

A Desconstrução dos PCNs de Língua Portuguesa e a Questão da Identidade Docente¹

Alex Pereira de Araújo²

Resumo

Tendo em vista que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”, nossa pesquisa visa refletir sobre a nova identidade docente materializada no discurso dos PCNs de língua Portuguesa. Trata-se de traduzir a política oficial de formação de professor e/ou desconstruí-la (Derrida, 1998), analisando e discutindo a(s) identidade(s) e competências atribuídas aos professores, abrindo a possibilidade para questionarmos a identidade unificada e transparente que os documentos oficiais desenham para os professores em serviço. Esperamos, com esse trabalho, contribuir para a construção de uma política de formação de professores sensível à subjetividade heterogênea dos professores no Brasil.

Palavras-chave: Identidade. Discurso. Política. Professores.

Abstract

THE DECONSTRUCTION OF THE NATIONALS CURRICULUM GUIDELINES OF PORTUGUESE LANGUAGE AND THE QUESTION OF TEACHER IDENTITY.

In view of that “all system of education is a way politics to keep or to modify the appropriation of the speeches, knowing with them being able and them that they bring I obtain”, our research aims at to reflect on the new materialized teaching identity in the speech of the PCN of Portuguese language. It is treated to translate the politics official of professor formation and/or to deconstruct it (Derrida, 1998), analyzing and arguing the(s) attributed identity(s) and abilities the professors, opening the possibility to question the unified and transparent identity that the official documents draw for the professors in service. We wait, with this work, to contribute for the construction of one politics of sensible formation of professors to the heterogeneous subjectivity of the professors in Brazil.

Key-words: Identity. Speech. Politics. Professors.

-
1. Agradecimento à Professora Dra. Élide Paulina Ferreira (UESC), minha orientadora e líder do projeto Traduzir Derrida Políticas e Desconstruções, pelas valiosas considerações.
 2. Professor da rede estadual e municipal de ensino em Itabuna, estado da Bahia. Formação acadêmica: Graduado em Letras pela UESC. Participa do programa de pós-graduação Strictu Sensu do Depto de Letras e Artes da Universidade Estadual de Santa Cruz-BA. E-mail: alex.scac@hotmail.com.

Introdução

As reflexões aqui realizadas são ecos do que Paulo Freire sempre afirmava e reafirmava sobre educar ser um ato político. De um lado, a democracia tão cara num período de interdições e exclusões que lhe custou o exílio; e, do outro, o discurso que não se calou nem mesmo no silêncio dos que ficaram, ou, daqueles que tiveram as vidas ceifadas para que a democracia pudesse ser restabelecida no Brasil. Elas também são ecos de uma geração da qual Foucault, Derrida, Bourdieu, Lyotard buscaram desconstruir ou refletir sobre as questões da modernidade e a sua engrenagem teórica iluminista. Neste sentido, buscamos aqui lançar mão do(s) conceito(s) de discurso em Foucault, de desconstrução em Derrida, de violência simbólica em Bourdieu, de metanarrativas em Lyotard para refletir sobre os efeitos da globalização (aspecto econômico da Pós-modernidade) sobre a identidade do professor. Dito de outra forma, traremos aqui da política de formação docente que vem sendo implementada por uma exigência do “novo sistema político” da nova ordem mundial. Podemos chamá-la de Pós-modernidade? Talvez, mas o nosso objetivo, como dissemos antes, é outro. Tratar dos seus efeitos, os quais afetam os professores. Para isso, faremos um breve recorte histórico da relação democracia-ensino, com o intuito de mostrar que as políticas de ensino, dentro da modernidade, surgem da necessidade do Estado Liberal se estruturar no ideal democrático. Em seguida, discutimos sobre as questões de identidade referentes ao professor, i.e, sobre as implicações desta política na formação docente ao impor uma reconfiguração da identidade dos professores, concedendo-lhes uma autonomia de autoconhecimento e resolução dos problemas cotidianos, que, no nosso entendimento, não corresponde ao que acontece na escola (Villa, 1998; Lawn, 2001; Veiga, 2002; Vasconcelos, 2003). A terceira parte é dedicada à violência simbólica que permeiam os discursos desta política através de suas práticas; e, por fim, defendemos a hipótese de que será preciso estabelecer uma relação dialógica, em termos bakhtinianos, daqueles que pensam, implementam

as políticas educacionais com os professores a fim de abrir caminhos para políticas mais sociais do que as atuais. Políticas que não sejam meros artificios para ajustes da política local em relação ao Sistema. Uma política que rompa com esta filosofia de pensar as questões da educação estritamente com base nos modos de produção do capital. Uma filosofia atenta as questões da Pós-modernidade, habitada pelo multiculturalismo, pela sociedade em rede, pela era da informação etc.

