

GERLÂNDIA DE CASTRO SILVA

**TRAVESSIAS DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE:
MOVIMENTAÇÕES IDENTITÁRIAS PRESENTES NAS PRÁTICAS
DISCURSIVAS DE PROFESSORES DE LICENCIATURAS DA UFPA**

Belém/PA
2008

**TRAVESSIAS DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE: MOVIMENTAÇÕES
IDENTITÁRIAS PRESENTES NAS PRÁTICAS DISCURSIVAS DE
PROFESSORES DE LICENCIATURAS DA UFPA**

GERLÂNDIA DE CASTRO SILVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação, vinculada à Linha de Pesquisa *Currículo e Formação de Professores*, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof^a Dr^a Josenilda Maria Maués da Silva.

Belém/PA
2008

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –
Biblioteca Profa. Elcy Rodrigues Lacerda/Centro de Educação/UFPA, Belém-PA

Silva, Gerlândia de Castro.

Travessias de formação e atuação docente: movimentações identitárias presentes nas práticas discursivas de professores de licenciaturas da UFPA; orientadora, Prof^a. Dr^a. Josenilda Maria Maués da Silva. _ 2008.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2008.

1. Professores universitários – Castanhal (PA). 2. Professores de ensino fundamental – Formação – Castanhal (PA). 3. Professores de ensino médio – Formação – Castanhal (PA). I. Título.

**TRAVESSIAS DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE: MOVIMENTAÇÕES
IDENTITÁRIAS PRESENTES NAS PRÁTICAS DISCURSIVAS DE
PROFESSORES DE LICENCIATURAS DA UFPA**

GERLÂNDIA DE CASTRO SILVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação, vinculada à Linha de Pesquisa *Currículo e Formação de Professores*, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof^a Dr^a Josenilda Maria Maués da Silva.

Orientadora: Prof^a Dr^a Josenilda Maria Maués da Silva
Faculdade de Educação da Universidade Federal do Pará

1^a Examinadora: Prof^a Dr^a Silvia Nogueira Chaves
*Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento científico da
Universidade Federal do Pará*

2^a Examinadora: Prof^a Dr^a Albene Lis Monteiro
Universidade do Estado do Pará

AVALIADO EM: ____/____/2008

CONCEITO: _____

Em algum remoto rincão do universo cintilante que se derrama em um sem-número de sistemas solares, havia uma vez um astro, em que animais inteligentes inventaram o conhecimento. Foi o minuto mais soberbo e mais mentiroso da "história universal": mas também foi somente um minuto. Passados poucos fôlegos da natureza congelou-se o astro, e os animais inteligentes tiveram que morrer.

(NIETZSCHE – Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral, 1873).

O Humano...

É uma corda atada entre o animal e o além-do-humano – uma corda sobre um abismo.

Perigosa travessia, perigoso a-caminho, perigoso olhar para trás, perigoso arrepiar-se e parar.

O que é grande no homem [e na mulher], é que ele é uma ponte e não um fim: o que pode ser amado no homem, é que ele é um passar e um sucumbir...

Amo aqueles que não procuram atrás das estrelas uma razão para sucumbir e serem sacrificados: mas que se sacrificam à terra, para que a terra um dia se torne do além-do-homem.

Amo aquele que vive para conhecer e que quer conhecer para que um dia o além-do-homem viva...

Amo aquele que trabalha e inventa para construir a casa para o além-do-homem e prepara para ele a terra, animal e planta...

Amo aquele que ama sua virtude: pois virtude é vontade de sucumbir e um dardo de aspiração.

Amo aquele que não reserva uma gota de espírito para si, mas quer ser inteiro o espírito de sua virtude: assim ele passa como espírito por sobre a ponte...

Amo aquele cuja alma se esbanja, que não quer gratidão e que não devolve: pois ele sempre dá e não quer poupar-se.

Amo aquele que não se envergonha quando o dado cai em seu favor, e que não pergunta: sou um jogador desleal!? – pois quer ir ao fundo... e sempre cumpre ainda mais o que promete...

Amo aquele cuja alma é profunda também no ferimento, e que por um pequeno incidente pode ir ao fundo: assim ele passa de bom grado por sobre a ponte.

(NIETZSCHE, *Prefácio de Zaratustra*, 1883).

Muitas pessoas estão em nosso caminho mais para doar-se que para receber... e contribuem com prazer... e estão para além da mera expectativa do esperado para o ser humano. Elas compartilham da nossa caminhada e dividem conosco a alegria da chegada. A estas pessoas meus agradecimentos especiais.

Professora Dr^a Josenilda Maués, orientadora, por ter compartilhado comigo uma das significações palavra autonomia e do termo orientação: autonomia para ela, em um espaço acadêmico, não significa espontaneísmo, mas espaço para criação, invenção... e orientação não significa conduzir pela mão, mas confiar, acreditar, torcer... Com ela aprendi que, mesmo quando desacreditamos na possibilidade de chegada, é preciso caminhar. É possível passar sobre a ponte. Tenho em *Josenilda* uma amizade silenciosa, mas perceptível em meu olhar... Para *Josy* meu agradecimento especial.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, pela seleção de 2006, em que apostou em diferentes profissionais e a partir daí investiu neles. Ao professor Dr. Ronaldo Lima de Araújo por não fazer uso do pedestal que lhe compete.

Aos Professores Drs. Orlando Nobre e Salomão Hage e à Professora Dr^a Ney Cristina, por sua *grande sacada* sobre o que é um mestrado acadêmico.

Todos os professores das disciplinas que cursei deixaram grandes mensagens. A eles todo o meu agradecimento.

Ao grupo de apoio da secretaria, biblioteca, copa, manutenção, bem como aos profissionais dos serviços terceirizados da reprografia e da cantina por estarem presentes direta e indiretamente neste processo formativo.

Aos colegas e amigos da turma de 2006, especificamente à linha de *Currículo e formação de professores*, que foram os outros professores: Sérgio, Rildo, Edward, Tatiana, Waldir, Heloísa, Marcelo e Anahí.

A *Tânia* pela companhia descontraída na estrada de Belém-Castanhal e pelas trocas científicas e apoio emocional... Ao *Wiama* pela parceria, torcida e aperto de mão... A *Cibele*, pelo carinho.

Ao *Campus Universitário de Castanhal*, e, aos *professores* que contribuíram para este trabalho, que ressignificaram comigo suas histórias e permitiram que suas práticas discursivas fossem olhadas a partir do referencial teórico a que me propus, sem pré-julgamento e com muita alegria.

A *Franklin* pela enérgica discussão científica no horário de lazer, nos finais de semana, na varanda, no passeio, no jantar... Por mostrar que além de pesquisadora, poderia ser gente, filha, namorada, tia, nora, professora, nortista, mulher...

RESUMO

Esta dissertação corporifica o trabalho de pesquisa pautado na identificação e análise dos processos identitários presentes nas práticas discursivas de professores de licenciatura da Universidade Federal do Pará. O trabalho investigativo foi balizado por uma questão/problema orientada a levantar que posições identitárias são vivenciadas por docentes em sua trajetória de vida e percurso profissional. O principal objetivo deste estudo, portanto, foi verificar de que forma se processa a movimentação identitária de docentes durante a sua trajetória de formação e atuação. O aporte teórico e metodológico foi orientado por contribuições foucaultianas e larroseanas que permitiram o exercício de problematização, questionamento, desconstrução e atribuição de sentido às narrativas coletadas. Permitiram, ainda, entender a docência como um campo perspectivado e as identidades como dispositivos marcados pela diferença. Foram coletadas informações a partir da discursividade produzida em narrativas de dois professores de licenciaturas do *Campus* Universitário de Castanhal. Dentre os resultados mais significativos se encontra o de que a atuação de docentes na UFPA os coloca em lugares bastante diversificados, sendo eles, em todo momento, interpelados por um processo discursivo que tenta impor-lhes identificações e posturas a serem seguidas, bem como, condicionamentos sobre quem devem ser e que identidades assumir. Entende-se ser necessário refazer, reinventar, desconstruir e construir outras identidades e outros papéis à docência nos jogos de poder/saber.

Palavras-chave: identidades, docência e discursividade.

ABSTRACT

This dissertation discusses the varying professional roles assumed by a teacher at the Federal University of Para (UFPA). As source material for this work, their life stories, based upon oral narratives were used. The research focuses on the discovery about what are the different roles assumed by those teachers during their entire professional life as a teacher. The main question studied was: what are the most important roles assumed by such a teacher and how they are related among themselves? The theoretical and methodological approach used was based upon Foucault's and Larrosse's seminal works. These thinkers suggest that oral speeches about one's own life story carry strong significances and can be given important meanings and interpretations. As results, the study of these oral narratives showed us that the university teachers at UFPA assume many and varied roles during their professional life at the institution and that at each time they are questioned about those different roles. Besides, they are forced sometimes to assume certain behaviors accepted by the establishment. We conclude for the necessity of remaking, reconstructing other roles for those teachers involved with the power/knowledge institution's game.

Keywords: social roles, teaching, discursiveness

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

1	Organograma nº 1 - Oferta de cursos no <i>campus</i> de Castanhal	80
2	Gráfico nº 1 - Formação dos docentes no curso de Pedagogia do <i>campus</i> de Castanhal	81
3	Gráfico nº 2 – Formação dos docentes no curso de Matemática do <i>campus</i> de Castanhal	81
4	Quadro nº 1 - Perfil de formação e atuação de docentes do <i>campus</i> de Castanhal	83
5	Figura nº 1 - Eixos balizadores das narrativas	88

SUMÁRIO

...Um proêmio

Fragmentos de narrativas

E lá estava a árvore

Que sonhos a escola (des) constrói

Os primeiros frutos daquele abacateiro

Lapsos de docência

Andanças: trajetórias de vida de professores como impulso inicial	22
DISCURSIVIDADE SOBRE IDENTIDADE DOCENTE EM UM CADERNO PERSPECTIVADO	37
1.2. Temporalidades pós-modernas e produção de discursividades	39
1.2.1. <i>O perspectivismo nietzschiano e a discursividade pós-estruturalista</i>	47
1.3. Processos identitários e subjetivação	54
1.4. O perspectivismo identitário: processos de diferenciação	58
1.5. Qual adjetivação, agora? identidade docente	64
TRAMAS RENDÁRIAS VIVIDAS NA NARRATIVA DE PROFESSORES	71
2.2. O sujeito da experiência	73
2.3. Ambientalidade discursiva	79
2.4. Vivência de professores	84
2.5. Discursividades de formação e atuação	90
2.5.1. Episódio narrativo I: Movimentação identitária docente na infância	90
2.5.2. Episódio narrativo II: Movimentação identitária nas vivências escolares	95
2.5.3. Episódio narrativo III: Movimentação identitária na juventude e ensino médio	120
2.5.4. Movimentação identitária na formação acadêmica e atuação docente	128
AS ÚLTIMAS METÁFORAS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES EM TRAMAS, FIOS E REDES	141
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	153
APÊNDICES: Protocolo de entrevistas	
ANEXOS: Textos e poemas do Filósofo Nietzsche	

...Um proêmio

Fragmentos de narrativas

*Quietos! Uma verdade passa por sobre
mim igual a uma nuvem – com
relâmpagos invisíveis ela me atinge. Por
largas lentas escadas sobe até mim sua
felicidade: vem, vem, querida verdade!*

Quietos!

É a minha verdade!

Nietzsche

Alguns episódios narrativos são ressignificados no momento em que uma pesquisadora se propõe a investigar as narrativas de outros sujeitos. Neste caso, não se pode vislumbrar uma ouvinte de narrativas de formação e atuação se ela ainda não narrou para si a sua própria experiência, entendendo esta como uma vivência apaixonada, uma travessia, um perigoso a caminho, como quer Larrosa (2006).

O que faço aqui, brevemente, é chamar alguns episódios dessa experiência. Apesar de um breve texto, não há resumo no que é contado, há sim, recorte e fragmentos aos quais atribuí relevância porque me pareceram carregados de significados. Mesmo em fragmentos, os textos se tornaram traços de adiamento e chamamento de outros tantos.

O texto narrado não diretamente será objeto/sujeito da abordagem analítica, contudo em diferentes momentos me sinto interpelada no relato que escuto e convidada a estar presente nos episódios vivenciados ressignificando-os e reexperienciando-os.

Talvez, em algum momento, sinta-se que faltou experiência a ser contada, mas é de se considerar que nem sempre podemos ter experiências, às vezes somos levados pelos acontecimentos.

Os acontecimentos ocorrem e nem sempre nos acontecem, nos interpelam, seja por estarmos envolvidos em outras tarefas¹, ou eles nos envolvem, mas não nos sentimos autores, amantes, criadores.

¹ Estar na escola no período da Ditadura Militar e Política nos fez em certos momentos alienados. Alguns acontecimentos, ainda que não nos atingisse diretamente impediram algumas experiências e nos induziram a outras não nossas e não pessoais: cantar o hino nacional, obedecer a um apito,

E lá estava a árvore!

Um teórico e educador brasileiro de bastante influência no cenário educacional um dia viera a afirmar que “a leitura de mundo precede a da escrita”. Estava Paulo Freire (2000) em *A importância do ato de ler* a descrever que de sua infância recordava a casa mediana em Recife e algumas árvores em que “à sombra brincava e em seus galhos mais dóceis [...] experimentava em riscos menores” (idem. p. 12).

Recordava o educador de todas as suas peraltices e de como uma vasta leitura de sons e imagens, cheiros e gostos forneciam-lhe uma inesquecível aventura quanto ao ato de ler o mundo e as coisas.

O esforço de distanciar-se do *agora professora* e ir ao encontro de uma infância distante, faz-se necessário no momento de se assumir a empreitada de ouvir as narrativas de professores sobre o processo de formação e atuação, uma vez que o que as posições identitárias vivenciam hoje tem uma forte relação com aquela infância distante.

Como Freire (2000), ainda que seja uma pretensão a comparação, vejo na infância laços e marcas da docente atual.

O ano de meu nascimento, 1973, coincide com um período não muito fácil para a história brasileira. Há quase dez anos dava-se o golpe militar que assolou o país, destruiu sonhos, prendeu, julgou, condenou e matou inocentes. Lembro do olhar triste de minha mãe. Não sabia o porquê de tanta tristeza: talvez de saudade de uma terra antes farta, o serrado cearense, ou pelas privações por que passava nossa família, ou ainda porque não entendia o que se passava, mas sofria as conseqüências. O disciplinamento a que era submetida tornou seu corpo dócil, sua voz mansa e forjou aquele olhar.

Para Foucault (1977), de diferentes formas estamos em um jogo de vigilância e controle em que o Estado pode ou não estar diretamente envolvido, uma vez que as práticas do cotidiano também explicitam as disputas de poder.

Mas não é do golpe militar e suas conseqüências que pretendo falar...

Embaixo de uma árvore, após as chuvas da tarde, estava o sonho de escritora, desenhista, professora.

Os invernos, em Castanha², foram sempre muito intensos. Algumas pessoas mais antigas diziam que, diferente de outros estados, no Pará só havia duas estações: o verão, em que as chuvas eram torrenciais, ou o inverno, em que elas eram constantes e vespertinas.

O quintal da casa mediana tinha um tamanho razoável em que se podia imaginar um pequeno sítio com aves caipiras, como patos, galinhas, marrecos e perus; tartarugas de rio; jabutis; porquinhos e muitos pombos.

Dentre as maiores peraltices, uma tinha um sabor especial: reunirem-se as seis irmãs para fazer armadilhas e capturar pombos. Também criávamos armadilhas maiores, pois corríamos o risco de aparecer por lá um demônio que vivia nos espreitando por trás das folhas e era motivo de pânico quando nossos pais nos deixavam sozinhas.

Esse suspense somente era possível porque o Seu Joca, vizinho de casa, se encarregava de todas as noites de luar reunir as crianças na frente de casa para contar *estórias* de *mula sem-cabeça*; *lobisomem*; *minotauro*, *botos*, *visagens*, *vampiros* e *mortos-vivos*. Estes foram acontecimentos que não passaram sem me passar, sem me chamar (LARROSA, 2002b)

Algumas dessas *estórias* eram representações fiéis dos contos de Alan Poe, norte americano que escreveu – *A mulher que fora enterrada viva*, *O gato* e outros – os mais horrendos processos de imaginação e criatividade³ representados por um escritor.

Quando o *tempo de chuva* se formava mamãe varria e recolhia o lixo do quintal⁴, o que teve um efeito decisivo na opção pela docência. Será?

² Cidade do interior do Estado do Pará localizada no nordeste paraense.

³ Ao lado de Alan Poe, concorrem em minha preferência por histórias de terror as produções de Alfred Hitchcock, como *Os pássaros*, *Psicose* e *Um corpo que cai*; as de Stephen King como *A dança da morte* e *Fenda do tempo*; Bram Stoker com *Drácula*; Martin Scorsese e outros. Se as experiências da infância interferem na personalidade do sujeito adulto, ouvir *estórias* de terror marcaram e marcam a minha preferência atual por essas *estórias* seja no cinema, televisão ou literatura, a ponto de conhecer a trajetória de vida dos autores e o contexto de produção dos livros e filmes, e a ponto de preferir, dentre os lugares turísticos das cidades em que visito, os cemitérios, museus e prédios góticos, bem como orientam o gosto pela música que fazem com *Phanton of the opera suite*, interpretada por Sarah Brightman, seja a ópera preferida.

⁴ A consciência ecológica é mais simples do que parece.

Embaixo de um abacateiro, por onde a água da chuva passava formando um pequeno córrego, a areia ficava limpinha como uma lousa, um caderno de desenho, ou, quem sabe, um quadro magnético ou retro-projetor.

Nesta tela, enquanto ouvia o som dos pássaros e o uivo do vento, via o andar ligeiro da tartaruguinha que saía dos troncos úmidos em busca de uma poça de água. Escutava o ronco dos porquinhos, o cacarejar das demais aves, apreciava a rapidez do jabuti indo ao encontro de um mamão maduro que se espatifara no chão e, enquanto saboreava uma azeda groselha, escrevia os meus primeiros rabiscos de professora.

Para o mestre *a leitura de mundo precede a da palavra*, mas, para mim, elas ocorrem simultaneamente. Das primeiras garatujas ou garranchos escrevi em meu quadro branco coisas e imagens/sons que se hibridizam. Das imagens vejo peixes, caranguejos, centopéias, cobras, aranhas-caranguejeiras, libélulas e outros seres que formam um repertório de mundo e de experiência da garota interiorana acostumada com os igarapés e olhos d'água da proximidade de casa.

E fora embaixo da árvore, aos cinco anos de idade, que ministrei a primeira aula a um grupo de bonecas e bonecos feitos com abacates verdes, gravetos e palitos de fósforo, já aproveitando a imagem que fazia da docência por conta da catequese que freqüentava na igreja da *Santa Cruz*, no bairro *Saudade* em que moro até hoje (2008).

Que sonhos a escola (des) constrói?

Uma das brincadeiras mais interessantes até os sete anos de idade, uma vez que não freqüentei a escola formal até este período, consistia em virar o verso da folha escrita da irmã mais velha e cobrir todas as sombras das letras e palavras que ficavam, como forma de denúncia, escritas ao contrário. Sem perceber, mentia para todos e para mim mesma que havia produzido um texto, embora ainda não soubesse lê-lo. Escrever era um forte apelo.

O sonho de docência, no entanto, não tinha relação direta com a escola a que possuía uma considerável aversão:

– Se a Senhora me colocar numa escola, me joga embaixo de um carro! – ameaçava de vez em quando. Mas a previsão se confirmara e aos sete anos estava classificada para a segunda série, por já saber ler e escrever.

O ensino fundamental até a quarta série não fora tão ruim em razão de a *Escola de 1º grau Dr. José João de Melo*, em que estudava, ter sido uma das escolhidas para a propaganda do governo militar. Era um micro quartel tecnicista, mas bem sustentado infra-estruturalmente, o que assegurava boa merenda e incentivo ao esporte competitivo, garantindo-nos horas de lazer.

Logo pude perceber que o processo de aquisição da leitura e o amadurecimento da coordenação motora fina⁵, antes de ir à escola, rederam alguns louros, pois não fiquei matriculada na primeira série sendo imediatamente encaminhada à segunda, fato que arrancou rasgados elogios de uma família semi-analfabeta.

Tenho, no entanto, algumas recordações não muito agradáveis desse período, como o fato de que quando nossa professora da segunda série faltava, nos enviavam para a sala da terceira, com um professor.

Nesta sala cansei de presenciar o professor da turma sentar uma *coleguinha* que tinha um corpo mais desenvolvido fisicamente e acariciar o seu corpo através das fendas da saia e por baixo da blusa. Causava-me estranheza o fato de que aos meus olhos a colega parecia gostar.

Hoje, com as informações que tenho sobre assédio compreendo que tanto a colega como os olhos atentos da turma estavam condicionados a ameaças invisíveis de um professor pedófilo.

A escola é um lugar de sonhos ou de pesadelos. Nela se fabricam identidades, perspectivas e esperanças:

– Ser professor não dá dinheiro, o que dá dinheiro é ser médico – ouvia tanto na escola como em casa, durante todo o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série. E acreditei que o melhor era ser médica (para imediatamente entrar na sociedade de consumo, e com dinheiro!). Até descobrir que filha de pobre não pode pagar cursinho, nem faculdade, nem passagem de ônibus para a capital, caso seja aprovada em um vestibular. À filha de pobre restou, para desgosto de muitos menos o meu, o retorno de um velho sonho – o magistério.

⁵ Na educação infantil uma das primeiras vivências da criança é quanto ao manuseio da preensão de pinça, que significa utilizar pequenos objetos empregando a movimentação manual a eles exigida, vulgarmente conhecida como coordenação motora fina. Ter manuseado os gravetos e pequenos objetos para construir bonecos, bem como, ter exercitado cobrir a sombra das palavras do caderno de minha irmã contribuiu para o aceleração desse processo de desenvolvimento da motricidade necessário ao exercício da escrita.

Os primeiros frutos daquele abacateiro

Dos episódios vivenciados no antigo segundo grau técnico para a formação em magistério para as séries iniciais é marcante a lembrança dos professores das disciplinas *Fundamentos da Educação, Prática de Ensino e Didática*, áreas que promoviam debates e desafiavam as alunas a vivenciarem práticas de docência e que tinham correlação direta com a prática no *movimento* de jovens da igreja de que fazia parte – o *Movimento Aliança com Cristo* – bem como, com a prática de catequista que exercia na respectiva paróquia. Chequei a preparar-me durante dois meses para uma aula que iria ministrar, cujo tema, *saneamento*, exigia conhecimentos das etapas de despoluição da água.

Nas turmas de magistério era significativa a participação de moças, nunca excedendo a quatro a presença de rapazes por turma.

Também na vivência do segundo grau um traço inesquecível é representado pela Professora Júlia, que ministrava *Didática*, uma professora *marcante* na vida de muitos alunos e, na minha. Havia professores que somente resistiam o ano inteiro em uma turma por suas práticas de constantes ameaças, a exemplo as provas, resquícios não esquecidos hoje daqueles anos de ditadura passados na escola.

Vivenciamos o ensino médio nos anos de 1987 a 1989 e, neste período, a militarização era coisa muito presente. Ela estava em nossas práticas de alunos ordeiros, nas práticas de nossos pais que viam na escola um lugar de disciplina e nas práticas dos professores que mais pareciam instrutores: autoritários, tecnicistas, burocráticos e sem emoção.

A escola foi este lugar em que práticas discursivas atravessavam as vivências e construíam subjetividades controladas por tecnologias de dominação (LARROSA, 2002a)

Essas atitudes, no entanto, sempre encontraram resistência: um namoradinho da época explodiu com bomba caseira a porta da sala do diretor e um vaso sanitário! A resistência estava, ainda, em optarmos por ser reprovados para que nossos professores não ficassem livres de nossa presença no ano seguinte, no entanto, sem esquecer que sem o ensino médio não entraríamos no mercado de trabalho.

Contudo, a professora Júlia era tudo o que os outros professores não conseguiam ser: chegava a nos esperar no portão da *Escola Estadual de 1º e 2º graus Professora Clotilde Pereira* preocupada se perderíamos, ou não sua aula. Não havia nenhuma pergunta feita por ela à turma cuja resposta de um aluno estivesse errada, tampouco trabalhos produzidos fora da instituição que não fossem significativos para a sua aula. O sorriso em seus olhos demonstrava a firmeza e a segurança do que estava fazendo e amenizava o fardo de uma formação frágil e sem estímulo a que estávamos submetidos.

Mesmo gostando de *Didática*, propriamente, não haveria como não nos interessarmos, nesta disciplina, por outros temas, uma vez que a abertura para o debate nos permitia isso. Neste sentido, foi fácil surgir daí o interesse pela literatura e a vontade de prestar vestibular para letras.

Lapsos de docência

Em 1989 as coisas já não eram tão simples para uma filha de pais analfabetos que sobreviviam, juntamente com seis filhas com uma renda mensal de um salário mínimo. A alternativa era sair em busca de um emprego formal, uma vez que na informalidade já tinha sido doméstica, vendedora de bijuterias e babá. E assim o fizera.

Portanto, o último ano de magistério no segundo grau, salvo a possibilidade das aulas com a disciplina *Didática*, não fora fácil: se resolvesse sair do trabalho e passar em casa para tomar um banho ou comer alguma coisa, não chegava a tempo na escola e, se resolvesse levar atividades escolares para o emprego, e isso era freqüente, logo era chamada à atenção.

Contudo, foi inevitável o vazio pós-secundário em relação à escola, pois precisava, imediatamente, de um novo emprego: secretária, caixa, telefonista, recepcionista, balconista e professora no Ensino Fundamental, foram posições identitárias que me interpelaram durante um lapso de sete anos sem freqüentar uma instituição como discente, a não ser em cursos profissionalizantes⁶.

⁶ No total, me certifiquei, pelo Serviço Nacional do Comércio em oito cursos profissionalizantes presenciais e cinco à distância, que envolveram de culinária a primeiros socorros e de relações humanas à contabilidade, necessários para o imediatismo que as profissões médias requeriam.

O vestibular ainda era um horizonte quando, em 1995, com uma pequena herança deixada por um noivo que morrera às vésperas do casamento, decidi quitar todo o ano letivo no cursinho, bem como adquirir o material didático para esse período, com um sonho de prestar vestibular para letras. Este sonho não iria adiante, pois o professor de literatura tratou de provar, na prática, o quanto a literatura poderia ser dolorosa.

No ano de 1996, a Universidade Federal do Pará ofereceu, no *Campus* Universitário de Castanhal, vagas para as licenciaturas em Letras, Matemática e Pedagogia, e, retornando à paixão do secundário, decidi por esta última.

Durante a graduação em Pedagogia foi ficando claro o tipo de professora que não queria ser: arrogante, desinformada, insegura, alheia ao contexto social, cientificista, politicista, intolerante, preconceituosa, alienada quanto aos processos acadêmicos e tantos outros adjetivos.

Também, neste contexto, a maior identificação fora com as disciplinas da área didática: *Prática de ensino e Fundamentos teóricos e metodológicos do ensino, Avaliação educacional, Didática e formação docente, Coordenação pedagógica em ambientes escolares*, são exemplos ao lado de Disciplinas de fundamentos, como: *Psicologia da educação*, na qual fui bolsista de iniciação científica e *Filosofia da educação*, em que atuei como bolsista de monitoria. Esses foram momentos de incentivo quanto ao gosto de ser pesquisadora e docente.

Embora local dos tipos de professores citados acima, a academia é um espaço diferente: do sujeito criativo e livre; do espírito investigativo; das diferenças e diferentes posições identitárias. Queria ser docente e pesquisadora e o fora, assim que terminei a graduação, exatamente na área de identificação desde o ensino médio – a *Didática*.

No período de formação no curso de Pedagogia fui aprovada, ainda, no concurso público para a carreira de docente vinculada ao sistema municipal de ensino de Castanhal, para atuar na Educação infantil. Esta foi uma experiência muito significativa, pois, se o curso de pedagogia dissociava teoria e prática, estar na docência da Educação infantil permitia esse diálogo.

As descobertas foram muitas, a exemplo: que o curso não abordou a alegria e a criatividade do trabalho com crianças e que elas, além do aspecto cognitivo, são seres sociais, emocionais, de opinião e resistência. Estava completo, portanto, o curso de formação.

Para uma professora substituta a docência é uma grande aventura com conseqüências positivas e negativas. Das positivas, o mundo acadêmico já conhecido em parte; as metodologias de trabalho no ensino superior; as possibilidades de novas leituras; a mudança da condição de aluno para a de docente e a possibilidade de por em prática o sonho de ser como a professora Júlia, pareciam atrativos que não se poderia perder de horizonte.

Das conseqüências negativas está a sobrecarga de trabalho: orientar até treze alunos de uma só vez, nas mais diferentes temáticas de investigação, em trabalho de conclusão de curso; ministrar disciplinas fora da área a qual se fez o concurso, como: *Pedagogia em ambientes não escolares*, *Tecnologias presenciais e à distância* entre outras.

À professora substituta não é permitido pensar, buscar formação; participar de projetos de pesquisa e de extensão, coordenar trabalhos extra-acadêmicos, por conta de seu tempo e plano de trabalho limitado cronologicamente. Não é permitido vivenciar ou experienciar a docência em suas múltiplas dimensões, restringindo-se ao ensino.

Mas tudo isso foi realizado, e com satisfação. A pós-graduação em nível de especialização foi imediata, bem como a participação em projeto de pesquisa do *campus* de Castanhal.

É possível perceber que, dos chamamentos identitários na docência no ensino superior está o de ser um professor ou uma professora competente, o que inclui dominar teoricamente o campo do saber requerido, avaliar com rigor científico e precisamente com rigor humano o trabalho de discentes e buscar formação continuada.

Também nos chama ser pesquisador e pesquisadora reflexivos da própria prática e de outras práticas e temas no campo da educação. Constitui uma posição identitária a condição de discentes em cursos de pós-graduação nos diferentes níveis.

Esses lugares identitários coexistem com outros mais voltados ao cotidiano da humanidade ocidentalizada: ser mulher, namorada, filha, tia, nortista e muitos outros adjetivos.

Saber dessa história e das possibilidades de outras histórias, entrecortadas por outros tempos e lugares e práticas discursivas, foi uma das causas da procura

de outros textos, os textos de professores de licenciaturas do *campus* universitário de Castanhal.

Ao olhar a história do *campus*, a nossa também é acionada, influencia e é influenciada por aquela. Um exemplo foi ter convivido, como docente, com os sujeitos que outrora foram meus professores da graduação e poder constatar a relação entre os eixos que não deveriam ser opostos. E, igualmente, ter sido docente de alguns sujeitos que, no ensino fundamental e médio foram meus professores ou colegas de classe. Alguns deles foram meus patrões quando trabalhei em *casa de família*, como é o caso de uma aluna do curso de *Pedagogia 2002* em que atuei como professora.

Outro aspecto importante foi ter vivenciado discussões sobre reestruturação de grades curriculares, estatuínte universitária e de processos eletivos para coordenação do *campus*, bem como para a reitoria universitária, ambos momentos históricos que interferem nas posições identitárias que assumo hoje.

O trabalho com narrativas de professores oferece a possibilidade de entender os efeitos que esses episódios, alguns por mim vivenciados, têm nos processos de significação por outros assumidos.

Andanças: trajetórias de vida de professores como impulso inicial

Existe em muita gente, penso eu, um desejo semelhante de não ter que começar, um desejo de se encontrar, logo de entrada, do outro lado do discurso, sem ter que 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 que torna os começos solenes, cerca-os de um círculo de atenção e de silêncio, e lhes impõe formas ritualizadas, como para sinalizá-los à distância.

Foucault

Ao longo das últimas décadas tem-se constatado uma viragem nos estudos envolvendo professores considerando a docência a partir do lugar em que se produzem discursos sobre formação e atuação.

Nesta perspectiva há uma tendência em admitir-se que a formação se inicia anteriormente à docência, desde, por exemplo, os primeiros contatos, como educandos, com professores e práticas docentes, com alunos e rituais escolares que, quando correlacionados com as diferentes posições identitárias assumidas pelos sujeitos durante sua trajetória de vida, permitem deslocamentos identitários e o entrecruzamento de diferentes olhares sobre a docência.

Este redirecionamento dos enfoques envolvendo professores segue diferentes linhas de produção discursiva e se apóia em um leque de possibilidades metodológicas que o trabalho com pesquisa narrativa pode fornecer.

Como exemplo, tem-se as produções de Bueno (1998 e 2002); Catani (2000) e seus colaboradores, que seguem uma perspectiva de desconstrução dos textos oficiais; as produções de Larrosa (2001, 2002a, 2002b, 2006^a e 2006b) que consideram a abordagem sobre si uma *viagem aberta e não antecipada*; os textos de Cunha (2003) e Nóvoa (1991, 1992a, 1992b, 1995, 2002) que buscam a compreensão do enraizamento da formação vinculada à autoria do texto narrativo e os textos de Maués (2006) que abordam a produção narrativa a partir das possibilidades interpretativas e de dissenso, destacando as condições das produções dos discursos e dos sujeitos que os enunciaram.

As narrativas nestes enfoques, de maneira geral, procuram atribuir à docência lugares individuais e coletivos ancorados em um processo discursivo que atribui sentido às vivências e sua interligação com outras práticas discursivas e com as disputas de poder que envolvem a arena conflitual em que se encontram as posições discursivas na contemporaneidade.

Algumas dessas produções são entrecortadas por um entendimento acerca dos processos identitários que partem das teorias da diferença e das abordagens pós-estruturalistas e pós-modernistas, cujos representantes, como Larrosa (2002a e 2002b); Souza Santos (1994); Silva (1996, 1999, 2001, 2002); Hall (2004); Bhabha (2005); Foucault (1980, 1985, 1998, 1994, 2000); Deleuze (1995, 1998a, 1998b, 1998c e 2000) e Derrida (1971, 1973, 1991) concebem as identidades como elementos móveis que se congregam mutuamente e podem envolver categorias como gênero, raça, etnia, condição

sexual, idade, religião, política, dentre outras que estão em contínuo processo de transformação através da arena ideológica e social.

Hall (2004, p. 8) afirma que “as identidades modernas estão sendo descentradas”, ao correlacionar as concepções de identidade do sujeito do iluminismo, sujeito sociológico e sujeito pós-moderno, vindo nesta última abordagem a desconstrução das ilusões de uma identidade única e permanente.

As abordagens *pós*, nos dizeres de Corazza (2002a), abrem espaço para a construção e reconstrução do sujeito a partir do relato de sua história ou da atribuição de significados às suas memórias, apesar de, como afirma Giroux (1999), a questão da pós-modernidade, no campo educacional, ser ainda vista com reticência uma vez que as teorias e as práticas educacionais possuem forte ligação com a linguagem e com os pressupostos do modernismo.

Sugerir, por outro lado, a abertura de um espaço para a resignificação identitária do sujeito a partir de suas narrativas de formação e atuação pressupõe a possibilidade de se efetivar um trabalho em que se busquem as diferentes posições identitárias percebidas durante o percurso de vida.

Isto é possível, uma vez que os sujeitos, inseridos em uma situação cultural e social definida, que é a da docência, e tendo uma história pessoal e social, articulam elementos afetivos e sociais em um processo de elaboração de subjetividades que integra cognição, linguagem e comunicação às relações sociais e permite abordar a diferença, o hibridismo⁷ e a mobilidade⁸ sem dogmatismos ou posições estáticas. Ao mesmo tempo, permite provocar a verdadeira *revolução libertadora do sujeito* por este poder apropriar-se do controle de sua história. Considera-se, portanto, que:

Diferença, hibridismo e mobilidade não são libertadoras por si, mas tampouco o são a pureza e a estase. A verdadeira prática revolucionária se refere ao nível de produção. A verdade não nos tornará mais livres, mas ficar no controle da produção da verdade, sim. Mobilidade e hibridismo não são libertadores, mas assumir o controle da produção da mobilidade e de estase, de purezas e misturas, sim. (HARDT e NEGRI, op.cit. CORAZZA, 2002a. p. 111).

Assumo, nesta dissertação, o narrador ocupante do lugar da docência enquanto produtor de discursividade que não se limita aos processos comunicativos básicos, mas como sujeito que, ao narrar, pode inventar, recortar, colar, suprimir episódios e criar discursos sobre formação, atuação e identificações docentes. Demonstro uma forte relação entre os sujeitos

⁷ Dussel (2002) sustenta que atualmente, e fugindo do campo da biologia, o termo hibridização ganha novo impulso para descrever os fenômenos difusos da cultura contemporânea. Para a pesquisadora: “uma das questões básicas que podem ser assinaladas nos usos contemporâneos do termo é a ruptura com a idéia de pureza e de determinações unívocas. A hibridização não só se refere a combinações particulares de questões díspares, como nos recorda que não há formas (identitárias, materiais, tecnológicas, de governo, etc.) puras nem intrinsecamente coerentes, ainda que essa não seja intencional (a replicação ou imitação que se dá nas fronteiras do império envolve sempre um deslizamento, uma ruptura que produz uma versão híbrida do original”. (p. 65)

⁸ Deslizamento, migração.

produzidos e os discursos produtores de identificações e subjetividades, cujas narrativas são atravessadas por inúmeros discursos proferidos de diferentes lugares.

A formação docente e sua atuação profissional são tidas nesta abordagem como um *continuum* processado ao longo da vida, sujeita ao ineditismo, ao inesperado e ao estranho, que ao interpelar não domina o indivíduo por completo, pois produz sempre o intransitivo.

A formação é uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada, e uma viagem interior, uma viagem na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro, e na qual a questão é esse próprio alguém, a constituição desse próprio alguém, e a prova e desestabilização e eventual transformação desse próprio alguém. Por isso, a experiência formativa, da mesma maneira que a experiência estética, é uma chamada que não é transitiva. E justamente por isso, não suporta o imperativo, não pode nunca intimidar, não pode pretender dominar aquele que aprende, capturá-lo, apoderar-se dele. O que essa relação interior produz não pode nunca estar previsto: 'a chamada quando é confiável, exaustiva e vibrante, musical e estremeceadora ela mesma ante aquilo que atinge alguém, então ela é eficaz. O que ela produz é algo que alguém não pode chamar de transitivo: produz isso e aquilo'. (LARROSA, 2006a. p. 53)

Por isso, também, os relatos de vida disponibilizados pelas narrativas não podem dar conta de uma história linear e fidedigna, ao contrário, podem inverter convenções no momento do encontro consigo mesmo. As histórias narradas não são somente histórias contadas de si para si, mas são histórias criadas e contadas pelos outros sobre si. Contam-se uns aos outros as histórias que são construídas a partir do posicionamento dos sujeitos em um sistema discursivo, sendo a experiência, não o que acontece, mas o que nos acontece, e o aprendizado da experiência a atribuição de sentido dada a esses acontecimentos.

Para narrarmos o aprendizado ou as experiências vividas e para contarmos o que somos talvez “devamos percorrer de novo as ruínas de nossa biblioteca, para tentar aí recolher as palavras que falem para nós” (Idem, p. 22), ou recolher, amontoar e mesclar de forma desordenada as histórias e os textos recebidos em um processo narrativo que Larrosa (idem) chama de autoconsciência ou identidade pessoal que, apesar de construída por palavras, “emerge desse espaço misterioso e inalcançável que a palavra ainda por dizer pretende anular a palavra já dita, a fim de que surja uma voz cada vez mais indigente” (Idem. p. 25).

Os relatos então são livros intertextualizados com outros livros, são narrativas atravessadas por outras, são histórias mescladas com estórias, não tratam do que eles se referem, mas do que se relacionam.

Nesta perspectiva, o narrador não aparece na história contada, mas na posição que se coloca dentro da produção lingüística, na posição de sujeito que ocupa, que amplia o campo do dizível às palavras que vêm de fora e se

metamorfoseiam ao desestabilizarem e põem em questão o sentido estabelecido.

Só assim se pode escapar, ainda que provisoriamente, à captura social da subjetividade, a essa captura que funciona nos obrigando a ler-nos e escrevermo-nos de uma maneira fixa, com um padrão estável. Só assim se pode escapar, ainda que seja por um momento, aos textos que nos modelam, ao perigo das palavras que, ainda que sejam verdadeiras, convertem-se em falsas uma vez que nos contentamos com elas. (Idem, p. 40).

Ao optar pela história de vida não busco narrativas lineares que dêem conta do percurso histórico de cada indivíduo. Ao contrário, a linearidade deve ser interrompida, por vezes, por jogos de esquecimentos, lapsos de memórias e mudez que fazem com que os níveis de análises e interpretações sejam multiplicados.

Recorro aos princípios, ora mencionados, e também à orientação de que a memória é parte da subjetividade e, ainda que seja reconstruída individualmente, tem implicações sociais e interfere na constituição das diferentes identidades assumidas pelos sujeitos.

Parto, também, da conceituação de identidade como arena em que as facetas conflitantes e móveis se congregam no decorrer da história dos sujeitos, por isso considero que, teoricamente, no campo educacional a vivência de diferentes identidades seja bastante evidente. Daí minha preocupação com os processos identitários vivenciados por docentes durante sua trajetória de vida.

Em âmbito geral, posso presumir que a Universidade Federal do Pará seja palco para a existência de diversas histórias a serem narradas que constituem a memória dos docentes em que se inserem posições identitárias assumidas por estes durante e anteriormente às suas atividades de docência. Contudo, dessas atividades, um grande número de registro do cotidiano pode ser descrito como aparato para fundamentar as orientações desses sujeitos nesses processos identitários. Dessa forma:

Arquivos pessoais, cartas, autobiografias, memoriais, diário de classe, fichas de avaliação, cadernos de atividades, relatórios pedagógicos ou burocráticos. A quantidade e a diversidade de documentos evidenciam que os profissionais da educação não se limitam a ensinar a ler e escrever. (MIGNOT e CUNHA, 2003. p.9)

Tais atividades assumem outras dimensões mostrando que o ensino não se limita às paredes da instituição acadêmica. Mais do que ensinar a ler textos científicos e a produzi-los, os docentes do ensino superior vivenciam processos identitários. Contudo, mesmo com todo o aparato de informações e a vasta bibliografia relacionada ao tema ainda são pertinentes trabalhos que destaquem a relação entre narrativas de vida e tais processos.

