

# NOTAS SOBRE ALGUNS DISCURSOS EM TORNO DE SER / ESTAR PROFESSOR <sup>1</sup>

## *NOTES ON SOME SPEECHES AROUND BE/IS PROFESSOR*

*Cellina Rodrigues Muniz*

Professora da Universidade Estadual do Piauí - UESPI e Doutora em Educação Brasileira na Universidade Federal do Ceará. E-mail: cellina.muniz@bol.com.br

### **Resumo**

Este artigo faz uma contraposição discursiva entre o que professores em formação dizem sobre professores em atuação e o que podem dizer algumas das proposições de Nietzsche e Maffesoli, especialmente com os conceitos de "dionisíaco" e "errância".

Palavras-chave: professor; discurso; dionisíaco; errância.

### **Abstract**

This article makes a contrast discourse between teacher training say about teachers in practice and what they can say some propositions of Nietzsche and Maffesoli, especially with the concepts of "Dionysian" and "errância".

Keywords: professor; speech; Dionysian; errância.

## Palavras Iniciais

Neste artigo, apresento algumas reflexões resultadas do encontro de duas leituras: de um lado, na função de professora da disciplina de Prática de Ensino de Língua Portuguesa, no Curso de Letras da Universidade Estadual do Ceará, as impressões dos relatos de alunos, professores em formação, a partir da observação de professores em atuação; de outro, na função de aluna do curso de Doutorado em Educação Brasileira, onde desenvolvi pesquisa no eixo de Filosofia e Sociologia da Educação, as impressões do pensamento de autores como Friedrich Nietzsche e Michel Maffesoli.

Parto de alguns pressupostos da chamada *Análise do Discurso* ao utilizar a noção de discurso, tais como: i) os discursos não espelham a realidade e sim materializam visões de mundo ancoradas na estrutura social e histórica (cf. PÊCHEUX, 1997); ii) os discursos se formulam, se organizam e se transformam a partir de formas de saber que se originam em relações de poder, bem como as sustentam (cf. FOUCAULT, 1995; 1987); e iii) os discursos se especificam a partir de tomadas de posição em relação a outros discursos (cf. MAINGUENEAU, 1998).

Lanço, então, algumas reflexões sobre posicionamentos acerca do "professor": de um lado, um discurso (talvez predominante) que o representa com uma *identidade de sofredor* e, de outro lado, um discurso que pode concebê-lo segundo uma *identificação plural e criadora*, a partir das proposições dos dois pensadores acima aludidos.

### 1. Relatos de Observação: como professores em formação descrevem e avaliam a função "professor"

Entre 2006 e 2009, ministrei a disciplina de Prática de Ensino de Língua Portuguesa no Curso de Letras da Universidade Estadual do Ceará, equivalente ao Estágio Supervisionado. Pouco tempo, como se vê, mas suficiente para acumular largas inquietações. A maior delas foi ocupar um lugar que, supostamente, diz do *como ensinar*. Para mim, é sempre uma angústia porque não há receita ou manual de instruções a que se reduza esse ofício, e parece ainda ser isso o que muita gente espera: uma cartilha em que se encontre um punhado de dicas metodológicas a serem

aplicadas para qualquer situação de ensino. Partilho com Olinda suas impressões, ao relatar que...

Como orientadora de turmas de estágio supervisionado, sempre questioneei a atitude professoral que os próprios estudantes, temendo a liberdade do autoconhecimento e do auto-desenvolvimento profissional, me exigiam, implícita ou explicitamente. Na minha relação com os estagiários, temi ceder a uma atitude que me colocasse como a dona do saber, como alguém que não tem dúvidas (OLINDA, 2007, p. 127).

Obviamente, há filiações epistemológicas a embasar minha proposta de ensino, particularmente as que se referem a um ensino de Língua baseado na sociointeração, na busca pela competência comunicativa e no processo contínuo e autônomo de construção do conhecimento (ver, especialmente, ANTUNES, 2003). Talvez por isso mesmo me incomode um pouco certos posicionamentos discursivos que atribuem ao professor de professores em formação a imagem de alguém que fornece "macetes" e "fórmulas" de como aplicar teoria à prática. Impossível reduzir cada sala de aula e cada situação de ensino/aprendizagem, com seu universo particular de incertezas e afinidades, a um único e mesmo conjunto de procedimentos didáticos.

