

“ESSA É SUA PASTA E SUA TURMA” - INSERÇÃO DE PROFESSORES NA REDE PÚBLICA DE ENSINO E SUAS IMPLICAÇÕES CURRICULARES

“THIS IS YOUR PORTFOLIO AND YOUR CLASS” - INCLUSION OF TEACHERS IN PUBLIC SCHOOLS SYSTEM AND THEIR CURRICULUM IMPLICATIONS

FRANGELLA, Rita de Cassia *

* Doutora em Educação (2006) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora adjunta da Faculdade de Educação da UERJ. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação - Proped. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, currículo, políticas curriculares e educação infantil. Desenvolve pesquisas na área de currículo e formação de professores. Chefe do Departamento de Estudos Aplicados a Educação da Faculdade de Educação da UERJ. Vice-coordenadora do GT- Currículo da ANPEd no biênio 2012-13. É Jovem Cientista do Nosso Estado da FAPERJ, PROCIENTISTA/UERJ. Membro da Associação Brasileira de Currículo, na qual integra a comissão de publicação na atual gestão (2012-2014). Desenvolve pesquisas que focalizam a análise de políticas curriculares na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e as relações estabelecidas pelos professores na produção dessas, a partir de uma abordagem do currículo como enunciação cultural, com financiamento pelo CNPq e FAPERJ.. Contato: rcfrangella@gmail.com

RESUMO

O artigo discute – a partir de pesquisa sobre trajetória de uma proposta curricular numa rede municipal de ensino – uma questão emergente no trabalho de campo realizado: a entrada do professor na rede de ensino. E o faz problematizando os tópicos da representação e sujeito/identidade na discussão que faz acerca da dimensão discursiva do social e a tensão universalismo/particularismo, em diálogo com as proposições de Ernesto Laclau e Homi Bhabha. Destaca-se a narrativa das professoras tensionando o processo político de construção de identidades coletivas, argumentando que estas se constituem em ato e não a partir de princípios apriorísticos, nem os fundam, o que traz implicações acerca da própria identidade docente. Defende-se que a problematização proposta traz elemento importante para a discussão sobre a produção de políticas curriculares. Assim, na observação do caráter cíclico e flutuante da significação, que não permite a fixação de fronteiras uniformes, destaca-se o protagonismo da ação de sujeitos e grupos sociais na produção de políticas curriculares, que exige pensar a construção de políticas curriculares como elaborações político-discursivas.

Palavras-chave: Política curricular. Discurso. Representação. Identidade.

ABSTRACT

Based on the path of a curriculum proposal in a municipal school, this paper discusses an emerging issue in empirical perspective: the insertion of the teacher in the school system. To achieve such task, this paper relies on topics of representation. They are: subject/identity in debate about the discursive dimension of social tension and universalism/particularism. These topics of representation are introduced according to the dialogue highlighting the propositions of Ernesto Laclau and Homi Bhabha. The narrative of teachers stressing the political process of collective identity building plays a key role. This emphasis takes place by the argument that collective identity building is an act not related to priori principles, which are not built by the act either. This standpoint affects teacher's identity. This research argues that the questioning proposition introduces an important element for discussion about production of curriculum policies. Thus, the observation of the nature and flowing cyclical feature of meaning, which doesn't allow stability of uniform boundaries, role of the action of individuals and social groups are highlighted in the production of curriculum policy. This fact demands the construction of curriculum policies building as political and discursive elaborations.

Keywords: Curriculum politics. Discourse. Representation. Identity.

1 INTRODUÇÃO

Comumente temos nos deparado com análises acerca do exercício da docência vista pela ótica da resistência à mudança, da acomodação, do desânimo frente às tantas e cada vez mais frequentes novas exigências e/ou reformas que surgem no cenário educacional. No caso da análise de políticas curriculares, muitas vezes os professores são vistos como aplicadores que, dependendo do seu grau de adesão às reformas, favorecem (ou não) o seu desenvolvimento. Ao conceber o diálogo dos professores com a política baseado na construção de formas de adequação/apropriação, descaracteriza-se o papel do professor também como formulador de política, rompendo com a visão processual da política construída na confluência de diferentes contextos, na articulação entre a esfera oficial (macro) e a esfera micropolítica da escola, ou seja, não focaliza as relações entre políticas e o contexto.

Contudo, paralela e paradoxalmente a essa perspectiva que vê a figura do professor de forma submissa, outros estudos se voltam para questões relativas à profissionalidade e autonomia docente defendendo seu protagonismo no desenvolvimento da prática pedagógica, asseverando que a reflexão e a autoria são marcas decisivas numa avaliação qualitativa do seu trabalho. Ainda que tirando o professor do lugar passivo da adequação ou resistência, incorre-se na possibilidade de autonomização de sua ação.

Diante disso, fica patente a necessidade de estudos que se voltem para a articulação entre os diferentes contextos de produção curricular, atentando para o que se produz no cotidiano da escola e os nexos, em análises relacionais, que focalizem as interseções micro/macro, global/local, percebendo-as como tensão produtiva, entre-lugar de negociação de sujeitos que possam criar sentidos agonísticos (MOUFFE, 1999) para as suas práticas.

Proponho-me, neste texto, observar essa questão a partir de um momento específico: a entrada do professor na rede de ensino, entendendo-o como espaço de negociação e embate entre a docência já exercida e/ou a formação inicial e a docência especificada pelas marcas, características e identidade da rede de ensino.

