

Traços de fundamentalismo pedagógico na formação de professores

MARCOS VILLELA PEREIRA
Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul, Brasil

Contemporaneamente, no âmbito das diferentes agências de formação de professores, tem-se investido maciçamente na apropriação crítico-reflexiva das experiências vividas no sentido de extrair delas algumas matrizes do percurso de constituição de um certo modo de socialização profissional dos professores em seus espaços de prática. É inegável a força da “onda” das idéias crítico-reflexivas, do professor-reflexivo e das pesquisas sobre a própria prática nesse decênio que compreende os cinco últimos anos do século passado e os cinco primeiros deste.

O trabalho ora apresentado resulta da investigação de alguns mecanismos de captura do leitor utilizados por certos autores na escrita de artigos. Foram analisados os cinco textos com maior número de ocorrências nas referências bibliográficas de trabalhos, comunicações e pôsteres apresentados entre os anos de 1998 e 2000, nas Reuniões Anuais da ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação) e nos Seminários Regionais de Pesquisa em Educação (as chamadas *Anpedinhas*) da Região Sul. São eles: Donald SCHÖN, *Formar professores como profissionais reflexivos*; Angel PÉREZ-GOMEZ, *O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo*; Antonio NÓVOA, *Formação de professores e profissão docente*; Michael HUBERMAN, *O ciclo de vida profissional dos professores*; e Carlos Marcelo GARCIA, *A Formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor*. Quero destacar que tomamos os textos em sua tradução, conforme referenciados nos trabalhos e pôsteres. Não fui aos originais porque me interessava averiguar o funcionamento *desses* objetos, *esses* textos consultados, referenciados e citados.

Vale recuperar a circunstância em que esses textos apareceram: foram os últimos anos da década de noventa, do século vinte e do segundo milênio. O valor simbólico desse período agrega um elemento, diríamos, místico, aos fatos. Chega-se à virada do milênio com uma escola que busca alucinadamente um lugar na sociedade, um cotidiano em alta velocidade e cada vez mais abarrotado de informações, uma rotina pedagógica ávida por inovações, transformações, novidades. Na base de tudo isso, o professorado: pressionado para dominar novas tecnologias, forçado a aderir a um modelo pautado na novidade a qualquer custo, responsável (senão “culpado”) pelo insucesso dos alunos, constantemente cobrado, vigiado, controlado por sujeitos, eles mesmos, muito pouco consistentes em suas convicções.

Em favor de formar o professor crítico, prático, pesquisador, reflexivo, policompetente e multiinteligente, promove-se uma corrida desenfreada a modelos novos e antigos (a reforma educacional espanhola

Revista Iberoamericana de Educación

ISSN: 1681-5653

n.º 47/5 – 25 de noviembre de 2008

EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)



ou a pedagogia de projetos, entre tantos), bem como o investimento nas mais diferentes agências de formação (o Curso Normal Superior, os Institutos Superiores de Educação, a proliferação dos Programas de Educação Continuada, em Serviço, à Distância, etc.).

Os autores dos trabalhos apresentados nos eventos são professores universitários, pesquisadores, estudantes de pós-graduação. Em outras palavras, são formadores de professores, seja em instituições de ensino superior, seja em órgãos públicos ou privados, ligados à Educação. O material por eles referenciado, portanto, representa uma parte bastante significativa do pensamento que orienta as iniciativas de formação de professores e as políticas públicas desta primeira década dos anos dois mil.

Por formação, então, estou entendendo o processo de transformação em que as relações que o sujeito estabelece com o mundo, com os outros e consigo mesmo são afetadas de modo proposital, ou seja, de maneira que o sujeito em formação não apenas se dá conta de que está em formação, mas, também, interfere, ele mesmo, nessa afecção e nessa reflexão. E a dinâmica da formação se dá em prática, em espaços e tempos bem particulares, com características que facilitam e, de certa maneira, influenciam os processos de objetivação/subjetivação que resultam dos nossos encontros com o mundo bem vivo da sala de aula, do estudo, da pesquisa, do ambiente acadêmico, da Educação: o retorno sobre si mesmo, o silêncio, o *ficar pensando* como possibilidade de pensar sobre o feito, o pensado, o sentido, o vivido inteiro; as relações de conversa, de poder, dos abraços, de controle, de mando, de conhecer, de saber; as representações mútuas, que um faz do outro, o reflexo de uns sobre os outros, como se age em função do que se pensa que o outro acha de si, as relações de cooperação e sabotagem, as competências.

A formação é um processo tanto pessoal quanto coletivo, impossível de planejar totalmente de antemão e ao qual é necessário oferecer oportunidades favoráveis (como as tomadas de decisão, os exercícios de abrir um rumo) e obstáculos (como admitir as trancadas na escrita, por exemplo) a fim de que nela tenha lugar o movimento entre elementos heterogêneos, singulares, transbordando a causalidade presente em processos de aprendizagem profissional, ultrapassando a noção de *aquisição*. A formação não se recebe: a formação se faz em um processo ativo que requer a aproximação de, o envolvimento com, a mediação de outros.