Outra angústia que me perseguia nessa função diz respeito a alguns dos relatos dos meus alunos em suas observações das práticas de professores, tanto em nível fundamental como médio. A angústia, entenda-se, não se refere exatamente ao que eles dizem sobre essas práticas, mas sim a como eles veem essas práticas, ao olhar atravessado por um discurso carregado de vitimização, comiseração e piedade acerca da função de professor, que muitas vezes ainda apresenta professores e alunos com um perfil de "vilões".

A disciplina de Prática de Ensino, correntemente, processava-se com a seguinte regularidade: numa primeira etapa, realizamos algumas leituras teóricas sobre o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa, com destaque para as implicações pedagógicas voltadas para ensino de leitura, produção de textos e gramática, discutindo também planejamento e avaliação; em seguida, enquanto os alunos realizavam situações simuladas de aula, simultaneamente dirigiam-se às escolas, preferencialmente da rede pública, a fim de observar, descrever e avaliar as práticas de professores em atuação, particularmente no nível médio; por último, realiza-

vam o seu estágio, ministrando aulas através de mini-cursos preparados pelos próprios ou substituindo professores nas atividades curriculares. Tanto na etapa de observação quanto na de estágio, os alunos apresentavam relatórios em que registravam suas experiências. É a respeito dos relatórios de observação que vou me deter.

Esses relatórios se estruturavam a partir de quatro critérios, conforme acordado antecipadamente com os estagiários. Estes deveriam descrever e avaliar as práticas observadas em função de 1) relação entre professor e alunos; 2) recursos e procedimentos utilizados; 3) trabalho (ou não) com gêneros textuais; 4) abordagem gramatical voltada (ou não) para os usos reais da língua.

Evidentemente, todos sabemos das dificuldades vivenciadas pelo professor: salários baixos, falta de planos de carreira motivadores, ausência de cursos de formação continuada, sufocante carga-horária de trabalho, estruturas precárias das escolas, material didático restrito, tradição curricular opressora etc. Há todo um peso, sem dúvida, que restringe o ofício: como despertar prazer da leitura se o próprio professor muitas vezes não tem recursos financeiros ou tempo livre para comprar um livro, ir a uma biblioteca e realizar uma leitura por simples fruição? Como fugir ao ensino da gramática tradicional, centrado na repetição vazia e abstrata de terminologias gramaticais, se não há incentivo ou capacitação para novas experiências metodológicas de reflexão do funcionamento das categorias e variantes lingüísticas? Como fazer os alunos produzirem textos se os professores ainda não sabem, podem ou se atrevem a utilizar devidamente textos reais e funcionais (de conversas a debates, de cartas a e-mails, de artigos a reportagens etc.) como unidade básica de ensino/aprendizagem?

Enfim. Os problemas estão postos e são evidenciados, por exemplo, em relatos como este, de um dos relatórios de observação:

Com relação ao conteúdo, não se pode tecer elogios. O material apresenta textos curtos e pobres que servem apenas de pretexto para trabalhar assuntos gramaticais (Depoimento de aluna de PELP1, semestre 2007.2).

O olhar desses alunos estagiários remete predominantemente a aspectos negativos e problemáticos na atuação dos professores, invocando uma rotina repetitiva e vazia de sentidos e afetos nas práticas observadas. Certamente essas práticas não podem ser plenamente reduzidas à obser-

vação dos estagiários, mas relatos como esse indicam uma atmosfera de descontentamento reinante:

A professora limitava-se a "tirar dúvidas" dos estudantes por meio de aulas expositivas, que não permitiam nenhum tipo de interação e de construção do conhecimento. (...) Vale lembrar que não era realizado nenhum tipo de avaliação após as aulas, tornando impossível mensurar a aprendizagem dos estudantes (Depoimento de aluno de PELP2, semestre 2006.1).