Analiso, com e pela voz de professores da rede municipal do Rio de Janeiro, como se dá a inserção de professores nessa rede pública de ensino. O que os relatos trazem é a perspectiva do isolamento, ainda que transfigurado em liberdade. Argumento que esse processo, que poderia sugerir autonomia nas decisões curriculares que tomam os professores num contexto democrático, contribui para a invisibilidade do professor como autor/ator

social, uma vez que a “pseudo” liberdade de cátedra se dá num contexto de isolamento e individualismo, o que, com aporte nas formulações de Laclau (1996), discuto problematizando os tópicos da representação sujeito/identidade na discussão que faz acerca da dimensão discursiva do social e a tensão universalismo/particularismo, de onde defende que o antagonismo é o que define o político. Dessa forma, problematizo como os professores participam dessa elaboração que põe em movimento o ciclo de formulação de políticas, tal como defendido por Ball *et al* (1992), e que muitas vezes é invisibilizado na análise delas. É possível perceber que, por vezes, as políticas curriculares são tomadas como “objetos reais”, dados sobre os quais se opera com conceitos que acabam fixando os sentidos delas, vistas como centro gravitacional das ações na/da escola e seus sujeitos, produto objetivo.

A fala que dentre tantas destaco aclara a intenção de problematização: “esta é sua pasta e sua turma” indica uma realidade estática em que o professor se insere como elemento novo na rede.

Penso que a problematização disso, que é tão frequente no cotidiano não só da rede municipal do Rio de Janeiro como de tantas outras, pode contribuir para o diálogo-produção de políticas públicas, entendendo-as como produção contingente, conflituosa, discursiva e dialógica que permite aos sujeitos assumir posições dentro dos discursos num universo democrático-pluralista completo de lutas e negociações.

2 CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO

A questão da inserção dos professores na rede pública não é o foco principal da pesquisa institucional da qual se desdobra este estudo¹. O objetivo do estudo é analisar a produção curricular nos seus espaços fronteiriços, como entre-lugar de negociação. O entendimento da *produção do currículo como produção de cultura* salienta as negociações que disputam e se hibridizam na formulação curricular, evidenciando sua condição de processo político inacabado, em que há lutas por identificações e construção de discurso. Assim, busca-se compreender “conexões, conflitos e ações” na elaboração de políticas curriculares como produção articulada/negociada/enfrentada em diferentes contextos, objetivando investigar a produção/articulação/diálogo no espaço de fronteira, nas interseções entre os diferentes contextos, que trazem em si a dimensão do fazer-se continuamente a partir da ação dos múltiplos agentes que neles se articulam.

Assume-se o entendimento da elaboração curricular num processo cíclico (BALL,

1997; BALL *et al*, 1992), polifônico, que envolve diferentes sujeitos que, de suas posições, disputam/produzem sentidos às ações curriculares. Ainda em diálogo com Ball (1997), discutimos o entrelaçamento dos diferentes contextos, privilegiando o da prática, dando visibilidade aos movimentos tradutórios que se produzem nessa esfera por parte dos professores, vendo-os não como receptores de uma política curricular que se implanta, mas como curriculistas nas elaborações cotidianas que fazem e que põem em ação o movimento cíclico das políticas de currículo.

Nesse sentido, é fundamental compreender as redes de significados e práticas que foram sendo tecidas, evidenciando o jogo de trocas entre os diferentes contextos que compõem esse ciclo de produção curricular. Compreendemos, no diálogo com o autor, que as políticas não são monolíticas, mas, em ação, são fruto de empreendimentos coletivos, tecidas na bricolagem de ideias, práticas e significações.

Em palestra proferidaⁱⁱ no Brasil, Ball (2009) destaca o conceito de tradução, afirmando que essa passagem entre os contextos exige tradução e processos de apropriação/adaptação que são feitos pelos sujeitos na negociação em diferentes circunstâncias e entre os diferentes contextos, uma vez que (para recuperar exemplo dado pelo próprio autor) uma política proposta entra em cena, coabitando o espaço com outras já em ação, o que exige negociação, recomposição, deslocamentos. Assim, no contexto da prática, esse processo de tradução há que ser compreendido à medida que constitui momento de ação criativa.

Assim, orientada pela proposta de Ball, volto-me ao estudo do currículo tomando-o como ciclo político, processo contínuo e dinâmico. Para tanto, as opções metodológicas para o desenvolvimento do trabalho se voltam para a possibilidade de investigação que focalize os diferentes contextos, buscando articulá-los. Além disso, é preciso considerar as especificidades das instituições nas quais o estudo se desenvolve, pensando-as também como microcosmo onde se reinscreve a discussão em foco. Dessa forma, cruzamos diferentes estratégias de pesquisa buscando não caracterizar cada contexto, mas trabalhar nas suas injunções. Ball *et al* (1992) trata da complexidade da pesquisa que focalize os movimentos entre os contextos, defende uma abordagem que cruze perspectivas e destaca dentre elas uma abordagem etnográfica. Assim, temos como estratégias de pesquisa o cruzamento de fontes e procedimentos. Para isso, foram realizadas entrevistas com professores da rede municipal de Educação do Rio de Janeiro, observação participante nas escolas e análise documental privilegiando não apenas as produções advindas da Secretaria como as produções de cada

unidade escolar.

Nesse diálogo com as professoras emergiram questões que, se não previstas inicialmente, trazem os rastros dos processos discutidos. Em todas as entrevistas, o momento de chegada à rede, as dificuldades encontradas e o como “se acharam” nesse processo emergem como núcleo de significação, marcas desse ser professora, de como essa identidade foi se constituindo. Quando me refiro aqui a identidade não trato da questão da identidade docente, mas de uma identidade coletiva – professor da rede –, em que a própria condição de ser professor é exterior constitutivo de novas articulações – não se trata de ser professor, mas especificamente de ser da rede, identificar-se com um novo sujeito coletivo. Essa tensão revela o antagonismo proposto por Laclau (1998) como condição mesma da existência do político.

Seguindo esses rastros, aceitamos o convite à reflexão feito pelas professoras ao destacarem, em diferentes momentos das entrevistas, sua entrada na rede pública de educação. A questão apontada – angústias e incertezas de ser professor, ainda não se sentir parte da rede – e a tensão nessa zona de fronteira atravessada por relações de saber/poder podem ser investigadas a partir da temática da identidade e representação.