Tratei de focar o modo como o sujeito recebe a interferência do que lê. Desse ponto em diante tive que definir uma porta de entrada para esse campo. Decidi que não seriam os sujeitos, leitores ou escritores, mas, de outro lado, os textos-objetos dessa leitura.

Foi mais factível detectar o que liam e estudavam esses professores/pesquisadores do que professores de qualquer outro nível de ensino ou, o que seria impossível, tomar o contingente quase infinito de professores em formação continuada. Além disso, essa escolha já anunciava desdobramentos possíveis: conhecendo esse grupo, estaria conhecendo alguns procedimentos de formação de professores formadores de outros professores. Ou seja, me aproximaria de um grupo de professores que, na sua prática reflexiva e formativa, ativa a gênese de outros processos em torno dos fios de saberes da formação profissional.

Os textos enviados para apresentação de Trabalhos, Comunicações e Pôsteres nos eventos citados, na medida em que resultam de investigações, dissertações, teses e experiências as mais diversas, carregam traços da produção e do entrelaçamento dos seus saberes com outros tantos (de intelectuais contemporâneos, sobretudo) na direção da consolidação de saberes de formação profissional. Na medida

em que um trabalho é apresentado, que um texto é publicado nos anais de um evento, ele adquire um status de saber constituído, de saber legitimado pela comunidade científica, de verdade relativa.

De fato, esse é um objeto que não se pode apreender diretamente. Somente podemos ter acesso aos seus rastros, seus indícios. Ao tomar o conjunto de obras, de autores e de textos que sustentam os trabalhos apresentados e publicados, podemos vislumbrar esses rastros. Ao observar a maior frequência de certas citações, maior presença de certos textos nas referências, isso vai nos levar ao encaixe dessas matrizes paradigmáticas que concorrem fortemente para a estruturação dos saberes da formação profissional de um determinado período.

A produção desses saberes resulta, não raras vezes, da captura do autor por dispositivos de poder que proliferam nas diferentes instituições, sob a forma de *moda*, de pensamento hegemônico, de paradigma dominante ou de ideologia preponderante. Cada tempo tem os seus *heróis*, tem os autores da moda, tem as palavras de ordem, os emblemas. Cada época levanta seu estandarte. E os professores pesquisadores, transitando por esse campo magnético amplamente dinâmico que é o ambiente acadêmico, acabam praticando modos de olhar a sua própria prática, acabam exercitando juízos de valor com base em idéias, princípios, valores, conceitos e definições tomadas com status de verdade instrumental, a partir de textos publicados por outros intelectuais. Entretanto, nessa malha de saber-poder, alguns desses textos, algumas dessas verdades valem mais do que outras. Algumas aparecem com mais frequência do que outras. Algumas aparentam ser mais fortes do que outras. Algumas se tornam hegemônicas, em detrimento de outras.

É isso que eu quis identificar: que verdades instrumentais foram hegemônicas na virada do século. Observar algumas linhas de poder que as constituíram, no interior dos textos portadores. Observar a evidência de alguns dispositivos de saber-poder que exercem essa força de atração e captura, em maior escala, dos professores/pesquisadores desse tempo.

Objetivamente, tomei a própria natureza dos nossos objetos primários de referência, a saber, textos de pequeno porte (trabalhos, artigos, ensaios, resenhas, comunicações, pôsteres), e optei por buscar também os TEXTOS DE PEQUENO PORTE mais frequentes nas referências bibliográficas desse material todo. A identificação de outros objetos (autores mais referenciados e livros mais referenciados) foram digressões exercitadas no âmbito da pesquisa, com vistas a ampliar a qualidade de alguns exercícios exploratórios e comparativos.

Então, tomei como linha de continuidade a pergunta "Como operam os jogos de poder no interior dos textos de formação que concorrem para a produção desses saberes da formação profissional?". Para tanto, tratamos de apor algumas outras questões que acabaram funcionando como margem para a investigação: Como funcionam os jogos de saber/poder no interior da língua escrita? Como funcionam os dispositivos de saber/poder em textos acadêmicos? De que maneira eles podem interferir nos processos de formação docente?

Como cenário mais amplo, tomei os últimos três anos da década, do século e do milênio. Por representar, no imaginário mais comum, um período emblemático do ponto de vista da preparação para mudanças sociais, políticas, econômicas, culturais, históricas, enfim. Por ser um período bastante expressivo do ponto de vista do aumento do número de Programas de Pós Graduação em Educação (PPGE), credenciados ou postulando credenciamento pela CAPES. Por compreender os primeiros anos de realização

dos Seminários Regionais de Pesquisa em Educação, uma iniciativa conjunta dos PPGs e da ANPEd, representando uma grande efervescência nos ambientes acadêmicos regionais e locais. Porque esse período tem a marca forte da consolidação das pesquisas e estudos em torno da emergência de um novo paradigma social e educacional.