Desses fatores decorre o olhar direcionado neste estudo que busca levantar de que forma se movimentam as posições identitárias de docentes da UFPA durante sua trajetória de formação e atuação profissional.

A particularização no *campus* de Castanhal, além das orientações mencionadas que estão presentes em toda a Universidade, decorre de minha história pessoal nesta instituição como discente e docente que permitiu uma parte da constituição de uma biografia própria, uma história pessoal que se mistura e está atravessada com e por outras histórias: as dos docentes que tive enquanto professores e como colegas de trabalho; as dos discentes que ajudei a formar, bem como, as da própria instituição, embora esta funcione apenas como *locus* de investigação.

As experiências de vida são parte da subjetividade e, ainda que sejam reconstituídas individualmente, têm implicações sociais e interferem na constituição das posições identitárias que os sujeitos assumem. Sendo, dessa forma, fenômenos construídos social e individualmente, tornam-se, também, elementos constituintes do sentimento de identidade, tanto individual quanto coletiva, no sentido em que são fatores extremamente importantes no sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua interpretação de si.

Por isso, neste estudo, evidencio um processo de atribuição de sentidos às experiências docentes contadas por narrativas, com intuito de verificar como estão relacionadas às diferentes posições identitárias. E, ao mesmo tempo, torno relevante a discursividade sobre as vivências dos sujeitos, seus saberes do cotidiano escolar e os processos identitários na contemporaneidade.

Para tanto analiso como a teorização pós-estruturalista aborda as temáticas identidade e diferença e discuto a formação dos processos identitários de docentes da UFPA vivenciados antes e no período em que passaram a exercer a profissão, a partir da atribuição de sentido às narrativas de formação e atuação profissional.

O trabalho assume um posicionamento de atribuição de sentidos às tramas vivenciadas pelos sujeitos falantes no tempo da expressividade narrada. Significa afirmar que leva em conta não somente os elementos básicos da comunicação, mas as posições de sujeito nos discursos; a intertextualidade, que se refere ao relacionamento do texto narrado com outros textos; as significações atribuídas por disputas de poder e saber; a heterogeneidade discursiva; a temporalidade dos discursos entre outros elementos.

Para isso, recusa as explicações unívocas e a linearidade discursiva. Também, foge da busca pelo sentido último ou a causa única dos fatos narrados, procurando, deste modo, ater-se no nível da complexa, mas não complicada, existência enunciativa.

Ao tomar conhecimento das discursividades de docentes, não tive a pretensão de que elas carregassem significados ocultos, tampouco, que dissimulassem, camuflassem uma realidade a ser desvelada. Não há verdade a ser despertada; nem panos a serem descortinados, mas práticas concretas presentes nos discursos e verdades provisórias ou regimes de verdade. Há produções históricas, políticas e econômicas; uma estreita relação entre as palavras e as coisas; relações de poder e construções discursivas que são também construção de coisas, de realidade:

[...] gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar [...] que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. [...] não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar as coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse 'mais' que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (FOUCAULT, 1986, p. 56).

Mas os discursos têm uma ordem particular em que os sujeitos se assentam. Os narradores assumem diferentes posicionamentos no interior dessa ordem, não de forma romântica e estática, mas sob perspectivas de disputas de poder, verdades e interpretação:

Não são as supostas revelações ou ocultamentos iniciados nas narrativas que nos interessam. Como instâncias e momentos de geração de significados pelos quais os sujeitos explicam a si mesmos e ao mundo interessa-nos aprender as condições históricas de sua produção, a posição dos sujeitos que as enunciam, os posicionamentos que incluem, a atribuição de valores, as categorias de pensamentos, as diferenciações, saberes e verdades que carregam, os significados que imprimem acerca do que é educação, do que é docência, em suma, sua plasticidade na fabricação de certas formas de subjetividade. (MAUÉS, 2006. p. 4).

Neste sentido, entendo como prática discursiva um conjunto de enunciados e compreendo enunciados não como unidade, mas, como Foucault (1986), “um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente” (p.32), que está sempre transversalizado por frases, proposições e atos de linguagem. Mas submeto esta formação a um sistema garantido por um controle que parte da regularidade de uma prática.

Ao afirmar, portanto, a existência de um sistema de formação concordo que mesmo as produções discursivas se inscrevem no interior de sistemas lingüísticos, estando submetidas a certo regime de verdades, ou seja, a um conjunto de normas construídas historicamente, que garantem através da vontade de poder e de saber o discurso.

Por isso não esperei dos docentes frases puras, narrativas limpas, imunes, incontestes, ao contrário, elas estiveram encharcadas de realidade e de outras práticas discursivas. Ainda que durante o ato narrativo se incorresse em esquecimentos, lapsos de memórias e silêncios.

Considero que os silêncios também são responsáveis por um sem número de informações, pois, “na pluralidade da palavra humana há lugar para o silêncio. O silêncio não é o fracasso da comunicação, mas uma das formas fundamentais através das quais o ser humano pode se expressar (...) uma dimensão que não somente oferece um excesso de sentido, mas que é a fonte de todo o sentido (...) se há um sentido existencial na palavra humana é precisamente porque a palavra humana não pode dizer, mas somente mostrar”(MÉLICH, 2001. p. 269/70).

As possibilidades de abordagens investigativas, ora descritas, pressupõem o que no debate acadêmico está se chamando de *crise de paradigmas*, no entanto sugerem que:

[...] estamos começando a trilhar novos e diferentes caminhos, e que estes podem nos levar a descobrir espaços cotidianos de luta na produção de significados distintos daqueles que vem nos aprisionando, há séculos, em uma naturalizada unitária de mundo. (COSTA, 2002b. p.14).

É caminhando por terrenos pós-modernos (desconstrucionistas e pós-estruturalistas) que procuro entender as posições identitárias dos sujeitos durante seu processo de formação e atuação profissional, por conceber as identidades como móveis e conflitantes. O olhar, portanto, lançado às narrativas de docentes

esteve orientado pela concepção de conhecimento como prática social, coletiva, como processo de lutas e desejos móveis atravessados por discursos, olhares e identidades distintas.

Nas abordagens mais recentes sobre o sujeito do processo educacional é pertinente a ênfase que se tem colocado sobre a *pessoa*, aspecto nitidamente ignorado na literatura acadêmica do período anterior à década de 1980. Este enfoque reacende a discussão em se considerar a subjetividade dos sujeitos adultos (NÓVOA, 1988) que podem refletir acerca do presente fundamentando-se em fatos que já ocorreram.

A narrativa de si possui a qualidade de promover transformações na maneira como as pessoas compreendem a si próprias, aos outros, ao contexto social, político, cultural e histórico em que se deram e ainda estão se processando suas experiências direcionadas por um aparato discursivo e lingüístico presentes neste contexto. A dinâmica de assumir a autoria de sua própria história implica, dentre outras coisas, mergulhar em si mesmo e distanciar-se de si, desconstruir e reconstruir as próprias experiências, aprender a aprender e a estranhar o instituído, aquilo que se acredita.

A narrativa oral como caminho de investigação constituiu instrumento de coleta de dados das experiências de vida e fomentou consentir um olhar do próprio sujeito a seus processos identitários, uma vez que, o sentido do que somos é resultado das histórias que contamos a nós mesmos já que somos produtores de subjetividades, mas também, das histórias contadas sobre nós mesmos.

Através da oralidade tive a oportunidade de capturar os processos subjetivos pertinentes às construções identitárias de docentes que atuam na Universidade Federal do Pará com intuito de atribuir significados, bem como de registrar, ainda que provisoriamente, as marcas e os traços que fomentam os lugares identitários vivenciados pelo sujeito e o entrecruzamento dos mesmos.

As narrativas foram obtidas através de depoimentos orais em situação de entrevistas. Optei pela aplicação de entrevistas não estruturadas e estruturadas em que são relatados historicamente os intervenientes de formação, imprimindo a subjetividade à constituição da discursividade sobre docência.

Tomei como sujeitos um professor do Curso de Pedagogia e um do curso de matemática da Universidade Federal do Pará, *Campus* de Castanhal. A opção por estes sujeitos, uma vez que o *Campus* possui um número significativo de professores, se deu pela possibilidade de serem estes de cursos mais antigos, constituidores de histórias mais estruturadas com os sujeitos que deles fazem parte, bem como, pela igual possibilidade de se trabalhar com representantes docentes de diferentes disciplinas que intercambiadas podem fornecer discursividades sobre docência, tais como: *Prática de ensino; Didática; Avaliação educacional; Currículo e outras*.

Acrescento a possibilidade de se explorar a natureza do trabalho no ensino superior – a docência, uma vez que se tratam de licenciaturas – que envolve pesquisa, extensão, ensino e gestão. Significa que ambos os sujeitos narradores já atuaram ou atuam nessas dimensões.

O tratamento analítico atribuído às narrativas docentes buscou uma aproximação com os elementos da análise do discurso foucaultiana, embora não pretendesse utilizar esta escola como campo fixo de estudos. Principalmente, por considerar que este campo se mostra lacunar diante do enraizamento dos discursos críticos em nossas práticas teóricas e políticas.

Interessou-me, contudo, para esta aproximação, entender como o filósofo da linguagem aborda a experiência do sujeito com si mesmo e a torna inseparável do que chama de *tecnologias do eu*, que constituem técnicas, práticas e discursos que induzem ao autodisciplinamento e levam o indivíduo a manter a si e aos outros sobre controle.

No ambiente educativo ou fora dele, nos discursos que definem, moldam, prevêm práticas dos agentes pedagógicos, e, portanto, dos docentes, ainda que partam de uma imposição a partir de si mesmo (mental) ou impostas por outros sobre si, as *tecnologias do eu* exercem a função fiscalizadora, definidora e reguladora das práticas e produções discursivas, definindo, por exemplo, noções de competência, eficiência e de verdades.

No entanto, o regime de verdade, como uma tecnologia do eu, não pode ser considerado necessariamente negativo, pois, por estar ligado ao saber e ao poder, é também produtivo.

Ao longo do percurso de formação e atuação docente saber, poder, governabilidade⁹ e tecnologias do eu, interferem na forma de como o sujeito experiencia a si mesmo. Neste caso a condução da narrativa de docentes sobre sua formação e atuação aparece como uma preocupação a mais, como algo que pode ser problematizado no interior de certas práticas que a torna possível, do que idéias e comportamentos lineares.

Disso problematizo, que a experiência de si narrada por professores está processada numa complexa rede histórica de fabricação na qual se entrecruzam discursos e práticas de regulação e controle:

A experiência de si, historicamente constituída, é aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo, etc. E esse ser próprio sempre se produz em relação a certas problematizações e no interior de certas práticas (LARROSA, 2002a. p. 43).

Por considerar, como Foucault (1986), que não há nada por trás nem anterior ao discurso, mas que há práticas vivas e muito concretas entre si permeadas por relações de poder, levo em conta uma significação de discurso enquanto dispersão, ou seja, que não há princípio de unidade nos elementos que o compõe, apesar de ser formado por um conjunto de enunciados que se apóiam numa mesma formação discursiva. Para descrever essa dispersão é necessário buscar as regras discursivas:

Essas regras que determinam, portanto, uma formação discursiva apresentam sempre como um sistema de relações entre sujeitos, tipos enunciativos, conceitos e estratégias. São elas que caracterizam a 'formação discursiva' em sua singularidade e possibilitam passar da dispersão para a regularidade (...) que é atingida pela análise dos enunciados que constituem a formação discursiva (BRANDÃO, 2002. p. 28).

Como *princípio de dispersão* e repartição dos enunciados as formações discursivas estão dentro de determinado campo de saber e poder e se manifestam de acordo com certa posição que se ocupa neste campo. Desta forma, quando os

⁹ Por governabilidade Foucault define: “a conduta da conduta’(...) ou a forma de atividade dirigida a produzir sujeitos, a moldar, a guiar ou a afetar a conduta das pessoas de maneira que elas se tornem pessoas de um certo tipo; a formar as próprias identidades das pessoas de maneira que elas possam ou devam ser ‘sujeitos’. Essa atividade diz respeito às relações privadas entre o eu e o eu, ou a relações privadas interpessoais com mentores profissionais, ou a relações com instituições e comunidade, ou com o exercício da soberania política (...), uma forma que deve individualizar e normalizar”. (MARSHALL, 2002, p. 28/9).

docentes se manifestam, eles se apóiam em um conjunto de enunciados que estão dentro de uma formação discursiva – a da pedagogia, por exemplo – que funciona como uma base de sentido em que os sujeitos se reconhecem porque as significações presentes nesta base lhes parecem óbvias.

Contudo, como os discursos são diretamente produzidos pela posição de sujeito no momento da enunciação¹⁰, presumo que na narrativa de professores apareçam diferentes lugares a serem assumidos, principalmente se levadas em conta as posições identitárias destes. Neste caso, não é interessante analisar as relações do docente com o que ele narra e sim identificar quais lugares ele ocupa para ser seu sujeito, pois “o discurso não é atravessado pela unidade do sujeito e sim pela sua dispersão; dispersão decorrente de várias posições possíveis de serem assumidas por ele no discurso”. (idem. p. 30).

Apesar de ocupar a discursividade uma formação adoto, neste estudo, outra característica trabalhada na análise foucaultiana – o campo adjacente – que constitui um espaço colateral que permite a intertextualidade e integra um enunciado a um conjunto deste em uma relação de interdependência, uma vez que não há enunciado isolado ou livre. A formação discursiva que caracteriza a identidade do/a docente na educação superior, por exemplo, pode e vai estar relacionada a outros campos de cunho político, econômico, cultural, social, dentre outros.

Igualmente busco, na análise proposta, a mobilidade do enunciado que o coloca em uma condição material bastante relacionada com o lugar institucional que ocupa. Significa considerar o que posso aqui relacionar com o conceito de contexto, uma vez que nenhum enunciado pode ser repetido com o mesmo significado, pois em cada lugar institucional que ocupar possui uma função enunciativa diferente. O fato de docentes afirmarem, por exemplo, que são bons professores, vai ser considerado em cada lugar a partir de sua localização.

O lugar enunciativo também produz discursividade sobre identidade docente e adquire uma função colateral quando, no discurso dos sujeitos, há condicionantes e dissonantes; quando na mesma arena discursiva há um campo adjacente que integra a discursividade a outros campos; quando as posições de

¹⁰ Maningueneau (1989) coloca a enunciação como um dispositivo constituído na produção de sentido, que se dá no aqui e agora, jamais se repetindo. Que se marca pela singularidade.

sujeitos determinam as posições identitárias e, quando a dispersão caracteriza sua condição de produtor de realidade e produto discursivo.

Ao analisar os discursos de professores sobre o processo de formação e atuação, consideram-se as questões norteadoras que vêm sendo trabalhadas desde o início, a saber:

- De que forma se processa a movimentação identitária de docentes durante sua trajetória de formação e atuação?
- Quais posições identitárias são assumidas por esses docentes? E
- Como se relacionam estas diferentes posições?

Este direcionamento norteia, em conseqüência, a disposição do texto dissertativo. Neste caso, a organização da discursividade ora apresentada foi pensada em duas etapas interligadas.

A primeira delas, *Discursividade sobre identidade docente em um caderno perspectivado*, nos remete às teorizações que orientam este estudo, o ponto de partida para as abordagens acerca de posições identitárias e teorizações sobre diferença. Neste capítulo os textos pós-estruturalistas são apresentados como *lugar* em que se produz discursividade. Desta forma, questionam as identidades que em vez de processos, exigem permanência no tempo e ao longo do tempo, pressupondo uma estabilidade que correlaciona o sujeito à definição de substância.

Neste mesmo direcionamento a moldura criada para a segunda etapa permite uma abordagem sobre as experiências identitárias vividas durante o percurso de formação e atuação profissional docente e a correlação das posições identitárias vivenciadas nesta trajetória.

No horizonte destas questões, apresento as narrativas de docentes, contadas oralmente, discutidas como instrumentos mais valiosos e estimulantes de pesquisa, lugar de expressão da subjetividade na formação de diferentes facetas identitárias. Sendo a identidade entendida como arena de lutas e conflitos, um espaço de construção de maneira de ser, fazer-se e estar na profissão.

Portanto, a atribuição de sentido à narrativa de docentes permite recuperar sua trajetória vivenciando as várias dimensões do social, ressignificando

experiências e inserindo vozes alternativas às falas instituídas. Permite construir e reconstruir identidades articulando as lutas sociais às relações de poder e os saberes à elaboração de novas práticas.

Neste sentido, este trabalho projeta-se em contribuir para os debates sociais por debruçar-se sobre o discurso de professores do ensino superior, permitindo-os refletir sobre a docência como um espaço de inspiração, aprendizagem e valorização de suas identidades. Mas se projeta, prioritariamente, em levantar questionamentos sobre os processos de diferenciação, disputas de forças e poder que cercam a atividade educativa na contemporaneidade.

No contexto das discussões acadêmicas em nível de pós-graduação, principalmente àquelas voltadas aos debates sobre os lugares da docência no âmbito educacional, há necessidade, igualmente, de contribuir para se ampliar os questionamentos sobre subjetividade docente e a importância dos discursos de professores para a resignificação de sua história e para um posicionamento político frente a práticas de regulação e controle a que estão submetidos.

Parte. I

Discursividade sobre identidade docente em um caderno perspectivado

Pra entender um trabalho tão 'moderno' é preciso ler o segundo caderno, calcular o produto bruto interno, multiplicar pelo valor das contas de água, luz e telefone. Rodopiando na fúria do ciclone, reinvento o céu e o inferno.
Zeca Baleiro e Zé Ramalho - BIENAL

Este espaço engendra o desejo de produzir discursividade sobre identidades, a partir do subsídio teórico posto à disposição pelas teorizações pós-estruturalistas que, dentre outras coisas, consideram não a identidade, mas as posições identitárias; não os lugares fixos, mas os processos e discursividades sobre identidade; não a identidade, mas a diferença.

Projetar-me em discursar sobre identidades em horizontes pós-modernos, perspectivada pelas orientações pós-críticas, especificamente as pós-estruturalistas, é, no mínimo, atribuir-me uma tarefa pretenciosa demais, mesmo que leve em conta um espaço razoável de discussão – uma dissertação – pois, a provisoriedade dos discursos e a necessidade de abrir diferentes frentes de debates limitam e tornam retrospectivas as abordagens.

Diante das dificuldades que já se fazem anunciadas me sinto impelida a fazer desta discussão uma projeção de diferentes lentes sobre identidade docente atravessadas por um fio condutor que posso chamar, aqui, de um segundo caderno – as perspectivas pós-estruturalistas de discussões.

De onde falo constitui, portanto, um terreno arenoso e movediço de incertezas e desequilíbrios; de descentramento e ingovernabilidade; de diferentes poderes em vez de um; mais de invenção e criação do que de revisão, mais de pastiche e colagem do que pureza e polidez. Constitui, nesta lógica, um terreno perspectivado, não pronto, não acabado. É provocação de perplexidades, de instabilidades e incertezas.

Como rebatimento deste estado se encontra uma *vontade de poder* em saber e ser, consciente de que a *vontade de potência*¹¹ significa insistente disputa

¹¹ Vontade de Potência é um termo cunhado por Nietzsche (1992, 1998, 1999) para designar um impulso pelo domínio e superioridade, ou mesmo um desejo em impor-se que movimenta os atos de força e rege a realidade como uma busca constante de controlá-la. Os teóricos que se ocupam com os discursos pós-estruturalistas não podem deixar de considerar que na base desses discursos está a contribuição de Nietzsche. Os leitores de Deleuze (1995, 1997, 2000) e Foucault (1980, 1984, 1994), por exemplo, ficam à vontade para relacionar a *vontade de potência* nietzschiana com o *desejo de poder* foucaultiano, podendo cunhá-los, como fazem Corazza e

pela supremacia e pelo controle da realidade e do sujeito docente, jamais conseguido por completo e, uma vez relacionado ao saber o submete ao que Foucault (1980) chamou de *regime de verdade*, por esta estar ligada a status de poder e correlações de forças, mas também, a versões de verdade e a *efeitos de poder* que a fazem circular.

Da mesma forma a vontade de ser significa a constância do devir e a inconstância do estar sendo, referindo-se à provisoriedade do sujeito ou ao processo de adiamento identitário, como bem sinaliza Derrida (1991).¹²

Nesta perspectiva projetar-se para administrar um texto, e o devir que os discursos que o atravessam estão propensos, é assombroso e remete quem escreve à condição moderna de redutor do devir ao *futuro*. Talvez, prevendo o futuro – como os aficionados pelos pré-cogs de Dick¹³ – ou projetando este os sujeitos modernos se sintam mais seguros, ainda que esta segurança seja aparente. Mas, o que é o mundo e as identificações docentes, senão telas projetando aparências em vez de essências?

Necessário se faz, de início, considerar uma ação específica – a discursividade. A lingüística recorre ao termo *discurso* para exprimir uma etapa da estrutura da linguagem utilizada pelo falante no momento da comunicação, ainda que este leve em conta os condicionantes ou contexto do ato da fala.

De outro ponto de explanação, agora considerando os trabalhos de pós-estruturalistas, como os de Foucault (1980) o discurso é tido mais como expressão de conteúdo e de contexto do que de estrutura. A linguagem, para Foucault (*idem*) funciona como constituidora, criadora de realidade e possui estreita cumplicidade com as relações de poder. Há, nesta perspectiva um processo de *efeitos de verdade* realizado pela linguagem e pelo discurso.

Silva (2003) em um termo pragmático que relacione as leituras de Foucault às de Nietzsche – a *vontade de poder*.

¹² O aprofundamento dessa discussão se dará no decorrer do capítulo.

¹³ Phillip K. Dick em *Minority report: a nova lei* destaca a força de três personagens capazes de prever situações não muito comuns, principalmente as relacionadas a crimes, catástrofes e violência. São dois garotos e uma garota – Agatha – com poderes especiais de premonição que ao serem decodificados por uma máquina adquirem a precisão de identificar o criminoso, o dia, a hora e o local dos crimes. Um grupo particular, subsidiado pelo governo, captura esses garotos e cria, a partir de seus poderes, um sistema de prevenção de crimes – o pré-crime. Ocorre que uma falha proposital humana causa um terrível engano nas premonições induzindo-as a ocultar um assassinato. Desencadeia-se a partir daí uma série de perseguições e destruição do pré-crime. (DICK. Phillip. K. *Minority report: a nova lei*. São Paulo. Record. 2002.)

Na abordagem pós-estruturalista o processo discursivo é atravessado por relações de poder, por imposições de sentido, por disputas de verdade, “por tentativas de definições de ações específicas dadas em um certo momento” (GORE, 2002. p.9).

Com esta moldura poderia sem prejuízos recorrer aos princípios foucaultianos. Mas levo em conta uma ação específica que é a disputa de forças em busca de imposições de sentido que faz com que um discurso se desenvolva, não em um campo neutro, mas em um campo carregado de poder puxando em toda direção – “puxa pra lá, puxa pra cá: sentidos” (CORAZZA e SILVA, 2003. p. 41).

A partir de então recrio e traduzo a noção de discurso em um processo de discursividade, preconizando que haja uma arena em que vários discursos atravessam e imprimem força ainda que se pretenda ou que se escreva visualizando um só significado para os termos, sentenças ou texto empregados.

Por isso, em vez de análise do discurso, exercito um processo de verificação das relações de poder que se dão em meio à discursividade.

1.2. Temporalidades pós-modernas e produção de discursividades

Em um tempo-mundo, um tempo-lugar que se convencionou chamar de ocidentalidade contemporânea, marcado pela fluidez de fronteiras quer no âmbito econômico como no sentido cultural, e pelo redimensionamento e deslocamento dos lugares seguros; da instabilidade causada pela crescente divulgação dos recursos tecnológicos e pelo deslocamento do eixo de decisões políticas; do rápido crescimento científico e a reorientação do sistema político mundial através do eixo econômico, configuram-se novos cenários cuja tela de fundo é representada por um emaranhado de fios urdidos em uma trama rendária cada vez mais rizomática¹⁴.

As novas configurações em âmbito econômico, cultural e tecnológico têm feito do ingresso no tempo chamado século XXI, o engendramento do império de

¹⁴ Rizoma é um termo metafórico empregado por Deleuze (1995) para significar uma rede cujos fios podem vir de toda direção e se emaranhar: assim é o conhecimento, as identidades, os fatos narrados etc. Na botânica, rizoma refere-se a um caule subterrâneo que cresce horizontalmente para dar origens a novas plantas: a parte subterrânea do bambu, e também do gengibre, desenvolve-se de forma rizomática.

um diferente sistema político e cultural em torno do qual as identidades estão envoltas. Tendo que responder a cada solicitação ou a cada lugar do complexo tempo atual as identidades não conseguem estar em seus lugares fixos, tampouco o sujeito pode assentar-se em uma identidade unificada e estável, mas em “identidades contraditórias ou continuamente deslocadas” (Hall, 1997a).

A transitoriedade dos processos sociais, políticos, econômicos, tecnológicos, culturais, dentre vários, ocorridos na primeira década do século XXI atinge homens e mulheres em seu lugar mais estável, até então – a subjetividade – causando-lhe sua fragmentação através das diferenciadas solicitações que convocam as identificações a refazerem-se, a reinventarem-se na empreitada de atender às demandas incidentes e a processos mutáveis.

A significativa complexidade das sociedades e a intensificação das trocas de informações afetam as orientações dos sujeitos e as percepções de si e suas relações sociais. Este desnorteamento identitário faz com que os indivíduos apeguem-se a identificações mais imediatas ou tenham que assumir diferenciadas posições identitárias.

As reações percebidas neste contexto¹⁵ são conseqüências do processo de busca de neutralização do sentimento de angústia e medo mediante a constatação da instabilidade e das incertezas e fluidez das regras e arenas que se fazem presentes. Não é de se estranhar que se tenha instalado uma profunda nostalgia por um *telos* perfeccionista, uma teoria salvacionista, uma verdade absoluta que dê conta de uma vida singela e única, em que os arranjos sociais sejam estáveis e confiáveis; em que os localismos prevaleçam; em que os processos de troca de informações sejam percebidos e controlados e onde a família patriarcal, heterossexual e cristã seja a principal matriz:

Quando o mundo se torna grande demais para ser controlado, os atores sociais buscam encolhê-lo de volta ao tamanho e alcance deles. Quando as redes dissolvem o tempo e o espaço, as pessoas se ancoram em lugares e recuperam sua memória histórica. Quando a reprodução patriarcal da personalidade fracassa, as pessoas afirmam o valor transcendente da família e da comunidade, como vontade de Deus. (CASTELLS, 1997. p. 66).

¹⁵ Há diferenciadas configurações de reações à instabilidade causada pelo atual contexto que são assinaladas no bojo familiar, na organização política, em âmbito religioso e muitos outros. As reações são contrárias a qualquer forma de desestabilidade que ponha em cheque o controle pretendido da realidade e as confortáveis designações da sociedade ocidental: branca, eurocêntrica, masculina, cristã, adulta, jovem, heterossexual, dentre tantas.

Estas atitudes ocorrem porque os sujeitos considerados modernos¹⁶ construíram sobre si um processo discursivo ancorado em uma identidade unificada – as narrativas do eu. Os processos culturais do século XXI trazem fortemente resquícios dos séculos anteriores quanto ao predomínio das grandes narrativas voltadas ao sujeito e suas identificações.

Somente nas últimas décadas tem-se percebido a contestação de tais práticas discursivas em função das diferenciadas formas de relação e produção de discursividade que não podem ser negadas ou excluídas e que estão presentes em todo o campo da vida cultural, com significativa ressonância no tecido educacional.

A condição dos sujeitos na pós-modernidade tem sido um tema de debate de diferentes autores como Lyotard (1993), Santos (1991), Goergen (1996), dentre outros. Na mesma lógica há também diferentes teóricos, como Hall (1997, 2000), Derrida (1991), Bhabha (2005), Larrosa (2001, 2006a), Silva (1999, 2001), Maués (2006) e Corazza (2001a) que têm contribuído para um *corpus* de conhecimento acerca dos processos identitários, subsidiados pelas teorizações pós-críticas.

De acordo com Paraíso (2004), essas formulações são resultados de combinações teóricas influenciadas pela chamada *filosofia da diferença*, o pós-estruturalismo, o pós-modernismo, as teorizações *queer*¹⁷, as abordagens feministas, as pesquisas pós-colonialistas e multiculturalistas.

As teorizações pós-críticas têm influenciado as discussões em diferentes campos de estudo, dentre eles o da educação.

Os estudos que produzem discursividade sob a alcunha de pós-modernidade, dentre eles os de Azevedo (1993), Santos (1991), Jameson (1996),

¹⁶ A utilização do termo sujeito moderno, não rechaça a modernidade como se esta não tivesse presente nas abordagens pós-modernas, mas destaca um esforço em descentrar àquelas fundações construídas por um discurso pautado no *cogito ergo sum cartesiano* do sujeito racional e controlador da realidade.

¹⁷ As teorizações *queer* se ocupam com o questionamento acerca da normalidade atribuída à identidade sexual considerada normal – a heterossexualidade, e à problematicidade atribuída a identidade homossexual. Para tanto, recorrem às discursividades pós-estruturalistas acerca dos processos de significação e sobre identificações e posições identitárias. Para as teorizações *queer* há sempre uma relacionalidade nas posições identitárias assumidas; o que define uma posição identitária é o que ela não é e o que os outros são. Nesta perspectiva tem fundamental relevância os processos de significação que estão sujeitos a jogos de força e poder. Por exemplo, a definição heterossexual depende da homossexual para se constituir e das disputas de poder que envolvem a hegemonia de ambas. (Para aprofundar discussão, recorrer à BRITZMAN, Déborah. O que é esta coisa chamada amor? *Educação e realidade*. 21 (1). 1996: p. 71-96. e LOURO, Guacira L. (org) *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo horizonte: Autêntica, 1999).

Lyotard (1993), Habermas (1990), Gatti (2005) e Veiga-Neto (2005), apesar de não apresentarem consenso sustentam em comum a afirmação de que são chamados de pós-modernas as culturas em constantes e rápidas mudanças e os novos fatos sócio-culturais que possuem estreita relação e ainda estão sob regência da modernidade.

Neste contexto, não se recomenda falar de pós-modernidade sem a possibilidade de uma correlação com a modernidade, ainda que se tenha como marco algumas situações, como: os questionamentos das explicações metafísicas de homem/mulher e mundo, que colocam a razão como fonte dos processos explicativos trazidos pela modernidade e o aparecimento do sujeito empírico, racional, centrado e dominador dos *objetos cognoscíveis*, situações que *diferenciam* os princípios modernos dos pós-modernos, instigantes e questionadores dessas lógicas.

Para Habermas (1990), o império da racionalidade no ambiente da modernidade abrange todos os campos da vida cultural, do trabalho, da arte, educação, ética, e cria verdades estáticas e homogeneizadoras capazes de, através de diferentes formas de poder, como as do estado, da religião, da educação e outras, instaurarem formas de submissão e controle.

A razão moderna instaura verdades que, ao se anunciarem como caminhos seguros que levariam à ordem, ao progresso, à autonomia, à liberdade e igualdade, como rege a cartilha iluminista, controlam os passos dos *sujeitos* e os colocam como escravos ideológicos do campo das ciências, da tecnologia, do mercado, do estado e de outras formas de dominação.

Do campo perspectivado¹⁸ pós-modernista são essas situações e concepções modernas que dão base aos principais problemas presentes atualmente, prioritariamente, porque em sua base explicativa está a ânsia em reunir numa única lógica o entendimento sobre todos os campos da vida:

No jargão pós-moderno, o pensamento moderno é particularmente adepto às 'grandes narrativas', das 'narrativas mestras'. As 'grandes narrativas' são a expressão da vontade de domínio e controle dos modernos. [...] De forma relacionada, o pós-modernismo questiona as noções de razão e de racionalidade que são fundamentais para a perspectiva iluminista da modernidade. Para a crítica pós-moderna, essas noções, ao

¹⁸ O perspectivismo nas construções teóricas caracteriza o pensamento considerado pós-estruturalista. O filósofo Friedrich Nietzsche tem uma considerável parcela nas origens dessa discursividade, como se abordará mais adiante.

invés de levar ao estabelecimento da sociedade perfeita do sonho iluminista, levaram ao pesadelo de uma sociedade totalitária e burocraticamente organizada. (SILVA, 1999, p. 112).

Nesta perspectiva, as noções de progresso, de ciência e outras formas de religiosidade modernas constituem alvo de questionamentos pós-modernistas e sofrem iguais ataques teóricos, assim como a noção de sujeito moderno, guiada por sua racionalidade.

Mas as teorizações pós-modernas também destacam o quanto a pós-modernidade está presa aos princípios da modernidade em relação, por exemplo, ao domínio das técnicas, tecnologias e da positividade da ciência. Contudo, mesmo tais princípios visivelmente não podem controlar o impulso pela subversão e pelas rupturas trazidas dos tempos/espços atuais, que não mais conseguem controlar as formas cotidianas de existência, a desigualdade, as diferenças, as incoerências científicas e as imperfectividades ideológicas.

Neste sentido, para Habermas (1990) há uma possibilidade de, mesmo no bojo das condições legitimadas pela modernidade, sair da redoma que representa um tipo de racionalidade, partindo para o que o autor denominou de *razão comunicacional*, uma espécie de lógica dialógica pautada no processo de argumentação e intersubjetividade que desalojaria o sujeito racional moderno do seu cômodo lugar de patenteador de verdades.

Liotard (1993) enfatiza o quanto as sociedades avançadas ou super-desenvolvidas são afetadas pelas organizações espaços-temporais instituídas pelo campo informacional, automatizados e comunicacionais.

Neste entendimento as regras dos jogos que definem a arena das ciências, literatura, artes e outros campos, são visivelmente afetadas e são identificadas principalmente nas áreas mais desenvolvidas economicamente, mas aparecem conforme os países se identificam com essas atividades.

Gatti (2005) sinaliza para um possível lugar em que as sociedades contemporâneas estão. Para a autora o lugar é o de transição entre alguns fatos modernos: subjetivismos, unidades, centralidades, e alguns considerados pós-modernos: a pluralidade, o chip, os signos.

É prudente, contudo, considerar que diferentes situações da modernidade são incontestavelmente deslegitimadas com os novos fatos sociais, a saber: a existência de sujeitos de identidades unitárias; os universalismos nas explicações

da realidade; as grandiloqüências; as grandes explicações sobre o mundo, as pessoas e as coisas; os totalitarismos; o *telos* perfeccionista ou o caminho teleológico que a humanidade seguirá para conseguir a *salvação*. Da mesma forma também são deslegitimadas os modos de organização social; a organização espaço-temporal; a vida cotidiana; as relações identitárias e a produção de discursividades e diferenças.

Apesar das indefinições¹⁹ não se pode negar que a literatura preocupada com este tempo-espaço tece duras críticas à influência dos princípios modernos na organização de diferentes espaços sociais atuais, a exemplo, o da educação.

Uma grande parcela do edifício teórico que produz discursividade no campo educacional tem sido abalada, por exemplo, pelas reconceptualizações do pós-estruturalismo e do pós-modernismo (SILVA, 1996). Este abalo se dá nas estruturas e na fixidez de concepções de sujeito, realidade, idealidade e narrativas sobre educação e sociedade. Contudo, é o campo educacional um lugar privilegiado de confrontações envolvendo o pensamento pós-moderno e pós-estruturalista, e demais teorizações consideradas pós-críticas.

É no campo educacional moderno que as grandes narrativas se fazem presentes, que o sujeito e a consciência são centrados, que princípios como autonomia, essência, ao lado de binarismos como riqueza/pobreza, opressão/libertação, estado/sociedade civil e opressores/oprimidos se fazem presentes. Também é neste espaço e tempo que a razão moderna iluminista predomina e a verdade científica é constantemente desejada.

Utopias, universalismos, grandiloqüências, narrativas mestras, vanguardismo: esse é o terreno em que a educação e a teoria educacional se movimentam. Aqui o pós-modernismo e o pós-estruturalismo têm muito a questionar. (idem. p. 237).

Tendo suas estruturas abaladas pelas teorias originárias da *virada lingüística* no campo social e em outros espaços, as abordagens sobre educação começam a deslocar o sujeito do humanismo e toda a estrutura que o envolve: saber, poder, racionalidade, regulação e controle, binarismos e demais subterfúgios modernos.

¹⁹ Usher & Edwards (Apud. VEIGA-NETO, 2005) acreditam que “talvez tudo o que possamos dizer com algum grau de segurança é o que o pós-moderno não é. Certamente não é um termo que designa uma teoria sistemática ou uma filosofia compreensiva. Nem se refere a um sistema de idéias ou conceitos no sentido convencional; nem é uma palavra que denota um movimento social ou cultural unificado. Tudo o que podemos dizer é que ele é complexo e multiforme, que resiste a uma explanação redutiva e simplista”. (p. 4)

Originário do campo filosófico o giro lingüístico ou *linguistic turn*, ou ainda, a virada lingüística, representa um esforço do predomínio da linguagem sobre o pensamento, principalmente, nas construções de conhecimento no campo da filosofia. Esse giro dá-se inicialmente pela crítica de filósofos, como Husserl, à filosofia da consciência de cunho empírico, como a psicologia, mas sofre influência de outras análises e interpretações durante os contextos que se seguem. Habermas (1990) adota essa expressão falando do giro tanto no campo da epistemologia quanto da lingüística.

A virada lingüística é responsável por um modo de perceber a linguagem que evidencia o seu papel na atribuição de sentido às coisas e ao mundo e na relacionalidade dos significados que, neste entendimento, são transitórios, mutáveis e superáveis por serem produzidos no tecido do cotidiano.

Neste entendimento não há linguagem mediativa entre o pensar e as coisas, há produção de sentidos instituídos pela linguagem, por isso, além de descrever e interpretar o mundo, a linguagem produzida na trama social é capaz da criação, da instituição de práticas, da atribuição de sentidos e das construções identitárias.

As perspectivas teóricas pós-críticas são adeptas dessa forma de conceber a linguagem. O pós-estruturalismo, por exemplo, tenta por em questão os regimes de verdades estabelecidos e os discursos comuns, despreocupados e descomprometidos, lançando à linguagem a tarefa de problematizar-se. Para Foucault (1980) o problema não constitui em mudar a consciência das pessoas, ou o que elas têm na cabeça, mas o regime político, econômico e institucional de produção de verdade.

Diferentes teorizações se colocam como alternativa neste campo. O pós-estruturalismo é uma delas que em seu discurso propõe a desconstrução, a desconfiança e o descentramento dos textos prontos, dos sujeitos fixos, da subjetividade e do saber, bem como, da razão e verdade e dos pressupostos da dialética; uma desconfiança do caminho teleológico para o qual a história se encaminharia.

A maneira de filosofar, o estilo de escrever e a condição de pensamento que caracterizam o pós-estruturalismo, ainda que não se pretenda assegurar uma idéia de homogeneidade da expressão, geralmente se reporta aos investigadores e autores franceses, como Derrida e Foucault. Contudo, enquanto movimento,

pode-se relacionar sua origem aos Estados Unidos, lugar em que prevalece a expressão *teoria pós-estruturalista*. De um modo mais amplo,

Podemos dizer que o termo é um rótulo utilizado na comunidade acadêmica de língua inglesa para escrever uma resposta distintamente filosófica ao estruturalismo que caracterizava os trabalhos de Claude Lévi Strauss (antropologia), Louis Althusser (marxismo), Jacques Lacan (psicanálise) e Roland Barthes (literatura). (PETERS, 2007. p.4).

Dependendo do local de onde se parta a sua genealogia²⁰, o termo remete a alguns pontos de apoio. Para Silva (1999) enquanto algumas leituras tomam como referência o estruturalismo, de Saussure, outras sugerem a forte presença das abordagens nietzshianas e heideggerianas, que pressupõem uma reação ao estruturalismo e à dialética.

De acordo com Peters (2007), não há possibilidade de uma linearidade na genealogia dos estudos pós-estruturalistas, uma vez que estes se apresentam interdisciplinarmente, ou seja, contemplam um leque variado de correntes. Na França do pós-guerra, por exemplo, em que predominaram diferentes teorizações, o pós-estruturalismo nascente sofre influência das análises existencialistas da fenomenologia hegeliana de Alexander Koiève e Jean Hyppolite (Idem); da fenomenologia de Heidegger e do existencialismo de Sartre; da abordagem de Lacan sobre o estruturalismo freudiano e da epistemologia de Bachelard.

É, contudo, graças às interpretações francesas que uma releitura do filósofo Nietzsche é feita a partir, principalmente, dos desdobramentos sugeridos por Heidegger, Deleuze, Derrida e Foucault.

Esses pontos genealógicos não destroem nem impedem o forte vínculo do pós-estruturalismo com o estruturalismo, tanto no campo da lingüística, a exemplo os trabalhos de Saussure e Jakobson (op. cit. SILVA, 1999), como em outros campos, a exemplo a teoria literária, a antropologia, a filosofia e a psicanálise.