3 MARCO TEÓRICO: PROBLEMATIZANDO IDENTIDADE E REPRESENTAÇÃO

A temática da identidade tem sido privilegiada nas pesquisas sociais na contemporaneidade. As novas/outras configurações socioculturais incitam a discussão em torno de identidades hoje fraturadas e plurais e que ambigualmente buscam novas formas de totalização e fixação. Contudo, nessa tensão é que se põe a problematização que permite discuti-la. Se a identidade como fixação, unidade, passa a ser questionada, é preciso pôr em debate o tema.

A proposição de Bhabha (2001, p. 63), de pensar “o limite da cultura como um problema de enunciação”, traz à discussão da identidade uma outra perspectiva, deslocando sua compreensão da identidade não mais como projeto a ser cumprido como determinação, mas movimento que, em sucessivas e contínuas articulações, negociações, produz fechamentos contingentes, estancamento desse fluxo de significações que nos incita a pensar a identidade como sempre inconclusa, como elaboração híbrida. O que o autor ajuda a pensar é a identidade como indeterminação e discurso, entendendo-o como prática de significação.

As significações construídas são produzidas no âmbito da cultura e é nesse terreno que

operam. Sendo assim, a cultura como enunciação é a consideração de que os sujeitos e os significados das práticas são elaborados na medida em que são mencionados, posicionados e representados discursivamente.

A ênfase de Bhabha na questão da enunciação evidencia a passagem que ele propõe – de compreensão e análise da linguagem de uma perspectiva mimética a uma discursiva. Isso quer dizer que não se trata de imagem que se refira a uma realidade transcendental, mas processo incessante de significação, o que passa pela associação que faz com a perspectiva bakhtiniana de signo. No rompimento da visão abstrata e direta entre conceito e significado, Bhabha, em diálogo com Bakhtin, explica que há um terceiro espaço, entre significante e significado, o lócus da enunciação, atravessado por dimensões múltiplas e conflitivas que operam nesse território cruzado, nem um nem outro, mobilizando processos de significação.

Assim, não se trata de mimese, substituição de imagens prontas, sacadas de um acervo pré-fabricado, mas mosaicos formados no cruzamento; tensão e negociação. A partir disso, discute a questão inferindo que a identidade é construída num processo de alteridade, processo relacional na interpelação do Outro, não como uma anterioridade a ser reencenada, mas uma atividade de articulação trazendo a subjetividade a uma prática enunciativa. Bhabha recorre a uma leitura psicanalista da identidade a partir da dinâmica do desejo. Assim, a alteridade mobiliza uma relação de desejo do lugar do outro e irrompe também um desejo ambíguo de repulsa, de não se transformar no outro.

Bhabha, desse modo, explicita que essa ambiguidade gera um processo de cisão, duplicidade que se depreende da noção de tempo disjuntivo da enunciação: tensão entre o que chama de dimensão pedagógica e performática, como deslocamento e ambivalência, fundada na indeterminação. Essa compreensão é uma ação articulatória que, diferentemente da noção de totalização, é um fechamento provisório e contingente. Nesse processo é que se dá a agência do sujeito, a possibilidade de identificação, uma vez que o sujeito emerge no momento da decisão, ainda que impossível. A indecidibilidade que marca o jogo político faz a decisão se dar por meio do outro, na relação com a diferença, uma vez que “é a contingência que constitui a individuação” (LACLAU, 1996, p. 264).

As ideias de indecidibilidade e fechamentos provisórios permitem a articulação das proposições de Bhabha à análise proposta por Laclau, que discute o político a partir da teoria do discurso, assentado na perspectiva de que esta se dá como processo de significação num terreno de indecidível, ou seja,

encontramos-nos numa situação paradoxal de que aquilo que constitui a condição de possibilidade de um sistema significativo – seus limites – é também aquilo que constitui sua impossibilidade – um bloqueio na expansão contínua do processo de significação (LACLAU, 1996, p. 71, tradução livre).

Sendo assim, a partir do diálogo com Laclau é possível dizer que a problemática da identidade se dá como ação política, uma vez que ela não tem conteúdos previamente estabelecidos, mas se constitui nos movimentos de articulação em meio a relações hegemônicas. Revela, o que problematiza o autor, a tensão e a ambiguidade entre o particular e o universal, e a interação entre esses termos promove deslocamentos e produtividade na discussão política.

Penso ser importante pôr em destaque duas noções fundamentais para o desenvolvimento do argumento aqui defendido: deslocamento e articulação. Se a ideia de negociação emerge de Bhabha com força e tensão que, para além da possibilidade de consenso ou síntese em torno de um ponto comum, ressaltam o não apagamento da diferença, é seu traço contínuo e provocador que implica que a negociação se dá como articulação; a ideia de fechamento contingente implica uma vitória/sentido parcial que provoca e é provocada por deslocamentos no processo de significação. Assim, dada à centralidade desses conceitos, cabe esclarecê-los. Por articulação se entende mais que junção, composição:

construção de uma vontade coletiva pela transformação de uma demanda particular num objeto de investimento simbólico universal ou “representativo” da comunidade em geral; fala das operações simbólicas que precisam ser realizadas para tal (BURITY, 1998, p. 17).

A noção de deslocamento traz em si a relevância do outro na constituição do sujeito. Não se trata de movimento errático, mas, também tomando como referência a discussão psicanalítica de entrada no simbólico, o outro representa/expõe a imagem da incompletude do sujeito, ameaça por representar sua possibilidade/impossibilidade. Esse outro/exterior, ao revelar essa relação ambígua, perturba a estrutura numa tensão entre falta/desejo/completude, deslocando essa identidade. Isso não significa que esse deslocamento seja a fratura de uma identidade plena, mas a compreensão de que esta se dá no movimento de efeitos de deslocamentos; “dessa forma, o lugar do sujeito é o do deslocamento. Longe de ser um momento da estrutura, o sujeito é o resultado da impossibilidade de esta se constituir em sua autossuficiência e dominar irrestritamente sobre os seus elementos” (BURITY, 1998, p. 20).