Outro aspecto problemático do olhar desses professores em formação, numa dificuldade apontada freqüentemente nos seus relatórios, diz respeito à questão do comportamento dos alunos dos professores observados. Relatos como o que segue ilustram uma grande inquietação desses professores em formação:

Como lidar com o comportamento dos alunos? Essa era a principal dúvida que eu tinha antes de praticar o devido estágio (Depoimento de aluno de PELP1, semestre 2007.2).

72

A chamada "indisciplina" é o principal fator que atrai as atenções desses professores em formação. Foucault (1987) demonstrou claramente a ação das *técnicas disciplinares* em instituições como prisões, sanatórios e escolas. Mais do que um sintoma de que há problemas na metodologia, o que poderia ser positivo para a reflexão contínua sobre a própria ação do professor, a "indisciplina" ainda é encarada como um "monstro", elemento de angústia para professores em formação e atuação. Designados desde "bagunceiros" a "selvagens", os alunos são ainda rotulados muitas vezes como os principais responsáveis pelo fracasso das aulas. Fracasso apontado não necessariamente como a não-aprendizagem dos conteúdos (pretensamente) propostos, mas simplesmente pela não observação de "ordem" e "harmonia" no andamento da aula:

É uma tarefa bastante cansativa acalmar os "ânimos" dos alunos, principalmente em se tratando de alunos do 9º ano, em vários momentos percebi um cansaço nas expressões da professora ao tentar pôr ordem na sala (Depoimento de aluno de PELP1, semestre 2007.2).

De uma maneira geral, a disciplina dos alunos estava em um bom nível, mérito da professora que impunha grande respeito, em nenhum momento tendo sua autoridade questionada por parte dos alunos (Depoimento de aluno de PELP1, semestre 2007.2).

O que pensar diante desses relatos? Por que a insistência dos aspectos negativos no olhar dos professores em formação que observam professores em atuação? Por que esse discurso de sofrimento e negação?

Para pensar essas questões, apresento agora algumas das reflexões resultadas do cruzamento entre o pensamento de Nietzsche e Maffesoli.

## 2. Pensando a prática docente com Nietzsche e Maffesoli

Friedrich Nietzsche e Michel Maffesoli. Um, filósofo alemão do final do século XIX. Um extemporâneo. Outro, sociólogo francês da transição entre século XX e XXI. Um contemporâneo. Impossível reduzir a este artigo as contribuições desses dois pensadores para a reflexão da Educação. Ainda sim, correndo todos os riscos, atrevo-me a lançar algumas pontes entre o pensamento dos dois e pontuar algumas considerações contrárias ao discurso de negação do papel de "professor". Para isso, são significativos os conceitos de "dionisíaco" em Nietzsche e de "errância" em Maffesoli.

Nietzsche traz para a esfera da reflexão filosófica uma crítica ao conhecimento pautado unicamente em parâmetros como felicidade, razão e virtude (cf. NIETZSCHE, 2001, p. 26) e, acima de tudo, posiciona-se de modo contrário aos juízos moralizantes e estagnados de "bom" e "mau". Fazendo uso da figura mítica de Dioniso<sup>2</sup>, insiste na observação e reverência à condição polimorfa da humanidade. O dionisíaco representa a ambivalência, todo o movimento contínuo e contraditório da existência. O dionisíaco, portanto, implica uma postura afirmativa permeada pelo...

... embevecido dizer-sim ao caráter global da vida como que, em toda mudança, é igual, de igual potência, de igual ventura; a grande participação panteísta em alegria e sofrimento, que aprova e santifica até mesmo as mais terríveis e problemáticas propriedades da vida; a eterna vontade de geração, de fecundidade, de retorno; o sentimento da unidade da necessidade do criar e do aniquilar (NIETZSCHE, 1996b, p. 445-446).

