemente forjadas. Afirmo que escapes, como esses, fazem parte da produção curricular e cultural. Temos a pretensão de garantir e controlar todo o movimento escolar, mas isso é uma ilusão.

Ao assumir, a partir das contribuições de Bhabha, que o currículo é prática de enunciação cultural, Macedo (2003; 2006) afirma o currículo como *espaçotempo* de criação para além de ideia de repertórios de saberes e significados partilhados historicamente em nome de uma tradição. Para, além disso, a autora afirma a impossibilidade de controlar a produção de sentidos. Pensar o currículo como *espaçotempo* de fronteira cultural implica reconhecer a emergência de um *entrelugar* de atravessamentos, marcado por intermináveis processos de negociação. O que não implica negar as relações assimétricas de poder implicadas nos mesmos. Dessa perspectiva, a concepção de currículo proposta apela autora abala os fundamentos que, via de regra, organizam as formas pelas quais pensamos a escola. Coloca em questão concepções de cultura, de sujeito, de identidade e de conhecimento que, via de regra, sustentam os discursos educacionais.

Biesta (2013, p. 19) problematiza alguns desses fundamentos ao afirmar que “a educação tende a ser compreendida como o processo que ajuda as pessoas a desenvolverem seu potencial racional para que possam se tornar autônomas, individualistas e autodirigidas”. Para o autor, pensada como socialização, a educação é concebida como “processo de inserção dos recém-chegados à ‘ordem’ preexistente da razão moderna” (BIESTA, 2013, p. 23), uma lógica que, segundo ele pressupõe “uma norma de humanidade [grifo do autor], uma norma do que significa ser humano” (p. 22).

Para além das influências que as perspectivas pós exercem sobre o campo da educação, em especial, sobre o campo do currículo (LOPES, 2013), é possível perceber que a lógica descrita por Biesta (2013) permanece como rastros de uma tradição que orienta a forma de pensar a escola, a sala de aula e as práticas pedagógicas.

Um exemplo, dessa tradição e lógica que compõe a escola, ficou claro no processo de acompanhamento das turmas. Quando os alunos ouvem música durante a aula, mesmo o uso de dispositivos móveis sendo proibido em sala de aula, quando escondem na mochila o celular para utilizarem as redes sociais, enquanto os professores explicam o conteúdo; e até mesmo quando trocam mensagens escritas em papéis do caderno; estão produzindo escapes;

muitas vezes incontroláveis e que fogem do domínio do professor.

Se pensarmos que é possível termos o controle de tudo que acontece ou deixa de acontecer em sala de aula, estamos fadados ao fracasso e a buscarmos culpados pelos escapes ocorridos, a imprevisibilidade faz parte do âmbito escolar e da vida do ser humano, ela acaba se tornando regra, pois a escola está viva. Precisamos de regras, normas, planejamento, mas entendendo que os imprevistos irão acontecer. Imprevistos esses vivenciados durante a pesquisa, como dito anteriormente, e sinalizado abaixo a partir do diário de campo.

A turma combinou de faltar à aula anterior. A professora precisou ministrar dois conteúdos em uma única aula. De acordo com ela, os estudantes marcam de faltar quando não têm a aula anterior porque ela é o último tempo. (Diário de Campo – Professora Léia - Setembro de 2017)

O professor colocou para os estudantes assistirem o filme “Piratas do Vale do Silício”, antes perguntou se alguém conhecia e sabia o que era o Vale do Silício. Apenas uma aluna conhecia e disse do que se tratava, e também comentou que silício é um elemento químico do qual os chips de celulares são produzidos. Depois disso colocou o filme, alguns estudantes começaram a dormir, outros começaram a usar o celular e pouco prestavam atenção ao filme. Então, o professor parou o filme e começou a fazer um debate sobre a história da ideia original que Bill Gates e Steve Jobs tiveram. Dessa forma, falou também de empreendedorismo. Nesse momento, os estudantes começaram a participar da aula. (Diário de Campo – Professor Moacir – Agosto de 2017)

O ideal moderno de humano a ser alcançado pela educação tem sido questionado a partir de diferentes perspectivas teóricas e filosóficas. Biesta (2013), por exemplo, problematiza a ideia de humanidade articulada nesse projeto. Um humano que só se realizaria plenamente pela educação. O autor chama a atenção para a exclusão de muitos desse processo e o risco de serem significados como não humanos, ou sub-humanos. A situação se agrava quando a educação é reduzida à escolarização e a humanidade passa a ser associada a apropriação de determinado tipo de conhecimento, reduzindo o número daqueles que podem ser considerados “humanos”.

Assim como foi visto durante a pesquisa, em algumas aulas e nas conversas com os professores, o uso dos dispositivos móveis, por exemplo, é considerado como inferior ao que se está aprendendo e sendo ensinado, o conteúdo nesse momento é mais importante do que o uso do dispositivo, independente se está sendo utilizado em prol da dinâmica da aula.