Assim, negociação implica a negação do fechamento absoluto, de um sentido finalístico, mas ambiguidade inerente à relação antagônica, que se põe em negociação, articulação, mas nunca é realmente superada. O que se depreende disso é que a condição para

a própria política é a emergência do antagonismo. É a fronteira antagonística que regula esses movimentos de articulação, uma vez que esses antagonismos não são polos binários e contraditórios de origem puramente diferencial – diferença como totalidade –, mas se constituem mutuamente entre equivalências e diferenças, entre lógicas que operam na articulação e formação de cadeias discursivas. E, como conclusão – esta também política –, se o antagonismo é condição da política, o sujeito em seus atos de identificação/emergência da identidade também o é. No dizer de Laclau (1998) “indecidibilidade e decisão são os nomes dessa tensão inerradicável e constitutiva que faz possível uma sociedade política” (p. 124).

Recorro aos postulados apresentados, tendo em vista que a discussão acerca da identidade tem sido privilegiada, reacendida num contexto em que políticas de identidade e diferença são postas no centro dos debates. Nesse cenário, estudos que tematizam a identidade docente, seja para defendê-la como necessária ou que a problematizam, têm se avolumado e estão presentes como eixo de articulação em políticas públicas para a formação de professoresⁱⁱⁱ. Em discussão em que alinha globalização e identidade, Burity (2001) argumenta que o movimento de identidades emerge dos efeitos desterritorializantes da globalização, reação e busca de formas de se realocar num terreno instável e de incertezas; nesse sentido, aproximando a discussão à questão aqui discutida, é possível inferir que esse movimento se dá não só nas discussões acerca de identidades particulares – raça, gênero etc. – mas também, e de forma semelhante, no contexto da experiência docente.

Contudo, ao longo dos estudos que venho desenvolvendo, questiono: há identidade docente? Em diálogo com Burity (1998; 2001; 2010), compreendo que esse movimento recoloca a discussão da identidade em outros termos. Afastando-se de uma concepção de identidade coisificada e/ou concebida como modelo acabado, dada de forma naturalística, continuísta e cumulativa, a desterritorialização que a irrupção da diferença traz a esse modelo essencialista faz a identidade ser vivida como movimento e negociação, o que destaca sua dimensão política. Assim, defendo uma concepção de identidade entendendo-a como um híbrido que se constitui em diferentes momentos de identificação, numa temporalidade dupla que gera processos de identificação ambivalente.

Só uma identidade conservadora, fechada em si mesma, pode experimentar a hibridização como perda. Mas essa possibilidade democrático-hegemônica tem que reconhecer o terreno contextualizado/descontextualizado da sua constituição e extrair plenamente as vantagens das possibilidades políticas que essa indecidibilidade abre (LACLAU, 1996, p. 119, tradução livre).

Assim, ao discutir a identidade nesses termos, argumento que “o performativo introduz a temporalidade do entre-lugar” (BHABHA, 2001, p. 209) e, em diálogo com Laclau

(1996, 1998), isso se dá como indecidibilidade, o que implica fluxo, discurso inacabado. Assim, mais que identidade, teríamos atos de identificação que se dão na articulação de demandas contingentes e no fluxo de significação. A identidade emergiria com o sujeito no momento da decisão, entendendo-a não como conteúdo apriorístico que a condiciona, mas como significação na contingência.

Posta dessa forma, a ideia de indecidibilidade associada à compreensão da identidade como performatividade enfatiza uma indeterminação estrutural que desloca a constituição dos sujeitos do lugar da totalidade, de projeto acabado a uma zona de instabilidade que a narrativa pedagógica oculta, mas que é espaço de significação, de negociação, tradução. Considero que investigar a questão nesses termos é possibilidade de acessar e discutir os processos políticos ensejados na ação cotidiana docente, assumindo que “o terreno da constituição do sujeito é político” (BURITY, 1998, p. 24), adensando o debate acerca da docência como agência e contingência.

É nesse terreno que podemos compreender as forças políticas que operam na escola. Aqui me interessa especialmente a construção de sujeitos coletivos – no caso que analiso - a de “ser professor do município”. Que forças operam para que se articulem sentidos em torno disso? O que permite essa articulação e preenchimento disso?

A partir dessas reflexões inicio o diálogo com as professoras que relatam em suas entrevistas como se deu sua inserção na rede de ensino.

4 CHEGANDO À ESCOLA: “AGORA SOU EU E ELES”

É minha 1ª experiência como professora, estou aprendendo a ser professora com os meus alunos. Ano passado eu assumi uma turma de 3º ano do ensino fundamental, que é o último ano do 1º ciclo. Eu era a quinta professora da turma naquele ano. [...] Não recebi nada. Recebi uma pasta com registro de classe, com uma pauta com os nomes dos alunos. A diretora me entregou essa pasta, sua sala é tal, no segundo andar (Anelisa)^{iv}.

Entrar na escola é entrar num território conhecido e ao mesmo tempo desconhecido, ambiguidade que não se dá só na questão do lugar da escola, mas se espalha na questão da identidade docente. A polissemia do ser professor implica não a unificação ou a estabilização identitária, mas uma disputa ainda aberta e em constante movimento, que encaminha possibilidades de práticas curriculares e desenha o mapa de poderes/saberes produzidos nos embates entre os professores.

Eu entrei na rede em 1984, primeira matrícula e aí eu fui é... Eu fiquei em turma, em turma inicialmente de alfabetização, porque na verdade até hoje

existe um conflito quando você chega na escola, nova, você pega a alfabetização, e eu não era assim uma excelente alfabetizadora, porque hoje em dia eu me dou conta disso, mas acontece que quando eu fiz o curso de formação de professores eu acho que fiz um bom curso, então isso me deu assim muita experiência nos métodos, nos diferentes métodos, então eu conhecia. E quando eu cheguei à escola... Eu fui pra uma escola em Realengo e tinha uma supervisora na época, que ela fazia... Era um pouco obrigada a trabalhar com o método “abelhinha” que na época era o que estava meio que em moda na prefeitura. [...] Quando eu cheguei à escola eu tinha a sensação que eu era obrigada a trabalhar com esses métodos (Tatiana).