Propor um olhar atravessado pelo conceito do dionisíaco significa adotar, nas relações de ensino-aprendizagem, também uma postura afirmativa, que não nega ou renega a desordem e o caos, pelo contrário: bebe em sua fonte para traçar outras ações e renovações.

A partir daí, acredito ser inviável impor uma identidade fixa e imutável para professor (e aluno). Tal como a figura nômade do deus grego, na esfera do ensino-aprendizagem, o pensamento nietzscheano vai propor a assunção do caráter errante tanto para mestres quanto para aprendizes.

Ou o que Maffesoli observa a respeito da "vida errante":

A vida errante é uma vida de identidades múltiplas e às vezes contraditórias. Identidades plurais podendo conviver seja ao mesmo tempo, seja, ao contrário, sucessivamente. Alguma coisa oscilante entre "a mesmice de si e a alteridade de si" (MAFFESOLI, 2003, p. 118).

74

E é nesse sentido que compreendo a errância como princípio de formação e autoformação, inclusive de professores: nada tem de permanente, pois que em constante processo de construção. O princípio de errância escapa do "racionalismo negador" (MAFFESOLI, 2005), tão propalado por certos posicionamentos discursivos, que impõe padrões uniformes e estanques sobre comportamentos e experiências, que classifica, rotula, engessa. Com Maffesoli, opera-se um deslize teórico de uma visão essencialista de identidade para a visão plural e transitória de *identificação*, em que *o eu só é uma frágil construção, ele não tem substância própria, mas se produz através de situações e experimentos que o moldam num eterno jogo de esconde-esconde.* (MAFFESOLI, 2005, p. 304).

Nesse jogo, permeado de fracassos e vitórias, seria mais eloqüente e produtivo, tal como propõe Nietzsche, investir-se do pensamento de que *a vida poderia ser uma experiência de quem busca conhecer – e não um dever, uma fatalidade, uma trapaça!* (NIETZSCHE, 2005, p. 215). E é esse caráter de busca que permeia as ações daquele que faz a sua própria formação segundo o princípio de errância:

O homem em busca da descoberta de sua alma não se detém diante de determinadas certezas estabelecidas. Ao contrário: está sempre sob tensão. Na procura de um objetivo provisório que, uma vez atingido, nunca o satisfaz plenamente, e não passa de

uma etapa num processo sem fim cuja meta se desloca constantemente (MAFFESOLI, 2001, p. 112).

Sob essa orientação, acredito que para haver substanciais mudanças no modelo instaurado de ensino-aprendizagem (ainda baseado na relação hierárquica entre professor e aluno ou na sobreposição de um modelo de aula como simples transferência de conteúdos), não se pode apenas esperar por mudanças conjunturais e estruturais, ou por melhores políticas públicas, ou ainda pela misericórdia divina. Não se trata, tampouco, de retomar o discurso idealista que vê os indivíduos como únicos agentes, mas é preciso que o professor se desfaça da lente e do papel de vítima e se assuma como o guerreiro apontado por Nietzsche, aquele que luta por sua vontade de potência e liberdade, apesar de todas as interpelações e imposições ditadas pelos quadros culturais, sociais e econômicos: *O homem livre é guerreiro. Como se mede a liberdade nos indivíduos e nos povos? Pela distância que cumpre vencer, pelo trabalho que se tem que pagar para chegar ao alto.* (NIETZSCHE, s/d, 106).

Aceitando, pois, a pluralidade da vida e do ser, o dionisíaco e a errância podem pontuar a formação e atuação docente, apontando um outro posicionamento discursivo para a concepção de professor: para além dos manuais e cartilhas impostos, dos currículos e procedimentos didáticos estabelecidos como verdadeiros, a função de professor pode ultrapassar os esteriótipos estigmatizantes e ser vivenciada como a de um *criador*:

O criador procura companheiros, não procura cadáveres, rebanhos nem crentes; procura colaboradores que inscrevam valores novos em tábuas novas. (NIETZSCHE, 2001, p. 33).