A partir, contudo, da resignificação das lentes lançadas às leituras de Nietzsche, especialmente a leitura desencadeada a partir de Heidegger,

²⁰ Utilizo o termo genealogia para significar a busca da origem das coisas uma vez que: "genealogia quer dizer ao mesmo tempo valor da origem e origem dos valores. Genealogia se opõe ao caráter absoluto dos valores tanto quanto a seu caráter relativo ou utilitário. Genealogia significa o elemento diferencial dos valores do qual decorre o valor destes. Genealogia quer dizer, portanto, origem ou nascimento, mas, também, diferença ou distância da origem (...) Nietzsche espera muitas coisas dessa concepção de genealogia: uma nova organização das ciências, uma nova organização da filosofia, uma determinação dos valores do futuro". (DELEUZE, 1976, p. 4)

correlacionada às interpretações dos trabalhos de Freud e Marx, se verifica um forte destaque marxista às relações de poder e a ênfase freudiana à idéia de impulso sexual enquanto desejo, mas, principalmente, se verifica com essas leituras que as abordagens nietzschianas em vez de se apoiarem em um desses pontos, desejo e poder, acabaram por combinar a díade (PETERS, 2007) em uma terminologia que ficou conhecida como *vontade de potência* (NIETZSCHE, 2000).

Com igual relevância as leituras acerca da *transvaloração dos valores* (MARTON, 1993); dos *critérios de bem e mal*; das questões sobre *verdade e conhecimento*, dentre outras, enriqueceram o campo de abordagem pós-estruturalista.

1.2.1. O perspectivismo nietzschiano e a discursividade pós-estruturalista

A *vontade de potência* carrega como um dos seus princípios a desconstrução da visão metafísica de mundo idealizado e mundo sensível. O caos pressupõe a existência desordenada das coisas cuja fonte de ordenamento não pertence ao mundo real – a *physis*. Daí a necessidade de um princípio absoluto que ordene o caos e unifique os diferentes. Esse princípio, o *verbo*, a primeira ação, o *primeiro motor móvel*, seria Deus, grande prova de que o humano, as coisas e o conhecimento são manifestações de essências anteriores – o mundo sensível, palpável e acessível seria a cópia de um mundo inteligível buscando a este adequar-se.

Na perspectiva nietzschiana não existe mundo, humano e conhecimento dado à *priori*. Eles são resultado de atos de força, da busca de atribuição de sentido²¹ e do processo interpretativo. Há um campo de forças em constante disputa que criam realidade a partir da intensidade de cada uma; significa uma competição por atribuição de sentido. Ao desejo mesmo de cada força, a busca

²¹ As muitas críticas desencadeadas às abordagens pós-estruturalistas destacam a necessidade que tem essas abordagens em se distanciarem do passado metafísico instituindo outras formas de racionalização. Losso (2007) acredita que “talvez o pós-estruturalismo tenha uma necessidade exagerada, ou seja, sintomática de distanciamento do passado metafísico e todo o seu esforço propriamente crítico, mesmo que tenha encontrado uma grande validade conseguindo efetivamente enfraquecer o logocentrismo que tomou a forma, também, de uma monumental racionalização da diferença, obsessivamente traumatizada com o tom autoritário de outrora. Uma obsessão que não resolveu o seu trauma, pelo contrário, alimenta-o, torna-se facilmente tão autoritária quanto o autoritarismo contra o qual reage” (p. 2).

maior de dominar Nietzsche (1998) chamou de vontade de potência. Para Corazza e Silva (2003):

As forças que governam o conhecer e o interpretar podem, agora, ser melhor qualificadas como forças em competição pela imposição de sentido a um mundo rebelde, refratário, elas obedecem a um impulso pelo domínio, pela supremacia, pela superioridade. Sua dinâmica é movida pelo desejo – vital, impessoal, anônimo – de dominar. No centro do campo energético que movimentava o mundo está uma ânsia – vital, impessoal, anônima – de impor-se. Esse impulso, esse desejo, essa ânsia chama-se “vontade de poder”. É a vontade de poder que transforma o caos em ordem, a diferença em identidade, o movimento em permanência, o devir em ser, a multiplicidade em unidade. (p. 48).

Argumento, portanto, que, se conhecer é uma forma de interpretação²² e interpretar é dar sentido às coisas, o processo de conhecimento e interpretação não está limitado ao descobrir, desvelar, mas a inventar, produzir e criar e está submetido à disputa de forças, por isso as criações não são iguais, pois em cada uma está impresso aquilo que sua força registrou em confronto com outras forças.

Entretanto, as dicotomias e os binarismos entre o mundo das aparências e o mundo inteligível, este visto como verdadeira realidade, são desconstruídas pelo olhar nietzschiano, uma vez que, para o filósofo, a única realidade é a das aparências. Não há mundo a ser desvelado, tampouco há verdade a ser atingida, pois as verdades e a realidade são criações humanas tidas a partir das lutas por imposições de sentido, bem como são resultado de interpretação, como ato de criação, invenção e fabricação, pois, o sujeito que interpreta:

[...] não descobre a ‘verdade’, quem interpreta a produz. Não se trata de uma atividade hermenêutica – descobrir um significado oculto, pré-existente; mas de uma atividade poética – criar um significado novo, inédito. Interpretar: ‘violentar, ajustar, abreviar, omitir, preencher, imaginar, falsear’. (idem. p. 40).

²² As desconstruções das idéias do estruturalismo descredenciam algumas noções e marcam a emergência dos estudos pós-estruturalistas, principalmente com as reflexões de Foucault, Derrida e Barthes, cujas idéias, apesar de diferenciadas, são atravessadas por posições de sujeito, descontinuidade, descentramento, poder, jogo e outras. Esses teóricos reformulam, neste íterim, a noção de interpretação a partir da crítica à profundidade do discurso. Para Borba (2004), contribuem para esta reformulação a descrença no abismo da consciência nietzschiano, o questionamento da própria cadeia falada na atividade psicanalista freudiana e o estudo das relações de produção, já se oferecendo como interpretação, no marxismo. Concluem os pós-estruturalistas que não há significado verdadeiro e único nas profundezas do discurso, tampouco uma origem do discurso. Não há nada a *priori* dos signos, pois cada signo remete a um outro. Não há nada a ser interpretado, tudo é interpretação.

Potência e saber, poder e verdade estão submetidos a disputas e a vontades, são, portanto, fluidos, não fixos, fluxos, *matéria em ebulição*. Não há neutralidade nem campo livre de forças para o conhecimento, tampouco para o poder – há vontade de potência ou vontade de poder. Acrescento a isso a possibilidade de serem as identidades produtoras e produtos culturais.

Também a idealidade metafísica na concepção do humano, do mundo e das coisas é desconstruída pela abordagem nietzschiana quando se trata do sujeito transcendental que para o filósofo não existe.

O *cogito ergo sum* cartesiano coloca o sujeito que pensa no centro das ações e faz dele uma substância, um fenômeno transcendental, um ponto de partida, necessário para garantir a estabilidade dos que se encontram em constante devir. A “crença num sujeito transcendental implica a crença num núcleo essencial que permanece idêntico ao longo de seus desdobramentos em diferentes disfarces” (idem. p.43).

Nesta moldura metafísica não há lugar para a diferença, pois todo desdobramento do eu, todo o desencontro de diferentes posições identitárias é retomado e desemboca na identidade.

Ao contrário, para Nietzsche (1992), há uma ilusão na crença da permanência do *eu* cartesiano que pretende controlar a multiplicidade, a causalidade, a inconstância e o devir.

A produção de discursividade das abordagens pós-estruturalistas está atravessada por temas presentes na obra de Nietzsche. Nos trabalhos de Foucault (1984, 1985, 1986, 2000), Gilles Deleuze (1976, 1995, 1998a, 2000) e Derrida (1971, 1973, 1991), que são tidos como teóricos da diferença, essa presença é fortemente percebida, principalmente, porque o pensamento nietzschiano está carregado de um forte perspectivismo na concepção do humano, do mundo e das coisas, bem como, de uma visão interpretativa da verdade; pela crítica do sujeito transcendental e do processo identitário; pelo questionamento das verdades e dos maniqueísmos religiosos e pela discursividade sobre desejo e poder.

O desconstrutivismo pós-estruturalista compartilha com as abordagens nietzschianas, assim como com algumas teorizações pós-críticas, como o pós-modernismo, a lente taxativa lançada à modernidade de que esta, e suas pretensas propostas, não têm sentido ainda que se leve em conta que a sua

[...] incansável tentativa de distinguir a ordem do caos, o progresso do atraso, a luz da escuridão, levou às últimas conseqüências os exercícios de nomear e classificar, com a promessa de fixar ultimamente todos os sentidos, de exorcizar a causalidade, eliminar o imprevisto, incluir toda a diferença, domesticar a ambivalência (VEIGA-NETO, 2000. p.3).

É desta desconstrução que se ocupam as abordagens pós-estruturalistas, mas, principalmente, se ocupam também da problematização dos meta-discursos; das grandes narrativas do eu; dos princípios de verdade absolutos; dos logocentrismos; da idéia de poder como ente que se pode tomar, adquirir, centralizar; das identidades fixas, senhoras, donas; e de toda a forma de discurso que tente enquadrar, classificar, nomear, estruturar, domesticar, libertar, oprimir, linearizar, fixar sentidos e significados.

Derrida (1971), por exemplo, desfecha ataques em direção aos princípios de transparência da linguagem, por entender que não há acesso ao real sem a mediação da linguagem e que, de outro lado, não há linguagem autônoma que apreenda o significado. Nenhum termo, nenhuma palavra apreende completamente o significado uma vez que ele depende do que ainda *não é*, do porvir. Mas, no entanto, contém vestígios do que já foi dito e vivido, pode conter, por exemplo, vestígios autobiográficos.

Também desmonta Derrida os pressupostos transcendentais e metafísicos modernos a partir de sua análise acerca das oposições binárias, marca do pensamento filosófico ocidental. Em quase todo o discurso moderno se identifica confrontamentos entre teoria/prática, sujeito/objeto, natureza/cultura, negro/branco, rico/pobre, trabalhador/desempregado, homem/mulher...

Para o filósofo os elementos de uma oposição binária ficariam sem sentido caso um fosse isolado de seu oposto, contudo, cada elemento não é similar ao seu oposto, mas mantém com este uma posição de interdependência podendo um ter uma posição de dominação em relação ao outro.

O pós-estruturalismo que se segue a partir de Derrida estabelece uma crítica às oposições binárias presentes no campo da educação, oriundas do que o filósofo denunciou em relação a tradição do pensamento filosófico ocidental, tal como: teoria/prática, sujeito/objeto, e outros *antagonismos* que, na concepção pós-estruturalista rebatem no campo educacional, uma vez que,

O campo da educação, e da teoria educacional, dificilmente pode ser compreendido fora desses binarismos: libertação/opressão,

repressão/libertação, teoria/prática, racional/irracional... Uma perspectiva pós-estruturalista inspirada na desconstrução buscaria demonstrar essas oposições naquilo que um de seus elementos apresenta de pretensão de superação do outro (SILVA, 1996. p. 244).

Ao lado dessas críticas está a denúncia dos significados transcendentais e do domínio da razão universal e abstratamente definida, caracterizada na lógica ocidental, eurocêntrica, masculina, burguesa e cristã, sem ter, portanto, condições de ser generalizada.

O pós-estruturalismo nos coloca o desafio de pensar e viver sem essas fundações transcendentais e universalizantes uma vez que estas “são estreitamente dependentes dos atos que os anunciam e das posições de onde são enunciadas”. (CORAZZA e SILVA, 2003. p.14).

Deleuze também segue a linha de abordagens nietzschianas, ainda que por perspectivas diferenciadas dos outros autores. Busca, por exemplo, desenvolver textos voltados à própria filosofia nietzschiana, como *Nietzsche e a filosofia*²³.

Conhecido como o acionador dos dispositivos de máquinas, os simulacros, Deleuze (1991, 1995) recusa-se a perder-se em abstrações; não busca origens de bem e mal, do eu, do sujeito ou qualquer *telos*, uma vez que, assim como Nietzsche, não busca chegar a algum lugar ou dar conta do que passou, mas perde-se na atmosfera do devir que não se ocupa de transição, passagem ou fronteira, mas do processo mesmo, do meio, da zona não descritível, de uma involução.

O *simulacro*²⁴, termo adotado por Deleuze, contudo usado nos círculos norte-americanos de 1970 e 1980, com diferentes interpretações, funciona em sua discursividade como prenúncio de outras formas, a exemplo: o *rizoma*. Os simulacros aparecem como solecismos, erros, confusões ou cópias de má qualidade, mas que devem ter os mesmos direitos entre os ícones e cópias, daí a idéia de “fazer subir os simulacros, a afirmar seus direitos” (DELEUZE, 1998. p. 267).

São expressões de modelos não lineares, não perfeitos, nem no âmbito da estética, nem da epistemologia, não se colocam como querem as ciências

²³ Em *Nietzsche e a filosofia* (tradução Ruth Dias e Edmundo Dias, 1976) Deleuze faz releituras de conceitos e categorias nietzschianas, tais como: genealogia, sentido, filosofia da vontade e da força, o eterno retorno, a verdade, moral e religiosidade, dentre outros.

²⁴ Cópia ou representação imperfeita, grosseira, falsificadora ou uma simulação.

modernas e o pensamento estruturalista, porém disputam os mesmos lugares das teorizações e criações consideradas perfeitas, o que reflete uma politicidade da abordagem deleuziana.

É própria à discursividade deleuziana a construção do conceito de multiplicidade para além das concepções de uno e múltiplo e dos binarismos de consciência/inconsciência, natureza/história, corpo/alma²⁵. Sugere a multiplicidade uma forma de interpretação da realidade que não se conforma com uma unidade dada, não visa nenhum prazer, nenhuma necessidade e desconhece a carência.

A proposta desta discussão inicial não é fazer um tratado a respeito de todos os trabalhos do quadro pós-estruturalista de orientação nietzschiana, uma vez que cada autor assume uma autonomia de flexibilidade, mesmo que se encontrem diferentes quadros atravessados por muitas de suas abordagens. Deleuze ao ser deixado, por enquanto, também será retomado por estar presente em outras discussões. Contudo, não é demais rever um pouco do texto foucaultiano.

Foucault apresenta uma vasta contribuição²⁶ à discursividade pós-estruturalista. A exemplo de autores como Nietzsche (1992, 1999) discute regulação, verdade, controle, poder, saber, dentre outros temas.

Ao se ocupar, por exemplo, das estruturas de poder Foucault (1980) enfatiza o seu caráter difuso, disperso, não preso nem às instituições, tampouco ao sujeito. O poder circula em instituições e no cotidiano dos indivíduos não sendo, portanto, somente negativo ou impositivo.

Trabalha, também, com a noção de *regimes de verdade* em que sugere a existência de visões conflitantes de verdades em busca do controle e da regulação. Ao relacionar regime de verdades e sistema de poder conclui que estes estão circularmente ligados. Gore (2002), a esse respeito argumenta que

Não é apenas em relação aos discursos 'dominantes' ou 'dominadores' de qualquer sociedade que faz sentido falar em regimes de verdade [...]. Se o poder e a verdade estão ligados numa 'relação circular', se a verdade existe numa relação de poder e o poder opera em conexão com a verdade, então todos os discursos podem ser vistos como funcionando como regimes de verdade (p. 10).

²⁵ Obra *Mil Platôs*, 1995.

²⁶ Michel Foucault (1980, 1984, 1985, 1986, 1994, 2000).

Como suporte da análise foucaultiana encontra-se também uma abordagem sobre o sujeito moderno. Nesta avaliação o sujeito não passa de uma construção discursiva, ou seja, em vez de sujeito de consciência, é um sujeito produtor de discursividade.

Assim como na análise sobre os *efeitos de verdade* que são produzidos pela linguagem e pelo discurso, o sujeito e a subjetividade apresentam-se como efeitos de operações discursivas, e não como entes transcendentais de essências ou existência anteriores a sua constituição atual.

Contrária às noções de que conhecimento e saber constituem fonte de emancipação e autonomia, bem como, contrária a perspectiva de que todo saber produzido no ambiente escolar é contaminado por uma ideologia, a posição pós-estruturalista reformula as oposições convencionais entre ciência e ideologia e entre saber e ignorância, constituindo uma relação entre saber e poder, mas, também, reformulando a própria noção de poder que se desloca de um centro unitário segregado do campo social e passa a co-habitar nas diferentes relações sociais.

Portanto, verdade e poder possuem interligações também em práticas contextualmente específicas, como no campo educacional: “a verdade está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e a apóiam, e a efeitos de poder que ele induz e que a reproduzem” (FOUCAULT, 1984. p. 133).

Atravessando todo esse terreno arenoso, o perspectivismo, tanto do pós-estruturalismo como do pós-modernismo, afeta diretamente o edifício teórico do campo educacional ao atacar a produção dos grandes discursos, as meta narrativas, que impossibilitam discussões sobre as proposições teóricas ao evitarem, de antemão, concepções que lhes são opostas e, assim agindo, impõem um determinado discurso em que os sujeitos se apegam, como se fossem dar respostas a todos os meandros e grandes questões educacionais.

É, contudo, próprio das teorizações pós-estruturalistas inverter e reconceptualizar tais noções. Dessa forma constituindo-se em uma visão nietzschiana de perspectivismo e anúncio.

Agora que se definiu o lugar do qual se produz este estudo, um possível delineamento na discursividade pode ser feito. Relevante se faz, portanto, enfatizar as questões ligadas à subjetividade e processos identitários, para as quais há necessidade de aprofundamento, mesmo que já se tenha anunciado um

vínculo deste trabalho com uma concepção de descentramento do sujeito moderno e de desconstrução das identidades fixas, assim como com a destituição do sujeito de essência.

1.3. Processos identitários e subjetivação

A crítica desfechada pelas teorizações consideradas pós-críticas à modernidade e seus produtos fundamenta-se na própria estruturação global e totalizante deste período, mas, principalmente nas narrativas mestras a respeito de homem, mundo e sociedade, criadas com intuito de conter a grande vazante de complexidade do mundo.

De acordo com tais críticas os discursos da ciência, religião, política e filosofia buscam mais do que visões unitárias e universalizantes; imbuem-se de uma necessidade de controlar, classificar, ordenar o real, o aparente, o difuso, e complexo, e, ao assim fazerem, redobram as formas de opressão, discriminação e exclusão que as mesmas denunciam.

Para Silva (1996) “os mapas explicativos totalizantes e universalizantes em sua ânsia de controle e contenção apenas têm servido de justificativa para as mais variadas formas de opressão e dominação” (p. 254).

O pós-estruturalismo retira da condição epistemológica confortável tais narrativas e as lança no mar da instabilidade destituindo-as das ilusões e dos pontos fixos de análise e interpretação. Esta situação tem como imediata consequência, no âmbito dessas teorizações, a destruição da soberania e centramento do sujeito moderno.

Hall (2004) em considerável análise acerca da condição identitária dos sujeitos culturais na pós-modernidade faz referência a uma visível crise de identidade presente nos debates da teoria social.

Nestes debates enfatiza-se o declínio das velhas identidades que por muito tempo estabilizaram o mundo moderno e o surgimento de novas identidades fragmentadas e descentradas que causam desestabilidade ao sujeito até então tido como uno, centrado, fixo e racional, como garantiu a lógica moderna e o projeto iluminista de sociedade.

O sujeito iluminista é calculista e racional, pois está preso a uma lógica cartesiana. É capaz de autonomia, liberdade e emancipação. Possui consciência

e esta possui um centro, uma origem, uma essência única, reguladora de suas ações. O *cogito* cartesiano é a máxima deste pensamento. Há, portanto

Uma insistência metafísica: a crença na existência de um 'eu' que é a origem e a causa da ação. O eu substancial, o ego transcendental, o cogito cartesiano coloca o sujeito no centro da ação. Se algo é feito, presume-se que foi feito por alguém: o 'eu', o sujeito. (CORAZZA e SILVA, 2003. p.42).

Das lentes pós-estruturalistas o sujeito moderno somente existe como resultado de aparatos discursivos e linguísticos, "o 'eu' penso não prova a existência do eu, apenas confirma que a gramática atribui a ação de pensar a um suposto eu" (Idem). Dessa forma o que é tido como essência ou fundamento do ser é apenas circunstância de sua formação, é apenas processo, percurso.

O pós-estruturalismo, portanto, ao atribuir à constituição do sujeito moderno a perspectiva discursiva, desloca o foco de visão do discurso sobre consciência para o da linguagem, destacando-se, neste momento, a contribuição de Foucault (1984) e Derrida (1991) em relação ao conceito e análise dos pressupostos do discurso e da linguagem.

Em sua análise do sujeito pós-moderno, Hall (2004) distingue, ainda, a concepção de sujeito sociológico, aceita a partir dos reflexos do processo de complexidade do mundo moderno, agora por considerar o papel dos outros indivíduos como mediadores de cultura e a idéia de que não há auto-suficiência, nem autonomia do *ser* que é constituído a partir da interação ou do processo dialógico entre o indivíduo e os mundos culturais exteriores.

Essa interação entre o eu subjetivo e o mundo exterior promove um processo de adaptação ou adequação dos sentimentos subjetivos às paisagens sociais exteriores sem, no entanto, que o sujeito perca sua essência ou núcleo interior – o eu real. Dessa forma ainda há a predição e a concepção de um sujeito previamente vivido, possuidor de uma identidade unificada e estável:

A identidade, então, costura (ou, para usar uma metáfora médica 'sutura') o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis. (HALL, 2004. p. 12).

Os sujeitos estáveis e as identidades fixas, seguras e coerentes são denunciados por Hall (idem) como uma fantasia incompatível com o processo de multiplicação dos sistemas de significação e representação cultural que confronta

as posições identitárias confortáveis com um processo móvel que altera, descentra e desfaz. O movimento se dá no interior mesmo do sujeito que não possui um *eu* fixo e coerente, mas diferentes identidades em distintos momentos que conflituam puxando para diferentes direções ocasionando, dessa forma, um deslocamento contínuo das posições identitárias.

Este processo é inevitável porque as sociedades contemporâneas, lidas por teorizações consideradas pós-modernas, caracterizam-se pela diferença estando atravessadas por uma multiplicidade de olhares, disputas de poder e antagonismos sociais que fabricam diferenciadas posições identitárias para serem vivenciadas. Assim, não se pode conceber apenas a existência dual das classes superior e inferior, tampouco, o *eu* rico e o *eu* pobre, o *eu* dominante e o *eu* dominado.

Ao produzir diferentes posições identitárias as sociedades da *modernidade tardia* reconhecem que, por exemplo, a condição de sexo feminino não determina a identidade da mulher atribuindo a esta uma condição central. A mulher, além dessa condição identitária, pode ou assume posições diferenciadas, como: homo, hetero, bi ou transexual, professora, mãe, negra, católica, mulçumana, nordestina, sulista. O homem ora é pobre, rico, gay, negro, professor e muitos outros adjetivos ou muitas outras identidades.

Em recente comercial de uma operadora de telefonia móvel, veiculado em televisão, que utiliza como lema *Viver sem fronteiras*²⁷, inicia-se dividindo várias cápsulas em cores diferentes; essas assumem suas posições mantendo contato apenas com as cores de seus pares: amarelos de um lado, pretos de outro, verdes, e assim por diante. Então entra o narrador: “Somos todos brasileiros; homens e mulheres; brancos e negros; heteros, homo, bi e transexuais; ricos e pobres [...]”

Ao término da narração, há no tabuleiro uma mistura descontrolada de cores. Aquelas cápsulas, por exemplo, que representavam a raça negra migraram para o lado das mulheres e homens, ora homo, hetero, trans ou bissexuais, ora para o lado de ricos ou pobres; negros ou brancos...

²⁷ A utilização do comercial de TV também ilustra os diferentes campos em que vem se abordando os temas pós-estruturalistas, como o da arquitetura, literatura, artes plásticas, paisagismo, urbanismo etc.

Compare-se, no entanto o tabuleiro das cápsulas às sociedades vistas pelas lentes pós-modernas e pós-estruturalistas: as cápsulas/sujeitos não possuem um *eu* fixo, ainda que tentem fixar-se em uma única identidade: *sou professora e pronto*. Não negra, não nordestina, nem pobre, nem lésbica, nem hetero, como denunciam as teorizações *queer* apenas professora.

O eu fixo, portanto, é apenas discurso. O deslocamento do paradigma da consciência para o paradigma da linguagem é representado no conceito de discurso de Foucault (2000) que questiona as noções de verdade e de subjetividades instituídas pela linguagem e produzidas nas relações de poder, como estou sempre enfatizando.

Para esse autor não há verdade nem sujeitos, mas efeitos de verdade e de subjetividades produzidos pela linguagem e pelo discurso. Neste sentido há uma forte orientação de que o sujeito é resultado de efeitos discursivos.

Os conceitos de sujeitos autônomos, livres e emancipados, portanto, não passam de discurso cuja tentativa é de desvinculá-los das relações com o poder. Contudo, ao se buscar a auto-regulação, o auto-governo e a autonomia, se busca a própria condução do poder ou o poder sobre si, não estando isento das disputas por regulação e controle.

Nesta orientação é incluída também a noção de saber que na perspectiva foucaultiana está movida por uma *vontade de poder*, uma vez que este decide o conhecimento do que e quem deve ser regulado, governado, produzido e aceito. Esta visão é correlata à abordagem de Nietzsche (MARTON, 1993) no conceito de *vontade de potência* em que destaca a competição de forças na produção de conhecimento e verdade, realidade e mundo que obedecem a impulsos pela superioridade, pela vontade de dominar. Como resultado da força maior, do impulso e desejos mais profundos em impor-se, em dominar, em controlar, está a *vontade de poder* ou de potência que ordena o caos, que identifica o diferente, que torna estático o permanente e uniforme a multiplicidade.

Em relação, ainda, ao deslocamento do paradigma da consciência para o paradigma do discurso, nos chama a atenção o ataque desfechado por Derrida (1991) aos pressupostos da transparência da linguagem, ou seja, à não intervenção desta no momento de se acessar a realidade. Para Derrida (*idem*) não há possibilidade de acesso à realidade sem intervenção da linguagem, contudo esta jamais será a expressão exata do real, uma vez que a palavra não

apreende por completo o significado que é resultado da diferença e dado em um processo de *por vir* – o adiamento.

Como lê Macedo (2006), os significados atribuídos à palavra não podem ser fixados de forma decisiva mesmo que mantenham a fantasia de serem fixos, imutáveis, perfeitos. Portanto, enquanto resultado de discursos, os sujeitos ou a subjetividade jamais serão fixos, estarão sempre em constante devir, em processo de adiamento. Os processos identitários, neste entendimento, também se submetem ao perspectivismo, colocando as identidades como fluidas, fluxas, deslocadas, portanto, adiadas.

Estas questões são levadas em conta no momento de se analisar as narrativas de professores sobre movimentação identitária durante a trajetória de formação e atuação, uma vez que em seu processo discursivo identifico uma mobilidade e um deslizamento identitário que impedem os sujeitos de se agarrarem em identificações fixas.

1.4. O perspectivismo identitário: processos de diferenciação

Em uma entrevista cedida a um programa de TV, Ariano Suassuna²⁸ foi convidado a tomar “um cafezinho”. O escritor não aceita o convite argumentando que quando completou 60 anos de idade²⁹ descobriu que jamais gostou de café, “porque quando estava quente queimava a língua e quando estava frio era azedo”. Argumentou, ainda, que havia tomado café durante 60 anos por tentar se enquadrar na máxima de que *os brasileiros gostam de café*. Não apenas isso, mas *o Brasil é o país do futebol*, ainda que nem todos gostem do esporte; *é o país da mulata de bumbum arrebitado*, mesmo com o uso de silicone; *é o país do carnaval*, em que cresce cada vez mais os retiros espirituais, bem como a locação e compra de DVDs piratas com filmes diversos para assistir no feriado.

²⁸ Ariano Suassuna, escritor contemporâneo, é famoso por suas desconstruções dos sistemas de sentido produzidos pela linguagem, bem como, de todo o aparato de sustentação identitário ao qual os sujeitos se apegam. Para ele, por exemplo, a estátua do *Cristo Redentor*, no Corcovado, não passa de uma réplica da *Estátua da Liberdade* exposta nos EUA, país que o Brasil insiste em copiar. Um de seus personagens, *D. Pedro Diniz Quaderna*, defende que um *Catolicismo Sertanejo* deveria incluir na *Santíssima Trindade*, mais duas identidades: a da Virgem Maria e a do Diabo. Suassuna escreve suas críticas em poesias, crônicas, romances e autos destacando, nesses últimos, o “Auto da compadecida” e o romance “A pedra do reino”. A entrevista ora mencionada foi cedida a Jô Soares no “Programa do Jô” que foi ao ar em 05-06-2007.

²⁹ No mês de junho de 2007 Suassuna completou 80 anos de idade.

Suassuna utiliza uma expressão marcante quando diz: “deixei de tomar café por falta de personalidade” (2007), já que a personalidade do brasileiro é marcada pelo gosto da bebida.

Ao recorrer a esta quase fábula poderia, sem exagero, afirmar que se uma das marcas do brasileiro é o gosto da bebida em questão, então, o diferencial entre este povo e os outros seria que os outros povos não gostam de café. A impressão tenho é que a identidade é relacional (WOODWARD, 2006), uma vez que para existir depende da outra identidade que ela não é: a identidade do brasileiro é marcada por gostar de café, de um chileno por não gostar da bebida; há, neste ínterim, um traço – a diferença – que também é tingido pela exclusão.

Contudo, poderia dizer que muita gente gosta de café, independentemente de ser brasileiro, uruguaio, norte americano, e que o mesmo traço que os distingue os coloca enquanto *iguais* por conta das experiências vividas no cotidiano, pois, uma boa parte das pessoas do mundo gosta de café e nem por isso são brasileiras.

O que marca as identidades são os símbolos: café, mulata, futebol... e a experiência cultural construída no cotidiano. Mas, principalmente, o que tinge as identidades são os processos de diferenciação:

O social e o simbólico referem-se a dois processos diferentes, mas cada um deles é necessário para a construção e a manutenção das identidades. A marcação simbólica é o meio pelo qual damos sentido a práticas e a relações sociais, definindo, por exemplo, quem é excluído e quem é incluído. É por meio da diferenciação social que essas classificações da diferença são ‘vivas’ nas relações sociais [...] [...]. Algumas diferenças são marcadas, mas nesse processo algumas diferenças podem ser obscurecidas; por exemplo, a afirmação da identidade nacional pode omitir diferenças de classe e diferenças de gênero (Idem. p. 14).

No entanto, o processo de diferenciação é mais fortemente verificável dentro das sociedades através dos binarismos ou *oposições binárias*, ou seja, através de dualismos entre, por exemplo, brasileiro/estrangeiro, rico/pobre, homem/mulher. O que caracteriza esses binarismos é o fato de que na relação dual um elemento tem sempre mais peso que o outro, ou seja, um é mais valorizado ou mais forte que o outro no processo discursivo.

Derrida (1991) acredita que há na relação entre os dois termos de uma oposição binária um desequilíbrio necessário de poder que faz aparecer quem de fato é, ou quem é o outro da relação.

Os dualismos, nesta lógica, funcionam como mecanismos através dos quais os significados são fixados, que um pensamento é garantido e as relações de poder permanecem. Ao se contrapor ao posicionamento estruturalista em relação aos dualismos, Derrida (idem) defendeu que o significado aparece como um traço e é produzido por meio de adiamento – a *différance*. Então não há determinação no significado, há, sim, fluidez, descentramento, contingência, deslizamento.

Há, também, neste processo de diferenciação, a identificação das subjetividades com o conjunto de significados constituídos pelos discursos. Os sujeitos assumem, incorporam e posicionam a si mesmos como significantes e produtores de significados. Ao assumirem determinados significados com os quais se identificam, acabam por assumir determinadas posições identitárias.

Dessa forma, os sujeitos investem em identidades. Por exemplo³⁰, um dos professores entrevistados neste estudo acredita que ser um professor universitário é fornecer, além do conhecimento produzido, a possibilidade de produção de conhecimento, daí esse profissional identificar-se e procurar assumir a postura de pesquisador, embora as *atribuições do cotidiano* o estejam puxando mais para o campo do ensino propriamente dito.

O mesmo professor vivencia diferentes posições identitárias, como o fato de ser pai, aluno e outros e resolve esse jogo de diferenciação assumindo a posição que, nesta disputa de poder, lhe é mais forte – ser professor. Neste caso ocorre o que Althusser (1971) citado por Woodward (2006) denomina de “interpelação, que significa a forma pela qual os sujeitos – ao se reconhecerem como tais: ‘sim, esse sou eu’ – são recrutados para ocupar certas posições-de-sujeito” (p.59) em prejuízo de outras. Esse processo, de acordo com o autor, ocorre no nível do inconsciente e faz com que os indivíduos adotem posições de sujeito particulares, ou posições identitárias.

Falar, no entanto, sobre identidade sugere, inevitavelmente, que se discursive sobre diferença. Não que os dois termos signifiquem a mesma coisa. Identidade

³⁰ Embora, ainda não estando na análise, propriamente, considero conveniente o exemplo. Mesmo porque não confio na estrutura organizacional do texto dissertativo que deixa para o final a pesquisa de campo propriamente, como se em cada momento não estivéssemos fazendo pesquisa.

não é igual à diferença, tampouco é o seu oposto, pois, um termo exige no arranjo lingüístico, inevitavelmente, o outro. Também não são dados da vida social que ocorram isoladamente, que estão aí prontos para serem aceitos.

Tanto a identidade quanto a diferença são resultados de aparatos lingüísticos: quando alguém diz *sou nortista* está excluindo, ou, no mínimo, se diferenciando dos outros – os que não são. Esses últimos são sulistas, são nordestinos, mas não nortistas. A impressão que se tem é que a identidade assegura quem ou o que se é e a diferença, quem ou o que *não* se é. Nesta lógica, a identidade representa o auto, o mi, o mesmo, e a diferença, o alter, o si, o outro.

Contudo a cadeia de negações presente em uma afirmação sobre si: sou nortista, portanto não sou nordestino, nem sulista, ou ainda, a cadeia de negações presente na afirmação sobre o outro: ela é sulista, portanto não é nortista, não é nordestina e daí para frente, deixa explícito que identidade e diferença são interdependentes:

As afirmações sobre diferenças também dependem de uma cadeia, em geral oculta, de declarações negativas sobre (outras) identidades. Assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis. (SILVA, 2006b. p. 75).

Como ato de criação lingüística, identidade e diferença não se colocam como dados prontos e acabados, não são produtos, são processos. Também, como ato de criação lingüística os dois termos somente podem ser resultados da discursividade humana eminentemente constituída no contexto de relações culturais e sociais. Ou seja, ao nomearmos linguisticamente ou adjetivarmos alguém enquanto professor, por exemplo, o termo professor somente terá sentido junto à rede de significados produzidos em torno dele. Para citar alguns significados, simplesmente poderia dizer que professor é alguém que se ocupa do ensino; que se profissionalizou e é pago para isso; que possui plano de cargo e salário; que lida com o conhecimento e com aprendizes; é um proletário; é um criador e assim por diante.

Mas, principalmente, ser professor é ser diferente de médico, advogado, prisioneiro, traficante. O professor certamente não é um porteiro, um moto-boy, uma costureira.

Ainda que consideremos que hoje em dia muitas pessoas exerçam várias profissões e que um advogado, sem risco algum, pode lecionar, interessa nesta discussão clarificar o quanto lingüisticamente os termos identidade e diferença carregam em si um processo de diferenciação garantido pelo aparato discursivo.

No entanto, confiar na lingüística como fonte primeira e última de significados é correr o risco de não problematizar a própria linguagem. Se a linguagem é um sistema de significação ela própria não pode dar conta da realidade ou da rede de significados por ela criados, pois haverá sempre uma brecha na conexão de significados aberta a outras conexões:

Essa indeterminação fatal da linguagem decorre de uma característica fundamental do signo. O signo é um sinal, uma marca, um traço que está no lugar de outra coisa, a qual pode ser um objeto concreto (o objeto 'gato'), um conceito ligado a um objeto concreto (o conceito de 'gato') ou um conceito abstrato ('amor'). O signo não coincide com a coisa ou o conceito [...]. O signo não é uma presença, ou seja, a coisa ou o conceito não estão presentes no signo. (Idem. p. 78).

Para essa sentença dar certo o signo como sinal da presença constitui traço também da ausência. Derrida (1991) cria um quadro para definir o que seja o papel exercido pelo signo: este, como marca da presença não dá conta de todo o significado, pois é rasura, também, de um resultado de outras conexões da linguagem. O signo representa um traço do que ele se refere, seja coisa ou conceito, mas representa ainda um traço do que ele não chegou a ser. Para esse episódio Derrida (idem) chamou de processo de diferenciamento – a *différance*.

Como efeito da *différance* o processo de identificação e de diferenciação também está sujeito ao adiamento, ao que o significado não inclui, ainda que busque um fechamento de fronteiras, portanto, toda significação requer o que está de fora – o exterior – o restante do traço e mancha. Há, pois, uma sujeição da identidade e da diferença à instabilidade discursiva.

Esse processo, no entanto, não se coloca ingenuamente no campo discursivo, afinal, a produção da discursividade sobre identidade está presa ao jogo das oposições binárias denunciadas por Derrida (idem). Para esse autor os elementos de uma oposição binária relacionam-se por meio de assimetrias, ou seja, rico/pobre, negro/branco, homo/hetero, homem/mulher, não têm nesta relação dual o mesmo peso e a mesma medida.

As díades são também caracterizadas por relações de poder: um dos elementos da oposição vai sempre ou exercer força, ou domínio, ou se auto-afirmar em negação do outro.

Para Silva (2006b) um dos aparatos para garantir a supremacia de um dos termos da oposição binária é a garantia da normalidade:

Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é 'natural', desejável, única [...] Numa sociedade em que impera a supremacia branca, por exemplo, 'ser branco' não é considerado uma identidade étnica ou racial [...]. étnica é a música ou a comida dos outros países. (p. 83).

Contudo são esses espaços de diferenciação, de negatividade e positividade que fornecem a possibilidade de movimentos conspiratórios em relação às identidades. Se nas oposições binárias umas identidades são consideradas ou tidas como normais, há que se problematizar essa relação. Em vez de apenas *celebrar a diferença*, como sugerem as teorizações multiculturalistas, seria interessante desnaturalizá-las, desessencializá-las, tirá-las das posições identitárias socialmente aceitas (SANTOS, 1994).

Hall (2006) prefere o termo identificação em lugar de identidade, ainda que não considere aquele totalmente seguro em relação às armadilhas conceituais que envolvem o último. Contudo, a opção por identificação se dá porque na discursividade sobre posições identitárias esse termo é o que melhor representa a idéia de processo identitário, ou indeterminação identitária presa à contingência, que mantém uma relação permanente entre o traço do mesmo e o traço do outro.

Para o autor:

A identificação é, pois um processo de articulação, uma suturação, uma sobredeterminação, e não uma subsunção. Há sempre 'demasiado' ou 'muito pouco' – uma sobredeterminação ou uma falta, mas nunca um ajuste completo, uma totalidade. Como todas as políticas de significação, ela está sujeita ao 'jogo da différence'. Ela obedece à lógica do mais que um [...] ela envolve um trabalho discursivo, o fechamento e a marcação de fronteiras simbólicas, a produção de efeitos de fronteiras. Para consolidar o processo ela requer aquilo que é deixado de fora – o exterior que a constitui. (idem.p. 106).

O posicionamento até aqui defendido ao relacionar o conceito de identidade à identificação constitui minha opção pelo caráter não essencialista da identidade; é a opção por um descentramento, uma descolagem do sentimento

de pertença a um grupo culturalmente tido com algumas marcas comuns, imutáveis historicamente: brasilidade não se define pelo gosto do cafezinho ou do futebol; docência não se define pelo lecionar, ou dar aulas, ambos estão sujeitos ao que Hall (idem) denomina de historicização radical e a um processo ininterrupto de mudança e transformação. Estão sujeitos a tempos e espaços nos quais se dinamizam vontades de verdade.

1.5. Qual adjetivação, agora? Identidade docente.

Até aqui, o que vimos nos incita a questionar os processos subjetivos e as identidades de atores e personagens bastante conhecidos no mundo ocidental. Aliás, indago sobre a própria designação de *ocidental* aceita sem recusas referente a este espaço, povos e tempos que se congregam na ocidentalidade. Não somente questiono sobre o ocidente, mas, sobre as orientações pelas quais o humano foi adjetivado, tais como: cristão, mulher, homem, jovem, idosa (o), criminosa (o), professora, brasileira (o), negro (a), paraense, sulista, nortista, gay, lésbica, sã (o), lúcida (o), doente.

Em tal configuração suspeito da naturalidade, a-histórica, e de qualquer nostalgia por uma antropologia constitutiva, por identidades e subjetividades inteiriças, consciências lúcidas e transcendentalizadas. E prefiro a diferença à identidade, e o verbo ao adjetivo; o verbo prenuncia o *devenir*, mas o adjetivo rotula, estatiza, conceitua.

Por isso mais vale a perspectiva da *différance* como sugere Derrida (1991), como atribuição aos processos identitários de significados que dependem de um sistema de complexidades, do que a fixação de um sujeito centrado, imóvel, de identidades fixas e imutáveis naturalizadas nos discursos.

Em vez disso, embalada pelo perspectivismo pós-estruturalista me arrisco a concordar que

O sujeito não existe. O sujeito é um efeito da linguagem. O sujeito é um efeito do discurso. O sujeito é um efeito do texto. O sujeito é um efeito de uma gramática. O sujeito é o efeito de uma interpelação. O sujeito é efeito da enunciação. O sujeito é efeito de processos de subjetivação. O sujeito é efeito de um endereçamento. O sujeito é efeito de um posicionamento. O sujeito é efeito da história. O sujeito é efeito da *différance*. O sujeito é uma derivada. O sujeito é uma ficção. O sujeito é um efeito. (CORAZZA e SILVA, 2003, p.11)

Nesta perspectiva questiono as identidades que em vez de processos, exigem permanência no tempo e ao longo do tempo, pressupondo uma estabilidade que correlaciona o sujeito à definição de substância, porque não muda, é idêntico, e compõe-se de uma unidade, visivelmente contraposta às possibilidades da multiplicidade que desfaz a autoria e a permanência.