O recorte último que se fez diz respeito à circunscrição do campo da *formação de professores* no âmbito da programação desses seis eventos: elegemos os Trabalhos, Comunicações e Pôsteres apresentados nas sessões temáticas diretamente ligadas ao tema. No caso das Reuniões Anuais da ANPEd, tomamos as sessões do GT 4 (Didática) e GT 8 (Formação de Professores). No caso dos Seminários Regionais, foram tomadas as sessões com a mesma nomenclatura ou equivalente, a saber: no Primeiro, tomamos as sessões relativas aos temas “Educação e Formação de Professores” e “Educação e Séries Iniciais”; no Segundo e Terceiro, “Didática, Metodologia e Prática na Educação Escolar”. Nossa fonte de coleta foram os Anais desses eventos, disponibilizados sob a forma de disquetes ou CD-Roms.

Da 21ª. Reunião Anual da ANPEd, apenas tivemos acesso a 3 Trabalhos do GT 4 e 18 do GT 8 (07 aceitos mas não-programados para apresentação, 01 excedente e 10 aceitos e apresentados). Da 22ª. Reunião foram 18 de cada GT, distribuídos da mesma forma (12 Trabalhos aceitos e apresentados, 01 excedente e 05 Pôsteres). Da 23ª. Reunião foram 20 de cada GT (14 Trabalhos e 06 Pôsteres). Do I Seminário Regional (Florianópolis), foram 57 Trabalhos (49 da sessão “Educação e Formação de Professores” e 08 da “Educação e Séries Iniciais”). Do II Seminário (Curitiba), foram 81 (61 Comunicações e 20 Trabalhos da sessão “Didática, Metodologia e Prática na Educação Escolar”). Do III Seminário (Porto Alegre), foram 137 Trabalhos (91 Comunicações e 46 Trabalhos em Mesas Redondas, todos sob o tema “Educação e Formação de Professores”).

O conjunto, considerando todas as modalidades, integrou 372 Trabalhos. Extraídas as Referências Bibliográficas de todos e constituída uma base única, totalizamos 4895 (quatro mil, oitocentos e noventa e cinco) entradas, sendo 2077 (dois mil e setenta e sete) autores diferentes e 3261 (três mil, duzentos e noventa e um) títulos diferentes.

Mapeadas essas incidências, pudemos chegar aos seguintes dados:

Os AUTORES mais referenciados são:

NÓVOA, Antônio	<i>106 entradas</i>
FREIRE, Paulo	<i>97 entradas</i>
DEMO, Pedro	<i>71 entradas</i>
PERRENOUD, Phillipe	<i>58 entradas</i>
SCHÖN, Donald	<i>55 entradas</i>

Os LIVROS mais referenciados são:

LÜDKE, M., e ANDRÉ, M.: <i>Pesquisa em educação: abordagens qualitativas</i> . São Paulo, EPU.	<i>36 entradas</i>
PERRENOUD, P.: <i>Prática pedagógica, profissão docente e formação</i> . Lisboa, Dom Quixote.	<i>35 entradas</i>

NÓVOA, A.: <i>Os professores e sua formação</i> . Porto, Porto Editora.	33 entradas [*]
FREIRE, P.: <i>Pedagogia da autonomia</i> . São Paulo, Paz e Terra.	26 entradas
FREIRE, P.: <i>Pedagogia do oprimido</i> . São Paulo, Paz e Terra.	20 entradas

Os ARTIGOS mais referenciados são:

SCHÖN, D.: "Formar professores como profissionais reflexivos", in: NÓVOA, A.: <i>Os professores e sua formação</i> . Lisboa, Dom Quixote.	27 entradas
PÉREZ-GOMEZ, A.: "O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo", in: NÓVOA, A.: <i>Os professores e sua formação</i> . Lisboa, Dom Quixote.	19 entradas
NÓVOA, A.: "Formação de professores e profissão docente", in: NÓVOA, A.: <i>Os professores e sua formação</i> . Lisboa, Dom Quixote.	16 entradas
HUBERMAN, M.: "O ciclo de vida profissional dos professores", in: NÓVOA, A.: <i>Vidas de professores</i> . Porto, Porto Editora.	15 entradas
GARCIA, C. M.: "A Formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor", in: NÓVOA, A.: <i>Os professores e sua formação</i> . Lisboa, Dom Quixote	13 entradas

De posse desses dados, iniciei algumas análises e associações de idéias acerca do panorama geral do campo da *Formação de Professores* e, aos poucos, fui tendo a necessidade de tornar mais complexo o olhar de maneira a explorar essas questões, visualizar o funcionamento dessas malhas de sentido.