A professora Duane questiona um aluno que estava escutando músicas por meio do fone de ouvido, e prontamente ele respondeu:

(83) 3322.3222

contato@ceduce.com.br

www.ceduce.com.br

“Professora, eu me concentro melhor assim, aqui é a aula de mídia, deixa aí [sic]!”. Em seguida, ela diz: “Mesmo assim, vocês precisam prestar atenção no conteúdo, vai cair na prova e daqui a pouco todo mundo tira nota baixa, de novo”. (Diário de campo – Professora Duane - Novembro de 2017).

Nesse simples relato, percebemos que a visão da professora é que outras habilidades não devem ser motivadas, se não forem consideradas nas provas, o que é avaliado é tido como mais importante do que as habilidades e competências que os alunos desenvolvem no processo de *ensinoaprendizagem*. Habilidades estas que poderiam ser estimuladas durante as aulas.

Além disso, a instituição pesquisada segue o *currículo mínimo* elaborado pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC- RJ). Este currículo é entendido como uma orientação pedagógica – questiono esse modelo clássico de planejamento do currículo, como regras que buscam definir o que pode (LOPES; MACEDO, 2011, p. 66) e o que deve ser feito - que estabelece as habilidades e competências a serem desenvolvidas, sugestões de atividades, livros, filmes, artigos, vídeos, *sites*, *softwares* que podem ser utilizados, trata sobre interdisciplinaridade e a avaliação. Há um currículo para cada bimestre.

Concluindo...

A ideia sustentada é a de que é possível controlar a atividade de professores e de estudantes, para garantir a eficiência educacional, a partir do controle de metas, atividades e de resultados (LOPES, 2004, p.104). E instrumentalizar o ensino. Focalizando somente em um público, como se todos possuem uma mesma identidade.

A partir de Ball (1992) e do ciclo de políticas proposto por ele, considero a secretaria de educação – SEEDUC – RJ - como contexto de influência à política. Seriam, então, as coordenadorias metropolitanas de educação, que são responsáveis pela elaboração e difusão dos textos, como contexto da produção de texto. E a instituição escolar como contexto da prática. Porém, “[...] tais definições, em si, já consistem em violência para com formas outras e interessantes de interpretar a política em questão” (RODRIGUES e COSTA, 2016, p.113). Mas o desenvolvimento dessa política curricular nunca é efetivado sem sofrer traduções

contextuais e transformações nas mais distintas oportunidades, identificações, subjetivações na política (Ibdem).

Os escapes são constantes, desde a ressignificação dos documentos até as ressignificações de regras e normas que compõem a escola, o uso do uniforme e o uso de dispositivos móveis na sala de aula demonstram isso. Embora o uso do celular seja proibido, e o uso de um tênis colorido ou de blusas dobradas também sejam, essas normas são constantemente burladas, o movimento que ocorre em sala de aula foge do controle desse discurso pedagógico (BERNSTEIN, 1996), que visa o controle do que é executado em sala de aula (e fora dela), pelas avaliações e pelo modelo de formação de competências (LOPES, 2004, p.26).

Percebe-se um jogo de identidades em confronto, de valores em disputa, de padrões que se estratificaram, no qual muitas vozes são silenciadas e isso legitima uma estrutura de poder, que é própria do âmbito escolar (GIROUX, 2001 *apud* TURA, 2014, p.132). São relações que se estabelecem entre professores, direção, estudantes. Relações de poder que se expressam nas falas sobre o uniforme dos estudantes, o visto no caderno, o direcionamento dado às atividades. Relações de poder que são próprias da escola e que se nutrem de matrizes simbólicas de um dado tempo e lugar (TURA, 2014).

Referências

BALL, Stephen J. *The policy processes and the processes of policy*. In: Bowe, R.; Ball, S. & Gold, A. *Reforming education & changing school: case studies in policy sociology*. Londres - Nova Iorque: Routledge, 1992.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Vozes: Petrópolis, 1996.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. 2. Ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2013.

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem**. Educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BURITY, J. Psicanálise, identificação e a formação de atores coletivos. In: **Trabalhos para discussão**. Recife; Fundação Joaquim Nabuco, 1998, 25p.

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

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro; DP&A, 2006.

LOPES, A. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?. Revista Brasileira de Educação. Maio /Jun /Jul /Ago 2004 N° 26.

_____. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 39, p. 7-23, 2013.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MONTE, S. A identidade do sujeito na pós-modernidade: algumas reflexões. **ITABAIANA: GEPIADDE**, Ano 6, Volume 12 | jul-dez de 2012.

RODRIGUES, P. F.; COSTA, H. H.C. A Produção De Políticas De Currículo Para Geografia No Estado Do Rio De Janeiro: Sentidos Docentes Para Além Do Mínimo. In: Periferia. v.8 n.2 jul-dez 2016.

SACRISTÀN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TURA, M. L. Escola, sujeitos e formação de professores. In: LOPES, Alice Casimiro; ALBA, Alicia de. (Org.). **Diálogos Curriculares entre Brasil e México**. 1ed. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2014, v. 1, p. 125-144.