Ao partilhar da posição pós-estruturalista não busco apoio em nenhum *telos* perfeccionista, em nenhuma proposta salvacionista, emancipatória, ou libertadora a que o sujeito deve ancorar-se para ser o *cidadão de bem*, como normas de conduta, comportamento e atitudes prescritas que aprisionam e limitam as possibilidades de identificações.

Em seu lugar entendo o sujeito como o não sujeito, como produtor de subjetividades em diferentes perspectivas e quadros contextuais e institucionais e nas relações com o educacional, com o amoroso, com o econômico, o cultural, o histórico e muitos outros.

O perspectivismo encaminhado sob as lentes pós-críticas e nelas a pós-estruturalista tem possibilitado a compreensão de um endereçamento identitário ou posições identitárias às quais se relacionam os sujeitos. Tem possibilitado, portanto, o entendimento dos processos de adjetivação desses sujeitos. Pois, a mulher, o homem, a(o) negra(o), a(o) pobre e muitos outros e outras podem ser adjetivados quando relacionados às práticas discursivas sobre ensino e aprendizagem, enquanto docentes. Neste caso, por identidade docente relacionam-se:

as posições de sujeito que são atribuídas por diferentes discursos e agentes sociais, aos professores e professoras no exercício de suas funções em contextos laborais concretos. Refere-se, ainda, ao conjunto das representações colocadas em circulação pelos discursos relativos aos modos de ser e agir dos professores e professoras no exercício de suas funções em instituições educacionais, mais ou menos complexas e burocráticas. (GARCIA, HYPÓLITO e VIEIRA, 2005, p. 02).

E, também, por significações que foram sendo capturadas ao longo de sua trajetória de vida e de formação.

Dessa forma, entende-se que o processo de adjetivação do sujeito docente não se constitui por acaso. É resultado imediato de seu contato com a dinâmica de ensino e aprendizagens intencionais em instituições socialmente designadas

para esse ofício. Mas, possivelmente, resulta do campo discursivo ou da discursividade sobre docência e é fortemente influenciado pela sociedade moderna que o gerou e pelos percursos de vida trilhados.

O reconhecimento de que a docência enquanto profissão constitui-se com o advento da organização dos sistemas educativos modernos, proporcionados e influenciados pelas transformações nas formas de produção e na complexidade trazida por elas, é um dos passos para a compreensão dos discursos modernos que buscam determinar a identidade docente.

Desde as representações de professores enquanto sujeitos vocacionados e missionários à idéia de proletarização e feminização, dedicação ao ensino, formação, profissionalismo e assalariamento, incompetência e outros, a interpelação dos docentes na discursividade sobre uma possível identidade representa uma política de disputa de subjetividades a serem negociadas. Dependendo da lente direcionada à investigação, há uma imposição de sentidos à ocupação identitária dos professores.

Nas abordagens marxistas, por exemplo, tenho observado discussões sobre o processo de proletarização docente que considera dentre outros aspectos o seu vínculo, desde o surgimento, como uma profissão assalariada, dentro das regras de contratação estabelecidas entre patrão (na maioria dos casos o estado ou as empresas) e o empregado.

Tais estudos (APLLE, 1987; FREIRE, 1996) são atravessados por temas como autonomia, emancipação, formação, democracia, conscientização, classe social, dentre tantos. Em outras abordagens, como as proferidas por neomarxistas, percebo uma introjeção da categoria de gênero que contribui na compreensão da docência como uma atividade eminentemente feminina ainda que esta análise considere as classes sociais e atribua a esta categoria um peso maior (HYPOLITO, 1997).

A perspectiva pós-estruturalista não nega tais aspectos, como gênero, classe social, formação, orientação sexual, processos culturais, credo e muitos outros, relacionando-os e julgando-os igualmente intervenientes e necessários no processo de disputas de subjetividades e identidades. Mas atribui a todos uma dimensão discursiva.

Havendo, portanto, diferentes disputas em classes sociais elas atingem a identidade docente; se há diferenciados interesses quanto a gênero, sexualidade

e credo, estes evoluem e interferem na identificação docente; também interferem as formas de organização, gestão e planejamento orientados pelo estado; as concepções de identidade docente que as comunidades epistêmicas fazem circular e as representações que em diferentes perspectivas discursivas são produzidas.

Presumo que a identidade docente, ou o endereçamento ocupado pela docência é pautado por diferentes processos de negociação da prática; da diferença, da mobilização política e da teia constituída pelos discursos e pela necessidade de poder.

Como sugere Woodward (2006), em uma interpretação althusseriana, os docentes também são, a todo momento, chamados ou “interpelados” por um processo discursivo que tenta impor-lhes identificações e posturas a serem seguidas, bem como, impõe-lhes condicionamentos sobre quem devem ser.

Diferentes ‘regimes do eu’ e formas de subjetivação concorrem para essas definições e lutam pela imposição de significados acerca de quem as professoras [e os professores] devem ser em determinadas conjunturas, como devem agir e qual o projeto formativo [...] que devem levar adiante perante os desafios da cultura e do mundo contemporâneo. (GARCIA; HYPOLITO e VIEIRA, 2005. p. 4).

Alguns desses discursos acabam por tornarem-se hegemônicos quando conseguem instalar, em caráter universal, características particulares e, ao assim fazerem, reestruturam o entendimento do que é ser professor ou instalam uma possível identidade para este. As práticas discursivas atravessam, portanto, as práticas e as identidades dos sujeitos, da instituição universitária e o conjunto de concepções do que sejam os docentes da UFPA, em aspecto não somente de formação e atuação, mas em âmbito econômico, político e cultural e em nível de normatização de condutas e ações.

As comunidades epistêmicas contribuem para essa rede de significações porque suas práticas discursivas têm a capacidade de influenciar as condutas e decisões dos Estados em nível nacional e internacional, orientando as concepções de suas políticas e legislações (LOPES, 2006a).

São essas comunidades que compartilham entre si valores e regimes de verdade oriundos de seu posicionamento frente ao conhecimento.

As orientações teóricas das recentes políticas de formação e atuação docente extrapolam o âmbito dos países e viram discursos internacionais definindo em sua discursividade o que seja e qual o papel da docência.

Pela ação das comunidades epistêmicas nas políticas [...] sejam elas específicas do campo educacional, das áreas de ensino de disciplinas específicas ou do campo da economia e da administração [e ainda da formação e identidades docente], é possível investigar alguns dos instrumentos de homogeneização [...] por elas desenvolvidos. Esses instrumentos ajudam a entender o porquê das semelhanças entre políticas [educacionais] entre diferentes países ou entre diferentes governos em um mesmo país sem reduzir tais semelhanças a simples adoção de um modelo neoliberal. As comunidades epistêmicas fazem circular diagnósticos sobre a situação educacional e organizam modelos de solução para os problemas identificados, valorizando seu próprio conhecimento como fonte dessas soluções. (idem. p. 41).

Concomitantemente, os efeitos de outros discursos ajudam a modelar o que seja considerada a posição identitária docente. Tais discursos emergem de diferentes fontes como a mídia, a família, a comunidade a que o docente pertence e a que está diretamente relacionada com a instituição. Emergem, portanto, da história de vida dos indivíduos que são, também, histórias de outros sujeitos e de diferentes contextos.

No entanto, como a opção política e investigativa neste estudo orienta o entendimento sobre identidades, não como dados estáticos, mas como posições de sujeitos em diferentes discursos, considero que estas são negociadas em um contexto de formação e atuação e estão sustentadas por um conjunto de representações colocadas em circulação por um processo discursivo voltado à adjetivação de docentes e às suas ações em ambientes educacionais ou paralelos.

Os contextos e as práticas discursivas sociais e individuais sinalizam para a importância das narrativas que o indivíduo conta a si mesmo; as histórias contadas a ele e as criadas no momento da atribuição de sentido dada pela interpretação. O contexto sinaliza, portanto, para o caráter universal, mas também singular do processo formativo e identitário:

O homem [e a mulher] é universal e singular. Pela sua práxis sintética, singulariza nos seus actos a universalidade de uma estrutura social. Pela sua actividade destotalizadora [...] individualiza a generalidade de uma história social coletiva. Eis-nos no âmago do paradoxo epistemológico [...] Se nós somos, se

todo o indivíduo é a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual (FERRAROTTI, 1988, pp. 26-27).

Além da apropriação do social, o indivíduo é criador de realidade. A atividade de apropriação é uma atividade criativa.

Parte II

As tramas rendárias vividas na narrativa de professores

O Jovem está mudo porque as coisas são ilegíveis, e o planeta está mudo porque não tem nenhum narrador que o indulte e que, ao narrá-lo lhe dê um sentido e o faça habitável.

Larrosa

Aquele que não sabe o que se passa recorda para salvar a interrupção de seu relato, pois não é de todo infeliz aquele que pode contar a si mesmo a sua história.

Zambrano

Narrar a história de si, a história de vida, não pode significar contar a história de um passado, tampouco lembrar, reviver ou resgatar algo ou uma história que ficou perdida em um determinado baú do tempo. A atribuição de sentido dada a um fato narrado permite inferir que este fato terá outras vozes, uma polifonia delas, pois, nenhum texto é o somatório de todos os sentidos e significados atribuídos a ele. Um texto está conectado, atravessado e, lembrando Hall (2006), o texto igualmente vaza, escorrega, não cabe em si, puxa outros textos, está submetido à *différance* (DERRIDA, 1991) – ao por vir.

Mas, os textos narrativos e os discursos produzidos estão sujeitos ao jogo de interpretações e às relações de poder; eles não podem ser considerados neutros, puros, ingênuos ou românticos.

Não assume uma narrativa apenas a perspectiva de *dar voz* aos sujeitos historicamente renegados, excluídos, como em uma expurgação de uma raiva do mais fraco pelos anos de exploração do mais forte, como denuncia Nietzsche (1992). Pois as narrativas de si carregam recriações, resignificações e atribuição de sentido às experiências vividas; constituem a interpretação do sujeito em um dado lugar e tempo de situações e episódios em uma trama que envolve supressões, reforço, negações, esquecimentos, afirmações, que criam realidade.

As narrativas dos sujeitos são sua representação da realidade e, como tal, estão prenhes de significados e reinterpretações [...] o fato de uma pessoa destacar situações, suprimir episódios, reforçar influências, negar etapas, lembrar e esquecer tem muitos significados [...] (CUNHA, 1998, p. 38).

Ao assumir tal perspectiva assume-se igualmente o risco de acrescentar que este trabalho não adere à tentativa de construir um *repertório de conhecimento* sobre as experiências vividas sem a possibilidade de significá-las, pois a orientação mais presente neste processo discursivo, ao pensar o narrador como um criador de realidade leva em conta as narrativas escutadas, lidas e as constituídas nas práticas sociais, uma vez que

... o sentido de quem somos depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos [bem como das que contam sobre nós]. Em particular, das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal. Por outro lado, essas histórias estão construídas em relação às histórias que escutamos, que lemos e que, de alguma maneira, nos dizem respeito (LARROSA, 2002a. p. 48)³¹.

Assume-se, nesta lógica, a possibilidade de descontinuísmos nas concepções sobre identificações docentes. Larrosa (2001) trabalha com essa idéia quando afirma que aquele processo contínuo na educação em relação aos modelos de professor e professora e práticas educativas, precisa e já está sendo rompido. A descontinuidade está assegurada no questionamento das concepções fixas sobre a figura do professor e da professora previamente concebida e dada.

Esse processo de descontinuidade sugere um espaço para o porvir – para o que ainda não foi concebido, antecipado, tampouco identificado.

Neste contexto, este espaço carrega a intencionalidade de relacionar as narrativas de professores com suas construções identitárias incluindo as histórias sobre si e os contextos e discursos que atravessam sua formação e atuação profissional. Aqui, aparecem os *rascunhos* e as *pinturas* que são os discursos que envolvem a formação e atuação de professores. Há, ainda, a intenção de um levantamento, o *papel de parede*, sobre as posições identitárias que aparecem na discursividade relatada e a correlação das mesmas.

No entanto, para início de discussão, faz-se necessário problematizar o termo experiência de vida e formação a partir de suas linguagens, de seus encontros, de seus saberes e ausências.

As histórias aqui reescritas submetem-se às intempéries históricas e contextuais; submetem-se ao que Foucault (1985) chama de *a ordem do discurso*,

³¹ Acréscimos meus

que determina o que se pode dizer e pensar. Mas reivindica a experiência, a subjetividade, a incerteza, a provisoriedade, a fugacidade e a vida, porque os sujeitos dessas experiências se deixam sofrer, se deixam tomar, padecem à experiência, são receptivos, interpelados. A experiência é, portanto, a própria vivência.

Por isto, este espaço reivindica, inicialmente, uma discussão sobre o termo experiência, para além da palavra dita.

2.2 – Os sujeitos da experiência

Tem havido, nos últimos anos, no campo discursivo das teorizações pós uma mirada nas narrativas pessoais enfatizando a possibilidade do trabalho a partir da experiência de vida. Prioritariamente no campo da formação e atuação docente, a experiência aparece com uma renda especial que a coloca sob uma mirada diferenciada do olhar filosófico clássico bem como do olhar moderno.

Significa, no campo pedagógico, sair dos binarismos ciência/tecnologia e teoria/prática caros às teorizações positivistas e críticas, pois, as primeiras buscam analisar a possibilidade da experiência a partir da sua aplicabilidade científica – experiência é experimento, e a segunda a partir da práxis reflexiva – teoria-prática. Tanto uma como a outra estão sendo desmentidas, questionadas, tornadas insuficientes.

Tornar insuficiente não significa destituir tais teorizações, mas ampliar o debate anexando outros dispositivos capazes de movimentar o, até então, estático campo da experiência.

À crítica já dita, já denunciada, há que se anexar o não dito, a nova gramática, que permita desdizer o que ainda não se enunciou.

Somente criticar e defender a democracia, a autonomia, a solidariedade, o sujeito emancipado e reflexivo parece vazio, sem surpresas, mas principalmente sem a efetivação das práticas discursivas que, como contrário, reforçam o autoritarismo, a individualidade e a não reflexão. É preciso permitir que os sujeitos façam parte dos processos discursivos ressaltando a importância da atribuição de sentido à subjetividade. É o que pretendo neste espaço.

Há que se sair da *ordem do discurso* e fugir dos determinismos das palavras e do pensamento.

Para Larrosa (2006b) outra maneira de pensar a experiência educativa é chamar a atenção para os dispositivos não acionados que as palavras ditas tendem a encobrir ou ao menos não permite ver, dizer, fazer. Os dispositivos devem acionar outras gramáticas e outros efeitos de sentido. Ao se falar de experiência, há que se procurar uma outra sonoridade a este termo: não mais uma sonoridade científica racional, mas uma sonoridade subjetiva, incerta, improvável, fugaz, deslizante, vazante como a vida.

No pensamento larroseano a experiência, com esta fonética, tem sido negada durante séculos, desde a racionalidade clássica à razão moderna, do campo filosófico ao científico.

Na filosofia clássica a experiência é um obstáculo para se alcançar o verdadeiro conhecimento. Na filosofia platônica, por exemplo, o mundo sensível e das aparências, quando muito, era apenas uma cópia do mundo inteligível, este sim, tido como verdadeiro, imutável e perfeito: “La razón tiene que ser pura, tiene que producir ideas claras y distintas, y la experiencia es siempre impura, confusa, demasiado ligada a (...) nuestras pasiones, a nuestros amores y a nuestros odios. Por eso hay que desconfiar de la experiencia” (idem. p.5).

No campo científico moderno ocorre uma objetivação da experiência, esta passa a ser calculada, quantificada, fabricada e convertida a experimento. Analisada à luz (e à sombra) da verdade (e da inverdade) científica, é tratada como objeto controlável, passível de generalizações e universalidade, aspectos totalmente alienados ao que a experiência tem de si – a subjetividade, o cotidiano, a desordem, a indecisão. O discurso da ciência não tolera, nem se aplica à experiência, por isso a considera um texto menor, de pouco valor.

Neste quadro se presume o óbvio: é necessário, refazer, redizer, reinventar, reivindicar a experiência com toda a possibilidade de fabricação, de abertura, de paixão, de incerteza e de improviso. Por isso não espero, aqui, textos prontos puros, tampouco, narrativas lineares. Espero, sim, invenção, criação, recortes e colagens.

Para fazer retumbar este termo Larrosa (2006b) nos recomenda algumas precauções. Em primeiro lugar é necessário descontaminar o termo experiência de suas conotações científicas empíricas e experimentais. Não se trata de coisa, objeto, não se pode coisificá-la, mensurá-la. Não busco nas narrativas certo tipo de experiência que no âmbito científico é despolitizada ou neutra. Ao contrário, afasto-a o quanto mais distante possível de abordagens assépticas.

Igualmente é necessário limpar-lhe todo dogmatismo, uma vez que ser ou ter experiência não dá autoridade a ninguém; nenhum homem ou mulher é dogmaticamente mais sábio ou melhor que o outro por suas experiências. Vejo as experiências apenas como diferentes umas das outras, mas que mantém entre si traços identitários.

Um outro aspecto diz respeito a separar experiência da prática, uma vez que a primeira nasce da paixão e não da ação: “El sujeto de la experiencia no es, en primer lugar, un sujeto activo, sino es un sujeto pasional, receptivo, abierto, expuesto” (idem p.4).

Como quarta precaução há que se evitar torná-la um conceito. A ânsia acadêmica de querer conceituar restringe as múltiplas possibilidades que a palavra nos provoca:

...la palabra experiencia cerca la palabra vida o, mejor, de un modo más preciso, cerca la palabra existencia. La experiencia sería el modo de habitar el mundo de un ser que existe, de un ser que no tiene otro ser, otra esencia, que su propia existencia: corporal, finita encarnada, en el tiempo y en el espacio, con otros. Y la existencia, como la vida, no se puede conceptualizar porque siempre escapa de cualquier determinación, porque es en ella misma un exceso, un desbordamiento, porque es en ella misma posibilidad, creación, invención, acontecimiento. (ibdem. p. 5)

Igualmente há que se evitar torná-la um fetiche, um imperativo, uma panacéia, ou um modismo, imposto, como se impuseram diferentes fetiches ocidentais, como horóscopo, alma, inconsciente. E se evitar banalizá-la tornando qualquer coisa uma experiência.

Em todos os campos, e no educacional, não se pode tratar a prática de vida como coisa, como dogma, como fetiche, como conceito, como técnica, saber, *empíria* e prática. É preciso refazê-la, atribuir-lhe outros sentidos.

O trabalho a partir da experiência narrada precisa ser levado a sério, ter autonomia e não servir apenas de suplemento à ciência. Há necessidade de uma maior legitimação no campo pedagógico.

Mas, em se tratando de experiência de professores, seria possível que um sujeito reivindicasse para si determinadas experiências? Seria alguém autor de narrativa? Haverá experiência genuinamente pessoal, na era dos apressados, do trabalho desqualificado, da miséria, da corrupção, dos centralismos políticos, das tecnologias?

Larrosa (idem) recorre a Walter Benjamin (1991) em *O narrador* – quando este afirma que a guerra e outras catástrofes retiraram dos sujeitos a possibilidade de construir experiência. Cita, ainda, Giorgio Agamben (op. cit. LARROSA, 2006b) por esse afirmar que para se efetuar a destruição da experiência não se necessita, em absoluto, de grandes catástrofes, basta submeter os indivíduos à pacífica existência cotidiana de uma grande cidade, que de pacífica cada vez tem menos.

Poderíamos estender a interpretação de Agamben (idem) ao terreno escolar e questionar a possibilidade de em um âmbito institucional cuja infra-estrutura é insuficiente: prédio e material inadequados, professores sem formação e mal remunerados, resistência ao novo e políticas impositivas, haver construção e autoria da experiência.

Para Larrosa (2002b) a prática de vida como paixão é algo que se passa conosco. É o que nos passa, nos toca, interpela, nos acontece. No entanto, não apenas em âmbito educacional, a cada dia se passam muitas coisas, mas nem sempre algo nos acontece. Há impedimentos que limitam a possibilidade de experienciarmos, vivenciarmos. Talvez, por isso, em algum momento os professores preferem suprimir episódios, etapas e até tempos cronológicos quando narram.

No entanto, nas vivências narradas pude perceber um nível de interpelamento muito profundo, ou seja, os sujeitos vivenciaram as experiências narradas, foram chamados e tornaram-se construtores e construtos do que relataram.

Na era dos apressados, um dos fatores que impedem nossa doação à experiência é o excesso de informação. Absorver, buscar, decodificar, classificar,

selecionar e informar são, na maioria dos casos, contrários a vivenciar, experienciar. O sujeito informado “sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação (...), porém, com essa obsessão pela informação (...), o que consegue é que nada lhe aconteça” (idem. p.22).

É consequência, na era moderna, que a busca de informação requeira opinião. Num recente comercial da mídia televisada sobre si própria o narrador termina com a seguinte frase: *“você pode pensar muitas coisas, o que você não pode é não pensar*. Em seguida outro comercial entra em cena: *muitos têm opinião [...] você precisa ter a sua*.

No momento em que se fabricam informações, se quantificam, embalam e se vendem, torna-se um chamado ter opinião. Chegamos à arrogância de pensar que por estarmos melhores informados, antenados, temos boas chances de opiniões coerentes. Não questionamos que “um sujeito fabricado e manipulado pelos aparatos da informação e da opinião [é] um sujeito incapaz de experiências” (idem. p.22).

Acostumamos-nos à crítica de que os *mass media* – meios de comunicação de massa – com sua avalanche de informações conformam a consciência a ponto de impedir a construção de opiniões, mas não imaginamos que esta última busca obsessiva é, igualmente, destruidora da experiência. E isso encontra ressonância na sala de aula: lemos, pesquisamos, analisamos e formulamos opiniões, contudo não vivemos.

O que mais nos distancia da experiência, na era dos apressados, dos enlatados, dos *fast foods* e do correio eletrônico é a falta de tempo. A vivência se tornou instantânea, fragmentada, as coisas passam com uma velocidade indescritível que nos impede de capturá-las. Há diferentes estímulos que nos incitam à rapidez dos acontecimentos: ao “sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo atravessa, tudo excita, mas nada lhe acontece” (idem. p.23), porque lhe impedem a memória, o silêncio, a possibilidade de abertura, de dar-se, de ser interpelado, de deixar-se acontecer.

Soma-se à falta de tempo o excesso de trabalho. E prática de vida não pode ser confundida com trabalho: um professor que se sobrecarrega de carga horária não vivencia o cotidiano, é carregado por ele, o vê passar. A tentativa de

conformação do mundo natural, social e humano ao seu saber/poder, faz do humano uma máquina destruidora de obstáculos, um mecanismo de ação: “os sujeitos ultra-informados, transbordantes de opiniões e superestimados, mas também sujeitos cheios de vontade e hiperativos. E por isso, porque sempre estamos querendo o que não é (...) não podemos parar. E, por não podermos parar, nada nos acontece” (idem. p.24).

Difícilmente olha-se o cotidiano, ou interrompe-se uma ação para sentir, tocar, ver, escutar. Difícilmente se olha devagar, sente-se o perfume, abrem-se os olhos e ouvidos, cultiva-se a atenção, porque automatizados que estamos seria querer muito dar-nos tempo e espaço.

O professor e a professora, como sujeitos da informação, da opinião, do trabalho, que não têm tempo, igualmente não têm experiência, essa tida como aquilo que nos passa, um território de travessias com uma superfície sensível, onde se inscrevem, produzem, marcam-se, deixam sentidos e efeitos. Por outro lado, ouvindo-os e atribuindo sentido ao que narram podemos, enquanto pesquisadores os permitir dar mais relevância aos acontecimentos que lhes passam.

O sujeito da experiência ao oferecer-se a esta corre risco, pois a travessia, o *caminho* é incerto, perigoso, põe à prova, é indeterminado. Por isso, fazer experiência:

[...] significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em ‘fazer’ uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, ‘fazer’ significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência que dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo. (HEIDEGGER apud. LARROSA, 2002b. p.25)

Aceitar, sofrer, padecer, receber, oferecer-se, deixar-se interpelar, submeter-se são atitudes do sujeito da experiência, porque esta é paixão, envolve o outro. Nela não se possui o objeto amado, se está sempre dominado, envolto, fundado numa liberdade dependente, inclusa e vinculada. Mas, aceitar e oferecer significa igualmente conhecer, comprometer-se, produzir e criar.

Há uma relação intrínseca entre experienciar e criar. Há saber na experiência, não um saber cientificista, neutro, imparcial, mas um saber relativo, contingente, pessoal; não um saber que se pode alforriar ou libertar-se, pois há uma relação direta com a existência. Apropriar-se da experiência significa apropriar-se da vida.

Posso considerar que, nesta pesquisa, apropriar-se, mesmo que provisória e parcialmente da própria experiência permitiu aos narradores, e a mim, comprometer-nos, produzir e criar significações em processos discursivos permeados de vontade de potência e disputa de sentidos.

Por isso, da narrativa de experiência ou de vida não tive a pretensão de cientificizá-la, neutralizá-la, dar-lhe uma análise clínica. O sujeito narra e significa a própria experiência. Não foi pretensão sob qualquer autoridade impor-lhe uma leitura de sua vivência, mas sei que o ouvir e escutar a narrativa significou, ainda, vivenciar, dialogar, tocar, submeter-se envolvida pelo chamamento do outro.

Nesta significação, como pesquisadora, não me coloquei neutra no processo de *tomar depoimento* ou ouvir a experiência, porém inclusa, chamada, subjetivada, contaminada, improvável e fugaz.

2.3 – Ambientalidade discursiva

Antes do processo de tomada de depoimento é pertinente um sobrevôo pelo ambiente de onde partem as adjetivações docentes.

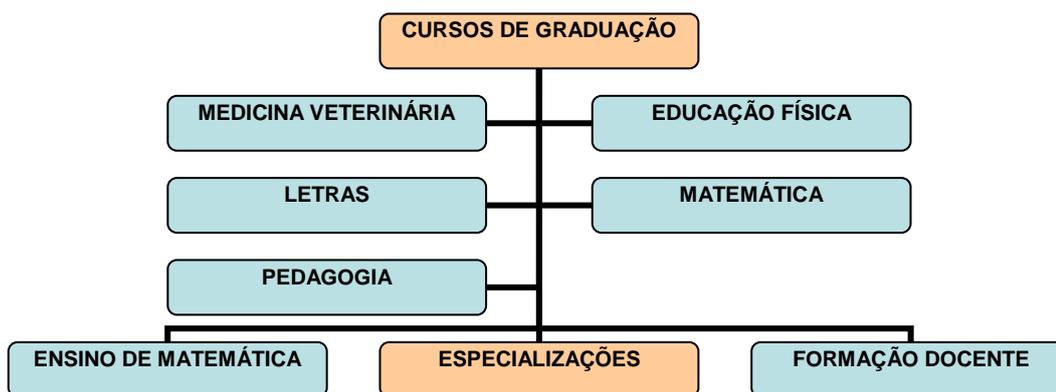
O *Campus* Universitário de Castanhal³², em âmbito da Universidade Federal do Pará, constituiu, nesta pesquisa, o *lócus* investigação. Nele encontra-se parte das experiências narradas pelos sujeitos incluindo minhas experiências pessoais como discente e docente. O *campus* é oriundo do projeto de interiorização da UFPA, que se configurou na década de 1970 em diferentes municípios, principalmente atuando na difusão de licenciaturas, permitindo sua firmação em Castanhal em 1978.

³² Cidade do interior do Estado do Pará, situada no nordeste paraense.

No transcorrer da investigação³³ a instituição atuava em cinco cursos de graduação, sendo um curso de bacharelado em *Medicina veterinária* e quatro licenciaturas envolvendo *Educação física, Letras, Matemática e Pedagogia*. O *campus* também atua oferecendo Especialização *latu sensu* no *Ensino de matemática e Formação docente na Amazônia*. Observemos o organograma:

Organograma nº 1.

Oferta de cursos no *campus* de Castanhal



FONTE: Secretaria Administrativa do Campus

No âmbito dos cursos de formação de professores, a escolha de um professor de licenciatura em Matemática, e um de licenciatura em Pedagogia se deu pela possibilidade de serem estes cursos os mais antigos do *campus*, constituidores de histórias mais estruturadas com os sujeitos que da instituição fazem parte.

A esta justificativa acrescentou-se a igual possibilidade de se trabalhar com representantes docentes de diferentes disciplinas que intercambiadas pudessem produzir discursividades sobre docência, tais como: *Prática de ensino; Didática; Avaliação educacional; Currículo e outras*.

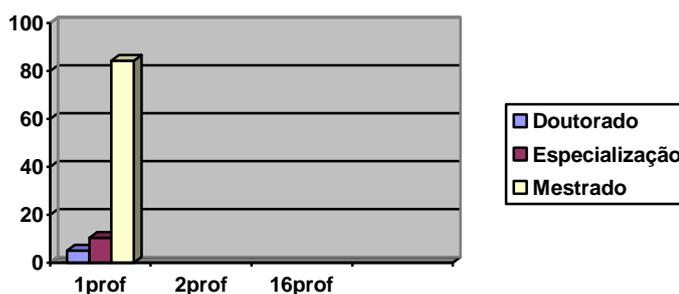
A Faculdade de pedagogia contava, no momento da pesquisa, com dezenove docentes atuando em diferentes campos do saber e atividades pedagógicas tais como o ensino, a pesquisa, a extensão e atividades administrativas, como a coordenação de colegiados e faculdade.

³³ Período de 2007/2008.

Desses dezoito 84,2% possuem pós-graduação em mestrado, 10,5% têm pós-graduação em nível de especialização e 5,3% possuem a titulação em doutorado, observemos o gráfico abaixo:

Gráfico nº 1

Formação dos docentes no curso de pedagogia do *campus* de Castanhal



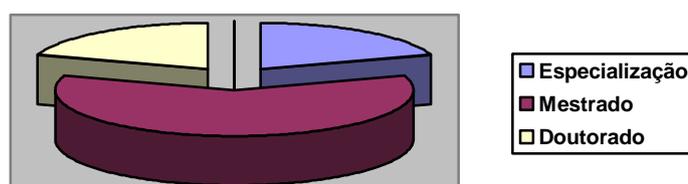
FONTE: Faculdade de Pedagogia do campus de Castanhal

A Faculdade de matemática conta atualmente³⁴ com cinco professores com experiência em áreas distintas que envolvem, igualmente, ensino, pesquisa e extensão.

Desses professores 20% possuem formação em nível de pós-graduação em Especialização, 60% são mestres e 20% tem doutoramento, como podemos observar no gráfico abaixo:

Gráfico nº 2

Formação dos docentes no curso de Matemática do *campus* de Castanhal



FONTE: Faculdade de Matemática do Campus de Castanhal

³⁴ Abril de 2008

Com base nessas informações o relato dos professores foi coletado a partir de um processo narrativo não necessariamente vinculado a um formato de entrevista, ainda que não estruturada, pois entendo que as narrações são espontâneas, criativas, criadoras de sentido e uma intervenção direta via roteiro de entrevistas poderia comprometer o seu curso.

Contudo, um protocolo ou roteiro semi-estruturado foi criado para orientar o processo de análises das informações³⁵, sem, no entanto, a formatação de interrogatório.

A particularização do *campus* de Castanhal decorre do entrelaçamento que minha história pessoal possui com a história desta instituição, enquanto discente e docente, que ora se mistura e ora é atravessada e significada pelas narrativas de outros sujeitos que vivenciaram/vivenciam a trajetória acadêmica.

Esse critério se estende à seleção dos envolvidos nesse trabalho narrativo, mas acrescenta-se a possibilidade de se vincular a natureza do trabalho docente – uma vez que se tratam de licenciaturas – no ensino superior que envolve pesquisa, extensão, ensino e gestão.

Significa que ambos os sujeitos narradores já atuaram ou atuam nessas dimensões.

Acrescento, como já enfatizado em um outro momento, o seu contato com disciplinas de base teórica pedagógica que podem promover uma ambientalidade com a prática docente.

Obtive, inicialmente, autorização para divulgar nomes, datas, lugares e tempos dos acontecimentos e, igualmente, identificar os informantes da pesquisa. No entanto, para permitir a *entrega apaixonada* ao relato de experiência, no sentido larroseano, optei, finalmente, por desidentificá-los.

Neste sentido, procurei em suas falas elementos/sujeitos/imagens que pudessem representá-los, o que confluuiu, curiosamente, em chamar o professor da licenciatura em Matemática de *Andarilho*³⁶ e o professor de licenciatura em

³⁵ Protocolo de entrevistas em anexo

³⁶ Referência a um conto seu – *O Andarilho* – premiado no *II Concurso de contos das Universidades do norte*, bem como a sua alusão aos escritos nietzscheanos em algumas de suas falas.

Pedagogia de *PJ*³⁷. Após informados sobre os pseudônimos, os professores concordaram com a representação simbólica que os atribuí.

O quadro a seguir representa, sinteticamente, o perfil de formação e atuação desses sujeitos:

Quadro nº 1

Perfil de formação e atuação de docentes do *campus* de Castanhal

Pseudônimo	Idade	Curso	Tempo de docência	Disciplina	Área de pesquisa
Professor <i>PJ</i>	30 anos	Pedagogia	4 anos na educação básica 6 anos no ensino superior	Teoria do currículo; Fundamentos teóricos e metodológicos do ensino de história e geografia; Didática e formação docente; Sociologia da educação; Planejamento educacional; Organização do trabalho pedagógico; ludicidade e educação	Formação inicial e continuada de professores
Professor Andarilho	57 anos	Matemática	8 anos no ensino superior	Cálculo Análise real Fundamentos teóricos e metodológicos do ensino da matemática	Redes neurais; Energias renováveis; Biomassa; Segmentação de imagens; Planejamento energético; tecnologias e educação matemática;

FONTE: Currículo *Lattes*

*Professor PJ*³⁸

É pedagogo, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (2005). É professor efetivo – Assistente I – da Universidade Federal do Pará. Tem experiência na área de educação e interesse em pesquisas sobre a formação continuada de professores do ensino fundamental. Atuou/atua em projetos de extensão universitária cujos temas enfatizam a capacitação de jovens considerados carentes economicamente e a educação do campo, bem como tem experiência em coordenação do colegiado de pedagogia e, posteriormente faculdade de pedagogia, do *campus* universitário de Castanhal.

³⁷ Referência a um momento significativo em sua formação em que destaca o seu vínculo com um movimento religioso – a Pastoral da Juventude.

³⁸ A fonte de informação fora o currículo *Lattes* acessado no Sistema Currículo *Lattes* em 11/03/2008 às 10:28:29. (<http://lattes.cnpq.br>)

Dentre as disciplinas que leciona encontram-se: *Teoria do currículo; Fundamentos teóricos e metodológicos do ensino da história e da geografia; Didática e formação de professores; Sociologia da educação; Organização do trabalho pedagógico e Planejamento educacional*

*Professor Andarilho*³⁹

Possui graduação em Matemática (1993) e mestrado em Matemática (2000), ambos pela Universidade Federal do Pará. É professor assistente desta instituição na área em que se graduou atuando com as disciplinas *Cálculo e Análise real*, com ênfase em *redes neurais*, atuando principalmente nos seguintes temas: *energias renováveis, biomassa, redes neurais, segmentação de imagens e planejamento energético*. Tem formação básica em *Análise de sistemas e Informática básica*.

O professor tem experiência na gestão e administração do *campus* de Castanhal, além de coordenação da faculdade de matemática, bem como participação em projeto de pesquisa e de extensão.

2.4. Vivência de professores

O primeiro intento é de não interferir nos relatos, ainda que sinta um tombamento, um declinar em relação ao que é contado. Também não poderia permanecer de pé, segura de mim mesma e indiferente. Pois, de certa forma, as experiências de professores são o singular no plural, únicas e suas, mas que têm relação com o social, com o outro.

Inicialmente, não houve, propositalmente, o esclarecimento de que o estudo se relacionava diretamente com narrativas sobre a docência. A intenção era permiti-los selecionar os episódios que lhes fossem convenientes. Contudo, curiosamente, as práticas discursivas giram em torno da educação. Ou será que a leitura que faço parte do campo educativo?

Há autorização à nomeação de datas, fatos, locais e nomes citados neste estudo. Ao todo foram seis sessões para as coletas de informações, agrupadas

³⁹ Idem.

em três encontros de duas horas para cada professor. Os encontros se deram no local de trabalho, na minha casa e na casa deles. Por vezes estiveram presentes as esposas e, por vezes, minha família.

A posição gestual/corporal mais utilizada no momento dos relatos era estar sentado, olhos fixos na claridade que viesse da janela, ou não. As mãos apoiadas ao lado do corpo, para uma possível contenção dos gestos. E os pés, por vezes, descansando num banquinho, numa beira de cama ou apoiados um no outro.

O tom de voz se altera em dois momentos: excitação e nervosismo. Acompanha essa alternância um piscar mais acelerado dos olhos e um breve gesticular com as mãos, ou, ainda, um arrumar-se na cadeira.

Difícilmente o relato é interrompido. Certo dia, a janela estava aberta e começou respingar água da chuva dentro da sala que, rapidamente, molhava papéis e toalha de mesa com uma ventania considerável. Em outro momento, um galo começou a cantar na porta impedindo a audição do relato e prejudicando a gravação. Em ambos os momentos não houve qualquer sinal de constrangimento ou vontade de interromper o depoimento.

Comia-se e bebia-se muito pouco, nas sessões, sempre ao final de cada uma como numa espécie de confraternização.

Cada reunião era iniciada com textos do filósofo Nietzsche: *Vocação do poeta*; *No sul*; *O andarilho* e *Da pobreza do riquíssimo*, que quando não encontrados no corpo desta dissertação estarão em anexos. Sua função, além de descontrair, fora provocar-nos, em ouvinte e narradores, um exercício de escuta sensível e narrações inspiradas, cercadas de reflexões e análises que enriqueceram os relatos.

A riqueza das informações e análises das mesmas foi em si o principal achado dessa pesquisa, no entanto seu agrupamento, no momento da sistematização direcionou este estudo condicionando-o a criar campos/eixos de análise. Esta situação decorre e sofre influência da orientação proporcionada pelo protocolo das entrevistas que, por seu turno, resulta dos objetivos deste trabalho.

Nesta perspectiva a emergência dos grupos de análise foi natural e orientou os estudos a partir dos eixos:

- ✚ Movimentação identitária docente na infância;
- ✚ Movimentação identitária nas vivências escolares;
- ✚ Movimentação identitária na juventude e ensino médio;
- ✚ Movimentação identitária na formação acadêmica;
- ✚ Movimentação identitária na atuação docente.

Embora também orientados pelo processo narrativos sobre tramas rendárias vividas por sujeitos socialmente constituídos e em âmbitos de discursividade que partem de lugares diferenciados cujos regimes políticos de verdade e legitimação discursiva seguem trajetórias distintas, foi possível identificar, nos eixos acima, dissonâncias e regularidades entre os discursos individuais e na inter-relação entre as duas narrativas.

Assim, há um grau de aproximação entre os dois relatos em algum momento, e distanciamento em outros.

Das dissonâncias inicialmente visíveis entre os relatos estão: condições econômicas dos informantes; idade; tempo de permanência no ensino superior; área de trabalho, lugares discursivos; condições de aprendizagem em âmbito da família e da escola e conceituação sobre identidade e docência.

Das regularidades que permitem uma aproximação entre os dois relatos, é possível identificar, na narrativa sobre a infância, a interferência da família nas primeiras dimensões educacionais e em situações e eventos relacionados com as posições identitárias assumidas pelo docente tanto na infância como atualmente.

Os campos discursivos se tornam mais complexos, e as narrativas mais distanciadas uma da outra, quando consideradas as movimentações identitárias e vivências escolares: dissonâncias e regularidades aparecem na constituição do ambiente inicial de escolarização; na presença das identidades que transitam na escola e na concepção da escola como um espaço de formação e de docência. Aqui as duas práticas discursivas seguem trajetórias bastante diferenciadas.

A complexificação da dimensão discursiva está presente no momento de se evidenciar os elementos da escola, da família e amigos, bem como instituições profissionais que podem ter interferido na escolha da docência como profissão, assim como está presente no momento ou causa marcante dessa escolha.

Aparecem, nesse período, indícios sobre outros papéis, além do de estudante, que o docente desempenhou; outras posições identitárias vivenciadas na juventude e elementos, sujeitos ou práticas discursivas do ensino médio que tingem as preferências identitárias.

Quando relacionadas as movimentações identitárias com a formação e atuação docente aparecem marcas que acionam o processo de escolha pelo curso de formação; as interferências dos saberes específicos do curso nas posições identitárias assumidas por docente; as adjetivações identitárias vivenciadas no curso de formação e no processo de atuação; a relevância das práticas cotidianas nessa travessia; os papéis profissionais desempenhados na academia e a posição identitária de maior chamamento ou interpelação.

No processo de escuta, como pesquisadora, nos diferentes momentos acima, me sinto chamada, desafiada a atravessar essas vivências com outras e com a atribuição de sentido que o lugar de onde produzo análises me orienta a dar.

Nesta perspectiva, tornou-se impossível, e nem fora minha pretensão, um olhar distanciado e neutro, pois minhas histórias pessoais foram convidadas a congregarem-se com essas.