O que as professoras narram é a tensão que a entrada na rede representa – ainda que sejam professoras, algumas com experiência prévia ao ingresso no magistério público, há uma relação entre o ser professor e ser professor “do Município” que é chave para o entendimento da entrada na profissão e a identificação coletiva.

Foi engraçado que essa primeira turma de educação infantil, no primeiro dia que eu cheguei, as crianças iam me ensinando tudo: “Tia, a professora tal fazia assim, o registro está ali”; aí me mostravam onde estava o material, eles tinham consciência de que ela registrava ali tudo que fazia com eles. E aí... “A tia fazia assim...” Toda proposta que eu fazia para turma eles já me orientavam, “olha era assim, era assado” e aí eu tive aquela experiência curta de um mês e me afastei pra ter o bebê e aí quando eu voltei caí numa escola que não atendia educação infantil e 1º ciclo e peguei a última turma, estava faltando professor, 1300, 1305. Aí quando eu cheguei à escola, primeira reunião de professores, eu falei: “Caramba e agora? 1305, o que ensina? Como é que faz?” E aí todo mundo te acolhe, fala: “toma aqui essas folhinhas, faz isso, o livro é esse, o conteúdo é esse do livro”. Aí você vai trabalhando de acordo com o livro e de vez em quando faz umas folhinhas e tal. E aí eu fui pra sala de aula e comecei a dar aula... (Graça)

O que chama a atenção no relato da professora é como há um modo próprio de ser professora que é apropriado pelas crianças, que nesse momento transfiguram-se em professores da professora, ajudando-a a entender como deve ser seu ofício. Aproximando o debate e retomando a ideia antes exposta, há uma dimensão pedagógica, de tradição a ser reencenada a cada ato de docência, modos próprios que garantem a identificação desse sujeito a um sentido do que é ser professor, uma autoridade que se baseia no preestabelecido.

Aqui é possível discutir os termos do estereótipo e da mímica, como propõe Bhabha (2001), as estratégias de fixação dos sujeitos. Há um estereótipo do ser professor da rede municipal que, ao longo as entrevistas, foi se constituindo como pano de fundo das narrativas. Fixam-se imagens do que se trata por ser professor, mas essa fixação, que busca conter o significado, que recorta e apresenta uma imagem visível e autorizada, é desestabilizada, se mostra ambivalente ao ser reencenada pela professora – é o mesmo sem o ser, o que desestabiliza na sua representação parcial, na perturbação que insere na sua repetição.

Ao mesmo tempo, é essa ambivalência que irrompe e apresenta outro tempo de significação – tensão entre o desejo de inserção, de ser o mesmo, dominar e se apropriar desse modo de ser professor reconhecido como tal, que domina as relações espaço-tempo-saber dentro da rede e, assim, ocupa um lugar de poder e legitimidade e a recusa dessa mesma imagem.

Eu enchia o quadro!!! Colocava matéria, matéria e tal. E aí sentava e começava a ver como é que eles iam se organizar, como é que iam agir, quem conseguia copiar, quem conhecia letra, não conhecia letra manuscrita, um só trabalhava com letra de imprensa, e eu tentava ajudar naquelas dificuldades, então... Aí, quando chegou lá pelo meio do ano, eu comecei a perceber que eu colocava muita matéria, eu também falava demais e que a gente não trocava muito. E aí eu comecei a ver, e eles ficavam mais íntimos de mim, e começaram a falar. Eu botava uma matéria e eles queriam conversar sobre outras coisas. E aí, à medida que eu fui me permitindo conversar mais com eles, eu vi que não era nada daquilo, que aquilo que eu fazia não estava ensinando nada a eles. (Graça)

Porque realmente é como eu quero crescer e conquistar outros espaços, até que me permitam crescer, mas também tem outros fatores, como condições de trabalho. Você precisa ser realista, crítico nesse aspecto. Você tem que buscar condições de trabalho mais dignas, enfim, onde você encontre parceiros de fato, pessoas que acreditem nas mesmas coisas que você, então é isso.

Eu preciso estar aqui porque primeiro eu preciso aprender a ser professora, eu preciso exercer essa profissão, eu tenho muito que aprender.

Entrevistadora: O que você acha que está aprendendo?

Primeiro, a me relacionar com eles, o que é essa relação professor-aluno, como construir conhecimento com esse aluno, como ajudar esse aluno a aprender, o que ele precisa aprender, o que é educação básica [...]. Então, assim, essas coisas, eu tenho uma ideia...; eu vou, penso em fazer, vejo como vai ser a resposta deles, mas às vezes eu me sinto perdida, às vezes não, muitas vezes para tentar concatenar essas coisas... Será que vai ter saído alguma coisa? (Anelise)

Percebe-se, na tensão revelada pelas professoras, uma duplicidade que abre espaço para o que Bhabha chama atenção acerca do intersticial – um espaço de negociação dessa duplicidade discursiva que intenta um discurso híbrido de negociação e articulação; como adverte o próprio autor, “negociação não é nem assimilação nem colaboração e torna possível o surgimento de uma agência intersticial que rechaça a representação binária do antagonismo social” (BHABHA, 2006, p. 103, tradução livre). Essa negociação é uma ação performática que se dá entre espaços-tempos diferentes, um espaço de produção da diferença construída no ambivalente movimento entre partilhamentos e estranhamento.

Eu entrei no município em 84, em março. Então, quando eu tomei posse o município tinha uma coisa chamada lotação provisória, e ainda tem, porque o ano já tinha começado, as escolas já estavam organizadas, então eles lotavam provisoriamente numa escola, e eu fui lotada numa escola [...] de

março até o final do ano com uma turma de segundo ano de crianças analfabetas, foi o meu primeiro desafio no município. [...] Muito difícil, sem compreender o sistema, porque hoje, depois que você passa por diferentes instâncias, você entende como é difícil para o professor que chega ao município compreender esse sistema como um todo, entender que o que você faz numa sala de aula está atrelado com milhares de coisas que esse sistema está demandando para você, e quando a gente entra a gente não tem a menor noção (Fábia).