A metodologia de trabalho acabou articulando a análise estrutural dos textos (análise de conteúdo, análise lingüística, análise textual) com o estudo das linhas de força e regimes de verdade presentes nos referidos escritos, bem como o mapeamento de alguns possíveis vetores de produção de efeitos sobre o professorado em formação. Possíveis porque não cheguei a me aproximar, nesse trabalho, dos sujeitos que os leram. Não investiguei as histórias que esses autores de trabalhos científicos têm para contar acerca de si. Mergulhei nos textos lidos, no material "frio" que foi citado. No máximo, retomando alguns desses trabalhos constantes nos anais recensados para especular acerca da reiteração, incidência ou repetição de algum parágrafo considerado emblemático nos textos analisados. A pesquisa foi analítica e trabalhou com um *corpus* de textos comumente usados nos cursos e programas de formação de professores sem reportar ao acompanhamento de experiências de sujeitos em campo.

^{*} Aqui foram computadas apenas as entradas pelo nome do autor principal, ou seja, as referências que consideram o livro como um objeto único. Se considerarmos as entradas parciais, feitas pelos artigos individualmente, chegamos a 123 referências: pelo título geral do livro, 33 + Schön, 27 + Pérez-Gomez, 19 + Nóvoa, 16 + Garcia, 13 + Zeichner, 9 + Popkewitz, 3 + Chantraine-Demilly, 3.

Uma forte evidência é que quando certas afirmações adquirem valor de verdade e começam a funcionar como matrizes de sentido, os leitores nelas se reconhecem, porque as significações ali lhes parecem óbvias e naturais. E aí está um dos principais dispositivos de captura.

Pode-se dizer que as linhas de raciocínio apresentadas em um texto se inscrevem de acordo com certo regime de verdade, o que significa que o conteúdo obedece a um conjunto de regras, dadas historicamente, afirmando verdades de um certo tempo e um certo lugar. As coisas ditas são amarradas às dinâmicas de poder e saber de seu lugar e seu tempo. Daí que a idéia de dispositivo de saber-poder não se confunde com a expressão de idéias, pensamentos ou formulação de frases: exercer saber-poder significa enunciar segundo determinadas regras, expondo e se expondo a relações que se dão dentro das próprias condições que circunscrevem um discurso. O conceito de prática discursiva vincula-se diretamente a um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou lingüística, as condições de exercício da função enunciativa. (Foucault, 1986, p. 136)

Os textos, em sua constituição mecânica, levam *sempre* ao mesmo caminho de compreensão. Por uma preocupação com o rigor e a clareza, um autor desenha o texto de modo que o regime de significação ali presente deixe uma margem mínima para desvios. O trabalho de escrita acaba por fazer valer um regime de captura que não permita mal-entendidos. Que qualquer leitor chegue à compreensão e ao entendimento *do que ele quis dizer*. Esse é o mecanismo de fabricação de corredores isotópicos: quando o leitor lê, vai agregando significados típicos de certo tempo e de certo lugar. As palavras não valem mais por elas mesmas, soltas em um discurso autoral, mas, de outra maneira, valem pelo que lhes foi atribuído como valor e significado em um determinado campo de prática (a Academia, neste caso). Vai-se produzindo, pela repetição e pelo alinhamento teórico, certo sulco na língua, condicionando a compreensão. As palavras e expressões passam a ter o sentido concedido por uma espécie de *vocabulário* ou *glossário*. Essa isotopia fabrica um sistema de significação quase estereotipado, um tipo de "legião de iniciados" que se alinha e pensa parecido e repete o mesmo conjunto de postulados.

O discurso passa a ser entendido como uma malha de verdades em que, pela regularidade das linhas de significação, podem ser identificadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo. (Foucault, 1986, p. 61-2) As práticas sociais em que estão proliferando os enunciados constituem-se através da ação desses mesmos enunciados. Foucault nos mostra que "as coisas não têm o mesmo modo de existência, o mesmo sistema de relações com o que as cerca, os mesmos esquemas de uso, as mesmas possibilidades de transformação depois de terem sido ditas" (1986, p. 143).

Não cavouquei por baixo dos textos uma ideologia ou um mundo invisível. Atentei para o desenho do feixe de relações (enunciados, práticas, técnicas) esticado sobre o universo de onde se fala e sobre o qual se fala. Nós observamos que os sujeitos-leitores submergem nos enunciados e se contaminam pelas isotopias e as transpõem para seus próprios textos, fabricando saberes de formação profissional impregnados de repetições.

Hoje há milhares de investigadores da Pedagogia e das Ciências da Educação que produzem uma quantidade inominável de textos, artigos, relatórios, revistas, congressos, cursos, fabricando uma roda-viva de consumo. Na sua maioria, essa população acadêmica alimenta e se alimenta de práticas concretas de professores e de outros discursos já tornados públicos e legitima-se por meio de uma reflexão sobre eles.

Desse modo, proliferam deveras as referências mútuas, cruzadas ou repetidas entre textos-chave de autores-chave, portadores de idéias-chave servindo de base para essa matriz. Vemos a discussão em torno da formação e profissionalização docente que se torna dependente das estratégias de construção de saberes pedagógicos instrumentais, isto é, vemos a contaminação dos saberes profissionais por um dispositivo que mais produz *unidade de discurso* do que reflexão sobre a prática.