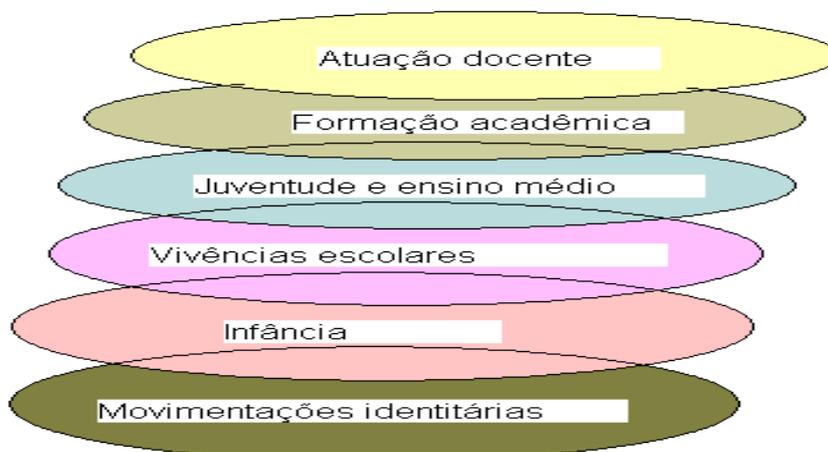
O agrupamento em eixos de análise constitui uma tentativa de organização didática dos relatos em episódios narrativos, como forma de organizar a dispersão, as regularizadas e dissonâncias, a ordem do discurso e os regimes políticos de verdade, bem como as inter-relações e os chamamentos que outros discursos fazem, porque se encontram em processo de adiamento (DERRIDA, 1971).

O lugar de onde produzo análise narrativa permite organizar os eixos envolvendo, como já foi adiantado, a movimentação identitária presente nas narrativas capturadas sobre o processo de formação e atuação, entendendo a formação como algo que se processa ao longo da história de vida dos sujeitos, e a atuação como espaço de disputas políticas de força e poder em que diferentes posições identitárias são assumidas.

A figura espiralizada, abaixo, permite uma melhor visualização

Figura nº 1

Eixos balizadores das narrativas



FONTE: narrativas de professores e roteiro de entrevista

Como possibilidade de uma breve captura de marcas e traços discursivos, os eixos temáticos submetem-se, igualmente, a princípios de dispersão e repartição dos enunciados e a formas discursivas que são determinadas por certos campos de saber e poder e que se manifestam de acordo com o lugar enunciativo que ocupam (FOUCAULT, 1986).

Neste sentido, toda a manifestação narrativa está apoiada num conjunto de enunciados que formam o discurso – sobre educação, infância, docência. Essa formação discursiva, que não é somente acadêmica – é familiar, política, legal, epistemológica, social, cultural e econômica – formula uma base de sentidos em que os sujeitos se reconhecem.

Mais do que narrativas e suas relações com os docentes, interessou-me, neste estudo verificar que lugares o narrador ocupa para produzir discursividade, uma vez que os discursos partem de lugares variados e resultam de disputas de poder e atribuição de sentido.

Esses lugares permitem e constituem o que na análise foucaultiana se tem como campo adjacente (BRANDÃO, 2002) que funciona como um espaço colateral de chamamento e intertextualidade, pois permite a integração de um enunciado a um conjunto deste, numa relação interdependente. Daí a pertinência de outros sítios ou campo discursivos: políticos, culturais e epistemológicos.

Nesta perspectiva, a discursividade sobre posições identitárias permite analisá-la em um processo e em um movimento. No entanto, categorizar as narrativas, ainda que para efeito didático, é um risco que incorro sob pena de tentar criar uma taxonomia⁴⁰ para tornar estático aquilo que, por si, está em adiamento.

A taxonomia, portanto, submete-se, no sítio da formação e atuação docente a um movimento que lhe é inerente, entendendo a formação como uma viagem que se desenvolve no percurso da vida, e não, num espaço educacional ou acadêmico, pois, não se configura em uma culminância, é processo que:

...não se entende, teleologicamente, em função de seu fim, em termos do estado final que seria sua culminação. O processo da formação está pensado, melhor dizendo, como uma aventura. E uma aventura é, justamente, uma viagem no não planejado e não traçado antecipadamente, uma viagem aberta em que pode acontecer qualquer coisa, e na qual não se sabe onde se vai chegar, nem mesmo se vai se chegar a algum lugar [...]. E a experiência formativa seria, então, o que acontece numa viagem e que tem suficiente força como para que alguém se volte para si mesmo, para que a viagem seja uma viagem interior (LARROSA, 2006a, p. 52/3).

A atuação envolve, por seu turno, processos formativos e profissionais, políticos, ideológicos, sociais e legais que se desenvolvem em espaços próprios para este fim, mas que envolvem uma dinâmica e um movimento não capturável em sua totalidade.

Didaticamente, também houve um isolamento periódico e factual dos discursos produzidos, fator que nem sempre corresponde à disposição discursiva nas narrativas, pois elas são narradas de forma desordenada, vão e voltam, são interrompidas e recuperadas mais adiante, são esquecidas e lembradas, não têm linearidade.

⁴⁰ Ramo da biologia que se ocupa com a classificação dos organismos em grupos, de acordo com a sua estrutura, origem, etc.

2.5. Discursividades de formação e atuação

Um andarilho vai pela noite a passos largos; só curvo vale e longo desdém são seus encargos. A noite é linda – mas ele avança e não se detém. Aonde vai seu caminho ainda? Nem sabe bem.

Um passarinho canta na noite: “Ai, minha ave, que me fizeste! Que meu sentido e pé retiveste, e escorres mágoa de coração tão docemente no meu ouvido, que ainda paro e presto atenção? – Porque me lanças teu chamariz?” –

A boa ave se cala e diz: “Não andarilho! Não é a ti, não, que chamo aqui com a canção – chamo uma fêmea de seu desdém – que importa isso, a ti também? Sozinho, a noite não está linda – que importa a ti? Deves ainda seguir, andar, e nunca, nunca, nunca parar! Ficas ainda? O que te fez minha flauta mansa, homem da andança?”

A boa ave se cala e pensa: “o que lhe fez minha flauta mansa, que fica ainda? – O pobre, pobre homem da andança!”

Nietzsche⁴¹

Homens e mulheres da *andança*, nem sempre somos impelidos a parar e refletirmos sobre nossa própria travessia, mas também, há poucas aves noturnas que se propõem a tocar uma flauta mansa que nos impulse a fazê-lo. Empresto dessa boa ave a flauta e me apresento, agora, para ouvir, e atribuir sentidos às narrativas de professores.

2.5.1. Episódio narrativo I – Movimentação identitária docente na infância

As crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não entendem nossa língua.

Larrosa

Em toda sociedade o discurso aparece como algo dotado de materialidade sócio-histórica. A prática discursiva é selecionada e organizada por certo número de procedimentos: dias, meses, anos, lugares, condições estruturais. A prática discursiva tem a função de conjurar poderes e perigos e de dominar o seu acontecimento aleatório. Em certo lugar, aleatoriamente, nasce certo alguém:

Sou de Marapanim, só que não nasci na cidade de Marapanim. Sou do interior de uma cidade chamada Pedral. Vivi lá até por volta dos meus cinco anos de idade, mas, pelo fato de minha mãe ser professora de primeira a quarta série numa outra comunidade

⁴¹ O Andarilho

bem próxima dessa onde eu nasci, nós tivemos que mudar pra lá porque ela tinha que ir para a escola todo dia de canoa (ir e voltar). Era muito sacrifício e, por conta disso, nós tivemos que mudar pra lá, pra uma localidade, uma vila chamada Maranhão que as pessoas chamam Maranhãozinho pra diferenciar do Maranhão [estado] (...) meu processo de educação começa onde eu nasci, num lugar chamado Pedral. Eu estudei o primeiro ano de educação infantil e pré-escola. Quando fui morar nessa vila [Maranhãozinho] eu continuei, fiz mais dois anos de educação infantil. O que mais me marcou na educação infantil foram as minhas professoras, mesmo. Eu achava legal porque a gente brincava, a gente corria, tomava banho no igarapé – porque lá onde a gente morava ficava na beira de um rio (...) Nós éramos todos crianças mas a gente sabia nadar. Consigo lembrar até hoje o fato de ela ter saído de sala de aula e nos levado para tomar banho de igarapé. As músicas que a professora nos ensinou eu conheço até hoje e canto com meus filhos na hora de fazê-los dormir: ‘Pintinho amarelinho’, ‘A dança da caronchinha’, ‘Fui no Itororó beber água e não encontrei’. Várias músicas que aprendi lá no pré-escolar com cinco e seis anos eu não consegui esquecer e hoje eu utilizo quando canto com os meninos. Uma coisa também marcante nesse período (...) eram as brincadeiras que aconteciam fora do espaço escolar. Como na vila não tinha energia elétrica, a gente se reunia muito, as crianças, à noite na frente da Igreja para brincar: de ‘Boca de forno’, de ‘Fita, ruge ou baton’, ‘Cai no poço’ e as brincadeiras de roda como ‘Ciranda-cirandinha’ e várias outras. (Professor PJ).

*Eu nasci em Mosqueiro, numa ilha de grandes praias. Venho de uma família de seis filhos, mas duas morreram logo no início... eu sou o primeiro. Minha mãe diz que eu nasci de uma história de um parto difícil, parto do interior (...) o que gosto de minha infância (...) é aquela sensação de liberdade. Em Mosqueiro⁴² não tinha televisão, não tinha carro, não tinha nada na ilha. O único carro que tinha era movido à manivela, que era do meu tio. Ele andava sempre com um colega do lado que girava a manivela (...) para dar partida (...) era um acontecimento (...) A nossa casa tinha uma mercearia (...) e tinha um quintal (...) eu gostava mesmo era de brincar no quintal grande. Tinha árvore lá. A outra coisa que me marcava era quando a gente ia à praia (...) e olhar a água e não ver nada do outro lado. **Essa sensação de liberdade total**, de infinito (...). sou acostumado a olhar para o espaço aberto. Então, criatividade, imaginação, todas essas coisas da docência, acho que vêm daí (...) a gente brincava de brincadeiras da época: papagaio, peteca (...) principalmente bola (...). Uma coisa que me marcou na infância (não marcou na época, mas depois eu fiz uma releitura...): sabe aqueles tajá?⁴³ (...) eu descobri que uma nascia da outra e outra nascia da outra (...) é um processo (...) era a primeira noção de um processo infinito (...). Eu cavava, ia tirando aquelas plantinhas até tirar a última (...) Como meu pai tinha uma taberna eu sempre ficava peruando em*

⁴² Década de 1950.

⁴³ Planta tropical da região

cima do balcão, mexendo por lá (...) minha mãe era muito ligada em educação, e meu pai também. Meu pai gostava de fazer poesias; tinha vários livros em casa, ele lia e gostava muito de contas (...) de calcular, problemas (...) Então com quatro anos de idade eu já lia, escrevia e fazia contas. Só não podia ir pra escola porque na escola pública só entrava com sete anos (...) lia jornal, lia tudo (...) O que era interessante era isso: como em Mosqueiro naquele tempo era tudo atrasado, uma criança de quatro, cinco, seis anos que sabia ler um jornal era um acontecimento, já que a maioria da população era analfabeta (...) eu virei uma espécie de atração turística (risos) (Professor Andarilho. Destaques meus)

Os condicionantes discursivos logo aparecem em todo discurso: *tinha que ir para a escola todo dia de canoa (...) tivemos que mudar pra lá* (Professor PJ). *Eu nasci de uma história de um parto difícil* (Professor Andarilho). Os acontecimentos aleatórios vão sendo dominados, organizados, mas não conseguem esquivar sua materialidade.

Apesar de inicialmente não se ter esclarecido sobre a intenção de registrar episódios de narrativas ligados à movimentação identitária na docência, desde os primeiros relatos percebo que os narradores fazem esta relação. Há uma regularidade de fenômenos e eventos que estão em curso, durante a elaboração desses discursos. Há certa probabilidade de sua emergência que obedecem a regras de formação, de existência, de ênfase facial⁴⁴, de atos falhos, de esquecimentos, regularidades e dissonâncias que direcionam as falas a experiências docentes: *pelo fato de minha mãe ser professora (...) tivemos que mudar (...) meu processo de educação começa num povoado chamado Pedral (...) o que mais me marcou foram as minhas professoras* (P⁴⁵. PJ).

Em relação, ainda, à educação esses processos ocorrem nos dois relatos: *... minha mãe era muito ligada à educação, e meu pai também. Meu pai gostava de fazer poesia (...) tinha vários livros em casa, ele lia e gostava muito de contas (...) Com quatro anos de idade eu já lia, escrevia e fazia contas* (P. Andarilho).

Os processos de regularidades, dissonâncias e demais características de um enunciado, inevitavelmente, promovem o que, para Foucault (2000) se configura o *campo adjacente*, uma espécie de espaço colateral que permite a

⁴⁴ Embora não se tenha trabalhado com análise de expressões faciais, entende-se que, no ato enunciativo ela aparece e tem papel igualmente relevante como os lapsos de memória, interrupções, esquecimentos, aspás etc.

⁴⁵ A partir de agora referir-me-ei a professor apenas com a letra "P".

intertextualidade ou a integração de um enunciado a outros, ainda que, inicialmente, esses enunciados apareçam em um estado de dispersão e repartição e sejam acionados somente de acordo com a posição que ocupam em cada formulação discursiva.

Nos discursos de docentes, falar das experiências de vida traz uma probabilidade significativa de falar de experiências educativas, mesmo que essas falas apareçam dispersas e repartidas em determinado campo de saber e poder.

A mobilidade posiciona os enunciados em uma condição material relacionada com o lugar institucional que ocupam e com os respectivos contextos. Uma criança, por exemplo, que sabe ler em uma sociedade analfabeta é vista como uma *atração*. O mesmo ocorre na micro-sociedade – a família – principalmente se esta é de origem social desfavorecida ou de poucos alfabetizados, em que a criança passa a ser considerada muito inteligente.

A discursividade dos informantes desta pesquisa precisava enfatizar este fato, pois a formação discursiva possui significativa condição material relacionada com esses lugares enunciativos.

A mobilidade discursiva igualmente fará que alguns ditos sejam recuperados em outros momentos desta análise. É o caso de ter movimentado o informante, professor *Andarilho*, falas sobre uma sensação de liberdade que somente se tem em uma ilha como Mosqueiro na década de 1950. Essa sensação de liberdade será eliciada pela discursividade proferida pelo professor *PJ* em um outro momento, já na segunda série do ensino fundamental com um professor que sabe utilizar o espaço escolar para o ensino e aprendizagem prazerosos.

Como em um processo invisível, aparecem regulando a narrativa de educadores as *tecnologias do eu*, que ao exercerem a função fiscalizadora, definidora e reguladora das práticas e produções discursivas (FOUCAULT, 1986), definem que todo relato de um docente tem que envolver a educação.

Todos esses discursos, ou fragmentos enunciativos acabam por se juntarem num conjunto estatutário que marca a infância e seu primeiro contato com a docência.

Mas, principalmente, anuncia um olhar denunciante da presença ou tingimento de uma posterior ausência, a ênfase dada às brincadeiras, à

ludicidade, ao brinquedo cantado, ao igarapé e à praia da infância que marca a entrada de uma fase posterior mesclada de experimentação de diferentes sentimentos que vai ser o ensino fundamental, narrado pelo professor *PJ*. E uma fase formal, tranqüila, sem emoções, sem representação significativa da docência enunciada pelo professor *Andarilho*.

Se a experiência é algo que nos acontece (LARROSA, 2006b), se é algo que nos tomba e apaixona, a experiência também nos causa sofrimento ou mesmo, nos tornamos indiferente a ela, mas num processo de adiamento, ela pode se reverter ou se reconfigurar e encontrar uma saída. Como marca de adiamento a ludicidade ficará adormecida, mas será reconfigurada em outras experiências.

Como em um enunciado há transversalidade, ela existe, igualmente, nas palavras brincadeira, brinquedo, lúdico e liberdade, e, ainda que estes termos não se repitam graficamente, eles vão estar presentes em outros processos, mesmo que transformados, repetidos, subentendidos ou reativados. Porém, em cada vez que aparecerem vão ser únicos, porque o enunciado é único em cada acontecimento (FOUCAULT, 1986).

A educação infantil faz parte e ajuda a construir identidade, marcada pelo prazer e sofrimento. O sofrimento de ter que mudar de localidade, de ter que atravessar de canoa e o prazer da presença da professora e dos amigos, como são os acontecimentos narrados pelo professor *PJ*. Em conformidade com a vida esta etapa narrada tem lugar numa tensão entre o dito e o que ela nos diz:

A vida humana tem lugar nesta tensão entre o dizer e o dito, entre o texto e sua interpretação. Cada novo nascimento abre um campo imenso de possibilidade a partir da causalidade, da contingência de haver nascido em um tempo e em um espaço concretos. Os seres humanos não somos somente o resultado de nossas ações premeditadas, mas também das causalidades, da contingência. (MÉLICH, 2001, p. 278).

Igualmente, quem não freqüentou uma escola na infância, como o professor *Andarilho*, tem histórias de educação, de aprendizado, inclusive de conteúdos formais ligados à escola, como ler, escrever e contar que o ajudaram a construir uma identidade sobre alunado e docência.

De maneira interdiscursiva marca os discursos de educadores sobre a infância a necessidade do brinquedo, da ludicidade e o que chamam de *sensação de liberdade* que consideram importante para a experiência infantil.

No discurso do professor *Andarilho*, a docência possui características como criatividade e imaginação que são aspectos comuns na discursividade produzida em torno dessa posição identitária.

Constitui, também, traço identitário docente nos discursos sobre infância as situações de contato com o ambiente ou pessoas ligadas à educação: *pelo fato de minha mãe ser professora (...) o que mais me marcou foram as minhas professoras...*(P. PJ) e, continuando: *a minha mãe era ligada à educação, e meu pai também...* (P. Andarilho).

Entram em cena outros lugares, outros tempos, o outro – o papel do pai e da mãe no desenvolvimento da criança – para nos mostrar a finitude na narração que se configura em uma não finitude, o não-dito.

2.5.2. Episódio narrativo II – Movimentação identitária nas vivências escolares

A atividade que assegura a aprendizagem e a aquisição de atitudes ou tipos de comportamento é aí desenvolvida por meio de um conjunto inteiro de comunicações reguladas (lições, questões, e perguntas, ordens, exortações, sinais codificados de obediência, marcas de diferenciação do 'valor' de cada pessoa e dos níveis de conhecimento) e por meio de uma série inteira de processos de poder (clausuramento, vigilância, recompensas e punição, e hierarquia piramidal)

Foucault

1ª parte

O saber (e o sabor)

O saber apresenta composto de formas visíveis que podem ser enunciadas, que tentam penetrar, estranhar. É formado por regras codificadas. O saber escolar pode ter uma imagem, pode ser reconhecido, pode melhorar a auto-estima, pode dar orgulho. Permite, por outro lado, criar tecnologias de controle do *eu* quando faz circular discursos que estruturam os campos possíveis de ação dos outros.

Esses discursos são mobilizados quando os dois professores enfatizam o que a sociedade e a família esperam de suas crianças. Os discursos estão presentes, portanto, nas narrativas docentes sobre o papel *aceitável* e

regularizador – uma vez que se submete a um governo discursivo – de crianças no início da vida escolar.

Quando eu entrei no ensino fundamental, já a partir dos sete anos de idade, teve muitas coisas boas que marcaram a minha vida no ensino fundamental de primeira a quarta série, mas também, teve muitas coisas ruins, negativas, que lembro até hoje! (pausa, olha as mãos) As boas: eu entrei com sete anos na primeira série. Eu me diferenciava em relação aos outros colegas na aprendizagem da leitura e da escrita e em outras disciplinas, também. Por isso, no meio do ano, eu passei para a primeira série básica, que chamavam de adiantada, também. Eu entrei na primeira série preliminar, no meio do ano passei para a primeira série básica e, no final do ano, para a segunda série. As pessoas ficavam admiradas, elogiavam, e isso de certa forma me motivava a estudar mais, me dava orgulho e minha auto-estima ficava lá em cima. Por outro lado as pessoas não sabiam o que eu passava para adquirir tudo aquilo. (P. PJ).

*Eu só fui entrar pra escola com sete anos. Quando entrei queriam que eu fosse para o primeiro ano (...) uma professora viu que eu não tinha condições de ficar no primeiro ano (...) um mês depois eu fiz uma prova e passei para o segundo ano. E o professor do segundo ano disse: ‘...esse menino tem que passar para o terceiro’. No mesmo ano eu passei para o terceiro ano e aí fui para frente (...) Em Mosqueiro eu acabei sendo sacristão (...). E, aí, eu pegava um negócio de um ‘missal’, que era em latim e aquilo me chamava à atenção (...). **O padre gostou de mim, tanto, que comprou uma batina nova pra mim (...) porque eu era o melhor leitor dele** (...) isto me estimulou a estudar mais (...). Eu estudei num grupo, o que eu lembro de lá é de uma ou outra professora e da diretora que, de vez em quando, entrava na sala para dar uma lição de moral na turma (risos) não marcou muito a escola de lá. (P. Andarilho. Destaques meus).*

O ambiente educacional, nos primeiros anos de escolarização tem certa convivência com o familiar na produção e circulação das tecnologias do eu. É esperado socialmente que o filho de uma professora seja logo reclassificado para a série seguinte antes de terminar o ano letivo. De outro lado, constitui práticas discursivas instituídas socialmente o espanto e a admiração por uma criança ter se saído bem na escola.

Por isso faz-se, na narrativa docente, questão de se enfatizar o quanto a criança é reconhecidamente inteligente, fato que deve ser contado, narrado para servir de exemplo.

A exemplaridade, portanto, está presente nas falas de professores como uma tecnologia normalizadora do eu que explica a auto-regulação do estudante. E

como se a criança dissesse a si mesma: tenho que ser exemplo de sucesso. É o poder disciplinar (FOUCAULT, 1977) que mantém o comportamento dos sujeitos e torna-se o princípio de sua própria sujeição.

Da mesma maneira, há uma relação estreita entre as palavras e as coisas (idem. 2000) e o entrelaçar dos discursos como acontecimento práticos, uma vez que, ao mesmo tempo em que se produzem discursos como os elogios, há práticas corporais – uma batina nova, ser reclassificado para a série seguinte – que os sustenta.

Para Marshall (2002) o aparato discursivo que envolve a regulação dos indivíduos se apresenta de diferentes maneiras:

Exames, classificações, promoções e tratamentos de recuperação estabelecem padrões 'normais' de expectativas. Esse saber desenvolvido através do exercício do poder é usado para produzir o que Foucault chamou de indivíduos *normalizados*. As normas que são estabelecidas, os exames, as classificações e as punições disciplinares são todos parte dessa noção de governo [...] As tecnologias de dominação agem, pois, essencialmente, sobre o corpo, e como resultado dos exames, os indivíduos são classificados e objetivados. Mas os indivíduos também constroem seus 'eus' e suas identidades, na medida em que esses objetivos e classificações são adotados e aceitos por eles. (p. 25)

O processo pedagógico no âmbito familiar e escolar corporifica relações de poder entre os sujeitos da escola e está sustentado por regimes políticos de controle e explicitação da condição obediência, pois visivelmente os indivíduos precisam se enquadrar a discursos que circularizam a vontade de domínio.

Por isso, ao tentar se apropriar da arena discursiva de controle e regulação, o professor também busca emoldurar a criança em um padrão normalizador de condutas acenando para uma visibilidade do enquadramento quando permite que ela seja reclassificada.

2ª parte

Todo saber tem seu poder

O poder atravessa as formas de saber, tenta se apropriar, está por através, por baixo, sustentando, incidindo. O poder é composto por regras coercitivas que são as relações de forças com outras forças, por isso é micro-físico (DELEUZE, 1998b).

Eu era muito cobrado em casa. Papai, desde muito cedo, desde os seis anos, ele me colocava para aprender a ler e escrever através da cartilha. Eu tive que decorar todas as letras do alfabeto, depois que eu decorei todas as letras eu fui para o processo de identificação das sílabas; a junção de todas as sílabas com as letras do alfabeto. Depois das sílabas, as palavras. O meu processo de leitura foi assim, desta forma, usando aquele método de leitura tradicional, da silabação, da decodificação. Só que o papai (pausa). Ele não me ensinava com prazer, com paciência. Ele se revoltava, se irritava com o meu erro. Não conseguia compreender que eu era uma simples criança, que eu poderia errar, que ele não tinha que cobrar tanto de mim. Ele me tratava como se eu fosse um adulto. Ele me ensinava uma vez e queria que eu assimilasse, que reproduzisse como ele queria. Quando eu não conseguia reproduzir ou dar a resposta que ele esperava, ele me batia, me puxava a orelha, me dava cascudo, eu chorava (...) Muitas brigas do papai e da mamãe se deram por conta disso: porque a mamãe era professora, mas ela não tinha tempo de me ensinar. Ela tinha que cuidar dos deveres de professora: tinha que corrigir provas, tinha que estudar, tinha que dar aula, tinha que cuidar de mim, dos filhos e cuidar da casa... nos somos oito filhos. Eu sou o mais velho... o intervalo de um para o outro é muito pequeno: é de um a dois anos, no máximo. (...) mamãe dizia que não precisava ele me ensinar daquele jeito, que eu iria aprender de outra forma. Ele, por outro lado, reclamava com ela que era professora e, no entanto, não me ensinava, não sabia me ensinar e nem se esforçava para me ensinar. Que ela deixasse ele ensinar do jeito dele. Eles brigavam várias vezes por causa disso (pausa). Ela comentava na escola com meus professores a forma que papai me ensinava, as cobranças que ele me fazia. Teve uma vez que o meu professor da segunda série foi falar com papai sobre essa relação e pedir que ele não me exigisse muito, que não me cobrasse muito, que eu era uma criança. (P. PJ).

Com as marcas de um ensino que ora beirava o escolanovismo⁴⁶ e ora beirava o tradicionalismo⁴⁷, a discursividade produzida pelo professor *PJ* destaca uma importante relação entre saber/poder – o disciplinamento.

Se o poder, por ser exercido, é circular, e não possuído, o poder de disciplinamento extrapola o âmbito escolar e sai das mãos da professora e do professor. Mães, pais, alunos, todos exercem o poder. Ele, no entanto, expõe, mostra o controle: *as pessoas não sabiam o que eu passava para adquirir tudo aquilo*, ou sabiam pelo resultado visível na escola, pelo cochicho dos colegas –

⁴⁶ Tendência pedagógica liberal inaugurada com o Manifesto dos pioneiros da educação nova em 1932, que dentre outras recomendações, visava o uso dos métodos lúdicos e o aprender brincando.

⁴⁷ Principalmente nos moldes metodológicos da Companhia de Jesus: punições e castigos, memorização e no disciplinamento humanista.

papai me xingando inclusive na frente de meus amigos - e pelo comentário da mãe.

O poder disciplinar [...] se exerce tornando-se invisível: em compensação impõe aos que submete um princípio de visibilidade obrigatória. Na disciplina, são os súditos que têm que ser vistos. Sua iluminação assegura a garra do poder que exerce sobre eles. É o fato de ser visto sem cessar. De sempre poder ser visto, que mantém sujeitado o indivíduo disciplinar. (FOUCAULT, 1977, p. 12)

A discursividade que circula o lar e produz poder não é aleatória, é imediatamente controlada. Mesmo assim, os discursos do docente sobre o pai e a mãe encontram-se polarizados na arena de lutas por atribuição de sentidos e posicionamentos frente à docência – enquanto o pai, de um lado, cobra do filho como aluno e da mãe enquanto professora, a mãe, de outro lado, pede pouca exigência no processo de ensino direcionado pelo pai.

Do ponto de vista identitário, há nos discursos proferidos referências aos deveres da docência e das posições identitárias a ela relacionadas: *...tinha que corrigir provas, tinha que estudar, tinha que dar aula, tinha que cuidar de mim, dos filhos e da casa (...) era professora e, no entanto, não me ensinava...* (P. PJ).

Diferentes identificações aparecem neste discurso. O narrador, ora é filho, ora é aluno aplicado, ora é criança, ora é um dos oito irmãos. Não há identidade, e sim posições identitárias, identidades múltiplas. Elas também estão em processo de adiamento (DERRIDA, 1971).

De outro ângulo, agora analisando o papel familiar na discursividade enunciada pelo professor *Andarilho*, outros mecanismos são acionados: em vez de punição e castigo, o ambiente familiar é propício à aprendizagem prazerosa própria da infância, cercada de atitudes motivadoras, a exemplo, o fato de o pai gostar de literatura, e a mãe de educação. A ambos somam-se à presença de outros ambientes e personagens, como o padre que comprou uma batina nova para um sacristão que sabia ler.

Esses acontecimentos, entretanto, não se esquivam de relações de poder que tentam normalizar a conduta orientando e criando um sujeito obediente ao discurso que a sociedade faz circular sobre o comportamento escolar da criança.

Neste sentido, não há uma total dissonância entre os dois relatos, contudo, sendo o poder micro-físico e circular (Deleuze, 1998b), ele está presente em outras práticas discursivas, como no cotidiano da escola: *o que eu lembro de lá é de uma ou outra professora e da diretora que, de vez em quando, entrava na sala para dar uma lição de moral na turma* (P. Andarilho).

Esses elementos aparecem dispersos na ordem do discurso, mas não alheios a práticas discursivas da genealogia da educação. Eles permitem que, no ambiente discursivo, sejam identificadas movimentações identitárias que transitam no meio escolar: professora/diretora do tipo autoritária, que só dá *lição de moral*, constitui uma das identidades presentes no discurso, assim como a identificação de uma professora que é mãe, esposa. Há também a presença de um pai/professor que ministra aulas com todo o autoritarismo próprio de um ensino tradicional. Diretamente essas adjetivações da docência estão presentes em um processo formativo que iniciou na infância.

3ª parte

A redenção

Um elemento novo e descontínuo na ordem do discurso aparece no relato do professor *PJ* – o erro (e com ele o perdão). Há diferentes teorizações de aprendizagem que por vezes soam com um ar psicologizante, dentre elas a construtivista⁴⁸, que considera o erro como aspecto elementar do processo de aprendizagem, não punível, não castigável, como o narrador o considera.

O erro aparece como eliciador da punição e do castigo, mas, como elemento móvel, também provoca o inesperado – a redenção, o arrependimento e a desculpa:

⁴⁸ O construtivismo é teoria inaugurada a partir do genebriano Jean Piaget, disseminada pela argentina Emília Ferreiro e seus seguidores, como a brasileira Jussara Hoffman. Pauta-se no estudo das etapas de desenvolvimento cognitivo da criança e da necessidade de adequação das informações a essas etapas. A psicogênese, núcleo da teoria, considera que o erro infantil na resolução de problemas nada mais é do que uma etapa da aprendizagem. De outro ponto, a despeito de uma visão ingênua do discurso construtivista, cabe aqui a crítica de Veiga-Neto (2002) quando afirma que: “as práticas escolares colocadas em funcionamento pelas pedagogias construtivistas não são meras aplicações de conhecimentos científicos sobre o desenvolvimento da inteligência na criança, mas devem ser entendidas como implicadas na produção e legitimação desses conhecimentos”. (p. 242)

*Papai cobrava tanto que, ele chegava e pedia os meus cadernos (...) Quando ele pegava meu caderno dos assuntos que ele percebia algum erro meu quanto à escrita, ele ficava questionando: 'Esse erro é teu, ou do teu professor? Foi tu que escreveu errado ou o teu professor que escreveu errado?' Ele chegava ao ponto de pedir o plano de aula do professor para comparar se o erro era do professor ou meu. Se o erro fosse meu, ele me esculhambava, me chamava a atenção. Se o erro era do professor ele questionava com o professor. Hoje, fazendo uma avaliação mais crítica de tudo isso eu consigo enxergar o lado bom (...) e perceber o lado negativo. Mas, o que mais me intriga e me questiono hoje como docente, como formador de formadores é o fato de meus colegas, na primeira e segunda série, eles não apanhavam dos pais deles; eles não tinham pais que sentavam com eles pra ensinar todos os dias, mas eles aprenderam a ler, aprenderam a escrever. Pode até ter sido um pouco mais tarde que eu, ou de uma outra forma mais complicada que eu, mas eles **aprenderam** (entende!) e talvez não ficaram com trauma ou lembrança negativa da sua infância ou da sua vida escolar como eu fiquei. (...) Então eu fico me questionando, até que ponto é válido você cobrar demais de uma criança, você reprimi-la, batê-la, para poder aprender (...) Hoje eu perdoo o meu pai, eu o compreendo porque quando a gente ama, a gente quer o melhor. Hoje eu sou pai, eu tenho filhos, eu também cobro. Só não consigo me colocar no lugar dele e entender... consigo perdoá-lo porque **ele não tinha uma formação adequada** para me ensinar, mas tinha vontade que eu fosse alguém na vida (...) Hoje, eu procuro evitar, o máximo, aquilo que me marcou como negativo, tanto na formação de meus filhos, quanto na formação de meus alunos no curso de Pedagogia... **Eu conto as minhas histórias** para eles em sala de aula. Falo das minhas experiências como aluno e como docente do ensino fundamental... Tanto na experiência com a educação infantil e na primeira série do ensino fundamental, quanto no ensino superior, no curso de formação de professores eu procuro evitar aquilo que me foi negativo. (P. PJ. Destaques meus).*

É relevante considerar que o construtivismo, embora implicado na produção e legitimação de determinadas práticas discursivas sobre infância, destaca a possibilidade de se aprender brincando e que o erro não deve ser fonte de punição ou castigo, e sim, uma etapa da aprendizagem. Este também é um posicionamento mobilizado na narrativa do professor *PJ*.

Mas, chama atenção a ênfase dada à história de vida ou à narrativa de si como possibilidade pedagógica: *eu conto as minhas histórias para eles na sala de aula. Falo das minhas experiências como aluno e como docente* (P. PJ). A experiência é pedagógica, a experiência é adiada, a experiência é vivível, ela ocorre no sujeito, se passa ao sujeito, por isso deixa marca para outras experiências (LARROSA, 2006b). É que a experiência também significa submeter-

se, ser interpelado e viver. Quem tem experiência tem algo a dizer e o dito sempre é inconcluso, é improvável, fugaz adiado.

Para Larrosa (2002a) a experiência de si é histórica e culturalmente contingente, é também algo que deve ser transmitido e aprendido.

Em qualquer caso, é como se a educação, além de construir e transmitir uma experiência 'objetiva' do mundo exterior construísse e transmitisse também a experiência que as pessoas têm de si mesmas e dos outros como 'sujeitos'. Ou, em outras palavras, tanto o que é ser pessoa em geral como o que para cada um é ser ela mesma em particular. (idem. p. 45)

A exploração da narrativa de si como possibilidade pedagógica, de acordo com Larrosa (idem) permite relacionar a aprendizagem com a própria experiência e estimular a reflexão crítica que modifique a imagem que o sujeito tem sobre si mesmo.

Numa relação de intertextualidade, a discursividade do professor *PJ* permite que textos e histórias sejam ressignificadas possibilitando se tirar da própria experiência ensinamentos para si – *procuro evitar aquilo que foi negativo* – e para os outros – *falo das minhas experiências*. Dessa forma o docente enquanto sujeito pedagógico não atua apenas como transmissor de ensinamentos objetivos, uma vez que processos de subjetivação medeiam as relações pedagógicas, pois o

... sujeito pedagógico ou, se quisermos, a produção pedagógica do sujeito, não é analisada apenas do ponto de vista da 'objetivação', mas também e fundamentalmente do ponto de vista da 'subjetivação'. Isto é, do ponto de vista de como as práticas pedagógicas constituem e medeiam certas relações determinadas da pessoa consigo mesma. Aqui os sujeitos não são posicionados como objetos silenciosos, mas como sujeitos falantes; não como objetos examinados, mas como sujeitos confessantes; não em relação a uma verdade sobre si mesmos que lhes é imposta de fora, mas em relação a uma verdade sobre si mesmos que eles mesmos devem contribuir ativamente para produzir. (idem, p. 54).

Há um processo de deslizamento identitário no olhar que o sujeito lança para a própria experiência quando ele, em um movimento de digressão, conta o fato vivido e o relaciona com práticas atuais, depois retoma a vivência para analisar a sua postura mediante a atuação na docência.

A narrativa, desta forma, mobiliza discursos de exemplaridade da vivência com as seguintes formulações: *Hoje, fazendo uma avaliação mais crítica de tudo*

isso eu consigo enxergar o lado bom (...) o que mais me intriga e me questiono hoje, como docente, como formador de formadores (...) eu fico me questionando: até que ponto é válido você cobrar demais de uma criança...(P. PJ).

Circula na fala do pai sobre a docência os discursos de que compete a um professor planejar-se e não incorrer no erro, principalmente os de escrita: *...ele chegava ao ponto de pedir o plano de aula do professor para comparar se o erro era do professor ou era meu... (P. PJ).*

A mobilidade discursiva aciona ora a posições identitárias de filho e aluno, ora a posição identitária de professor *formador de formadores*, ora a posição identitária de pai/professor e, continuamente, os lugares de professor do curso de pedagogia e pai. Essa movimentação permite ao sujeito vivenciar diferentes lugares correlacionando-os a própria vivência, fazendo desta um instrumento de análise crítica.

4ª Parte

Outra docência e outra educação

Mesmo à sombra (e ao sol) do pai, de professores e do muro da escola, ninguém captura uma infância. E mesmo em uma escola tradicional, sem estrutura física adequada, às vezes sem merenda, não se captura a infância, e se há professores sem formação e outros tantos outros, mesmo assim há possibilidade da infância.

Ainda que se castigue, se negue, se puna e se limite, a infância não é objeto. Nem tudo na infância pode ser submetido à vontade de poder, nem o saber, tampouco as práticas discursivas.

Todos trabalham para reduzir o que ainda existe de desconhecido nas crianças e para submeter aquilo que nelas ainda existe de selvagem. Então, onde estão a inquietação, o questionamento e o vazio, se a infância já foi explicada pelos nossos saberes submetida por nossas práticas e capturada por nossas instituições, e se aquilo que ainda não foi explicado ou submetido já está medido ou assinalado segundo os critérios metódicos de nossa vontade de saber e de nossa vontade de poder? (LARROSA, 2006a. p. 185).

Significa afirmar que haverá sempre práticas discursivas que redefinem o instituído, que tomem outros caminhos. Haverá, em meio a práticas abusivas e

autoritárias, significações de uma docência em que sejam valorizadas as condições da infância, tanto para ensinar como para aprender:

*Lembro do meu professor da segunda série [fundamental]: ele ensinava a gente utilizando brincadeira, utilizando o lúdico (...) ele planejava a aula da seguinte forma: das sete as nove registrava no quadro verde o assunto, o tema da aula; as nove horas ou nove e meia era o intervalo. No período do intervalo a gente merendava quando tinha o que merendar; quando não tinha na escola a gente ia na casa, pois era bem pertinho, a gente comia alguma coisa e voltava e aproveitava os quinze ou vinte minutos para brincar no terreno da escola: de bandeirinha, de cemitério, de elástico, de macaca e uma série de coisas (...) era o momento mais prazeroso; a gente extravasava toda a nossa energia; a gente brincava, **a gente corria (...)** **a sensação de liberdade (...)**. Depois que o professor voltava do intervalo era só brincadeira. Ele levava até as dez e trinta só brincando. Ele tinha tanta criatividade que fazia todo mundo pular, rir: era desfile, era mímica, era teatro (...) eu passei na quarta avaliação com dez nas quatro áreas de conhecimento e **lembro que no final do ano o professor me deu um presente: um vidrinho bem transparente com aquelas cuecas (risos)** (P. P.J. Destaques meus).*

Faço uma chamada para questionar o que Foucault (1977) denuncia sobre os regimes de visibilidade a que estão submetidos os indivíduos em processos institucionais, dentre eles o escolar, e faço uma relação destes com a organização espaço-temporal que tornam os sujeitos visíveis e classificáveis, observadores e classificadores.

Há uma operação pedagógica, aparentemente trivial, relacionada ao que chamo de rotina escolar que é sustentada pelos condicionamentos espaço-temporais e que condensa e constitui, ao mesmo tempo, os momentos da pedagogia.

O tempo é elemento constitutivo da organização do trabalho pedagógico estando organizado em calendários e nos horários escolares. Estes fixam o número de horas por semana e sua variação em relação às disciplinas e horas/aulas trabalhadas por professores e professoras.

A estrutura do tempo escolar é fragmentada e segmentada em períodos fixos separando atividades supostamente dissociadas, como hora do intervalo, das brincadeiras. Nesta estrutura o controle hierárquico utiliza o tempo de forma rigorosa em se tratando da supervisão ao professor. Este, por seu turno, é rigoroso na sua gestão do espaço que lhe compete – a sala de aula: *das sete às nove, registrava no quadro verde o assunto, o tema da aula; às nove horas ou*

nove e meia era o intervalo (...) quinze ou vinte minutos para brincar no terreno da escola (...) levava até as dez e trinta só brincando... (P. PJ).

Quanto mais segmentado for o tempo e o espaço escolar, mais hierarquizadas e ritualizadas são as relações de poder. Para Foucault (idem) professores e alunos atuam na distribuição espaço-temporal como dispositivos de observação e controle, permitindo sua visibilidade.

Nesta relação se encontram o *eu* que observa e o *eu* que se vê, distribuídos dentro da fragmentação das atividades no espaço e no tempo. Há, portanto, uma *máquina ótica* que dá visibilidade e determina os sujeitos envolvidos na organização escolar.

Larrosa (2002a) destaca que institucionalmente:

Um regime de visibilidade composto por um conjunto específico de máquinas óticas abre o objeto ao olhar e abre, ao mesmo tempo, o olho que observa. Determina aquilo que se vê ou que se faz ver e o alguém que vê ou que faz ver. (p. 61/2).

No entanto, o saber/poder coisificado, nestas experiências cede lugar a outras práticas discursivas que igualmente definem o sujeitamento do indivíduo à discursividade sobre educação. A questão das notas escolares constitui outra forma de dar visibilidade ao controle dos indivíduos no ambiente institucional e social da educação. Da mesma forma que funciona o sistema de premiação como recompensa por um sujeito ter se saído bem em exames: *passei na quarta avaliação com dez (...) no professor me deu um presente (P. PJ).*

O discurso posto em circulação pelo professor *Andarilho* destaca, igualmente, a vivência de momentos em que o sujeito fora presenteado por ser um bom aluno/discípulo leitor: *...O padre gostou de mim, tanto, que comprou uma batina nova pra mim (...) porque eu era o melhor leitor dele (P. Andarilho).* Esta situação provoca no discípulo, uma vontade de *estudar mais*, uma vez que, sujeitado à discursividade social o indivíduo passa a desejar a normatização discursiva.