Esse espaço “entre”, essa ambivalência de sentidos mexe com a acepção sobre a qual se assenta a discussão: a ideia de permanência. A permanência reflete e dá um sentido de identidade que, ao fixar elaborações e demarcar posições, permite a estruturação do sistema de hierarquização das diferenças.

Com Laclau (2005), é possível problematizar o que essa ideia de fixação de uma representação do ser professor implica. Para o autor, é da tensão da relação homogeneidade/heterogeneidade que consiste a problemática da representação. Contudo, refuta a ideia de que a representação se dá a partir de uma vontade coletiva anterior a ela; assim, ela remeteria a uma anterioridade constitutiva. O que Laclau propõe nas análises que faz é a compreensão de uma estrutura complexa da representação que flutua entre diferenças (demandas particulares) e equivalências (função hegemônica do significante vazio), em fechamentos de cadeias e ocupação do vazio da significação que nunca é completo e total – ou seja, joga a representação para o terreno da indecidibilidade; desse modo, o que se nomeia não é vontade prévia, mas a significação no ato; a representação não é imagem de um dado *a priori*, mas o é na própria ação de representar. E daí a compreensão de que “toda identidade popular tem uma estrutura interna essencialmente representativa” (LACLAU, 2005, p. 205).

Sendo assim, a representação constitui um ponto de identificação num processo em que a própria identidade é construída pelo/no processo de representação, entendido como movimento de articulação. Operar a partir de processos de negociação/tradução é pensar esse processo de significação na articulação-desarticulação-(re)articulação de enunciados que evidenciam e deslocam a diferença.

Assim, trazer à baila o que as professoras entrevistadas narraram é dar visibilidade a uma luta que é política e se dá em torno dos sentidos de docência que concorrem no cotidiano da rede. Tensão que se explicita...

É muito difícil (a entrada na rede) [...]; eu vejo que ultimamente a gente tem feito até um acolhimento do professor. Os Recursos Humanos fazem mostrando os direitos e os deveres, o Departamento de Educação fazia, até a última gestão, um momento, mas é aquele momento de um dia que ele leva aquele mundo de coisas de informações, mas é difícil entender que o que você faz numa turma afeta uma rede. [...]

Agora, como isso se dá no dia a dia é bastante complexo, porque o professor já chega pegando uma turma. Ele se apresenta na CRE e no mesmo dia já está na escola e vai pegar uma turma, seja uma turma que estava sem professor, com professor substituído na sala de leitura, como coordenador pedagógico ou uma dupla regência; vai ser determinado e ele vai assumir aquela turma. Ele passa a ter direito, e a gente tende a priorizar a participação do professor no processo de formação que a secretaria abre pra todos os professores. Mas não há na CRE uma acolhida pedagógica específica; para o professor que chega, a orientação é que o coordenador pedagógico da escola faça isso (Fábia).

Tem uma coisa que é da gestão, sem dúvida. [...] A dinâmica... Ela esbarra na concepção da gestão.

Entrevistadora: Isso traz implicações inclusive para currículo...

Traz porque aí é o livro didático, é a página tal do exercício tal, porque se não você faz barulho, você incomoda. Se você quer cantar uma musica como seus alunos faziam, vai incomodar. Aí você fica assim um pouco amarrado porque as 4h30min têm que passar, você tem fazer alguma coisa e eles querem, eles precisam de atividade, você tem que discutir com eles. [...] Bom, eu estou aprendendo a seguinte experiência: eu não vou ficar aqui para sempre, mas eu preciso estar aqui? E essas crianças vão passar por mim e eu não posso fazer que aquele ano seja um ano morto pra elas, tem que ter experiências significativas. Então eu vou fazer isso dentro do que a escola me permite, sabendo que eu também tenho as minhas limitações ali. Eu estou em estagio probatório, eu sou avaliada de três em três meses.

Entrevistadora: Quem te avalia?

A diretora adjunta, que jamais entrou na minha sala de aula, jamais, para ver qualquer coisa.

Entrevistadora: E como é esse processo de avaliação?

É um formulário, em que se avalia assiduidade, pontualidade, iniciativa, comunicação. Em iniciativa e comunicação eu sempre estou no médio. Em todas elas, assiduidade, pontualidade, compromisso é sempre a nota máxima. E na iniciativa e na comunicação, sempre nelas, é a nota intermediária. Eu sei o porquê!

Entrevistadora: Por quê?

Porque realmente eu me fecho, eu me fecho. Porque eu não quero ser violentada o tempo inteiro. Então eu me fecho com os meus alunos. E aí, para quem está fora da minha sala, a minha comunicação é pouca, eu não tenho iniciativa. [...] Porque não vê o meu trabalho, não vê acontecer e não quer ver. Eu não vou questionar, é o que eu preciso no estagio probatório, você não vai me expulsar daqui por causa disso? Então está bom, que seja (Anelisa).

Estas duas falas transcritas não o foram com o intuito de confrontação, mas porque revelam bastante do jogo de forças que se apresenta no contexto das escolas e para a elaboração do professor nesse processo de entrada.

Desenha-se um processo de legitimação de ser da rede a partir da fixação de elementos predefinidos e estáveis como marcos de uma identidade docente, tornando-a meta a ser

alcançada. O que se produz é a ideia de homogeneidade e apagamento da ideia de posicionamento, tendo em vista que só cabe ser professor, ou melhor, sujeito profissional conformado a aspectos que o permitam dar resposta imediata às situações que vivencia, uma resposta que, diante das dificuldades enfrentadas na rede, vai dando contornos próprios a essa experiência docente. Assim, há um exterior constitutivo que permite que as demandas diferenciais se articulem: a condição das/nas escolas e as dificuldades que são enfrentadas cotidianamente, a falta/desejo para o que se antevê como condição de trabalho. Vale advertir que as demandas unificadas sob uma posição equivalencial não eliminam totalmente as diferenças (mesma fala/externo ocupado diferentemente). Se a busca se concentra na unicidade, a ambivalência não é permitida, ainda que ela se mantenha.