Nessa investigação, me deparei com o funcionamento escancarado de uma retórica de “inovação”, de “mudança”, de “professor reflexivo” etc., mas isso tudo sob uma matriz deveras conservadora, reproduzindo as velhas dicotomias adjacentes à teoria/prática, por exemplo. Esse dobramento do discurso sobre si mesmo alimenta um repisar reiterativo de idéias que levam os professores/pesquisadores a saberem o que eles mesmos, no seu cotidiano de professores que são, já sabem, mas sem colocar em questão isso que já sabem: o movimento principal está em sobrepor, camada após camada, nomes genéricos e idéias universais, pouco preocupados com chegar a saber melhor aquilo que já sabem, sem ajudar efetivamente a auto-formação.

O talvez excesso cometido pela comunidade científica na produção e disseminação desse discurso científico-educacional tenda a conduzir a formação de professores (inicial, continuada, em serviço, hetero ou auto) para a academização desses programas. Assim sendo, a despeito do postulado do *professor reflexivo*, as coisas tendem a uma espécie de doutrinação dos professores ante os grupos científicos e Universidades. Obrigam-se os professores a aderir a uma representação de si mesmos como reflexivos ou críticos sem, no entanto viabilizar isso. Ao contrário, fazem-se proliferar os dispositivos de constrangimento, fazem-se alastrar os regimes de verdade por dentro dos textos acadêmicos e dos saberes de formação de modo a levar o coletivo de professores antes a uma repetição de um discurso sobre si do que a um exercício reflexivo. Apresentam-se fórmulas para a valorização e sistematização dos próprios saberes, truques para transformar a experiência em conhecimento e formalizar um saber de referência, mas, no entanto, induz-se os professores a percorrer caminhos uniformes e homogêneos de formação.

As próprias abordagens biográficas e autobiográficas se naturalizam e facilmente se corrompem por efeito desses regimes de verdade constrangedores que enfileiram palavras e frases de efeito à procura de produzir efeitos de sentido esvaziados de significação. Afinal, professor reflexivo equivale a que tipo de pesquisador, produtor de que tipo de reflexão? Numa pergunta incisiva sobre o lugar da pesquisa para o professor da escola básica, Lüdke (2000) mostra que os professores em atividade não têm sequer uma concepção disponível sobre o que possa vir a ser *pesquisa*. A autora pergunta se nós, que produzimos pesquisas, teríamos uma indicação razoável sobre o que significa essa atividade, de maneira a viabilizar o apoderamento da prática por parte dos professores, eles mesmos. Com base nesse e em outros estudos, estendemos essa preocupação, sem receio de sermos injustos, a muitos professores universitários (formadores de professores) e estudantes de pós-graduação.

Do ponto de vista da Análise do Discurso (Maingueneau, 1991), pude observar o modo como os autores dos trabalhos operam, concebendo esses textos (as idéias, as afirmações, os enunciados) como um *dizer* que traz à tona conteúdos aparentemente claros e objetivos, verdades que lhe permitem alojar-se ao redor, dentro ou junto dos discursos científicos legitimados e autorizados pela comunidade. Em sua escolha por textos a serem referenciados, os autores vão se constituindo como sujeitos que vão “tomando a palavra” e fazendo suas as idéias de outros. A estratégia de professores/pesquisadores que, no contexto da pesquisa, apresentam trabalhos fundados em experiências reflexivas sobre a formação, produzem os seus

textos como compostos de dizeres que podem ser associados a certas idéias e verdades já reificadas pelo discurso acadêmico hegemônico. O professor/pesquisador pode (e deve – isso é esperado dele) dizer o que sabe sobre o que se passa consigo e com seus pares nos percursos de formação de modo a evidenciar não apenas a substância desse percurso mas, também, a sua forma. Entretanto, é esperado que ele se refira à substância e à forma já obviadas pela comunidade científica. É desejável que seus relatos sejam, em certa medida, evidências ou comprovações ou exemplos daquelas verdades já instituídas acerca dos processos de formação. Observando a constituição desses corredores isotópicos que fazem confirmar as diversas idéias acerca do professor-prático-reflexivo, vemos o quão forte é a contradição aí presente quando o exercício científico-acadêmico de realizar e relatar pesquisas sobre a própria prática sofre efeito dessa compulsão à repetição.

Observando a interferência maciça dessa concepção sobre as análises das práticas, não me furto de considerar esse movimento como mais de dominação e embrutecimento do que de emancipação. Esse ideário percorre um caminho de internalização e adere às formas de compreensão, submetendo os estudos e pesquisas sobre a Formação de Professores a uma modelização generalizada. Parece que se o trabalho não evidenciar a reverência a esse pensamento, não será chancelado, não terá a necessária legitimidade para adentrar na esfera científica. O vocabulário é, talvez, o maior indício dessa modelização: é muito forte, nos textos, a incidência de certas palavras e expressões oriundas daqueles artigos mais referenciados. Como se a repetição reiterada de algumas expressões assegurasse certa filiação, uma espécie de certificado de garantia de que a análise feita tem consistência e procedência.