Em outro momento, no início da narração, a discursividade enfatiza o quanto o sujeito era exposto à admiração dos amigos da família e demais pessoas da ilha em que morava pelo fato de, com quatro ou cinco anos já saber ler, escrever e contar, o que para a sociedade da época, e também para a atual, constitui um

espanto: *como em Mosqueiro naquele tempo era tudo atrasado, uma criança de quatro, cinco, seis anos que sabia ler um jornal era um acontecimento, já que a maioria da população era analfabeta (...) eu virei uma espécie de atração turística* (idem).

Regimes corporais e práticas discursivas conluam como máquinas reguladoras em diferentes âmbitos ou, como afirma Larrosa (idem), tanto a máquina ótica, como a discursiva transitam entre o não visível e o não discursivo e assim fazendo expõem o sujeito à visibilidade, ao conseqüente controle e à docilização.

A regularidade discursiva esteve presente em um outro momento: o de alusão à sensação de liberdade, tão cara à infância. Em muitos momentos ela será objeto de parâmetro da fala dos dois narradores e do meu diálogo com os autores (NIETZSCHE 1992, 1998; LARROSA 2001, 2002a e FOUCAULT, 1984) que chamo para o debate. Desde cedo, no processo discursivo do professor *Andarilho* o que chama a atenção é *ir à praia e olhar para água e não ver nada do outro lado. Essa sensação de liberdade total, de infinito...* (P. Andarilho).

Igualmente é possível notar, mesmo, a repetição de termos e frases quando a discursividade relacionada ao professor *PJ*, destaca a sensação que as aulas da segunda série proporcionavam: *a gente extravasava toda a nossa energia; a gente brincava, a gente corria (...) a sensação de liberdade ...* (P. PJ) confrontando-a com um episódio anterior em que afirma ser muito cobrado pelo pai para poder aprender enquanto os outros colegas não eram, e, no entanto, o aprendizado acontecera a ambos.

Problematizo que ao termo liberdade são atribuídos diferentes sentidos: liberdade em contraste à disciplina rígida; liberdade em contraponto à impossibilidade de extravasar sentimentos/energia e, igualmente, com sentido de infinitude, de *contínuun* permanente.

Esses sentidos funcionam como posicionamentos ou pontos de referências possíveis a que os sujeitos produzem seus discursos sobre liberdade, mas carrega um perigo de não permiti-los reconhecer ou resistir às manipulações, anônimas e silenciosas de poder a que estão submetidos.

Corre-se o risco de trivializar o particular e culturalmente determinado por um discurso de liberdade que está fora de alcance e que nos tem sido imposto a séculos.

De outro ponto, os sentidos atribuídos ao termo liberdade podem significar um projeto docente que começa com um “desafio resultado de recusas àquilo que somos” (FOUCAULT, apud. PIGNATELLI, 2002. p. 134). Aquela sensação de liberdade das aulas relatada pelo professor *PJ* constitui uma recusa ao controle imposto pelo pai em casa.

Pignatelli (2002) recorrendo à análise foucaultiana destaca que, para o teórico:

...a liberdade consiste numa abertura para possibilidades diferentes, para formas de nos vermos a nós próprios e a nossas práticas de forma diferente, através de uma tentativa para identificar o arbitrário naquilo que pode aparecer como fundamental ou essencial (...). Os professores precisam compreender essa forma de controle como uma demonstração perturbadora da relação inversa entre a prática da liberdade e as devastações de um olhar que, em parte, é auto-imposto e que molda e monitora nossa identidade. (p. 134/5).

Há que se considerar, portanto, que a prática da liberdade não deve ser nostálgica, e sim, presente. É preciso preocupar-se com as situações e as condições existenciais presentes, de forma que se possa ver e problematizar tais circunstâncias para se reconhecer os jogos de poder que delas fazem parte e as disputas por verdades que as movimentam.

A liberdade constitui, neste sentido, uma extensão inevitável do poder. É palco e solo para movimentos inventivos, criativos e estratégicos num jogo contínuo em que compete a cada jogador defender a sua posição. Os docentes no ensino superior, por estarem na arena, não podem esquivar-se de jogar e precisam estar conscientes de que podem prevenir, mas não eliminar o exercício e a movimentação do poder.

5ª Parte

A importância da afetividade

O contato subjetivo é, também, afetivo e passional. A experiência é o que nos passa e nos apaixona: “‘Paixão’ pode referir-se, igualmente, a certa

heteronomia, ou a certa responsabilidade em relação com o outro que, no entanto, não é incompatível com a liberdade ou autonomia [...] pode referir-se, por fim, a uma experiência do amor” (LARROSA, 2002. p. 26). O discurso mobilizado pelo professor *PJ* nos fornece os seguintes dados:

Também me chama a atenção (...) o fato de eu ter certo conhecimento em relação aos colegas e os professores, em sala de aula, não me darem tanta atenção (...). O professor dava atenção pra vários colegas, passava na cadeira deles ensinando como resolver as continhas de matemática, corrigindo os erros do ditado e eu ficava lá, na minha cadeira (...). Eu sentia a ausência da afetividade (...) um dia eu descobri que (...). Para os professores eu não dava trabalho, eles me deixavam porque não precisava, eu resolvia tudo rápido, fazia tudo rápido, por isso eles se ocupavam mais com os outros (...). Isso acontece muito hoje: como as turmas são totalmente heterogêneas em relação ao nível de conhecimento, o professor dá mais atenção (...) àqueles que têm maiores dificuldades e deixa aqueles que têm certo nível de aprendizagem (...) ali, de escanteio. Ele poderia muito bem, também, passar atividades de acordo com o nível de conhecimento daquele aluno para que ele não ficasse ali, esperando... (P. PJ).

Na sociedade do conhecimento, a sociedade cognoscitiva, cognitiva, os sujeitos estão cada vez mais distantes uns dos outros e ter afetividade, em sala de aula, pode significar perder o controle científico, cognitivo. Mas pode, igualmente, representar a impossibilidade de colocar-se no lugar do outro, ou, ainda, deixar que o outro diga, fale, exponha e se exponha à experiência.

De outro ângulo, embora reconhecendo que um professor é prioritariamente um profissional, esse relato me convida a refletir sobre outra identidade nascente, ou, ao menos, uma adjetivação a mais no processo identitário presente nas narrativas – a de um professor amigo, afetivo, que se preocupa com os outros, que é capaz de se descentrar⁴⁹ e colocar-se no lugar do aluno.

⁴⁹ O descentramento no processo de ensino aprendizagem, além de uma opção política, é de acordo com alguns autores, dentre eles Jussara Hoffman, que partem dos estudos construtivistas piagetianos, a saída da criança de uma condição de produtora do pensamento egocêntrico em que não consegue raciocinar a partir da lógica de outros sujeitos, para uma fase seguinte em que se coloca no lugar do outro dialogando com um ponto de vista diferente para poder criar seu próprio ponto de vista. Para um processo avaliativo escolar, o professor também precisaria descentrar-se e perceber como se constitui a lógica do aluno para, em seguida, avaliar o seu *status* em relação ao conhecimento. Um movimento diferenciado em relação ao termo **descentramento** faz as abordagens foucaultianas quando tomado o sujeito da história que genealogicamente esteve centrado em si. Essas abordagens destacam que “A estratégia de descentramento do sujeito é ela mesma um produto da própria autoreflexividade produzida através do iluminismo. O descentramento do sujeito tem seu próprio senso de ironia: há uma aceitação da necessidade de construir um conhecimento que possa capacitar as pessoas a agir intencionalmente, mas essa

No entanto, há na fala do professor *PJ* um direcionamento ao que deveria ser a postura de um professor em situações de aprendizagem em que os alunos estivessem em diferentes níveis: *ele poderia muito bem, também, passar atividades de acordo com o nível de conhecimento daquele aluno...* (P. *PJ*), situação que denota o que poderia ser uma atitude profissional.

Mais do que isso,

Os professores poderiam assumir o desafio de se engajarem criticamente, tendo isso em mente. Isso significaria ser não apenas comprometido e solidário com os estudantes e os colegas, mas ser provocativo e desafiador. [...] O importante está em desarranjar a mesmice, a monótona paisagem, para instigar diferentes formas de ver e ser visto. Inventar formas de problematizar a sólida e persistente monotonia de formas rotinizadas e pensar sobre o que é possível é a forma pela qual o poder, na formas de controle técnico e práticas auto-normalizadoras, pode ser revertido. (PIGNATELLI, 2002. p, 145).

Desse modo, reconheceríamos a dimensão estética da prática docente que estaria pautada em um movimento permanente mantendo desarranjada e perturbada a ritualização de sala de aula.

Em vez de ignorar estudantes por estarem, em relação ao saber disciplinar, mais adequados e controlados, os professores precisam tornar-se atentos para criar outras práticas, outras possibilidades e outras narrativas.

Nisso se constitui a questão da *agência docente* (FOUCAULT, 1986): na percepção dos próprios professores sobre o lugar em que eles e estudantes falam e a relação destes lugares com formas de interpelamento oficiais. Constituiria, assim, a capacidade de descristalizar as práticas escolares sem incorrer no equívoco do denunciamento ou neutralismo e problematizar as práticas anônimas, ordinárias e familiares que agem para cristalizar a atividade de professores e fazem regular as identidades a que eles devem se adequar.

As falas enunciadas pelo professor *Andarilho* apresentam um lapso ou uma não significação à experiência escolar de primeira a quarta série do fundamental. Esta etapa é tida como algo sem maiores percalços ou novidade, por isso, desta etapa pouco é citado.

inserção ocorre numa localização diferente daquela advogada na filosofia da consciência” (POPKEWITZ, 2002, p. 1999). O sujeito descentrado é móvel e processual, não estando preso a qualquer teoria ou fundação que limite ou impossibilite questionamento sobre suas identificações.

Mas nos textos demarcados no campo de discussão do professor *PJ*, esta etapa guarda o contato, não apenas com situações de aprendizagens em sala de aula, mas com as atribuições da lida docente porque passou ainda na infância ao lado da mãe.

*... a mamãe era professora (...) começou a dar aula e só tinha o ensino fundamental, ela só terminou o magistério uns quinze anos depois através do Projeto Gavião (...) isso teve bastante influência na minha formação (...) contribuiu para o fato de eu gostar de ser docente: primeiro o fato de a mamãe ser professora, desde os cinco, seis anos estou cercado de materiais da docência, com atividades do que é ser docente. A mamãe levava prova para corrigir em casa, os planos de aula; no final do ano ela (...) pegava aqueles papéis quadriculados e traçava aqueles mapas de notas enormes (...) eu via a mamãe fazendo aquilo, às vezes reclamava de dor de cabeça (...) Papai ajudava, brigava com ela porque ela não tinha habilidade para fazer aqueles mapas (...) ele cobrava de mim, ele cobrava dela. Eu costumo dizer que **papai era mais professor que a mamãe**. Ele só tinha o ensino fundamental completo, mas hoje eu percebo que o ensino fundamental do papai foi um bom ensino (...) Ele era **um ótimo professor do ponto de vista do conteúdo, da organização, do planejamento** das atividades, talvez não fosse nas estratégias de ensino-aprendizagem. Já a mamãe, hoje eu percebo, ela não tinha certa **vocação, certo jeito** (...) isso me marcou muito: o mapa; o boletim de frequência; a caderneta; a mamãe corrigindo as provas; os livros didáticos, as festas na escola (...) isso me influenciou no meu gostar, no meu fazer pedagógico... (P. PJ. Destaques meus).*

As regularidades discursivas do relato acima tingem uma definição do trabalho pedagógico em várias etapas. Neste discurso ser professor envolve, a formação adequada: *ela [a mãe] começou a dar aula (...) só tinha o ensino fundamental (...) só terminou o magistério quinze anos depois (...) ela não tinha certa vocação* (P.PJ). Há, ainda, certo campo técnico que precisa ser dominado pela docência: *ela não entendia muito do fazer pedagógico (...) os mapas; o boletim de frequência; a caderneta (...) provas; livros didáticos (...) festas na escola* (P. PJ).

A discursividade define a docência em âmbito técnico como a capacidade de organizar e planejar atividades docentes: *ele [o pai] seria ótimo professor do ponto de vista do domínio do conteúdo, da organização, do planejamento das atividades docentes...*(P. PJ) e, também, do domínio metodológico: *talvez não fosse [bom] nas estratégias de ensino-aprendizagem*.

Esses saberes e definições sobre a docência circulam em um contexto discursivo transitando por outros sítios: na legislação para o ensino; nas propostas curriculares de cursos de formação de professores; nas representações sociais de pais e sociedade, e, ainda, no discurso das comunidades epistêmicas. Essas últimas funcionam como orientadoras de políticas e práticas legislativas, compartilhando valores e regimes de verdades oriundos de seu posicionamento frente ao conhecimento (LOPES, 2006b).

Em se tratando do professor *PJ*, algumas dessas práticas discursivas de sua história impõem-lhe identificações e posturas a serem seguidas ou descartadas, impõem-lhe *regimes do eu* (FOUCAULT, 2000) e formas de subjetivação que concorrem para essas identificações legando-lhe sentidos.

As práticas discursivas estruturam a concepção do que ou quem deve ser o professor atual e instalam lugares identitários possíveis para serem vivenciados. Instalam, ainda, identidades, ou seja, não chama o sujeito ser um professor que, do ponto de vista do domínio técnico, é incompetente, mas o faz a condição de professor que domine, por exemplo, conteúdos da matéria ou área trabalhada.

Analisando o discurso sobre a mãe é possível identificar práticas de disciplinamento relacionadas ao sujeito docente, que se associam às tarefas por ela desenvolvidas tanto em relação à própria atuação como professora, quanto às conseqüências dessa ação em relação aos alunos.

Para Foucault (1977) há operações semióticas corriqueiras que envolvem pequenas técnicas de notação, registros, gráficos, quadros e fichas que, no âmbito escolar, nos são familiares. Essas operações sustentam um poder pouco explícito e difícil de capturar ou denunciar.

Ao circular por essas pequenas técnicas o poder promove o disciplinamento e a obediência do sujeito: *ela pegava aqueles papéis quadriculados e traçava aqueles mapas (...) papai ajudava*. (P. PJ). Dessa forma: *boletim de ocorrência; a caderneta; os livros didáticos; as festas na escola...* (idem) tudo isso fabricam e fixam o sujeito que não consegue se soltar de uma massa de significados, pois ele não:

... escapa ao próprio posicionamento nessa operação eficiente, produtiva, em forma de rede. Treinados para olhar o desviante (e é isso que deles se espera), os profissionais reúnem informações

sobre toda forma de serviços executados para restaurar o desviante ao estado normal [...]. Além disso, o sujeito obediente, como uma realidade fabricada, existe em diferenciações múltiplas [...]. Ele adquire, através de operações disciplinares, uma coleção de hierarquizações e ordenações divisórias. Assim a superfície sobre a qual o poder opera é ampliada no processo de produzir indivíduos segmentados, permitindo um aumento na quantidade de poder exercido [...]. Enquanto somos produzidos, não somos meramente um artefato ossificado do poder e do saber. O sujeito é uma presença plástica, uma resposta urgente à desordem... (PIGNATELLI, 2002. p. 129)

Para Woodward (2006), também os docentes são interpelados por processos discursivos que lhes impõem identificações e posturas a serem seguidas e condicionamentos do que devem ser. Esses discursos, no entanto, estão longe de se esgotar em suas fontes: podem partir da mídia, da família, da comunidade que constitui o contexto discursivo, das técnicas de disciplinamento, ou a rede de significações. Desses lugares são proferidas formulações que produzem identidades, entre elas a da docência.

Por isso, as atribuições de sentido dadas a esse episódio da constituição identitária docente, submete-se ao adiamento, torna-se tracejada e possui a marca de outras práticas discursivas. Nelas as posições identitárias docentes não podem ser vistas como resultado, mas como processo de significações que recorrem sempre a outras para desdizê-las, mantê-las ou transformá-las e produzir um discurso manifesto, material e de fronteira (FOUCAULT, 2000) sempre enquanto acontecimento e não como ponto de chegada.

Algumas marcas do discurso proferido sobre docência conluam para definir os seus lugares: a formação em magistério; o domínio técnico e estratégico, certa vocação e jeito e a prática docente.

6ª Parte:

O ensino fundamental de quinta a oitava série

Já fora dito, em um outro momento, que a prática discursiva é organizada e selecionada a partir de certos procedimentos: lugares, dias, meses, anos, pessoas, acontecimentos políticos, econômicos e sociais que ordenados buscam seqüenciar e dominar os acontecimentos aleatórios.

Há uma grande probabilidade de que, em uma cidade do interior, as famílias busquem condições educacionais alternativas enviando seus filhos a localidades

em que possam prosseguir com os estudos. Nas narrativas desta pesquisa esse destino foi um traço de mudança e descontinuidade, o início de outra etapa.

Mas como práticas discursivas, os relatos sobre esta etapa traduzem regimes de verdades e associam-se a componentes políticos, econômicos e culturais que envolvem relações de força, vontade de poder (NIETZSCHE, 1988) e resistências.

Seus relatos provêm de uma ordem de controle e seleção: o que é mais significativo é enfatizado em detrimento de outras experiências.

Incorro no risco de afirmar que negar o relato sobre o ensino fundamental, de primeira a quarta série, ou mesmo suprimi-lo, evitá-lo, suspendê-lo no discurso sobre vivências escolares, faz do narrador, o professor *Andarilho*, controlador parcial da arena discursiva, por criar um acidente, uma falha na genealogia de sua formação que funciona como preparação da ave noturna – sendo ela ouvinte ou leitora – para uma discursividade auto-afirmativa. O ensino fundamental de quinta a oitava série traz grandes mudanças e uma redefinição identitária para nossos informantes.

Há marcas discursivas nas narrativas que definem a docência a partir de um outro espaço institucional:

*... quando passei para a quinta série fui morar em outro lugar (...) em outra vila, a dezoito quilômetros do local onde eu morava, fui morar com uma tia durante um ano na Vila Monte Alegre do Maú (...) **foi um período muito difícil para mim** (...) Eu estudava à tarde e de manhã trabalhava na roça: tomate, pimentão, cheiro-verde; não era roça de mato (...) Papai contribuía com as despesas da casa, mas a casa era pequena (...) cansei de dizer para os meus pais [avós paternos] que eu não estava me sentindo bem e não queria mais estudar lá (...) eles conseguiram comprar um terreno em Marapanim (...) em 1990 fui morar em Marapanim (...) Em 1991 o vovô permitiu que a vovó fosse morar comigo e cuidar de mim (...) Eu sempre fui ligado à igreja, já desde quando morava lá no Maranhãozinho (...) fui durante algum tempo responsável pelo culto das crianças, com dez, onze anos (...) lá [em Marapanim] existia a pastoral da criança (...) existia o grupo de jovens MOJUCREI (...) eu já cheguei me inserindo na comunidade (...) com doze anos eu já estava na coordenação do grupo (...). O fato de eu ser inserido na igreja e de não ter vergonha de ler, de conversar, de expor e explicar, isto também facilitava a minha vida lá no ensino fundamental... (P. P.J. Destaques meus).*

... quando eu tinha onze anos de idade meu pai morreu e aí foi a primeira mudança na vida da gente (...) **foi um baque, uma fase muito difícil na vida da gente** (...) justamente nesse ano que ele morreu (...) eu vim fazer minha admissão (...) para a quinta série(...). Aqui em Belém eu estudei num seminário (...) Era um seminário metropolitano, lá com D. Alberto (...) era um regime de semi-internato (...) a melhor coisa que aconteceu na minha vida foi ter estudado nesse seminário. Eu entrei lá no ginásio, no que seria a quinta série, hoje. Você estudava o ginásio, o ensino médio e tinha que estudar a faculdade (...) e só depois se ordenava padre. (...) a gente entrava as sete da manhã e saía as seis da tarde, passava o dia lá: estudava, comia, rezava (...). Como a mãe morava em Mosqueiro, **eu passei a morar na casa de uns amigos de papai e mãe (...) eu morei com eles um ano. Eu só dormia na casa deles...** (P.PJ. *Destques meus*).

O espaço institucional mais presente no chamamento identitário docente tem a ver com a igreja. Há indícios narrativos que nela o professor *PJ* exercita práticas educativas que o auxiliam no processo normativo exigido pela escola, como coordenar grupos e ser desinibido ao conversar, expor e explicar. Ter acessado e aprendido essas técnicas inseriu o narrador mais rapidamente no processo discursivo que circunda as regularidades normativas na formação.

Da mesma forma, a discursividade faz do professor *Andarilho* produto e produtor de regimes de verdade sobre a formação quando afirma que o seminário *foi a melhor coisa* que lhe aconteceu em termo de disciplinamento: *a gente entrava as sete da manhã e saía as seis da tarde (...) estudava, comia, rezava...* (P. *Andarilho*).

Esses fatores acrescentam novos elementos à discursividade identitária, também, da docência.

Levando em conta esses aspectos, outros se tornam relevantes: a mudança de localidade de residência, bem como a mudança de famílias: *... passei na quinta série, fui morar em outro lugar (...) com uma tia durante um ano (...) não é a mesma coisa que morar em casa* (P. *PJ*). E como num simulacro⁵⁰ (DELEUZE, 1995) agora em outra fala, o professor *Andarilho* em seu processo discursivo acrescenta: *passei a morar na casa de uns amigos (...) morei com eles um ano*.

Para Larrosa (2002b) esses são percalços da apaixonante experiência que é a vida, que quando narrada permite ser capturada enquanto paixão, por isso, ao

⁵⁰ cópia

sujeito da experiência compete aceitar, sofrer, padecer, deixar-se interpelar. No entanto, deixar-se envolver significa, igualmente, conhecer, comprometer-se, produzir, criar, narrar. Desses percalços, ter que mudar de local de residência e viver com outras pessoas para ter acesso à educação são as situações de maior ênfase nos relatos.

O saber da experiência é o saber da vida e tomando esta à reflexão os sujeitos resignificam os seus lugares na produção discursiva.

Levo em conta outros aspectos ao observar os relatos. O que torna fascinantes estas narrativas é verificar a condição de chamamento que cada fato incide a seu sujeito, bem como a possibilidade de descontinuidade histórica dos relatos. Não há linearidade permanente, não há compromisso com enquadramentos temporais, factuais.

Nesta perspectiva os sujeitos transitam e suas histórias também, vão e voltam em um *descontinuun*, em dispersão. Em outros relatos, haverá, por parte da narrativa enunciada pelo professor *PJ* o chamamento de episódios similares a estes vivenciados no período do ensino fundamental, que dirão respeito a seu vínculo com movimentos jovens da igreja, etapa significativa para o aprendizado pedagógico.

A discursividade movimentada pelo professor *PJ*, neste momento, chama a atenção para alguns episódios, a exemplo o contato com a matemática escolar e a matemática cotidiana, que traduzem situações similares, em termos das reflexões puxadas pelos informantes, à descoberta da matemática para o professor *Andarilho*, sendo que a primeira situação ocorre no ensino fundamental e a segunda, no médio.

Para Foucault (2000) esta descontinuidade histórica permite verificar as rupturas narrativas e desconstruir a linearidade dos fatos, quebrando amarras e libertando os sujeitos de qualquer aprisionamento. Permite, ainda, que em vez de suprimir acontecimentos dispersos e não regulares em prol de uma continuidade, façamos o contrário, os denunciemos.

Neste sentido, evidencio o relato abaixo, já antecipando sua relação com outro relato⁵¹ em momentos históricos distintos e em narrativas diferentes:

*... detalhando um pouco mais a minha vida no ensino fundamental de quinta a oitava série (...) têm muitas coisas que não foram boas. Por exemplo, a minha experiência com a matemática na sexta série (...) na quinta série foi uma experiência muito boa. O professor era excelente (...) ele não tinha aquele estereótipo (...) do professor que se acha bonzão (...) uma das experiências marcantes na quinta série com esse professor foi eu ter tirado dez em matemática, porque uma das piores disciplinas para mim (...) que fez com que eu apanhasse muito do papai era a matemática (...). **A matemática que papai me ensinava era (...) de comércio, (...) contextualizada (...) tinha a ver com a vida (...) mas não era essa a matemática que o professor ensinava na sala de aula, então eu sempre me dei mal (...). A escola me ensinava fórmulas, problemas que não tinham nada a ver com o meu cotidiano. (...) na quinta série eu consigo tirar um dez em matemática (...). Quando eu chego na sexta série (...) encontro um professor competente, do ponto de vista do conteúdo, mas não um professor humano, que se colocasse no lugar dos alunos (...) eu acabei tendo muita dificuldade (...) Eu fiquei em recuperação em matemática – bateu o desespero. (P. PJ. Destaques meus).***

Deixarei propositalmente essa discussão adormecida para recuperá-la mais adiante, embora tendo o pertinente receio de que os discursos não podem ser sempre correlatos, pois fatos novos e singulares vão aparecendo nas narrativas sejam elas individuais ou da díade.

Desses episódios transitam na discursividade proferida sobre a docência alguns eixos. Um que atribui ao professor a competência técnica, por exemplo, do ponto de vista do domínio do conteúdo; um que orienta a não adequação do professor ao estereótipo de que ele é dono do saber, o *bonzão*, e um terceiro eixo que atribui ao sujeito docente a capacidade de se colocar no lugar dos alunos.

Concomitantemente os relatos nos remetem a uma não linearidade e evocam traços do que sejam as composições discursivas. Estas, como resultado de atribuições de sentidos, são enfatizadas para ensinar, para transmitir uma mensagem, dar uma lição de vida ou de experiência.

As experiências escolares são, também, vivências de resistências. Estas evidenciadas não apenas na transgressão, nas práticas de violências escolares. Mas resistências silenciosas em o sujeito não aprender o que não é significativo;

⁵¹ Não pude, tampouco pretendi, fugir de descontinuísmos e regressões.

em ficar reprovado, mas não docilizado; em jogar na cara dos professores que o seu ensino baseado no *decoreba* denunciado por Gabriel, *O Pensador*⁵², só tem utilidade para uma sociedade meritocrática em que tirar a nota máxima na escola é sinônimo de inteligência e sucesso profissional.

A resistência também está presente quando uma turma de alunos resolve transgredir as normas de uma *prova* de cujo resultado dependeria decorar toda a matéria. Porque em todo *regime de verdade* há obstrução, e *tecnologias do eu* enquanto tornam corpos dóceis (FOUCAULT, 1984), também estão atravessadas por atribuição de sentidos e práticas discursivas diversas:

Na oitava série teve um outro episódio negativo que me desesperou um pouco – fiquei em recuperação em História (...) era uma disciplina que eu gostava muito, nunca ficara reprovado, até porque de primeira a sétima série era uma história totalmente decorativa (...) o professor passava questionário, dava as respostas, a gente decorava e na prova tirava nove e dez. na oitava série o professor continuou do mesmo jeito. Ele ditava as informações pra gente, só que os assuntos eram maiores e às vezes ele não explicava direito e às vezes cobrava coisa que a gente não conseguiu estudar... (...) Mas esse fato de eu ter ficado em recuperação não foi por falta de conhecimento (...) uma colega pediu cola pra mim (...) eu sei que aquela minha cola foi rodando a sala inteira e chegou na mão de um aluno que estava sentado bem próximo da porta de saída (...) quando terminou de colar ele amassou o papel e jogou no chão (...) o professor foi lá, pegou o papel (...) grampeou a cola na minha prova e descontou os pontos (...). Apesar de ter me dado medo, essa experiência trouxe um pouco de adrenalina para minha vida, que hoje eu comparo, ela era um pouco certinha. A não obediência (...) isso de certa forma também trouxe um pouco de prazer... (P. PJ).

Tensionar as relações sempre foi uma prática indisciplinada na escola e marca de denúncia por parte dos alunos:

Contemporaneamente, quando nos perguntamos o porquê de, no ambiente escolar, não encontrarmos os *corpos dóceis*, alunos ordeiros e obedientes, e sim, sujeitos bastante diferentes daqueles estereótipos modernos – plantinha, fios maleáveis, massinha – que faziam da professora e do professor jardineiros, tias e tios, não encontramos respostas prontas, mas uma delas poderia ser o fato de que esses alunos encontraram maneiras diversas de resistir e mostrar aos

⁵² Gabriel, *O Pensador*, na música *Estudo errado* denuncia a forma de avaliação escolar presente nos diferentes modelos de escola que enfatizam uma aprendizagem desvinculada da vida cotidiana e que têm como principal método de ensino a memorização.

mestres que o seu ensino, a sua metodologia, sua forma avaliativa, sua imagem de infância e adolescência precisam transitar, movimentar-se, fugir do estático:

Foi necessário que essa meninada e moçada nos revelassem condutas, valores, que afetam a paz na sala de aula e de nossa docência para cair do galho e descer de visões abstratas e distantes dos educandos (ARROYO, 2007. p. 73)

Mas, apesar de denotarem denúncia e resistência, as formas de poder e disciplinamento escolar cercam as alternativas de defesa quando instituem verdades que ampliam a abrangência do controle e do olhar fiscalizante sobre os educandos. Os exames e as provas são exemplos de disciplinamento: às vezes *cobrava alguma coisa que a gente não conseguia estudar (...) grampeou a cola na minha prova (...) fiquei em recuperação...* (P. PJ). Dessa forma:

O sujeito obediente está situado como um ponto de referencia sobre o qual uma rigorosa e incessante ‘interrogação’ é traçada. O exame, por exemplo, é uma disciplina ‘sem limites’, imbuída de uma curiosidade impiedosa (...) o sujeito é submetido ao olhar: ‘Ele é visto, mas não vê (...) O indivíduo é um objeto disciplinado... (PIGNATELLI, 2002. p. 130).

De outro ângulo, na narrativa do professor *Andarilho* – e isso tinge um possível perfil profissional – a vivência em uma instituição correlata à escola tradicional, já no ensino fundamental de quinta a oitava série, tem efeitos significativos:

E o seminário foi muito bom porque a educação era excelente, principalmente na área de humanidades, cultura; desde o primeiro ano agente estudava latim (...) e francês (...) já no segundo ano entrava o inglês e, no terceiro ano entrava o grego. (...) A gente fazia traduções (...) pegava os livros dos camaradas lá em latim, mesmo, ‘Eneida’ de Virgílio, ‘Júlio César’ (...) Outra coisa que era boa lá era a disciplina. Era um colégio religioso e a disciplina era militar: horário para isso, para aquilo, para acordar, para rezar [E isso era um problema?] Não. Era um gosto. E isso aumentava mais porque tinha uma biblioteca lá no seminário (...) na hora do recreio eu não ia brincar, eu ia para biblioteca (...) lia livros que os padres tiravam da minha mão (...) com catorze anos eu já lia Russerl, Spinozza, Kant (...) pegava pra ler escondido. A partir daí surgiu a minha dedicação pela leitura, pelo conhecimento. E com o exemplo dos padres (...) os caras eram muitos cultos (...) quando foi em 1964 (...) o seminário começou entrar em falência (...) foi uma época de mudança na Igreja católica, a época do ‘Concílio Vaticano II’, houve uma reforma muito grande e os padres começaram a casar (...) muitos que estavam insatisfeitos aproveitaram para casar (...) o seminário praticamente fechou e aí D. Alberto colocou a gente pra estudar no ‘Carmo’ (...) não era um seminário, era aberto ao público. (P. Andarilho).

Algumas das marcas identitárias da docência brasileira, hoje, tem a ver com um legado religioso cristão da história da educação deste país. O *Ratio studiorum*⁵³ não somente divulgou a fé cristã e católica, como difundiu práticas discursivas sobre docência e toda a organização do trabalho pedagógico: a leitura de diferentes textos, inclusive em latim; a cultura geral em detrimento da local; o estudo de línguas como inglês, francês e grego; as preleções e traduções e a disciplina militar de que fala o discurso do professor *Andarilho*, são exemplos deste legado: *era um colégio religioso e a disciplina era militar*.

Esses aspectos da narrativa confirmam um poder disciplinar presente no discurso proferido sobre a formação de professores e oferecem à construção identitária algumas características.

O *gosto* evidenciado pela disciplina, introspecção, respeito à hierarquia, horários, métodos pautados na memorização, preleção e conhecimento de cultura geral comuns na escola atual, mesmo que não seja um seminário, e presentes em faculdades e universidades, constituem traços da docência.

Ainda com forte vínculo ao ensino Jesuítico, os seminários, assim são organizados, e, para quem teve uma cultura familiar cristã a ponto de ser sacristão na infância, ter entrado em um seminário para cursar a segunda fase do ensino fundamental foi bastante significativo, pois essa criança já estava acostumada com a ideologia católica, com a organização disciplinar, o respeito à hierarquia e outros quesitos pertinentes ao ensino religioso em seminários, mas não alheios a outras práticas educativas.

As identidades docentes que transitam neste período são produtos dos artefatos culturais e ideológicos do lugar em que são produzidas e tingem as significações do sujeito. O sujeito assume, incorpora e posiciona a si mesmo como significante e produtor de significados: *a partir daí surgiu a minha dedicação pelo conhecimento (...) E com o exemplo dos padres* (P. Andarilho). O exemplo dos padres marca uma predileção identitária por um perfil docente. Estes precisam ter uma disciplina rígida e, igualmente, serem cultos.

A opção, no entanto, pelo que estou chamando de perfil identitário não tem a ver com vocação alguma à religiosidade, mas com a formação oferecida na

⁵³ Plano de estudos da Companhia de Jesus disseminado nos países em que os Jesuítas se instalaram.

instituição. Este episódio se confirma quando os alunos, e também, os padres abandonam a vocação religiosa para casarem-se uma vez que ser padre era apenas o condicionante para se ter acesso à educação proporcionada pelo seminário.

Deixei, propositalmente, adormecida a discussão sobre a matemática no ensino fundamental, puxada pelo processo discursivo do professor *PJ* para ressignificá-la em um contexto mais propício, o ensino médio, em que o depoimento do professor *Andarilho* apresenta situação similar.

2.5.3. Episódio narrativo III – Movimentação identitária na juventude e ensino médio

Se a vontade é pensada como um jogo dinâmico de afeição e produção de sentidos, o que ocorre quando entram em cena outras vontades que se assumiram como modos singulares de recriar aquilo que os afeta?
Martín Hopenhayn

Há certo sentido de governabilidade na estruturação das disciplinas e do currículo escolar. Algumas se tornam, na disputa discursiva, mais importantes que outras, causadoras de maior temeridade, tornam-se, por outro lado, desafiadoras mas, como materialidade discursiva em âmbito escolar, ninguém escapa das relações de poder que atravessam os seus domínios.

E como traço de adiamento, outras práticas discursivas podem ser incitadas permitindo, até mesmo, uma identificação com seu teor formativo.

O contato com metodologias, conteúdos, avaliações, livros didáticos e informações circulantes sobre determinado saber, pode fazer de seu campo um dos determinantes do chamamento identitário docente:

*Até o segundo ano [ensino médio] eu estudei lá no 'Carmo' que era um colégio religioso (...) eu era um excelente aluno, principalmente no negócio de línguas, literatura, escrevia contos. Os padres liam meus contos em sala (...) em matemática eu era péssimo; nunca fiquei reprovado, eu só ficava no que seria hoje o regular (...) quando eu estava no segundo ano eu descobri um livro de história da matemática e eu li esse livro, 'A magia dos números', **eu descobri o que era a matemática: a matemática não era aquilo que tinham me ensinado o tempo todo** (...) no terceiro ano eu sai do 'Carmo' e fui para o 'Paes de Carvalho' (...) me matriculei em 'Ciências da matemática' (...) eu encontrei um excelente professor de matemática (...) É o Manuel Leite, o dono do Ideal (...) Ele ensinava na Universidade e (...) ensinava no 'Paes de Carvalho'. Naquele tempo as escolas públicas tinham*

bons professores (...). E a partir daí decidi que ia fazer o curso superior em matemática... (P. Andarilho. Destaques meus).

Os processos de seleção, organização, distribuição social e transmissão do conhecimento realizados pelos sistemas educativos envolvem a questão das finalidades das informações para a formação de certos sujeitos. Isso implica que esses processos estão atravessados por determinações históricas e políticas que envolvem sociedade, estado e escolarização.

A organização do conhecimento escolar, durante muito tempo, se dá através da tradição disciplinar em que grupos privilegiados ganham destaque na produção curricular:

... matemáticos, historiadores etc. ou professores especializados nessas áreas [detêm] o domínio das estruturas substantivas e sintáticas de seus respectivos campos disciplinares, o que os [converte] em interlocutores indiscutíveis na hora de se definir o que se considera importante ensinar nas escolas (AMANTEA, 2006, p. 51).

Este fator é sintoma da disputa de poder/saber e submete-se a governabilidade das práticas discursivas que atravessam o currículo escolar.

Na produção discursiva disciplinar, há um processo de polarização e de oposições binárias, como sustenta Derrida (1991), que caracterizam diferenciamentos.

Numa relação dual, seja ela identitária – rico/pobre, homem/mulher – ou mesmo relacionada a objetos – português/matemática, ciências/religião – caracterizam os binarismos o fato de um elemento ter sempre mais peso que o outro, ser sempre mais forte, mais valorizado e auto-afirmado na dinâmica discursiva. Há um necessário desequilíbrio de poder que evidencia a negação e a afirmação.

É comum que discursos sobre, por exemplo, o *fracasso escolar*, centrem no aluno a responsabilidade por não ter apreendido o conteúdo de determinada disciplina – a matemática, por vezes – alegando que ela exige dedicação, rigor e certo grau de abstração, por isso não é para qualquer um.

Mas, uma boa parcela das consideradas causas do não aprendizado da matemática, e de outras disciplinas, está no fato de não haver relação dos conhecimentos trabalhados com a vida do aluno: ...a matemática não é aquilo que

tinham me ensinado o tempo todo... (P. Andarilho) por isso seu conteúdo é dissociado do cotidiano dos sujeitos.

A magia dos números é um livro que, segundo o professor *Andarilho*, trata da história da matemática e a partir da sua genealogia leva o leitor a localizar esse campo do conhecimento como produção humana. Concordo com esta análise e a estendo a toda forma de conhecimento e informações que devem ser historicizados e confrontados com outros domínios: políticos, culturais, econômicos e cotidianos. Somente assim terão significado para o sujeito.

Para Carraher (1990), a sociedade tende a sustentar um discurso do *fracasso escolar* que é endossado pelo estado criando uma rede de significações em que se culpa a escola e o aluno pelo não aprendizado. Embora haja outros fatores é importante considerar que, em se tratando da escola, tal fracasso está localizado:

a) na incapacidade de aferir a real capacidade da criança; b) do desconhecimento dos processos naturais que levam a criança a adquirir conhecimento; c) na incapacidade de estabelecer uma ponte entre o conhecimento formal que deseja transmitir e o conhecimento prático que qualquer criança, pelo menos em parte, já dispõe. (Idem. p. 42)

Por isso a existência de saberes escolares dissociados dos saberes do cotidiano: *a matemática que papai me ensinava era (...) de comércio (...) contextualizada (...) tinha a ver com a vida (...) mas não era essa a matemática que o professor ensinava na sala de aula...* (P. PJ).

Neste contexto, cabe tensionar os discursos escolares sobre saber e conhecimentos, prescrutando-os em sua genealogia e tornando evidentes as relações de poder que lhes dão fundamentos. Cabe, portanto, mapear sua *família genética* e sua *certidão de nascimento* para, enfim torná-los objetos de discussão, de debates na escola, na academia e na sociedade.

O ensino médio aparece como *lócus* em que diferentes discursividades atravessam o campo identitário docente. O sujeito atual chama para si ecos de diferentes histórias em momentos diversos e relaciona um aprendizado que se deu ora dentro dos muros da escola, na educação escolar propriamente dita, ora em práticas pedagógicas não escolares, mas que têm igual influência na constituição identitária docente. Dessa forma as falas: *descobri o que era a*

matemática (...) encontrei um excelente professor de matemática (...) me matriculei em ciências da matemática (P. Andarilho), são práticas discursivas que dão suporte à escolha da profissão.

Transitam pela escola e, no próprio sujeito posições discursivas chamando em diferentes sentidos. A partir delas se tem um pedagogo e um matemático com características do *bom professor* que circundam seus discursos sobre docência.

*Lá em Marapanim havia dois cursos de ensino médio: um curso de administração e um de magistério. Na hora de optar (...) eu fiz a seguinte avaliação: se eu for fazer um curso técnico em administração **eu vou me empregar onde, aqui em Marapanim?** (...) quando foi no segundo e terceiro ano que acabaram aquelas disciplinas e os conteúdos gerais, que o curso realmente voltou-se para a prática pedagógica, a gente foi conhecendo e percebendo, de fato, o que era ser professor. Eu tive bons professores (...) **o meu professor de didática era um professor muito crítico, era engajado, era do PT; era um professor de prática e didática; era um professor que cobrava da gente; era também muito humano...** (P. P.J. Destaques meus).*

De algum modo, há condicionamentos que nos impelem a fazer nossas escolhas. O pensamento existencialista/fenomenológico sartreano⁵⁴ sustenta que, mesmo quando as opções são limitadas, ainda assim somos responsáveis por nossas escolhas, no entanto, influências de ordem econômicas são deveras pesadas no momento de se atribuir peso a determinadas alternativas.

Para a escolha de uma profissão esses condicionamentos, dependendo da origem econômica do estudante, podem significar ter que esperar muito para passar a fazer parte da sociedade de consumo, ainda que este consumo seja para a subsistência.

O discurso posto em circulação pelo professor *PJ* apresenta um exemplo de como tem que ser pensada a escolha para o ingresso no ensino médio sob pena de não se ter um emprego em curto prazo e de como os sonhos são negociados pelas poucas ofertas opcionais de cursos em cidades do interior: *Eu vou me empregar onde?* (P. PJ).