## Palavras Finais

Este texto apresentou algumas breves considerações que não pretendem – nem podem – esgotar o debate em torno da formação e atuação de professores. Se os discursos são modos de dar voz a visões de mundo e influenciam nas ações sobre esse mesmo mundo, creio que alguns posicionamentos discursivos sobre a função do professor precisam ser questionados e reelaborados. Assim, através do pensamento de Nietzsche e Maffesoli, penso que alguns pontos importantes podem contribuir para essa discussão, a saber:

1) É preciso deslocar a questão "o que é ser professor?" (que supõe uma identidade natural e fechada para o professor) para "como estar professor?" (que aposta em papéis transitórios e variáveis para essa função).

2) Através de conceitos como "dionisíaco" e "errância", o professor pode ser concebido segundo um discurso que o vê transmutado de sofredor para guerreiro e criador e que assume o *perigoso privilégio de poder viver a vida a "título de experiência" e se entregar à aventura* (NIETZSCHE, 2006, p. 23).

No caso, a aventura cotidiana de inventar e reinventar sua prática docente e sua própria formação.

## Bibliografia

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 4ª. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Lígia Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. Tradução de Albert Stuckenbruck. 3ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. **Sobre o nomadismo: vagabundagens pós-modernas**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

MAINGUENEAU, Dominique. **Termos-chave da Análise do Discurso**. Tradução de Márcio Venício Barbosa e Maria Emília Amarante Torres Lima. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

NIETZSCHE, Friedrich. **Crepúsculo dos ídolos: a filosofia a golpes de martelo**. Tradução de Edson Bini e Márcio Pugliesi. Rio de Janeiro: Ediouro, s/d.

\_\_\_\_\_. **Assim falou Zaratustra**. Tradução de Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2001.

\_\_\_\_\_. **A gaia ciência**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

\_\_\_\_\_. **Humano, demasiado humano**. Tradução de Antonio Carlos Braga. São Paulo: Escala, 2006.

OLINDA, Ercília Maria Braga. **O ensino prático-reflexivo numa situação de desenvolvimento da participação autônoma e solidária de educadores populares.** In: OLINDA, Ercília Mria Braga e FERNANDES, Dorgival Gonçalves (orgs.). *Práticas e aprendizagens docentes.* Fortaleza: UFC Edições, 2007. (Coleção Diálogos Intempestivos, n. 42).

PÊCHEUX, Michel. **Análise automática do discurso.** In: GADET, F. e HAQ, T. (orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux.* Tradução de Eni Orlandi. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

## Notas

- <sup>1</sup> Artigo escrito a partir da minha participação no IV Encontro de Filosofia da Educação do Norte-Nordeste - Cultura e Contemporaneidade, realizado pelo Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, na cidade de Amargosa, em dezembro de 2008.
- <sup>2</sup> Dioniso, também conhecido como Baco ("broto de vinha"), na mitologia grega, era filho de Zeus, o deus dos deuses, com uma mortal, Sêmele, o que já demonstra a ambigüidade associada à sua figura. Meio imortal e meio humano, nasceu duas vezes. Assim, ora fugindo da perseguição da vingativa e ciumenta esposa de Zeus, Hera, a deusa do casamento e da família - que, segundo uma das versões do mito, enlouqueceu Dioniso durante um certo tempo -, ora divulgando o fabrico da vinha, Dioniso era um deus andarilho, cuja existência foi marcada pelo contínuo exílio: educado junto aos bosques e colinas pela deusa Cibele, divindade associada à fecundidade e às colheitas, bem como por Sileno, sábio preceptor que se encontrava constantemente ébrio, seguiu viajando, difundindo o culto da vinha com seu cortejo de sátiros - criaturas de caráter fálico, meio homens e meio bodes, associados aos instintos mais primais e à fertilidade. As festas em sua homenagem, entre os meses de fevereiro e março, celebrariam o retorno do deus exilado e eram marcadas por rituais em que se destacavam os sacrifícios, a música e a dança, as representações teatrais e os comportamentos luxuriantes.

Enviado para publicação: 03.07.2008

Aceito para publicação: 05.03.2009