Para a análise, tomei como ponto de partida a idéia de que a busca de referências teóricas ativa um exercício que, ao lado da prática reflexiva, da produção de conhecimento, também favorece a captura por idéias que, pela força de sua enunciação e pela referência repetida, acaba por constituir estereótipos teóricos. Esses estereótipos aparecem como produto de certa reflexão, produto de análise. As idéias expressas nos textos referidos mostram conclusões a que chegaram os autores a respeito de certos aspectos investigados. Nessa medida, trata-se de enunciados-produto de práticas reflexivas. Tomando seu revés, ou seja, considerando que não é apenas a realidade que suscita discursos, mas que os discursos também suscitam realidades, observamos que aquilo que era uma conclusão, para um autor, é tomado como ponto de partida, como pressuposto, para outro.

Verifica-se que os saberes produzidos pelos autores destacados são tomados como verdades primárias, idéias a priori para a leitura da prática e para a reflexão dos professores/pesquisadores que os citam.

Quis destacar e concentrar o olhar nos textos de origem, nos artigos referenciados, a fim de analisar alguns aspectos de sua estrutura e de seu conteúdo, de modo a evidenciar algumas linhas de sustentação das idéias mais centrais. Tornar visíveis alguns expedientes que facilitam a captura da atenção do leitor e a adesão à idéia de modo a conferir-lhe um status de verdade, ainda que relativa. Esse exercício passa por compreender alguns processos de produção de significados assimiláveis pelo leitor que, ao fazer uso da razão explicativa e normalizada, organiza sua leitura e o uso das idéias numa cadeia lógica de premissas e conclusões supostamente verdadeiras, cujo valor está dado mais pelo convencimento e pela persuasão (pela adesão) do que pela comprovação ou pela consideração dessas idéias como hipótese circunstancial.

Enfim, tomando aqueles textos referidos acima, pude observar que, cada um a seu modo, todos obedecem a certo formato. Não raro, eles começam com um panorama geral da conjuntura educacional

contemporânea que contribui para afinar o olhar do leitor com o ponto de vista do autor. Via de regra, esse expediente é efetivado pelo uso de linguagem direta, em primeira pessoa do plural (nós – estabelecendo certa identidade de condição entre autor e leitor) ou em terceira pessoa do singular (ela: a realidade, a educação, a escola; ele: o professor – igualmente fortalecendo uma identidade entre autor e leitor que olham um objeto circunstancial comum aos dois). A análise geralmente destaca aspectos negativos da conjuntura, agregando aos substantivos (escola, educação, professor) alguns qualificativos depreciativos (imóvel, rígida, limitada, frustrada, fracasso, abandono).

Essa parte introdutória do texto, de modo geral, não traz novidades ou idéias de impacto. Mais próximo de uma análise de conjuntura, o autor apresenta a realidade sob um ponto de vista, o seu, com o propósito de produzir um ajuste entre os modos de ver o objeto tratado. Muito sutilmente, percebe-se que a escrita é feita de modo que a leitura vá naturalizando uma recolocação do olhar. O leitor, nesse percurso, vai se posicionando no lugar do autor, vai olhando com seus olhos, vai recortando a realidade com o aparato do autor.

Depois, uma parte mais concentrada em análises, pesquisas e estudos sobre esse quadro conjuntural. Nessa etapa é comum o autor introduzir a primeira pessoa, tanto do singular quanto do plural (eu – para apresentar-se e a suas idéias, achados e pesquisas; nós – para apresentar equipes de pesquisa ou outros colegas ou estudos). O leitor é colocado numa posição de espectador a quem são apresentados alguns pensamentos, análises, pontos de vista. Não raro, é nesse ponto que o autor lança mão de outros autores (em geral, consagrados) como sustentação ou como base para um argumento de autoridade que faça lastro para suas afirmações. Ao leitor são oferecidas interpretações e explicações sobre *por que se chegou aonde se chegou*: o autor estende uma grande malha de argumentos explicativos encadeados, de maneira a reforçar um entendimento causal entre aquela realidade descrita na primeira parte e o conjunto de determinações que a originaram, reforçando a percepção de coerência da análise.

Nessa parte, de modo geral, os textos carregam-se de juízos mais rigorosos que mostram os defeitos, problemas, riscos, perigos e dificuldades presentes na realidade tomada como objeto. O autor, além de explicar as causas e origens do que está errado, apresenta os males derivados desse quadro. O campo conjuntural é ameaçador, traiçoeiro, complexo, complicado e muito difícil de tratar. De certa maneira, é a essa altura que a leitura começa a produzir certa dúvida no leitor. No mínimo, o leitor se põe apreensivo e dispara um auto-exame no sentido de identificar se sua prática tem alguma conexão com essa cadeia de produção de um estado indesejado da realidade. São os primeiros traços daquilo que vai se converter em culpa, mais tarde, por efeito de certa má-consciência desempenhada pelo tom de advertência do autor.