⁵⁴ Filósofo Francês, Jean-Paul Sartre é um dos principais expoentes do pensamento fenomenológico/existencialista. Sua filosofia é ateuista, pois para ele não há nada de espiritual acima do homem. Este chega ao mundo apenas biologicamente e só depois através da convivência, adquire uma essência humana. Para Sartre o indivíduo não pode ser outra coisa, senão aquilo em que se constitui e, como não há nada superior a ele, a sua marcha é para o nada. No entanto o indivíduo é responsável por suas escolhas. (para aprofundar discussões recorrer à Gadotti, 2006.)

Fazem parte dos traços identitários docentes atuais práticas pertinentes ao exercício do magistério que tornam certos momentos ou sujeitos marcantes na vida do educando. Cunha (2003) destaca em suas pesquisas sobre o *bom professor* algumas expressões usadas pelos alunos:

'é amigo', 'compreensivo', 'é gente como a gente', 'se preocupa conosco', 'é disponível mesmo fora da sala de aula', 'coloca-se na posição do aluno', 'é honesto nas observações', 'é justo' [...] 'estimula a participação do aluno', 'sabe se expressar de forma que todos entendam', 'induz à crítica, à curiosidade e à pesquisa', 'procura formas inovadoras de desenvolver a aula', 'faz o aluno participar do ensino'... (CUNHA, 2003, p. 71)

Para o processo de ensino/aprendizagem essa relação é um dos componentes que podem ter caráter decisivo. Mas é, ainda, um marco ou uma marca da identidade que se quer assumir enquanto docente. Neste sentido a dinâmica discursiva se delineia e os sujeitos buscam ser aquilo que discursivamente se tornou traço de sua constituição identitária.

Outras práticas discursivas vão sendo vivenciadas durante o ensino médio:

*Quando eu cheguei no terceiro ano dois fatos me marcaram muito: o primeiro, em 1995 eu passei a ter contato com a Pastoral da Juventude, mais conhecida como PJ (...) é um trabalho que a Igreja católica faz com os jovens (...) é nacional. Hoje existe até em alguns países da América latina. (...) Em 1995 fui escolhido, lá em Marapanim, para representar nossa paróquia nas assembleias da PJ. foi o ano que eu viajei (...) todo esse pessoal que é pedagogo, que na época estava na universidade aqui em Castanhal, uns que já eram professores eu conheço na PJ (...) O meu contato com a PJ eu sempre digo que foi a **minha primeira faculdade** (...) O contato com eles que estavam fazendo faculdade, isso me fez despertar, também, a vontade de fazer o vestibular e vir morar em Castanhal (...) eu parei de me dedicar às disciplinas, de estudar os conteúdos do terceiro ano do magistério para estudar especificamente os conteúdos do vestibular (...) lá não tinha cursinho, lá não tinha os livros e o meu curso não me subsidiava para fazer o vestibular. Eu tive que correr atrás por conta própria (...) eu estudei isso sozinho (P. PJ)*

Quando eu tava com quinze ou dezesseis anos eu perdi a fé. Eu não era mais católico; de tanto ler livros de filosofia eu cheguei à conclusão de que a religião é uma criação humana, um produto da cultura, e Deus também é parte desse processo – é produto da cultura (...) a matemática é produto da cultura, a religião é um produto da cultura e tudo são coisas criadas pelo homem (...) que mudam de acordo com o tempo e com os interesses e são construções culturais feitas com o objetivo claro de dominar (...) o fato de perder a fé (...) tu reconheces tua fraqueza enquanto ser humano (...) tu vês que estás só no universo e que essas teorias de religião são só para consolar as almas fracas (...) tu constróis

*uma nova relação com o universo onde Deus não faz parte. **As coisas são humanas, demasiadamente humanas. É Nietzsche, ele é um dos autores que diz assim: 'o último Deus morreu de gargalhada e não há nenhum Deus novo no berço'**, em Zaratustra ele fala assim. Verdade? Tem a verdade de quem manda e de quem é oprimido. Você estabelece um relacionamento humano com as pessoas sem qualquer base teológica porque os **valores são valores humanos**. Tu assumas a tua mortalidade, como qualquer animal, como qualquer ser vivo. (P. Andarilho. *Destaques meus*).*

O contato com situações educacionais ou práticas educativas em ambientes não escolares constitui para muitos jovens a *primeira faculdade*. Não é infundado que, por exemplo, numa avaliação de títulos para a docência em licenciaturas, principalmente no âmbito da pedagogia, sejam levadas em conta as experiências em órgãos de classe ou similares; em situações de gestão; filiação partidária e outras práticas.

A experiência é um somatório e um pré-requisito à docência. No que tange a uma considerável parcela de jovens carentes, ter contato com pastorais religiosas é bastante comum. Nelas há possibilidade de amadurecimento político e engajamento social, além de promover a vivência em situações de debates, proposições, defesas de argumentos e convencimento ideológico que são situações de visibilidade e controle pedagógicos que fazem parte do processo discursivo da docência no ensino superior.

A discursividade remete o professor *PJ* a esse contato com os movimentos jovens de igreja, mas o lança adiante quando demonstra seu engajamento na *Pastoral da Juventude*, pois além das vivências citadas a pouco, assumiu, o professor, coordenações de grupos exercitando o contato com situações de liderança ou de governabilidade.

Considero que há um hibridismo na constituição identitária docente (BHABHA, 1998) que lhe permite não ser determinada por um único fato, a exemplo ministrar aulas. A docência está para além da conotação política, ou dos lugares que ocupa em instituições designadas para esse fim, como as universidades; está para além da representação social que os sujeitos constroem sobre o que é ser professor. Ela recombina e hibridiza posicionamentos identitários (HALL, 2000).

A movimentação identitária que ocorre em outros tempos e espaços, como a infância ou os anos de ensino fundamental, circunscreve e está presente no

docente atual. Mas, ao mesmo tempo, é relevante o contato como jovem no ensino médio com orientações diretas – o curso de magistério – e indiretas – os amigos que já estavam na universidade – para se garantir uma possível motivação e direcionamentos às práticas formativas futuras: *todo esse pessoal que é pedagogo, que na época estava na universidade aqui em Castanhal, uns que já eram professores, eu conheço na PJ (...) o meu contato com a PJ eu sempre digo que foi a minha primeira faculdade.* (P. PJ).

Neste contexto, ainda que seja a crença num *Deus encarnado*⁵⁵, a fé está muito presente nas práticas discursivas do professor *PJ*, e vai se evidenciar mais adiante quando, já cursando a graduação, o professor apresentará oscilações entre um casamento e o desejo de cursar o seminário.

A fé, também, é tema da discursividade do professor *Andarilho*, mas uma crença desfeita, desdita, humanizada, que destitui a religião.

Primeiro há uma perda da fé na religião, no catolicismo chegando-se a conclusão de que estas criações humanas, como em Nietzsche (1999), que serviram e servem, historicamente, para controlar. Ainda que as tramas de seu discurso envolvam compaixão, verdade, perdão. Como o filósofo em seu poema, o matemático em seu discurso decreta a morte de *Deus*:

Ai, onde no mundo aconteceram maiores disparates do que entre os compassivos? E o que no mundo provocou mais sofrimento do que os disparates dos compassivos? Ai de todos os amantes, que ainda não têm uma altura que esteja acima de sua compaixão! Assim me falou um dia o diabo: 'também Deus tem seu inferno: é seu amor pelo homem'. E mais recentemente eu o ouvi dizer esta palavra: 'Deus está morto; de sua compaixão pelo homem Deus morreu'⁵⁶. (NIETZSCHE, 1999. p. 239)

Ao decretar a morte de Deus o discurso evidencia um sorriso do narrador similar ao do pensador. Pois aquele descobre que também está sozinho no mundo, ainda que a religião tenha perdurado séculos falando de uma piedade

⁵⁵ O Professor *PJ* descreve a constituição da Pastoral da Juventude alegando que: *a gente falava de um Deus, mas era de um Deus encarnado, não era de um Deus como se coloca na visão abstrata ou na visão tradicional da igreja católica. Era um Deus encarnado, que ia para a luta e as nossas músicas eram músicas que falavam da realidade do povo (...)* A *PJ* trabalha com cinco dimensões da formação do jovem que são: *a dimensão psico-afetiva ou a chamada personalidade da formação do jovem; a dimensão teológica ou teologal, que é a parte que estuda Deus, é a parte da teologia, do estudo sobre Deus, sobre as escrituras; há a dimensão física e espiritual; há a dimensão da capacitação técnica que instrumentaliza, que subsidia o coordenador do grupo de jovem ou agente da pastoral a planejar a ação pastoral no meio da juventude e, por último, a capacitação política, que oportuniza ao jovem compreender a sociedade (...) os regimes políticos...*

⁵⁶ Assim Falou Zarathustra, segunda parte, "Dos compassivos".

divina e com isso tenha controlado mentes e corpos numa excessiva prática discursiva que garante justiça e vingança, no juízo final, contra os ímpios (aqueles que ousam a subversão); os impuros (aqueles que se maculam e se encharcam de realidade); os ricos (porque somente os pobres herdarão o reino); os primeiros (já que só haverá lugar para os últimos) e, sustentado todas essas sentenças, uma discursividade sobre compaixão. O cristianismo se encarregou de criar *tecnologias do eu* e com elas

... esmagou e alquebrou completamente o homem, e o mergulhou como que em um profundo lamaçal: então, no sentido da total abjeção, fazia brilhar de repente o esplendor de uma piedade divina, de tal modo que o surpreendido, aturdido pela graça, lançava um grito de embevecimento e por um instante acreditava carregar o céu inteiro em si. Sobre esse doentio excesso do sentimento, sobre a profunda corrupção de cabeça e coração necessária para isso, atuaram todas as invenções psicológicas do cristianismo: ele quer aniquilar, alquebrar, aturdir, inebriar... (idem. p. 82)

O riso presente na discursividade do depoente não é mórbido, não representa tristeza, pois descobrir-se sozinho no mundo é possibilitar-se reconhecer a própria fraqueza e construir uma nova relação com o mundo, as coisas e as pessoas. Para Nietzsche (MARTON, 1993) e para o professor, *O último Deus morreu de gargalhada* e não há nenhum Deus novo no berço.

Para um leitor atento “é preciso ler Nietzsche rindo e gargalhando, caso contrário não há leitura de Nietzsche. Isto não é verdade somente em relação a Nietzsche, mas em relação a todos os autores que fazem precisamente este mesmo horizonte da nossa contracultura”. (DELEUZE, 1985. p. 64).

Pelo movimento discursivo produz-se no professor *Andarilho* um leitor nietzschiano atento: *isso é Nietzsche, ele é um dos autores que diz...* (P. Andarilho). O seu contato com essa leitura, genealogicamente, parte do seminário. Portanto, este informante se preocupa em discutir outros temas como verdade: *tem a verdade de quem manda e de quem é oprimido* (P. Andarilho), pois a verdade é pura interpretação e é circular, está em todas as instituições, assim como o poder (FOUCAULT, 2000). Deus, religião, matemática e valores são *humanos* (P. Andarilho) e, parafraseando Nietzsche são *demasiadamente humanos* (MARTON, 1993).

Das adjetivações identitárias presentes nesta discursividade estão as que um professor ateu, humano e questionador de práticas instituídas. De outro lado, nos discursos postos em circulação pelo professor *PJ*, ainda que se fale em um Deus encarnado, que se preocupa com o contexto social, as marcas adjetivadas puxam para o lado do professor ético, no sentido católico, o que tem compaixão, que perdoa, que inclui. Esta situação, contudo, não pode ser encarada como um aspecto negativo, considerando os problemas sociais de nossas escolas.

É que a movimentação identitária tem desses recursos: ora atende a um chamado, quando, por exemplo, o professor *Andarilho* entra no seminário, ora atende a outro, quando o professor conhece filósofos como Kant, Husserl, Heidegger e Nietzsche e a partir dessas fontes constrói adjetivos a prática docente como, ser culto, centrado, disciplinado e ateu.

O mesmo pode se dizer em relação à narrativa referente ao professor *PJ* que ao entrar em contato com a Pastoral da Juventude adquire práticas que tornam a docência familiar, como a gestão de grupos e o debate. Mais adiante, mostro que suas narrativas também o colocam em frente ao seminário, mas em vez de abandonar a fé, seguirá adjetivando-se um *pejoteiro*⁵⁷.

2.5.4. Episódio narrativo IV - Movimentação identitária na formação acadêmica e atuação docente

A história de vida passa pela família. É marcada pela escola. Orienta-se para a uma formação profissional, e em consequência se beneficia de tempos de formação continua. A educação é assim feita de tempos que só adquirem o seu sentido na história de uma vida.

Dominicé.

O curso da vida parece se tornar uma espécie de 'laboratório' que funciona sem programação.

Peter Alheit.

1ª parte

Identidades que transitam na formação

Inicialmente os eixos movimentação identitária na formação acadêmica e movimentação identitária na atuação docente foram organizados para uma análise em separado. No entanto, toda narrativa está sujeita a desvios, interrupções e

⁵⁷ Assim os jovens que fazem parte da Pastoral da Juventude se identificam.

supressões. Neste sentido algumas etapas foram negligenciadas fazendo com que os relatos fossem resumidos e, até mesmo, não fossem emitidos comentários em relação a alguns aspectos.

O percurso de vida dos docentes possui marcas de uma rede de acontecimentos dispersos em que ganham relevância para serem contados os mais significativos. Esses acontecimentos são os que os educadores pretendem intencionalmente narrar. No entanto, não foi minha opção buscar as intencionalidades dos narradores, tampouco revelar algo sob os tapetes em que pisavam, e sim, analisar os enunciados e as relações rizomáticas que o próprio discurso pôs em funcionamento.

Nesta perspectiva, em forma de rizoma uma rede de fatos foi tecida dando modelagem a uma tessitura não linear, emaranhada. Nela os acontecimentos aparecem transversalizados por frases, proposições e atos de linguagem que não se esgotam, mas que se cruzam num complexo feixe de relações que ora estão dispersas e ora estão submetidos a regularidades (FOUCAULT, 1985), ora os fatos são produzidos como em um ato falho, um desvio da narrativa, ora eles se repetem, como se quisessem dar uma ênfase à informação compartilhada.

Na discursividade proferida pelo professor *PJ* o relato sobre formação cede lugar a comentários sobre a atuação que movimentam diferentes intervenientes para a docência.

No movimento discursivo eliciado pelo professor *Andarilho*, tanto a formação acadêmica, quanto o exercício da docência são confrontados com práticas externas à atuação docente, propriamente dita, que ocorrem em ambientes profissionais distintos da instituição universitária, mas que tem seu traço no perfil identitário docente:

*Quando eu entrei no curso de matemática eu fiquei deslumbrado. **Eu nunca me vi e não me vejo como um professor de matemática** me vejo como um matemático, como um profissional na área de matemática. Quando eu vi que lá a gente só ia estudar matemática mesmo (...) eu estudava adoidado, por conta própria. Como eu não usava caderno na sala de aula, só ia lá e ficava olhando o professor, eu comecei a ser discriminado na turma. Porque eu era diferente (...) Quando saiu o resultado da primeira avaliação eu passei a ser notado, fui objeto de curiosidade [risos] Eu era tímido (...) eu comprei um caderno só para não peitar a turma (...) Na verdade eu não anotava nada, pois eu não estudava por lá, eu estudava pelos livros. Essa foi a grande lição*

(...) não tem que depender do professor, tem que pegar o livro e estudar sozinho (...) sempre fui um dos melhores alunos (...) depois eu comecei a trabalhar na CELPA (...) o trabalho, eu gostava, porque era um negócio novo e desafiante, exigia meus conhecimentos em matemática. Tive oportunidade de trabalhar na área de engenharia e desenvolvia sistemas que usavam muito a matemática e a atividade de programação. (P. Andarilho. Destaques meus)

As adjetivações identitárias trabalhadas no período que envolve a formação acadêmica sugerem o que alguns profissionais da educação, principalmente os que atuam nas ditas áreas exatas, fazem: tentam isolar-se na área de seu estudo não se identificando com a docência ou com as atribuições pedagógicas desta.

Há uma busca de centralidade, de uma essencialidade do “eu”, quando comparadas as atribuições de cada profissional com o seu percurso formativo, que polariza os lugares identitários deixando de um lado certo profissional – o matemático – e de outro lado, o professor de matemática.

O discurso opera, portanto, com o que Derrida (1991) chama de oposições binárias entre o que se demarca como licenciatura e o que se demarca enquanto bacharelado.

No enunciado autorizado, ter se formado em bacharel em matemática distancia o professor *Andarilho*, ainda mais, do sujeito da docência e isso tem maior relevância quando esse discurso não o adjetiva enquanto tal: *eu não me vejo como professor de matemática me vejo como um matemático* (P. Andarilho).

Soma-se a esse episódio o fato de as operações discursivas acionarem que a maior experiência profissional ocorreu fora, em um ambiente empresarial, com configurações diferenciadas dos processos didáticos.

As interdições presentes no movimento da narrativa incluem nas possibilidades de intervenientes formativos a experiência em um ambiente que mobiliza o aprendizado dos conteúdos e aspectos técnicos do exercício profissão: *o negócio era desafiante, exigia meus conhecimentos em matemática. Tive oportunidade de trabalhar na área de engenharia e desenvolvia sistemas que usavam muito a matemática.* (P. Andarilho). Neste sentido, há que se considerar que diversos processos atravessam a formação docente.

Diferente da discursividade proferida pelo professor *PJ* que aciona a vivência em pastorais e grupos de jovens que, dentre outros aspectos, trabalham a

dimensão formativa, em se tratando do discurso do professor *Andarilho* há um investimento diferenciado na formação em função de seu vínculo funcional em uma empresa de engenharia elétrica. No entanto, posso dizer que as interdições oriundas de um ambiente empresarial em vez de distanciar o sujeito da docência, estão presentes em suas práticas atuais:

Eu consegui fazer o mestrado [enquanto trabalhava na CELPA] eles não tinham interesse, primeiro porque não era engenharia, era em matemática, eles não tinham interesse nenhum em qualificar pessoas (...) quando eu saí de lá em 1998 eu já tinha feito todos os créditos e as disciplinas, já estava escrevendo a dissertação... (P. Andarilho).

...com certeza as teorias do curso de Pedagogia para formação de professores para o médio, para o ensino fundamental e para a educação infantil influenciaram a minha percepção docente, a minha formação docente (...) O mestrado também me ajudou porque a gente trabalhava na universidade com disciplinas teórico-práticas e como no mestrado você tem uma carga de fundamentação teórica muito boa isso acaba de forma direta ou indiretamente contribuindo para tua formação enquanto docente (...) eu comecei fazer uma especialização (...) no campo da teologia (...) não tinha nada a ver com o ensino ou com a docência [?] (...) quando para o mestrado eu abandonei a especialização e não retomei mais. (P. PJ)

Para Larrosa (2001) a experiência é o que se passa ao sujeito e de alguma forma o interpela deixando marcas da presença e do adiamento. Se as experiências que se passam ao professor *Andarilho*, no momento da formação acadêmica e primeiros exercícios de uma profissão, não são vivências como docente, sua constituição identitária e as posições identitárias assumidas têm mais a ver com práticas da administração empresarial. Significa que traços de hierarquia, respeito a horários e centralidade em atividade práticas, estarão presentes nas posições identitárias assumidas na universidade.

Do mesmo modo terão relevância as atividades profissionais exercidas como o trabalho com programação e desenvolvimento e análise de sistemas que futuramente, e isso é confirmado no Currículo *lattes* e no depoimento, nortearão o envolvimento com o ensino a pesquisa e a extensão universitários. Neste contexto, em vez de afirmar que a vivência no ambiente empresarial não contribuiu para a formação, o discurso proferido evidencia que os lugares da docência carregam traços de outros ambientes.

Torna-se mais evidente na trajetória de vida do professor *PJ* a presença de outros lugares enunciativos, uma vez que os discursos acionados enfatizam que o narrador desde cedo, ainda na educação infantil, teve contato com as atividades de docência que sua mãe exercia e por todo o trajeto deparou-se, e foi interpelado, por práticas pedagógicas que ocorreram em ambientes educativos, como a Pastoral da Juventude.

Assim, a operacionalização discursiva volta-se a analisar o quanto essa vivência tem de contribuição para o processo formativo docente, assim como consegue estabelecer relações com a formação acadêmica e a vivência enquanto professor: *com certeza as teorias do curso de pedagogia para a formação de professores (...) influenciaram a minha percepção docente (...) o mestrado também me ajudou.*

As demarcações da docência partem, portanto, de diferenciados lugares, desde a infância à formação, atravessando os cursos de especialização e mestrado, bem como as práticas em ambientes como movimentos jovens de igreja.

2ª parte

Identities que se movimentam na atuação

O saber institucionalizado precisa de um ritual que, novamente, vai necessitar ser datado e localizado. O sujeito só pode fazer algo consigo à medida que já se determinou espacial, temporal e juridicamente (FOUCAULT, 1990). Para exercer a docência na universidade o sujeito se localiza em uma instituição cujas regras devem ser seguidas e se submete a concursos que funcionam como rituais a serem vivenciados. Os indivíduos devem comprovar sua aptidão jurídica para exercerem a profissão e se convertem a outros governos, para além das suas vontades.

O fazer algo a si significa, neste contexto, seguir uma vontade de poder que envolve o sonho por exercer uma profissão na universidade, sonho este que não está isento da governabilidade institucional e submete-se a exames que funcionam como “dispositivos de visibilidade” e vigilância em espaços institucionais (LARROSA, 2002a).

*Aí eu fiz concurso para professor substituto na UFPA (baixou o salário!). No ano seguinte abriu concurso para efetivo em Castanhal, eu passei e decidi mudar de vida (...) fiquei preso 24 anos na CELPA porque o salário era bom, o trabalho era bom, mas não era exatamente o que eu queria (...) Nos só fomos contratados no início de 2000, mas em 1999 eu já vim pra cá como professor substituto. (...) Agora, **eu não me vejo como um professor de matemática. Eu não sou professor de matemática. Eu sou um matemático. Eu sou um bacharel em matemática. Eu fiz mestrado em matemática aplicada.** Eu dou aula no curso de licenciatura porque faz parte das minhas atribuições; a universidade não contrata matemático, ela contrata professor pra tudo (...) gosto de dar aula, sinto prazer (...) só não me vejo como formador de professor de matemática do ensino fundamental e médio. (...) sou apto a trabalhar com a matemática mesmo, fortalecer o conteúdo. Eu gostei de trabalhar na universidade por várias coisas. Primeiro tem uma liberdade imensa: liberdade de horário, liberdade (...) de pesquisar, de estudar (...) tu podes propor e direcionar o teu trabalho (...) eu me vejo como uma espécie de colega mais velho da turma, que sabe um pouco mais, que tem um pouco mais de experiência de vida e que divide esse conhecimento (...) me vejo como uma espécie de orientador... (destaques meus) (P. Andarilho).*

Quando eu tava cursando o mestrado consegui ser aprovado para professor efetivo (...) eu posso te dizer que não existe uma identidade docente, existem várias identidades docentes (...) vejo a docência como uma profissão, como um trabalho realmente profissional, científico (...) são vários os saberes necessários para se profissionalizar enquanto docente e para exercer a docência. Eu diria que nós temos saberes curriculares ou disciplinares, precisamos dos saberes práticos ou que podemos relacionar com as metodologias de ensino, com as estratégias; nós precisamos também daquele saber político, ético (...) Eu diria que o professor, hoje precisa ter domínio da formação técnica, ética e política. A gente faz pesquisa (...) a gente trabalha a teoria do professor pesquisador (...) (...) eu diria que sou professor, do ponto de vista profissional; sou docente; sou pai, tenho três filhos; eu sou petista, filiado ao PT desde 95 (...) eu só não tenho muito tempo de militância no PT porque minha militância mesmo foi na PJ (...) eu sou jovem (...) sou marido (...) (...) Eu achava que deveria ser padre porque a coisa da igreja, da teologia era muito forte em mim (...) mas depois de quatro meses [de casado] eu percebi que a vontade de ir para o seminário (...) era uma vontade de estudar...(P. PJ)

A regularidade discursiva na prática do professor *Andarilho* representa uma insistência em demonstrar o não vínculo direto com a docência. Mostra que o que é dito é radicalmente amarrado às dinâmicas de poder e saber e obedece a um feixe de regras dadas historicamente (FOUCAULT, 1985) que afirmam ser instituído o fato de os professores de matemática não se sentirem docentes e sim

como pessoas aptas a: *trabalhar com a matemática mesmo, a fortalecer o conteúdo.*

Exercer uma prática discursiva vai significar submissão a determinadas ordens, a determinadas regras do discurso. O enunciado é dito, mas também faz falar e dessa forma dá continuidade a uma ordem pré-existente que afirma ser os professores das ditas áreas exatas distantes do exercício da docência.

De outro lado, os indivíduos formados com bacharelado possuem, de fato, um processo formativo distanciado da docência. Quando a discursividade mobilizada afirma não se sentir, o professor, como um formador de docentes para o ensino fundamental e médio, há um reconhecimento que existem saberes didáticos e pedagógicos específicos para esta atuação que o bacharelado não mobiliza, já que eles cabem às licenciaturas.

Há também uma denúncia em relação a este aspecto, pois, se o curso de bacharelado em matemática só forma matemático qual dimensão docente permite ser um bacharel aprovado em um concurso para a docência? Esse questionamento, no entanto, não é explicitado embora o enunciado esteja claro,

...pois, por mais que um enunciado não seja oculto, nem por isso ele é visível; ele não se oferece à percepção como portador manifesto dos seus limites e caracteres. É necessária uma certa conversão do olhar e da atitude para considerá-lo em si mesmo. (FOUCAULT, 1986. p. 126)

Podemos chamar de denúncia, entretanto, pois ao fazê-lo o enunciado deixa escapar que mesmo um curso específico para determinada área ou função não apreende identificações, fixando em um só espaço formativo – a licenciatura, por exemplo – a possibilidade, ou não, de se “tornar” um docente.

Constitui, ainda, aspecto dessa discursividade o fato de o enunciado movimentar outro possível lugar a se ocupar na docência. Neste sentido considera o trabalho docente uma atividade livre em que o sujeito deve *propor e direcionar* suas ações. A identificação docente, portanto, está atravessada por esta sensação de liberdade desde a infância, quando na Ilha de Mosqueiro o narrador ia à praia, olhava a água e *não via nada do outro lado* (P. Andarilho), e é reconfigurada na narrativa atual: *eu gostei da trabalhar na universidade por várias coisas. Primeiro tem uma liberdade imensa* (idem).

Igualmente são sinais das posições identitárias assumidas adjetivações como as de *um colega, (...) que tem um pouco mais de experiência (...) espécie de orientador* (idem). Esses são lugares identitários a que uma considerável parcela de professores está submetida, que se relacionam com outros tantos.

No processo discursivo proferido até o momento, ser *colega* vai puxar fios de uma rede de significados já elencados por Cunha (2003), como: ‘*é amigo*’, ‘*compreensível*’, ‘*é gente como a gente*’, ‘*se preocupa conosco*’, ‘*é disponível mesmo fora da sala de aula*’. E ter experiência vai significar ter vivência, história de vida, ter algo que se passou a si e que o interpelou (LARROSA, 2006b).

Ser orientador é a parte das atribuições que envolvem algumas competências como selecionar e organizar conteúdos, criar situações de aprendizagem, acompanhar e contribuir na construção de conhecimentos.

Essas adjetivações recebem contribuição das definições produzidas do lugar discursivo em que se encontra o professor *PJ*. Deste lugar se observa que *existem várias identidades docentes* (P. PJ) que mobilizam diferentes saberes tanto da formação, como da atuação: *curriculares e disciplinares; práticos, político e ético*. As identidades aparecem como fluidas, móveis, deslocadas (HALL, 2004): *sou professor; sou docente; sou pai; sou petista; sou marido; sou jovem*.

Por estar o sujeito submetido a este jogo de forças e de vontade de potência, descrito por Nietzsche (MARTON, 1993), que permeiam as identidades há uma sujeição, igual, às interpelações e aos chamamentos identitários (WOODWARD, 2006). Para o discurso do professor *PJ*, ser jovem *pejoteiro* é um chamamento muito forte que confunde e leva às portas de um seminário quando, finalmente, se descobre uma paixão maior, no sentido larroseano, pelo conhecimento e por estudos.

O professor *PJ* tenta assumir uma autoria discursiva sobre identidade docente esclarecendo como a história que narrou o trouxe a ser o que é hoje:

Na verdade tudo é construção, e como construção, nada se constrói dentro de um dia. Se hoje eu sou docente, a minha forma de ser docente é fruto, é consequência e reflexo não só do meu curso de formação inicial de pedagogia, mas ela é reflexo do meu curso de formação de magistério; é reflexo de minha atuação na PJ; ela reflete os meus amigos; ela reflete a concepção de vida dos meus amigos; do meu pai e da minha mãe; tudo isso refletiu

e reflete na minha prática, nas minhas concepções de vida enquanto docente e enquanto pessoa. (P. PJ)

Considerar que tudo é construção é abrir possibilidade para um processo de adiamento e levar em conta que, tendo percorrido uma longa trajetória, nada se construiu, tudo está fluindo, nascendo, retornando. No entanto as posições de sujeitos vivenciadas hoje estão atravessadas por práticas discursivas que, genealogicamente, provém de outras práticas constituídas em âmbito familiar, formativo, das vivências com amigos e em práticas sociais que circundam a vida do professor.

Essas práticas discursivas não fixam identidades, e sim, são processos que desacomodam e hibridizam experiências, uma vez que as narrativas nos falam de diversos intervenientes.

Com outra mirada podemos verificar que, embora não se definindo como docente, as atividades e atribuições da docência são movidas quando descrito o cotidiano do professor *Andarilho*. Elas também recomendam a hibridização e os deslocamentos. Há que se ressignificar e incorporar nos discursos sobre identificações, portanto, as posições assumidas pelo docente universitário, hoje:

... em Castanhal eu vi, depois, que dava para fazer muita coisa. Tinha muita coisa a ser feita pela matemática e pela universidade: ensino, pesquisa, extensão. Era um mundo novo em que eu poderia trabalhar à vontade e produzir coisas que teriam interesse e importância para as pessoas (...) não pensei em nenhum momento em pedir minha transferência (...) (...) Como eu vim de uma empresa mais ou menos rica e organizada, o de ruim [na universidade] é a falta de recursos e de organização burocrática (...) as coisas não fluem naturalmente (...) a burocracia é emperrada (...) não tem papel higiênico no banheiro, não tem pincel para dar aula (...) é engraçado que tem dinheiro para essas coisas. É a administração mesmo. Às vezes é a administração local. Não tem papel higiênico no banheiro? A culpa é do (...) A Universidade é mal administrada (...) os administradores da universidade não são administradores profissionais; são professores que eles botam para administrar, como eu, por exemplo, me colocam para ser diretor de faculdade, eu não tenho tino, não quero ser (...) (...) Eu tenho atividade em todas essas áreas [ensino, pesquisa e extensão] (...) atualmente faço parte de um grupo de pesquisa que estuda características de raios na Amazônia (...) junto com o SIPAM que é o sistema de proteção da Amazônia. Tem uma experiência que a gente faz lá em Benfica jogando foguete na nuvem de chuva, para fazer descer o raio pelo foguete e também outra pesquisa que faço ligada ao grupo da elétrica que estuda imagens de satélite para descobrir a quantidade de volume de madeira a partir das imagens. Essas

coisas são matemática aplicada ao dia-a-dia. Me envolvi com o negócio de extensão por conta dessas histórias de muitos zeros na matemática, nos vestibulares (...) Aprovei o projeto e a gente está trabalhando com a Escola Inácio Gabriel. Trabalhei o projeto de pesquisa sobre a informática na matemática pelo PROINT... (P. Andarilho)

Fazem parte do cotidiano de professores universitários as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Logo, se um professor atende a esses chamamentos, há que se considerar que ele ocupa lugares identitários de pesquisador – *atualmente faço parte de um grupo de pesquisa* (P. Andarilho) – e de interventor de realidade – *me envolvi com negócio de extensão*. Ele também está envolvido diretamente com o ensino, assim ocupa o lugar identitário da docência.

Um docente universitário exerce outras funções, como chefe de colegiado, função exercida pelo professor *Andarilho* de acordo com o *currículo lattes*; também pode ser gestor, uma vez que o discurso aponta que o professor já fez parte da coordenação do *campus* universitário de Castanhal e atualmente: *me colocaram para ser diretor de faculdade* (P. Andarilho).

A preocupação, no entanto, é tentarmos fugir dos perigos de definir esses lugares com símbolos, pois não necessariamente, há que se ter projetos institucionais vinculados a práticas investigativas, para se atribuir aos docentes o lugar de pesquisadores, como consta no relato do professor *PJ*, que afirma este atuar com pesquisa sem necessariamente estar vinculado a uma agência financiadora.

As críticas à organização administrativa universitária são atinentes aos discursos desse cotidiano e põem em cheque os critérios para eleição e nomeação de coordenadores nos diferentes âmbitos que, ora são levados a assumir funções por não haver interessados, ora estão interessados, mas não têm competência e *tinco* para a função, bem como pouca humildade para reconhecer isto. São casos, por exemplo, dos *campi* dos interiores cujos cargos administrativos, pedagógicos, financeiros e técnico-burocráticos são ocupados por pedagogos que atuam sem auxílio de profissionais com formação em administração.

Depois da história narrada os comentários aparecem, rizomaticamente, de toda a direção. São complementos dos textos dados, ou interferências em alguns trechos discursivos:

Ah! Faltou eu mencionar algo de fantástico que foi, já agora na experiência de docente do nível superior, o fato de o Campus de Castanhal ter um convênio com a Prefeitura de Marapanim e ter lá um curso de pedagogia. E eu, como professor (...) fui dar aula lá (...) Quando eu cheguei nesta turma de pedagogia quem eu encontro? Encontro por volta de dez professores que foram meus professores desde o ensino fundamental menor até o magistério (...) fui aluno deles em todo o meu processo de vida escolar e agora estava como docente deles. Foi uma mistura de emoção; uma mistura de um pouco de medo; um pouco de receio; um pouco de prazer; um pouco de vaidade (...) o meu professor de quem mais gostei, da segunda série do ensino fundamental estava na sala de aula; o professor Édison com quem tirei dez em matemática estava no curso de pedagogia; o professor que me deixou em recuperação (...) Eu trabalhei a história pessoal da vida deles, também a história dos docentes deles; aqueles que tinham dez, quinze anos de docência eu fiz refletirem sobre as próprias práticas que tinham feito, inclusive, comigo ... (P. PJ)

O que marca a possibilidade narrativa é a heterogeneidade do dizer que permite ao narrador contar sua história e tracejar a voz do outro, tanto de forma explícita quanto ocultada. Em suas falas o sujeito do discurso não aparece livre, tampouco submetido (BRANDÃO, 2002). No entanto, o que é dito num enunciado é significado a cada depoimento, sendo próprio de cada lugar em que é produzido.

A situação de ter vivenciado momentos de discência e docência, enquanto professor, demonstra a instabilidade identitária.

Para o exercício da docência esses são momentos significativos: *eu trabalhei a história pessoal de vida deles, também a história dos docentes deles (...) fiz refletirem sobre as próprias práticas...*(P. PJ). Dessa forma demonstra a discursividade a importância de narrativas pessoais e das histórias narradas por outros docentes na constituição da rede de significações que define o lugar da docência.

A construção do lugar da docência, em conseqüência, se dá a partir do discurso que, por seu turno, não é limpo, nem neutro. É construído historicamente e enredado por relações de sentido com outros discursos dos quais possui traços e marcas ou deles advém.

O processo enunciativo aparece como efeitos de sentido entre interlocutores, uma vez que ocorre em meio a relações sociais e é vinculado a essas relações.

Neste contexto, embora a tomada de depoimento não tenha se dado de forma coletiva, há um sistema de significações que se multiplica e com ele os processos identitários que, em correlação com outras redes familiares, econômicas, políticas, étnicas e de gênero, estende-se em constante mudança.

A identidade docente não se coloca, portanto, como um dado adquirido, uno. É lugar cultural de conflito e espaço de construção. É ambiente transitório, um não lugar. E os processos discursivos sobre identidades assumem, igualmente, diferentes lugares constituindo práticas que se relacionam com outras coisas, mas que estão submetidas a relações de poder.

No ambiente discursivo corpos, espaços e palavras estão vinculados a lutas, a restrições, a controles, a vontades sendo alvos dos poderes e dos perigos que os controlam.

Ambos, professor *PJ* e professor *Andarilho*, lutam, como sujeitos do discurso (FOUCAULT, 1986) e estão submetidos a um sistema de significações. Mas, aquilo pelo qual lutam é o poder de que procuram se apoderar em uma tentativa de refrear-lhe o acontecimento aleatório.

Procurei neste estudo localizar e amarrar as coisas ditas por intermédio de mecanismos que ligam aquilo que transitoriamente dito a algo já dito, ou a um sentido não pronunciado, mas que tem marcas e por isso clareiam o que é dito, ou leva alguém – coloco as narrativas para dialogarem entre si – ou a um episódio deslocado – um acontecimento que não faça propriamente parte da narrativa.

Com esta prática procurei por regras anônimas que possuíssem relação com as condições de existência dos acontecimentos discursivos que confluíram num emaranhado de regularidades e dispersão dos acontecimentos.

O exercício não foi buscar capturar as semelhanças estabelecidas entre as falas dos professores, mas antes verificar porque é que cada discurso se tornou possível desta forma.

Assim pude verificar que condicionantes variados promovem os processos de identificação da docência no ensino superior. Eles partem das redes de significação que envolvem desde questões formais: cargo, função, salário, carreira; passando pelas histórias familiares e anos de ensino básico; transitando pela formação acadêmica que é auxiliada por exercícios profissionais extra-acadêmicos e desembocando na atuação docente e seus chamamentos, como o ensino a pesquisa e a extensão. A esses condicionantes somam-se os ligados aos discursos produzidos em políticas para a educação e a movimentação discursiva presente no cotidiano social.

Parte III

As últimas metáforas: algumas considerações em tramas, fios e redes

*Razão! Trabalho pesado e ingrato!
Que vai ao alvo e chega tão cedo!
No vôo aprendo o mal que me eiva
– Já sinto ânimo, e sangue e seiva
De nova vida e novo brinquedo ...
(...)*

*Jovens, tão falsos, tão inconstantes,
pareceis feitos bem para amantes e
em passatempos vos entreter ... Na
noite amei – e confesso a custo –
uma mulher velha de dar susto:
“verdade”, o nome dessa mulher.*

Nietzsche⁵⁸

De um texto tecido com metáforas, metonímias e antropomorfismos, posso presumir que haverá sempre algo a ser dito e que mesmo em um espaço destinado às últimas metáforas devo construir outras, reinventar as já ditas e incorporá-las ao que posso chamar de movimentos da pesquisa.

Tenho que, e mais uma vez, recorrer ao filósofo para enfatizar o quanto pesado é o trabalho com a razão, que atropela os sentidos, ressignifica as relações sociais e faz dos objetos/sujeitos de uma investigação brinquedos os quais, depois de certo convívio, sentimos ânimos em continuar manipulando, ou, ao menos, sentimos o sangue do novo brinquedo, da nova empreitada.

Um dia amei, provisoriamente, as minhas verdades. Mas reconhecendo-as como não genuinamente minhas, pois dotadas de disputas de sentidos e poder.

Como disse um professor⁵⁹: *quando me descobri só no mundo, sem nenhuma fundação divina (...) tive que experimentar a vida*. E embora dialogando com diferentes autores, me vi só, sem a possibilidade de uma fundação, um *telos*, um autor e um olhar direcionado.

A partir daí tive que experimentar a pesquisa e rogar para que ela não se passasse, não ocorresse sem me interpelar, me passar e me chamar.

E logo me vi amparada, provisoriamente, por definições passageiras que falam de um não lugar para a docência – as definições de identidade no contexto

⁵⁸ No Sul

⁵⁹ Professor que nesta investigação recebeu o pseudônimo de Andarilho

considerado pós-moderno miradas por lentes que transitam nas teorizações pós-estruturalistas.

Dessas lentes só pude retirar o movimento, a dissonância, o adiamento, as diferenças e as descontinuidades enquanto privilegiei as narrativas de professores de licenciaturas da UFPA, *campus* universitário de Castanhal, no intuito de analisar a movimentação identitária que se inscreveu na trajetória de vida desses sujeitos.

O contato com as teorizações disponibilizadas pelo campo pós-estruturalista e sua correlação com outros campos, permitiu-me considerar, em âmbito da docência, não as identidades, mas os processos, a movimentação e a diferença.

Neste contexto confesso que me senti em um terreno arenoso e movediço no qual não pude me agarrar e tampouco recorrer a um só saber e a um só poder, e sim, criar, inventar, mesclar.

Este terreno tem muito da transitoriedade dos poderes sociais, políticos, econômicos, tecnológicos e culturais que afetam uma pesquisadora em seu lugar estável – o da neutra observação.

Mas são esses lugares e a discursividade que os atravessa, bem como a disputa de sentidos nos processos discursivos, que vão deslocar e retirar dos lugares fixos, também, os sujeitos docentes.

Por isso foi importante o diálogo com autores como Hall (2004/2006).

Para esse autor há, a partir das interferências acima “uma verdadeira explosão discursiva em torno do conceito de ‘identidade’”. Ele sugere que a pensemos em “sua nova posição – deslocada ou descentrada...”(idem. 2006, p. 106/7). Isto vai significar entender as identidades não como conceitos essencialistas, mas como estratégicos e posicionais.