E aí, como é que você começa a pensar? Por onde você puxa o fio da meada para entender uma gestão? Pelos processos e pelos produtos... Então, como a escola está organizada? O que a rede tem, o que a rede não tem? O que falta nessa rede? (Sinara).

É na disputa por sentidos de ser professor que se dá essa representação docente. Há uma ambivalência em que o sentido do enunciado nunca é transparente. Bhabha diz que “o pacto da interpretação nunca é simplesmente um ato de comunicação entre mim e você designado no enunciado. A produção de sentido requer que esses dois lugares sejam mobilizados na passagem por um terceiro espaço” (p. 66). É nesse terceiro espaço que se dá a disputa, pois ele é atravessado por um complexo espectro de sentidos outros/múltiplos/diferentes que se articulam, negam, interagem e conflitam, numa produção híbrida que permite compreender a representação como processo discursivo e não mimético.

Esse terceiro espaço, lócus de enunciação, está nas relações aqui tecidas, o terreno indecível que Laclau defende, ele mesmo espaço político e de onde a identidade é possível.

É do jogo, cada um tem uma postura, assume aquele papel e faz aquilo que é possível dentro do que a conjuntura te permite... Então naquele momento a conjuntura possibilitava, favorecia esse tipo de postura e esse tipo de encaminhamento... Então era o tempo todo: era leitura, discussão e proposição e fazendo de novo e aprendendo com as experiências da própria escola, que a gente começou a identificar de fato, aquilo que a gente sabia na teoria, que é o seguinte: você aprende com o outro e a escola é um espaço para você aprender também, não é só para ensinar o aluno, você está ali como profissional aprendendo... Então, o movimento era esse... (Sinara).

O que problematizo sustenta a defesa que faço: a identidade como performatividade que permite o ir e vir, o encontro/desencontro, a diferença como presença. Transformar a diferença de negatividade a ser superada em positividade – ainda que problemática – implica sujeitos que reconheçam o outro não como alguém a vencer/superar, mas outro no diálogo, no confronto, em relações de/com/na diferença-alteridade.

Essa ideia de terceiro espaço incita as noções de deslocamento e contingência, centrais para Laclau, uma vez que, em sua argumentação, entende e defende que, se as relações são contingenciais e os sentidos não se fixam, mas se constituem em ato e não se constituem a partir de nem fundam princípios, a noção de contingência revela que há interrupções, alterações, cursos outros não previstos/contidos que deslocam o sujeito, impelem a novos/outros atos de identificação, rearticulação; assim, “então o terreno do deslocamento e da (re)articulação da estrutura é, no sentido estrito, o terreno da política”. (LACLAU, 1990, p. 50 *apud* BURITY, 1998, p. 20).

Nos cruzamentos entre as entrevistas, nos elementos que se articulam e mostram a recorrência na significação, uma questão é enunciada e articula, confronta, problematiza o ser professor e é sua própria condição/impossibilidade de ser: a rede.

Nessa rede todo ano tem professor novo. Todo o ano. Nossa! Eu nunca vi! É um buraco negro de professor. Tinha concurso e não dava conta. E era, era para você já ter, já receber com o material. Aqui é uma proposta, aqui é uma proposta da secretaria, é... É isso aqui que a gente trabalha. Então, assim, o cara já chegava e recebia o material... Pela gaveta, na caixinha lá na... [...]

Aqui é assim. É assim. Na rede pública é assim, né? Porque você... Ele entra porque passou pelo concurso. Mas quando ele estava no concurso não estava escrito ali no edital dele que ele tem que cumprir exatamente aquela política educacional... A história muda... Eu tenho 26, 27 anos de magistério, de rede. Já passei por segmentos não dá para dar conta disso. É muito complexo (Mônica).

E a rede sempre deu essa possibilidade pra gente discutir sabe, [...] mesmo quando há imposições... Eu já vivi muitos momentos grandes imposições e todas as mudanças políticas da prefeitura do Rio, mesmo assim você tem onde lutar, você tem como lutar, você acaba encontrando caminhos, é uma rede muito interessante (Leda).

Interessante perceber como a própria condição de existência dessa identidade docente demarcada como “a da rede” é ela própria impossível, a ameaça não vem apenas de fora, mas da tensão interna, da impossibilidade de totalização da realidade, de fechamento da rede.

Podíamos tomar a própria rede como metáfora nesta construção – como desloca sentidos e assume a representação de uma totalidade cindida. Laclau diz que é nesse deslocamento que emerge o sujeito, uma vez que, caso não houvesse deslocamento, haveria fechamento total e o sujeito estaria sobredeterminado. No entanto, o deslocamento remete a uma estrutura descentrada e que, como tal, exige sua recomposição a partir de outras/novas articulações que não são dadas *a priori*.

Assim, se a rede articula uma cadeia de sentidos partilhados, a sua própria saturação impele a produção de outros. As diferenças, o que não foi capturado pela rede, põem em disputa a própria condição de ser professor.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se as professoras entrevistadas nos tomaram e trouxeram para sua rede, as análises que temos feito não pretendem defender uma ou outra identidade, até porque pomos essa perspectiva em questão e aqui reiteramos – há identidade docente? –, mas discutimos que observar as articulações e sentidos produzidos nelas, pensar sobre os deslocamentos que professoras (e aí ao longo da pesquisa aprendemos que não se trata de algo vivido exclusivamente por professoras iniciantes na rede, mas também por aquelas que estão há muito tempo e/ou que transitaram e transitam em diferentes instâncias da secretaria – coordenadorias regionais, órgão central, gestão da escola) vivem, na complexidade que por vezes pode provocar a ideia de não pertencimento e como isso se constitui marcas em suas trajetórias.