Após, então, os textos retomam o expediente da cumplicidade com o leitor. Novamente, o autor se inclui no mesmo barco que o leitor. Ou, de outro modo, o autor convoca o leitor a alinhar-se em favor de uma posição comum. O material, nessa altura, passa a apontar algumas possibilidades de superação daqueles problemas apresentados. São indicativos de princípios e práticas que, desde que seguidas certas condições, podem interromper a produção daquele quadro problemático indesejável e criar condições de possibilidade para que uma nova realidade possa ser produzida. É uma parte do texto em que o autor se aproxima do leitor com um ar de cumplicidade e revelação de um segredo, de conquista, uma espécie de aliciamento às suas idéias e proposições. A escrita leva, progressivamente, na direção de *o que devemos fazer*, alimentando um sentimento de pertença no leitor. Como já existe aquele grão de culpa plantado antes, a cumplicidade com o autor representa uma espécie de expiação.

É nesse ponto que percebo o movimento do texto no sentido de abalar mais fortemente as crenças e convicções do leitor, de modo que essa desestabilização ou desorientação momentâneas cheguem a proporcionar no leitor uma necessidade de apoio, de segurança, de certeza. *Se o que eu venho fazendo está errado, como é que se faz, então?* E o leitor, se vacilar, se entrega de corpo e alma para o autor (mesmo que não seja essa a intenção de quem escreveu!). A leitura se torna mais atenta, mais acurada, em busca do dever, da saída, da chave.

Por fim, em sua parte final, os textos apresentam alguns caminhos e alternativas para a transformação daquelas condições inicialmente apresentadas como problemáticas. De modo geral, a linguagem escapa para a neutralidade genérica da terceira pessoa (ele/ela – a educação, a profissão, a saída, a solução), carregada de imperativos (deve-se, tem-se que) e postulados de conduta (pode, não pode) muito bem demarcados. É como se uma voz *do além* ditasse as orientações, apontasse as atitudes a serem tomadas e os riscos da não obediência a esses preceitos. São mostrados os caminhos e ensinados os passos como quem profere a *voz da sabedoria*, ou seja, o leitor se depara com esses valores e, confuso e tomado pela culpa, é capturado pelas malhas do regime de verdade estendido pelo autor. Na reflexão que faz, cruzando o que lê com sua prática, é levado a produzir má-consciência.

A caricatura que emerge dessa leitura é a da semelhança com a prática de algumas seitas ou superstições. O pano de fundo caracteriza a realidade como campo de luta entre o bem e o mal. O *bem* costuma estar atrelado às idéias de mudança, transformação, inovação, movimento, complexidade, inclusão; o *mal*, às idéias de estagnação, limite, permanência, repetição, linearidade, exclusão.

No campo das práticas pedagógicas, as idéias de ruptura e inovação se alastram velozmente na medida em que se encarnam na discussão metodológica: modos de aprender e de ensinar são contaminados por esse espírito e se dissemina uma inquietude, uma incerteza desconcertante. A principal causa dos fracassos em Educação, diz-se, advém dos métodos ultrapassados ou errados. Somos levados a nos colocar em questão: o professor deve tornar-se *crítico/reflexivo* e incorporar os hábitos do auto-exame de modo a entender que é sua a responsabilidade pelo estado das coisas. Abandonar seu ideário, suas convicções, seus princípios e substituí-los não meramente por outros, mas pelo movimento, pela ruptura, pela inovação constante.

Romper as referências, derrubar as convicções, desorientar a prática pedagógica: o professorado é jogado à deriva e, portanto, tornado ávido por uma alternativa. Mais forte do que a crítica de outrem é a autocrítica, que imputa culpa. O algoz, o foco do juízo é a sua própria prática, é uma instância abstrata e inatingível. Privado de referências, o professor se debate em busca de alguma solução. *E agora, o que é que eu faço?*

Trata-se de uma estratégia que incita à necessidade por alguém que aponte, de fora, uma alternativa. Confuso e desorientado, descrente (de) em si, o professor apela por uma ordem, um caminho, uma saída. Via de regra, contaminado por aquele imperativo de mudança, também as saídas são tomadas pontualmente e consumidas em instantes. Nada perdura. Propostas metodológicas são transformadas em tarefas e procedimentos instantâneos que se consomem tão logo são experimentados. Com os olhos bem abertos para o auto-exame e a autocrítica, nada é capaz de satisfazer plenamente o anseio do professor pelo sucesso. Nada serve, portanto.