Neste sentido, a importante contribuição do autor transita por outras teorizações, como as de Foucault (1980, 1985, 1986, 1994, 2000) que ajudam a compreender a movimentação identitária dentro e fora do discurso, por estar produzida em locais históricos e institucionais marcados no interior de formações e práticas discursivas específicas e, ainda, por estar submetida a relações de

força e poder que a controlam, mas não impedem seu vazamento, seu incessante deslizamento e reconstrução.

Em Foucault (1980, 1984, 1994) há uma vinculação do sujeito moderno a uma construção discursiva, pois em vez de sujeito centrado e que pensa, há um produtor e produto de discursividade, um efeito de operações discursivas que nada mais é do que discurso.

Fui tomada pela idéia de que as identidades são fantasias incompatíveis com os processos de multiplicação dos sistemas de significação que tornam móveis seus lugares também no campo educacional. Esses sistemas tornam transitórias e relacionais as identidades, ou seja, as fazem dependentes de outras que elas não são – as identidades que marcam a diferença. (WOODWARD, 2006).

Por isso, quando afirmo que uma das adjetivações do professor e ser pesquisador, posso incorrer no risco de dizer que um não pesquisador não é um professor. Posso correr o risco de marcar com símbolos a identidade de docentes do ensino superior como produtores de ensino, pesquisa, e extensão, por exemplo, e impedir que as histórias narradas tracem outras marcas, a saber: as das vivências em movimentos sociais – como a Pastoral da Juventude – ou o trabalho em empresas particulares – como a CELPA – sendo que este último, de acordo com esta investigação, contribuiu para o perfil das pesquisas realizadas por um dos professores no exercício da docência.

Há nos textos dos autores com quem tenho dialogado uma desconstrução e um perspectivismo quanto ao mundo, às coisas e os sujeitos. Um dos autores cuja discursividade atravessa quase todas as abordagens, ainda que nem sempre citado diretamente, é o Filósofo Nietzsche (1992, 1998, 1999) que afirma haver uma ilusão na crença no *eu cartesiano* que tenta ordenar o caos e controlar o devir. No entanto essa *vontade de potência*, assim como todas as construções humanas e nelas as identidades, constitui matéria em ebulição, fluida, não fixa.

Mas, satírico como é, Nietzsche (idem) nos ensina, pelo menos a mim e ao professor *Andarilho*, a rirmos dessas fundações a que tentamos nos agarrar, nos salvar, como se difícil mesmo fosse reconhecer que não há teorias salvacionistas, nem as chamadas pós-críticas, tampouco, sujeitos fixos, que conhecem.

Essa contribuição é ampliada quando Derrida (1971) entra no debate desmontando os pressupostos transcendentais e metafísicos enquanto denuncia o que chamou de posições binárias: eu/tu, sujeito/objeto, homem/mulher... Derrida (idem) enfatiza a interdependência dos dois opostos na constituição da identidade e da diferença a partir do sujeito negado e afirmado.

Tal situação, para Silva (1996), se evidencia no campo da educação em díades como teoria/prática, racional/irracional e sugere um desafio a se considerar, que é demonstrar aquilo que um termo tem de pretensão de superação do outro, uma vez que toda afirmação identitária implica uma negação – a diferença.

Por isso recorri, também, durante o trabalho, a autores como Deleuze (1998) que em seus estudos enfatiza a multiplicidade como uma forma de interpretação da realidade e dos sujeitos significando uma não conformação com a unidade dada.

Nesta perspectiva, ao mirar a movimentação identitária de formadores de professores estive atenta aos aspectos relativos à não totalidade e sim à parcialidade, pois em sua história narrada não há linearidade tampouco abrangência de todos os fatos. Há recortes, há interrupções, lapsos, depois retomada, análise, ênfases, regressões, dispersão e repartição.

Assim, vejo os narradores como produtores de discursividade, que se submetem às relações de força e vontade de poder e que permitem aos discursos colocados em circulação inventar, recortar, colar, criar. Desta forma as narrativas são atravessadas por diferentes discussões proferidas de inúmeros lugares.

Tenho assumido, igualmente, os lugares da formação e atuação profissionais como processos descontínuos que se efetivam ao longo da vida e por isso não são lineares, previstos, certos, e sim, inéditos, inesperados e estranhos.

Esse foi um dos principais desafios: ordenar discursos dispersos e irregulares, que obedeciam a uma heterogeneidade discursiva, em unidades e a partir dessa dispersão fazer fluir o aparecimento e a distribuição dos enunciados no interior de cada conjunto.

Neste sentido, do ponto de vista metodológico, optei por recorrer às contribuições da análise do discurso foucaultiana.

Mas, igual dificuldade foi tentar escapar, enquanto investigadora, de práticas teóricas e políticas que marcaram minha própria formação, fortemente tingida por um discurso crítico que mapeia e demonstra o que está atrás das cortinas, desvelando as intenções de quem produz discursividade.

A análise do discurso, se comparada às teorizações críticas, se coloca de forma lacunar, atrevendo-se a não dar respostas e arriscando-se a adiar conclusões. Assim, ora aproximei a análise proposta à discursividade foucaultiana, ora tive que me agarrar às fundações críticas.

Deste modo estive refém de alguns eixos de análise que não conformaram os discursos, apenas tentaram regular seu acontecimento aleatório e, provisoriamente, serviram de orientação para um olhar investigativo e para a organização didática do texto escrito.

Em vários momentos sinto que os discursos vazam ou transbordam àqueles lugares que chamo de eixos. Eles saem e se relacionam com outros discursos, interpelam e chamam outras vozes.

Os lugares ou eixos foram definidos considerando a infância, as vivências escolares, juventude e ensino médio, formação acadêmica e atuação docente.

O processo de chamamento de outras vozes ecoou nas narrativas e me fez produtora discursiva de textos que se relacionaram com os discursos dos informantes num vai-e-vem entre o particular e o social, entre jogos de interpretações e relações de poder. Por isso em diferentes momentos fui interpelada por discursos que se conectam e se desviam. Em diversos momentos, me senti parte da história dos outros.

Apoiando-se em formações discursivas – educação, infância, docência, academia, família – as narrativas formularam a base de sentidos em que os sujeitos se reconheceram e traçaram suas identidades. Essas, ora partiram de um lugar (a relação com os pais, por exemplo), ora partiram de outro (como a relação com os professores), permitindo que se pudesse verificar o espaço que ocupou o narrador para ser produtor e produto.

No entanto essa verificação somente foi possível a partir do conceito de experiência posto à disposição pelos textos de Larrosa (2002a/b, 2006a/b), bem como pelos estudos da análise do discurso desenvolvido por Foucault (1986, 2000).

Neste sentido fui tomada pelo que nos lembra Larrosa (2002b) quando afirma que a experiência é o que nos passa, nos acontece e interpela. Ainda que haja vários lugares e várias experiências, somente nos são significativas aquelas as quais ocupamos o lugar de experienciadores. Por isso, o saber da experiência nos é tão caro e, na multiplicidade, é singular, pois, a palavra experiência envolve o termo vida, a existência, um modo de habitar no mundo que envolve o outro e si mesmo.

De outro ponto, as produções foucaultianas sobre a análise do discurso forneceram-me alguns elementos que considere imprescindíveis para orientar o meu olhar às informações disponíveis.

Para Foucault (2000) ficar no nível da existência dos discursos é recusar buscar o sentido último das coisas, uma vez que não há nada a ser desvelado, não se oculta, dissimula ou distorce em narrativas, há sim, relações históricas de práticas vivas reproduzindo-se em relações de poder.

Identifiquei discursos que se organizaram por um conjunto de enunciados que tomaram como base uma mesma formação discursiva vendo o enunciado como um feixe de elementos transversais às frases e proposições. Percebi, ainda, que as formações discursivas resultavam de um grupo de relações que atuaram como regra, prescrevendo o que deveria ser relacionado a uma determinada prática discursiva.

Por isso pude mostrar algumas regras anônimas durante a trajetória de formação e atuação docente cercadas por datas, espaços, tempos, condições geográficas, formativas e lingüísticas que formaram as práticas discursivas dos narradores.

Embora haja regularidades numa formação discursiva, a teorização prática ajudou-me a perceber o que, na análise foucaultiana constitui a heterogeneidade discursiva, elemento que atribui significados às palavras e à dispersão dos enunciados, e um dançar das narrativas tornando-as acontecimentos. A

heterogeneidade tem relações diretas com a temporalidade discursiva, pois as coisas ditas vão logo escorregando, se dispersando, para provocar no/na analista apenas a possibilidade de descrever as relações postas em jogo no momento de uma formulação discursiva.

Em muitos momentos deixo confuso se estou a analisar o docente no período da infância, adolescência, formação acadêmica ou atuação profissional uma vez que, a provisoriedade das adjetivações e também seu deslizamento não permitem fixar tempos e espaços para as narrativas e para os sentidos que elas eliciam.

Com essa rede de significações em torno dos discursos de professores pude verificar, já nas falas sobre infância, uma materialidade discursiva que previa lugares, datas e condições estruturais a fim de dominar acontecimentos aleatórios e organizá-los em torno de eixos – nascer em Marapanim ou em Mosqueiro viver a infância em determinado tempo; cercar-se de certo grupo de sujeitos, são apenas exemplos dessa busca de organização discursiva. Também apareceram os processos de regularidades e de inscrição de regimes de verdade que permitiram a um dos discursos proferidos pelos narradores repetir em todas as etapas (infância, vida escolar, juventude) o quanto o indivíduo causa admiração nas pessoas por ser considerado *muito inteligente*.

Mas foram os processos de regularidades e dissonâncias que eliciaram a intertextualidade, ou seja, a busca de outros textos e outros discursos enquanto se produzia uma fala própria. Desta forma pude identificar na fala de um pedagogo, discursos característicos do campo da educação, e, na narrativa de um matemático, discursos característicos de formados nas chamadas ciências exatas.

Foi possível verificar, ao mesmo tempo, um conjunto de tecnologias do eu definidoras de práticas discursivas e docilizadoras de corpos. A situação de um filho ser obrigado pelo pai a estudar, ou de, em outro momento, os padres não permitirem que se lessem certos livros são exemplos desse controle.

Assim, na movimentação discursiva infantil, as posições identitárias mais freqüentes colocam o educador como aquele sujeito produtor e produto de governabilidade, cujos discursos partem de lugares que eliciam a ludicidade e a liberdade e buscam histórias educativas anteriores à vivência escolar. Neste relato

são enfatizados prazer e sofrimento em histórias de aprendizagem, inclusive de conteúdos formais. Mas há um processo de vigilância e controle pertinente à toda prática educativa.

No tempo escolar as relações discursivas demonstram o quanto o saber está vinculado ao poder e reforça ou cria estereótipos sobre a docência e educação, fornecendo práticas de disciplinamento que envolvem sensações de liberdade, ambientes prazerosos e prêmios, ao lado de castigos, punições seja no âmbito escolar, seja no familiar. O poder/saber circula em todos os ambientes envolvendo pais, alunos, professores etc., e sendo disciplinar dociliza e tingem os corpos que vivenciam sua prática.

Flagrei sobre a docência diferentes posições identitárias que disputavam o processo de interpelamento (HALL, 2006): filho, aluno, criança, irmão, sacristão. Também vi surgirem adjetivações sobre os sujeitos da escola, como a presença de professores e professoras, sugerindo um debate sobre gênero ou, ainda uma diretora autoritária que representou ossificada as práticas de disciplinamento.

Essas posições identitárias, ou o que me arrisquei chamar de adjetivações docentes, demonstraram uma movimentação contínua que permitiu verificar na infância a existência de um pai/professor e, atualmente, a existência de um professor que em suas posições identitárias assume a de pai e utiliza, em suas salas de aula, num processo de exemplaridade, a sua história de vida.

Como adjetivo a ser assumido na mobilidade identitária há o que atribui ao docente uma afetividade que o torna amigo e compreensível, capaz de se descentrar e se colocar no lugar dos outros. Esta característica atribui a certos professores a qualidade de professores marcantes (CASTANHO, 2002).

A mesma situação ocorre em relação às funções desempenhadas pela docência que envolvem domínios técnicos, formativos e políticos e se agregam às práticas discursivas que envolvem a docência em âmbito mais amplo, como a legislação; propostas curriculares; representações sociais de pais e sociedade e os discursos das comunidades epistêmicas.

Neste contexto, pude presumir que, mesmo mantendo certos adjetivos, as posições identitárias docentes são marcadas por adiamentos e envolvem diferentes práticas discursivas que se relacionam e acionam outras práticas, em

um processo de deslizamento enquanto acontecimento provisório (FOUCAULT, 2000).

Como exemplo, caracteriza a docência⁶⁰ a transgressão ao instituído, a não docilização, a fuga aos enlaces que tentam dominar. Caracteriza ou poderia caracterizar o lugar docente... *a não obediência (...) isso de certa forma trouxe pouco de prazer ...* (P. PJ.). Porque mesmo em regimes discursivos de verdade há obstrução e em toda prática discursiva reguladora deve haver a transgressão. Há outros ditos que tencionam o instituído.

Ao atribuir sentido às narrativas que, na figura espiralizada, ocupam o lugar da movimentação identitária na juventude e ensino médio, fui novamente tocada por um processo de governabilidade a que estão submetidos os narradores ao descreverem suas práticas no âmbito escolar – o governo que envolve a seleção e organização de conteúdos e disciplinas escolares e assim o fazendo traz para o debate o fato de, na relação dual, alguns elementos terem mais peso que outros, constituindo-se até, dogmaticamente, como campo auto afirmado.

As posições dogmáticas de certas disciplinas como a matemática, por exemplo, denuncia um outro agravante. É que nem sempre os professores conseguem relacioná-las com vivências do cotidiano, fator de forte influência no gosto e na motivação para o seu estudo: *a matemática que papai me ensinava era (...) contextualizada (...) mas não era essa a matemática que o professor ensinava...* (P. PJ) e *eu descobri o que era a matemática* (P. Andarilho).

Esta situação alude a um outro lugar que deve ocupar a docência, o lugar de organizadora de situações pedagógicas capazes de elaborar e executar a transposição didática, que significa a possibilidade de convergência entre o saber científico e o cotidiano.

Como ocorre na etapa que convencionamos chamar de adolescência, o ensino médio traz diferentes oportunidades discursivas à docência, principalmente, porque é o momento de se vivenciar e experimentar, como jovem, diferentes campos sociais. É o tempo de se definir uma profissão, de agregar-se a outros grupos e experimentar outros valores.

⁶⁰ Falo agora de períodos que se confundem: o ensino superior e a vivência na escola fundamental.

Constatei, através das relações discursivas, que os professores do ensino médio marcariam as posições identitárias assumidas pelo docente hoje, como a posição de um bom professor da disciplina *Didática* e, igualmente, um competente professor de matemática, assim como, marcaram e definiram a vivência em grupos/pastorais em que se exerceram possibilidades pedagógicas.

Circunda as práticas discursivas sobre docentes das licenciaturas um binarismo muito comum entre ciência e religião. Por isso considere pertinente destacar que marcam as identidades vivenciadas por docentes os motivos da fé: *...eu creio em um Deus encarnado...* (P.PJ) e os motivos da descrença: *...eu descobri que Deus não existe...* (P. Andarilho). Quando me aproximo de Nietzsche (1988; 1992), no entanto, percebo que há que se tomar cuidado com nossas crenças a fim de tornar humanas nossas criações. Há na docência do ensino superior, no âmbito das licenciaturas, professores ateus e professores crentes em Deus, o que não impediu nenhum dos informantes de sentirem um impulso para frequentar o seminário.

De outro ângulo, a discursividade sobre formação acadêmica e atuação docente evidenciou-me a necessidade de superação dos binarismos teoria/prática e de incorporar práticas externas às da formação acadêmica propriamente, que têm relevância mesmo que não sejam vivenciadas em ambientes escolares e possuam pouco vínculo pedagógico.

Tanto para quem vivencia práticas de docência extra-acadêmicas, quanto para quem não as vivencia, há traços significativos que adjetivam o professor. Por exemplo, formar-se em bacharelado em matemática e ter passado mais de vinte anos em uma empresa de energia elétrica faz com que as relações discursivas postas em funcionamento pelo professor *Andarilho* não o adjetivem enquanto formador de professores, e sim enquanto matemático. Situação ambígua ao exercício que o próprio professor desenvolve e sugere um processo discursivo de *essencialidade* formativa do sujeito docente que precisa ter um núcleo que o defina enquanto tal.

Pude notar, por outro lado, que os saberes do curso de formação acadêmica em licenciaturas contribuem para desenhar um possível perfil identitário ao docente quando mobilizam técnicas, políticas, teorias, metodologias e demais

instrumentos voltados à atuação na docência, diferentemente dos cursos de bacharelado.

Percebi, também, que, ao falar da dimensão docente ambos os narradores mobilizam enunciados que atravessam as práticas discursivas desde as narrativas sobre infância, como a liberdade e a experiência. Do mesmo modo acionam saberes, tanto da formação, como da atuação.

Suas falas permitiram-me registrar deslocamentos identitários (HALL, 2004) que culminam na prática da docência: *sou professor, sou docente, sou petista, sou marido, sou jovem* – afirma o discurso do professor *PJ* e, de continuidade: *sou orientador, um colega* – conclui o discurso do professor *Andarilho*. Permitiram-me, ainda, anexar outros lugares; os de pesquisadores, instrutores e interventores da realidade. Tais lugares chamam o tripé marcante do sítio universitário – o ensino a pesquisa e a extensão – e somam-se a outras posições como as de gestão, coordenação e direção.

Interpelou-me, igualmente, situações práticas que representaram a movimentação identitária docente. É que o processo formativo elicia falhas e interrupções. Assim os sujeitos acabaram sendo docentes de seus próprios docentes ou convivendo, como colegas de profissão com sujeitos que outrora foram seus professores. Tal situação abre possibilidades metodológicas e evidencia deslocamentos aos quais não se está acostumado.

Constato, portanto, que nossas identidades são marcadas pela diferença, pelo pertencimento ao outro, por práticas discursivas que envolvem religião, etnia, sexualidade, condição social e local de trabalho.

Há discursos ecoando e rizomaticamente atravessando-se e criando regimes do eu, e, dessa forma, forjando significações sobre quem os professores devem ser em determinadas conjunturas.

Esses discursos mobilizam representações identitárias, inclusive oficiais, colocadas em circulação social e epistêmica. Mas, mesmo assim, nada institui identidades fixas, pois, a movimentação presente nas adjetivações docentes faz circular sempre outros fatores, outros sentidos.

Sinto-me, neste momento, como o *Andarilho* professor, e como o nietzschiano, tendo que olhar para a racionalidade produzida de forma dolorosa e

prazerosa e sair um pouco aliviada por compreender que o debate não pode submeter-se ao fim, e sim, ao adiamento.

Embora tenha seguido uma seqüência não lógica em meus comentários, algumas marcas em mim são deixadas: ouvir os narradores e profissionais da educação; ser expectadora e vivenciadora de suas trajetórias e minhas vivências de formação e atuação; conviver com a diversidade, a heterogeneidade e jogos de poder e saber, foram momentos significativos em minha história enquanto docente e pesquisadora.

Entender que diante da complexidade cultural vivenciada hoje, há que se problematizar as relações discursivas que caracterizam os processos de diferenciações educacionais e assumir posições de defesas e recuos, portanto, de negociação das práticas que nos são atinentes dentro dos jogos de poder.

Há que se fazer valer os dispositivos microfísicos que mobilizam as práticas discursivas a fim de que política, ideológica, social, cultural, econômica e educacionalmente, os sujeitos desfaçam e burlem as tecnologias do eu que durante séculos os aprisionam.

Fico, finalmente, aliviada por não ter compromisso com a verdade. Por ter repetido adjetivos, instituído minhas metáforas e atribuído sentidos. Pois, por que buscar a verdade se esta não passa de:

Uma multidão móvel de metáforas, metonímias, de antropomorfismos, em resumo, uma soma de relações humanas que foram poeticamente e retoricamente alçadas, transpostas, ornadas, e que, depois de um longo uso, parecem a um povo firmes, canônicas e constrangedoras: as verdades são ilusões que nós esquecemos que são, metáforas que foram usadas e que perderam a sua forma sensível, peças de moedas que perderam seu cunho [?] (NIETZSCHE, 1999. p. 181/2).

Peço-lhe, então, caro sujeito do diálogo, que num desacerto racional, abandone esta discussão e construa outra que, mesmo que seja marcada por esta, instigue outras vontades de poder.

Um posfácio

Depois de haver-me descoberto, não significa grande coisa encontrar-me: o difícil, agora, é perder-me...

Lembra-te de esquecer o que ensino...

Nietzsche

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, R. *As cores do crepúsculo: a estética do envelhecer*. São Paulo: Papirus, 2001.
- ALVES, Nilda. Diário de classe, espaço e diversidade. *In: MIGNOT e CUNHA (org) Prática de memória docente*. Cortez: São Paulo, 2003.
- ALMEIDA, S. F. C. de. *O lugar da afetividade e do desejo da relação de ensinar e aprender*. Temas em psicologia. nº 1, pp. 31-44. 1993.
- AMANTEA, Alejandra. Propostas curriculares na Argentina: as tradições disciplinar, da didática geral e das didáticas especiais. *in: LOPES, A, & MACEDO, E. (orgs) políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006.
- ANFOP, Documento – *Para uma formação de professor*, 1994.
- APPLE, M. Relações de classe e de gênero e modificações no processo de trabalho docente. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, nº60, p. 3-14. fev., 1987.
- ARROYO, Miguel G. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. 4ª edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- AZEVEDO, M. de C. Não moderno e pós-moderno. *Revista de Educação*. AEC, v.22, nº 89, p. 19-35 (out/dez).
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da linguagem*. 5ª edição. São Paulo. Hucitec, 1990 (tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira a partir das traduções francesa, 1977, e americana, 1973).
- BARBOSA, Pedro Luís Navarro. *Os sentidos nas malhas do discurso*. Disponível em: www.discurso.ufrgs.br/sead/doc/sentido/pedro.pdf (ou google).
- BARTHES, R. S. *S/Z*. São Paulo: Martins Fontes [s/d].
- BASTOS, Maria Helena. Memórias de professoras: reflexões sobre uma proposta. *in: MIGNOT e CUNHA (org) Prática de memória docente*. Cortez: São Paulo, 2003.
- BENJAMIM, Walter. *O narrador. Magia e técnica, arte e política. Obras Escolhidas*. São Paulo: brasiliense, 1985.
- BOGDAN, Roberto C. e BIKLEN, Sari Knoop. *Investigação qualitativa em educação*. Porto editora: Porto, Portugal, 1994.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Trad. Ávila et. al. Belo Horizonte: 3ª ed. UFMG, 2005.

BOLÍVAR, Antônio (dir.) *Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola*; Tradução de Gilson César Cardoso de Souza – Bauru, São Paulo: EDUSC, 2002.

BORBA, Maria Antonieta Jordão de O. *Tópicos de teoria para investigação do discurso literário*. RJ: todas as letras, 2004.

BOSI, Ecléia. *Memória e sociedade: lembranças de velhos* – 2ª edição – T. A Queiroz: São Paulo, 1987.

BOM MEIHY, José Carlos Sebe (org.). *(Re) introduzindo história oral no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1996 (série Eventos).

BRANCHER, Vantoir Roberto e OLIVEIRA, Valeska Fortes . *Memórias de professoras: a história de vida de Helena Ferrari Teixeira* (disponível em www.google.com.br).

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. 8ª edição – Campinas, São Paulo: UNICAMP, 2002

BRITZMAN, Déborah. O que é esta coisa chamada amor? *Educação e realidade*. 21 (1). 1996: p. 71-96.

BUENO, Belmira; CATANI, Denice; SOUSA, Cynthia Pereira (orgs). Os homens e o magistério: as vozes masculinas nas narrativas de formação. *in: a vida e o ofício de professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração*. Escrituras: São Paulo, 1998.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e o estudo com história de vida de professores: a questão da subjetividade. *Educação e pesquisa*. v. 28, nº 1. São Paulo: 2002.

_____. CATANI, Denice Bárbara e SOUSA, Cynthia Pereira de. (org). *A vida e o ofício dos professores*. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

CAMBI, Francisco. *História da pedagogia*. São Paulo, UNESP, 1999.

CANDAU, Vera Maria (org). *Reinventar a escola*. Vozes, Petrópolis – RJ, 2000.

CARRAHER, Teresinha. (et. al). *Na vida dez, na escola zero*. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 1990)

CARVALHO, A. M. P de Perez, D. G. O saber e o saber fazer dos professores. *in*: CASTRO, A. D. e CARVALHO A. M. P. de (org). *Ensinar a Ensinar. Didática para a Escola Fundamental e Média* (p. 107-121). São Paulo, 2001.

CASTANHO, Maria Eugênia. Sobre professores marcantes. In CASTANHO, M. E. (org) *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. 2ª edição. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2002.

_____. *Professores do ensino superior da área da saúde e sua prática pedagógica*. Disponível em: www.interface.org.br/revista10/artigo1.pdf (ou google).

CASTELLS, M. *The Power of identity: the information age: economy, society and culture*. Oxford: Blackwell, 1997. v.2.

_____. *O poder da identidade*. Tradução: Klauss Brandini Gerhard. São Paulo: Paz e terra, 1999.

CASTORIADIS, C. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: PucRio, 2002.

CATANI, Denise Bárbara; BUENO, Belmira e SOUZA, Cyntia. O amor dos começos: uma história das relações com a escola. *Cadernos de Pesquisa*. N. 111, p. 151-171. dez. 2000.

CATANI, D. B. A didática como iniciação: uma alternativa no processo de formação de professores. *in*. CASTRO, A. D. e CARVALHO A. M. P. de (org). *Ensinar a Ensinar. Didática para a Escola Fundamental e Média* (p. 53-70). São Paulo, 1998.

CORAZZA, S. *O que quer um currículo? Pesquisas pós-críticas em educação*. 2ª edição – Petrópolis, RJ: Vozes, 2001a.

_____. *Na diversidade cultural uma docência artística*. Revista Pátio. mai/jul, 2001b.

_____. Diferença pura de um pós-curriculo. Apud. Lopes e Macedo (orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002a.

_____. *Docência em três tempos*. Revista Pátio. Mai/jul. 2002b.

_____. Não se sabe. *Educação e Sociedade: entre Deleuze e a educação*. V. 26. n. 93. Campinas: 2005.

_____. e SILVA, T. *Composições*. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

COSTA, M. V. *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a.

_____ Novos olhares da pesquisa em educação. In: COSTA, M. V. *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b. p. 13-22.

_____ Sujeito, e subjetividade nas tramas da linguagem e da cultura. in: CANDAU, Vera Maria (Org). *Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 2000, p. 29-46.

CUNHA, Maria Izabel da. O professor universitário na transição de paradigmas. Araraquara: JM Editora, 1998.

_____ *o bom professor e sua prática*. 15ª edição. Campinas, São Paulo: Papirus, 2003.

CUNHA, Maria Teresa. Uma visita do senhor inspetor: cultura cívica em relatos escolares. In: MIGNOT e CUNHA (org) *Prática de memória docente*. Cortez: São Paulo, 2003.

DELEUZE, Gilles. *Nietzsche e a Filosofia*. 1ª ed. Brasileira. Trad. Ruth Dias e Edmundo Dias. Rio de Janeiro. Editora Rio, 1976.

_____ Nietzsche hoje?. *Colóquio de Cerisy*. Org. Scarlett Marton. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____ . *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

_____ e GUATTARI, F. *Mil platôs*. Capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: 34, 1995.

_____ *O que é filosofia?* 2ª edição. Trad. Prado Jr. e Alberto Muñoz. Rio de Janeiro: 34, 1997.

_____ *Conversações*. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1998a.

_____ *A lógica do sentido*. 4ª edição. Trad. Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: perspectiva, 1998b.

_____ e PARNET, Claire. *Diálogos*. Trad. Eloiza Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998c.

_____ *diferença e repetição*. Trad. Orlandi e Machado. Lisboa: Relógio d'Água, 2000.

DERRIDA, Jacques. *A escritura e a diferença*. São Paulo: Perspectiva, 1971.

_____ *Gramatologia*. São Paulo: Perspectiva, 1973.

_____ *Margens da filosofia*. São Paulo: Papyrus, 1991.

DIAS, Luciana Cristina. Tornando-se professor: as vozes que participam da formação pessoal/profissional. *Linguagem & ensino*, v. 5, nº 1, 2002 (11-24).

DICK, Phillip. K. *Minority report: a nova lei*. São Paulo. Record. 2002.

DUJO, Ángel Garcia del. *Autoformação: a competência chave do século XXI*. Disponível em: [www.dce.ua.pt/congresso/2006_Angel](http://www.dce.ua.pt/congresso/2006_Angel%20artigo.pdf) %20 artigo.pdf. (ou google).

DUSSEL, Inês. O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças. *in*: LOPES, A. C e MACEDO E (orgs). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.

FERRAROTTI, Franco. Histórias de vida: perspectivas metodológicas. *in*: NÓVOA, Antônio & FINGER, Mathias (Org.). *O Método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde. Dpart. dos Recursos Humanos da saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 18-34.

FONSECA, Selva Guimarães. *Ser professor no Brasil: história oral e de vida*. São Paulo: Papyrus, 1997.

FONTANA, Roseli A. Cação. *Como nos tornamos professoras?* Belo Horizonte: autêntica, 2000.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Rio de Janeiro: Vozes, 1977.

_____ *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona. Gedisa, 1980.

_____ *A microfísica do Poder*. 10ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____ Nietzsche, a genealogia e a história. *Microfísica do poder*. 5ª ed. Rio de Janeiro: graal, 1985.

_____ *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.

_____ *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*. 7ª edição. Rio de Janeiro: Graal, 1994.

_____ *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2000.

FREITAS, Sônia Maria de. *História oral possibilidades e procedimentos*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____ *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 39ª edição. São Paulo: Cortez, 2000.

GADOTTI, Moacir. *Histórias das idéias pedagógicas*. 8ª edição. Ática, São Paulo, 2006.

GALVANI, Pascal. *Autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural*. Disponível em: [www.ufrj/letrans /link/autoformação.pdf](http://www.ufrj/letrans/link/autoformação.pdf) (ou google).

GARCIA, HYPÓLITO e VIEIRA. As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e Pesquisa*. v.31. nº 1, São Paulo – jan/mar, 2005.

GATTI, Bernadete A. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano Editora, 2002 (série Pesquisa em Educação V. 1).

_____ *Pesquisa, educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas*. *Cadernos de Pesquisa*. v. 35. nº 126. São Paulo, set/dez. 2005.

GIROUX, H. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação*. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Arte Médicas Sul, 1999.

GOERGEN, P. L. A crítica da modernidade e educação. *Pro-posições*, v. 7, nº2, p. 5-28, jul. 1996.

GONDRA, José G. Ao recorrer da pena: reflexões relativas às cartas de professores do século XIX. *in*: MIGNOT e CUNHA (org). *Prática de memória docente*. Cortez: São Paulo, 2003

GORE, Jennifer. Michel Foucault e a educação: fascinantes desafios. *in*: SILVA, T.T. (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. (p. 9-20).

HABERMAS, J. *Discurso filosófico da modernidade*. Lisboa\; Dom Quixote, 1990.

HALL, S. *Identidades culturais na pós-modernidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A. 1997a.

_____ *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo*. *Educação & realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2. 1997b. p. 15-46.

_____ *Quem precisa de identidade*. *in*: SILVA T. T. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 6ª edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. p. 103-133.

_____ *Identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Silva e Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1993.

HENRIQUES, Vera. *Identidade no campo educacional: uma tensão entre modernidade e pós-modernidade?* Disponível em:

www.maxwell.lambada.ele.puc.rio.br/egi-bin/ (ou google).

HYPOLITO, *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. Campinas: Papirus, 1997.

JAMESON, F. *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 1996.

JOSSO, Marie-Cristine. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as "histórias de vida" a serviço de projetos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, V. 25, n. 2, p. 11-23, 1999.

KENSKI, V. M. Sobre o conceito de memória. *in: FAZENDA. A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. 3ª edição. Papirus: São Paulo, 1995.

LARROSA, J. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Tradução: Alfredo Veiga-neto, 4ª edição. Belo Horizonte; Autêntica, 2006a.

_____ e SKLIAR. *Habitantes de babel*. (Trad. Semíramis Gorini da Veiga). Belo Horizonte: autêntica, 2001.

_____ Tecnologias do eu e educação. *in: SILVA, T.T. O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: 5ª edição, Vozes, 2002a.

_____ Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *in: Revista Brasileira de Educação*. Jan/fev/mar/abr 2002b. nº 19.

_____ La experiencia y sus lenguajes. (conferencia) *La formación docente el siglo XIX y el siglo XXI*. Serie Encuentros y seminarios., 2006b.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. *in: Currículo sem fronteiras*, v.6, nº 2. p. 33-52, 2006a.

_____ Quem defende os PCN's para o ensino médio? *in: LOPES, A. C. e MACEDO, E. Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006b.

LOSSO, Eduardo Guerreiro. *As aventuras da máquina mística do pensamento: montagem e desmontagem da filosofia de Hegel*. Disponível em: www.letras.ufrj.br/ciencialit/ensaio/mistica, (capturado em 06-06-2007).

LOURO, Guacira L. (org) *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LYOTARD, Jean-François. *O pós-moderno*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.

MACEDO, Elizabeth. Por uma política da diferença. *in: Cadernos de Pesquisa*. v. 36. n.º 128. p. 327-356, mai/ago., 2006.

MACHADO, Roberto. Uma geografia da diferença. *Revista Cult*. Disponível em revistacult.uol.com.br/ (capturado em 18-06-2008)

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Pontes/Unicamp, 1989.

MANDARAZ, Norman. A potência para a simulação: Deleuze, Nietzsche e os desafios figurativos ao se repensar os modelos da filosofia concreta. *Educação e sociedade: entre Deleuze e a educação*. V. 26. n.º 93. Campinas, 2005.

MARTON, Scarlett. *Nietzsche: a transvaloração dos valores*. São Paulo: Moderna, 1993.

MARSHALL, James. Governabilidade e educação liberal. *in: O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: 5ª edição, Vozes, 2002.

MAUÉS, Josenilda. *O currículo no trabalho com narrativas no Ensino Superior*. 18ª ANPED. GT n.º. 12. 2006.

_____. Vestígios de investigação sobre currículo e formação de professores. *in: GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Currículo e políticas públicas*. Belo Horizonte, Autêntica: 2003.

_____. Casaco de arlequim: composições provocativas para outras práticas. *in: SANTOS, Eunice et al. (Orgs.). territórios didáticos*. Belém, E. F. S. 2000. p. 13-34.

_____. *Escolarização e produção de subjetividade: capturas e sedições*. (Tese de Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 1998.

_____. *Espelho líquido: a vida cotidiana de uma escola ribeirinha no Estado do Pará*. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 1983.

MEIRA, Regina de Fátima. Memória e histórias de ex-professoras primárias do grupo escolar 'Antônio Padilha' (1952/1990). *Revista HISTEDBR On-line*. Campinas, n.º 21. p. 98-93, mar/2006.

MÉLICH, Joan-Carlos. A palavra múltipla: por uma educação (pó)ética. *in: LARROSA & SKLIAR. Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 269-280.

MENEZES, Rodrigo Carqueja. Devir e agenciamento no pensamento. *Comum*. Rio de Janeiro – v. 11 nº 26. p. 66-85, 2006.

MIELI, Silvio. *Só aforismo a paródia e o paradoxo nos unem*. Disponível em: www.imediata.com/devir/index.html

MIGNOT e CUNHA (org) *Prática de memória docente*. Cortez: São Paulo, 2003.

MONTEIRO, Albene Lis. Autoformação, histórias de vida e construções de identidades do/a educador/a. *in*: ARAÚJO, Ronaldo M. L. Pesquisa em educação no Pará. Belém: EDUFPA, 2003. p. 323-345.

MONTEIRO, Marko. *O pós-estruturalismo no estudo do gênero*. Disponível em: markosy@uol.com.br Campinas, 1997.

MORGADO, M. A. *Da sedução na relação pedagógica*. São Paulo: Plexus, 1995.

MORIN, E. A noção de sujeito. *in*: SCHNITMAN, D. F. (Org). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes médicas, 1996. p. 45-56.

NIETZSCHE, Frederich. *A gaia ciência*. 3ª edição. Trad. Pugliesi e Lima. Rio de Janeiro, s/d.

_____. *Além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro*. 2ª edição. Trad. Paulo Souza. São Paulo: Cia das letras, 1992.

_____. *Genealogia da moral: uma polêmica*. Paulo Souza, São Paulo: Cia das letras, 1988,

_____. O nascimento da tragédia no espírito da música. *in*: *Os pensadores*. São Paulo: Abril, 1999.

_____. Assim falou Zaratustra: um livro para todos e ninguém. *in*: *Os pensadores*. São Paulo: Abril, 1999.

NÓVOA, Antônio & FINGER, Mathias (Org.). *O Método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. dos Recursos Humanos da saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988.

NÓVOA, A. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora Ltda., 1991. (coleção Ciências Educação).

_____. *Os professores e sua formação*. Lisboa: D. Quixote, 1992a.

_____. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora Ltda, 1992b. (Coleção Ciências da Educação).

OLIVEIRA, V. Imagens na pesquisa com professores: o oral e a fotografia. *Educação*, Santa Maria, v, 29. nº 1, 2004.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes. Produções escritas e processos identitários: in estudo de texto de alunos do ensino fundamental. *Linguagem & Ensino*, v. 4. nº 1, 2007. (67-77).

PARAYSO, Marlucy. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: um esboço de um mapa. *Cadernos de Pesquisa: teorias pós-críticas e educação*. V. 34. nº 122, São Paulo, 2004.

PEREIRA, Elizabete M. de A & FILHO, José C. dos Santos (Orgs.). *Escola e Universidade na pós-modernidade*. Campinas: Mercado das Letras: São Paulo, FAPESP, 2000.

PERROT, Michelle. Práticas de memória feminina. *Revista brasileira de História*. São Paulo, v. 9, nº 8. p. 9-18, 1989.

PETERS, Michel. *Estruturalismo e pós-estruturalismo*. Disponível em www.rubedo.psc.br / artigos / Michel Peters. (capturado em 31-05-007).

PIGNATELLI, Frank. Que posso fazer? Foucault e a questão da liberdade e da agência docente. in: SILVA, T. T. *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: 5ª edição, Vozes, 2002

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre o hetero e a ecoformação. in: NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias (Orgs). *O método autobiográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde. Dpart. dos Recursos Humanos da saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 63-67.

_____ *A autoformação no decurso da vida*. Disponível em: www.cetrans.com.br

POPKEWITZ, Thomas. História do currículo, regulação social e poder. in: SILVA, T. T. *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: 5ª edição, Vozes, 2002

PRIGOGINE, I. O fim da ciência? In: SCHNITMAN, D. F. (Org). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes médicas, 1996. p. 25-40.

QUEIROGA, Maria do Socorro Nóbrega. Educação e pós-modernidade. *Paraiwa*. Nº 1 – João Pessoa, Dezembro, 2001.

QUEIROZ, Maria Isaura de. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. in: SIMSOM, Olga Moraes (org.) *Experimentos com história de vida (Itália – Brasil)*. Vértice/Revista dos tribunais: São Paulo, 1988.

RIBEIRO, Marcelo. Implicações do processo identitário na formação continuada de professores. *Sitientibus*, Feira de Santana, nº 31. p. 75-84, jul/dez. 2004.

ROCHA, Celma Cruz da. Tematizando o ensino religioso: identidade e des-identificações. *Revista Dialogo Educacional*, Curitiba, v.5, nº16. p. 147-166, 2005.

ROLNIK, Suely. Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo. Estação liberdade: São Paulo, 1989.

SANTOS, B. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 3ª edição. Porto: Afrontamento, 1994.

SANTOS, J. F. *O que é pós-modernismo*. 5ª reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 1991.

SCHÉRER, René. Aprender com Deleuze. *Educação e sociedade: entre Deleuze e a educação*. V. 26. n.º 93. Campinas, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____ *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____ (Org). *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____ *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: 5ª edição, Vozes, 2002.

_____ *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 6ª edição. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____ A produção social da identidade e da diferença. *in: SILVA, T. T. (org). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 6ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. p. 7-72.

SODRÉ, Nelson Werneck. *As razões da independência*. Coleção retratos do Brasil. Vol. 39. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1969.

SOUSA, Cyntia; CATANI, Denice; Souza, M. Cecília; BUENO; Belmira. Memória e autobiografia: formação de mulheres e formação de professoras. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, nº 2, p. 61-76, 1996.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEDESCO, J. C. *Usos de memórias*. Passo fundo: UPF, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA-Neto, Alfredo. *Currículo e a exclusão social*. Texto preparado para publicação na Revista Kikiriki (Móron-Sevilha), julho de 2000.

_____ *Educação e pós-modernidade: impasses e perspectivas*. Resumo da aula inaugural no PPG – Educação/PUC – Rio, 2005. Disponível em alfredoveiganeto@uol.com.br (capturado em 31-05-2007).

_____ Foucault e educação: outros estudos foucaultianos. in SILVA, T. T. *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: 5ª edição, Vozes, 2002.

VON SIMON, Olga de Moraes. *Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil)*: enciclopédia aberta de Ciências Sociais, São Paulo: Vértice, 1998.

_____ Reflexões de uma socióloga sobre o uso do método autobiográfico. in. BOM MEIHY, José Carlos Sebe (org.). *(Re) introduzindo história oral no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1996 (série Eventos).

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. *Poder político e educação de elite*. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 1992

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. in: SILVA T. T. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 6ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. p. 7-72.

ZACCUR, Edwiges. Cadernos de registros: uma prática pesquisadora. in: MIGNOT e CUNHA (org) *Prática de memória docente*. Cortez: São Paulo,

ILUSTRAÇÃO DA CAPA

Figura disponibilizada pela REVISTA CULT no texto de Roberto Machado: *Uma geografia da diferença*. (revistacult.uol.com.br) capturado em 18-06-2008.