Daí desdobram-se considerações importantes para a discussão acerca da ação docente: a discussão da docência como produção política e, como tal, seus fazeres que não cessam. Se a noção não é nova, o que altera a proposição é a concepção de política sobre a qual se assenta – para além de polarizações que ora observam as políticas como advindas do Estado ou tomadas pelos sujeitos em momentos de resistência e enfrentamento –, opera-se com a noção de política como prática discursiva que, na articulação entre as suas diferentes dimensões, movimento em fluxo contínuo de fronteiras borradas, ainda que exija também momentos de fechamento, fruto de consensos conflituosos. Outro ponto é destacar protagonismo da ação de sujeitos e grupos sociais na produção de políticas curriculares, para além das ações do campo do Estado e que, em consonância com o entendimento da política como discurso, compreende o currículo não como representação de grupos, mas como negociação de sentidos que, para alcançarem legitimidade, incitam articulações e formações coletivas.

Longe de esgotar as análises aqui empreendidas, percebe-se que os deslocamentos de sentido postos em evidência nos permitem pensar no caráter cíclico e flutuante da significação, que não permite a fixação de fronteiras uniformes, mas exige pensar a construção de políticas curriculares como elaborações político-discursivas, “um processo social e culturalmente mediado”. (AMANTEA *et al*, 2006, p. 41).

Ao ter como escopo de análise a teoria do discurso proposta por Laclau, penso que compreender como se dá a formação de articulações discursivas, muitas vezes vistas de forma totalizada, põe em relevo os processos políticos de construção de discursos-práticas, uma vez

que não se trata de simples junção ou justaposição de sentidos, mas partilhamento que não os permitem serem os mesmos. Retirar elementos de um sistema de referências e colocar em outro implica processos de alteração, oscilação de sentidos. Assim, são também processos de alteração de identidade.

Nesse sentido, toda identidade é híbrida, fluida. O que temos são atos de identificação, posições que são tomadas no terreno do indecível. Sua indecidibilidade é paradoxalmente sua condição de existência. É esse o terreno da política.

Se a democracia é possível, é porque o universal não tem um corpo e um conteúdo necessários; pelo contrário, diversos grupos competem entre si para dar a seus particularismos, de modo temporário, uma função de representação universal. A sociedade gera todo um vocabulário de significantes vazios cujos significados temporários são o resultado de uma competência política. É este fracasso final da sociedade em constituir-se como sociedade – equivalente ao fracasso em constituir a diferença como diferença – o que faz enfraquecer a distância entre o universal e o particular e, como resultado, põe a cargo dos agentes sociais concretos esta tarefa irrealizável, que é fazer possível a interação democrática (LACLAU, 1996, p. 68).

REFERÊNCIAS

AMANTEA, A. *et. al.* Propostas curriculares na Argentina: as tradições disciplinar, da Didática geral e das Didáticas especiais. In: LOPES, A.; MACEDO, E. **Políticas de Currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006, 269p.

BALL, S. **Education reform – a critical and post structural approach**. Philadelphia: Open University Press, 1997, 254p.

BALL, S; BOWE, R.; GOLD, A. **Reforming Education & Changing Schools: case studies in Policy Sociology**. New York: Routledge, 1992, 347p.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001, 395p.

_____. (org.) **Edward Said – continuando la conversación**. Buenos Aires: Paidós, 2006, 260p.

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

_____. Globalização e identidade: desafios do multiculturalismo. In: **Trabalhos para discussão**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, no. 107, mar/2001, 11p.

_____. Teoria do discurso e educação: reconstruindo o vínculo entre cultura e política. **Revista Teias**, v. 11, n. 22, maio/agosto 2010, p. 7-29.

LACLAU, E. **Emancipación y diferencia**. Buenos Aires: Difel, 1996.

LACLAU, E. Desconstrucción, pragmatismo, hegemonia. In: MOUFFE, Chantal. (comp.) **Desconstrucción y pragmatismo**. Buenos Aires: Paidós, 1998, 246p.

LACLAU, E. **La razón populista**. Buenos Aires: FCE, 2005, 444p.

LACLAU, E. **Debates y combates**. Por um nuevo horizonte de La política. Buenos Aires: FCE, 2008, 140p.

MOUFFE, Chantal. **El retorno de lo político – comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical**. Barcelona: Paidós, 1999, 207p.

Notas:

ⁱ Pesquisa desenvolvida com apoio da FAPERJ e CNPq. Tematiza sobre as articulações entre as diferentes esferas de produção curricular, pondo ênfase na prática e focalizando a trajetória da Multieducação, proposta da rede municipal de Educação do Rio de Janeiro, vigente no período de 1996 a 2008 e hoje em fase de transição, não sendo negada ou excluída, mas no âmbito de nova gestão municipal, tem sido reconfigurada.

ⁱⁱ Palestra proferida pelo professor Stephen Ball no dia 9 de novembro de 2009 com o tema “Ciclo de Políticas/Análise de políticas” no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UERJ – ProPEd. Disponível em: <http://kaxinawa.wordpress.com/palestras/stephen-ball/>

ⁱⁱⁱ É possível observar esse aspecto em análise de documentos referentes à formação de professores que mencionam ou remetem à discussão a necessidade de formação de uma identidade docente, como, DCN para a formação de professores, programas de formação continuada... Material disponível em www.mec.gov.br.

^{iv} As narrativas das professoras foram produzidas a partir de entrevistas semiestruturadas realizadas no âmbito da pesquisa. As entrevistas foram gravadas, transcritas e categorizadas de acordo com os balizamentos da pesquisa. Foram realizadas em diferentes espaços: na escola, na universidade, em outros espaços sugeridos ou acordados com as professoras. Às professoras foi apresentado o projeto da pesquisa e todas assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido seguindo as orientações da Comissão de Ética da Universidade, ao qual o projeto foi submetido e aprovado. Tal como acordado, os nomes que identificam as falas são fictícios. Dessas falas foi suprimido o nome das instituições de ensino em que as professoras trabalham ou trabalharam, de forma a garantir também a preservação de sua identificação.