Daí para a queda, numa espécie de fundamentalismo pedagógico, é um passo. O professorado, pouco a pouco, deixa de se perguntar pelo que pode fazer, pelo que sabe fazer, pelo que consegue fazer e, em lugar disso, pergunta pelo que é que deve fazer. Pouco a pouco transfere o poder de decisão e orientação para uma instância exterior a si. Fabrica uma transcendência a quem se põe a seguir. Agrega teorias, experiências de outros, palestras, leituras, programas, planos, e com tudo isso inventa uma Bíblia imaginária para seguir.

Interessa-me analisar o quanto esses dispositivos têm contribuído para a produção dessa renúncia progressiva do professorado em favor de uma Pedagogia que mais se assemelha a uma seita ou religião fundamentalista.

No caso dos artigos analisados, vale resgatar que o lado negativo da realidade (o insucesso escolar, o analfabetismo funcional, a exclusão) é apresentado como resultante de certa história comum, como uma espécie de *pecado original* relativo também ao leitor, que é levado a assumir sua parcela de responsabilidade por esse estado de coisas.

Esse quadro vem carregado de advertências e alertas: a dificuldade de enfrentar as tentações, o risco de fraquejar, a fragilidade do indivíduo, os limites da ação humana, slogans de reforço da má-consciência. Adverte-se que não há *receita pronta*, que a ruptura traz riscos, que cada caso é um caso. São agregados aspectos de conduta desejável como o compromisso, a competência, a eficácia: o profissional precisa passar por um severo processo de preparação e pelo desenvolvimento de uma acurada e poderosa consciência. Há uma espécie de penitência, missão, tarefa. Nas seitas, há sacrifícios, louvações, oferendas; nos textos, da mesma forma, são apresentados expedientes de prática em certas instituições, intervenções efetivas sobre hábitos e procedimentos, necessidade de alterar os pontos de vista. Os paradigmas colocados na arena vão lutar entre si e cada profissional será responsável pela defesa, pela guarda, pela encarnação de um deles.

E a má-consciência sobrevém na ameaça: se você errar, se você pecar... Nas seitas há o exemplo do pecado ou do erro ou da desobediência. O resultado é o castigo divino ou da natureza. A ameaça do castigo, nas seitas, paira sobre todos. É postulada a idéia de que, por existir, todos são responsáveis, todos devem submeter-se, todos somos extensões do paradigma dominante. Todos somos racionalistas, positivistas, tecnicistas. E pagaremos de qualquer jeito: pecamos em pensamentos, palavras, atos e omissões.

Mas há a promessa da salvação, da redenção. Há o vislumbre de uma espécie de paraíso, para o que cada sujeito/leitor é chamado a contribuir com sua devoção e trabalho. Nas seitas, são paraísos terrestres ou celestes, lugares em que não há o mal. Nos textos, é o novo paradigma, o sucesso escolar, a erradicação/superação do analfabetismo, o fim da violência, a felicidade da inclusão de todos.

Enfim, faço essa caricatura movido pela obviedade. Não há como não observar esses elementos nas linhas e entrelinhas daqueles artigos. Não há como não ver as proclamas de um mundo que precisa ser sempre novo, sempre em revolução, sempre resultante de uma ruptura.

E o professorado, antes de qualquer coisa, é levado a *crer*, a *acreditar* na nova proposta. O que deveria ser uma proposta pedagógica, um currículo, um programa a ser discutido e avaliado, é, antes, algo em que se deve *acreditar*. E eis aí mais um elemento caricato: produz-se uma *mística* no cotidiano escolar de modo que a *conversão* prolifere em todos os espaços e categorias, onde dinâmicas de participação e

discursos repetidos de boca em boca vão criando um campo propício para expandir o ideário hegemônico até a sua exaustão.

Bibliografia

- FOUCAULT, M. (1996): *A arqueologia do saber*. 4.ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- GARCIA, C. M. (1992): "A Formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor", in: NÓVOA, A.: *Os professores e sua formação*. Lisboa, Dom Quixote.
- HUBERMAN, M. (1995): "O ciclo de vida profissional dos professores", in: NÓVOA, A.: *Vidas de professores*. Porto, Porto Editora.
- LÜDKE, M. (2000): "A pesquisa e o professor da escola básica: que pesquisa, que professor?", in: CANDAU, V. (Org.): *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A.
- MAINGUENEAU, Dominique (1991): *Novas tendências em Análise do Discurso*. 2.ª ed. Campinas: Pontes & Editora da Unicamp.
- NÓVOA, António (1992): "Formação de professores e profissão docente", in: NÓVOA, A.: *Os professores e sua formação*. Lisboa, Dom Quixote.
- (Coord.) (1992): *Os professores e sua formação*. Lisboa, Dom Quixote.
- (Org.) (1995): *Vidas de professores*. Lisboa, Dom Quixote.
- PÉREZ-GOMEZ, A. (1992): "O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo", in: NÓVOA, A.: *Os professores e sua formação*. Lisboa, Dom Quixote.
- SCHÖN, D. (1992): "Formar professores como profissionais reflexivos", in: NÓVOA, A.: *Os professores e sua formação*. Lisboa, Dom Quixote.