Breve percurso histórico da relação da democracia com o ensino

Democracia e ensino nunca estiveram dissociados na modernidade porque estão na base estrutural do Estado liberal, e, conseqüentemente, nos discursos ou no centro das metanarrativas que constituem este sistema de pensar o mundo e o homem, valendo-se da hipótese do indivíduo soberano. Contudo, o direito à educação, como direito inalienável, surge para blindar a nova ordem contra as ameaças do Antigo Regime. Vencer a barreira da ignorância era preciso para sepultar a velha ordem de uma vez por todas e fazer ascender um tipo de sociedade fundada no contrato social celebrado “livremente” entre os indivíduos. Assim, surgem os chamados sistemas nacionais de ensino, como resultado da política moderna. É nesse sentido que buscamos compreender a relação da democracia com o ensino, como parte do sistema político moderno (Saviani, 1985; Silva, 1996; Lyotard, 2000; Peters, 2000).

Na visão de Deleuze e Guattari (1996, p. 85), o sistema político moderno é um todo global, unificado e unificante, pois, implica um conjunto de subsistemas justapostos, imbricados, ordenados, do modo que a análise das decisões revela toda espécie de compartimentações e de processos parciais que não se prolongam uns nos outros sem defasagens ou deslocamentos. Dito de outra forma, nenhuma política local está imune a este sistema. Com isso, podemos afirmar que a política educacional brasileira não está livre deste sistema.

De acordo com Soares (1996, p. 8), o discurso em favor da educação popular é antigo: precedeu mesmo a proclamação da República e não foi interrompido nem durante os regimes autoritários, antiliberais e antidemocráticos dos períodos 1937-1945 (Estado Novo) e 1964-1985. O período que se sucede é o da redemocratização do país em meio às crises econômica (ou inflacionária) e social (falência da saúde, segurança e da educação pública).

Logo, a redemocratização do Brasil trouxe consigo o grande desafio da mudança. Não só a do regime que se restabelece, mas também as da globalização. Podemos entender, grosso modo, o termo globalização como uma fase de ajustamento da política moderna liberal, que passa a ser rebatizada de neoliberal. Como no passado, tais mudanças no sistema estão atreladas às práticas discursivas que ganham corpo em conjuntos técnicos, em instituições, em esquemas de comportamento, em tipos técnicos de transmissão e de difusão, em formas pedagógicas, que ao mesmo tempo as impõem e as mantêm. Nesse sentido que Apple (1997, p. 176), afirma que no mundo globalizado, entende-se que a ineficiência do sistema educacional, baixa qualidade dos professores e do currículo colocam as nações em risco e devem ser combatidos pelo controle do(s) Estado(s).

Para resolver o problema da crise educacional brasileira, e, conseqüentemente, fortalecer a democracia tendo a escola como o espaço da e para cidadania, o Congresso Nacional aprova a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A partir daí, as mudanças ocorridas passam a enfatizar a formação docente como foco prioritário das políticas educacionais (Vieira, 2002, p. 17). É neste contexto que vamos pensar a identidade do professor frente aos novos desafios do papel que lhe é atribuído hoje pelos discursos da globalização e pela política local. Pensar a identidade do professor como um lugar de conflitos.

Como resultado dessa política, o governo cria os Parâmetros Curriculares Nacionais

com a intenção de ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governo e sociedade e dê origem a uma

transformação positiva no sistema educativo brasileiro (Brasil, 1998, p. 5).

Este discurso, em formato de livros, sem dúvida tem gerado debates. Inicialmente a sua implantação, o debate girou em torno das questões políticas, i.e, acerca da sua intencionalidade estar muito mais comprometida com o que Tomaz Tadeu da Silva (1996) vem chamando de assalto neoliberal. Destacamos aqui dois trabalhos recentes, o de Rojo (2000), que trata da aplicabilidade dos Parâmetros na sala de aula pelos professores de língua portuguesa e defende a ideia de preparar os professores para usar tal documento; e o de Coelho (2004, 2007), que discute sobre a política e os novos sentidos de formação e de construção de identidade dos professores da educação básica no Brasil, pós-90. Nas próximas seções aprofundaremos mais as questões levantadas pelas autoras citadas.

Identities em des-construção

As questões referentes à identidade estão presentes desde a idade clássica. No entanto, as que nos interessam aqui estão ligadas diretamente aos acontecimentos suscitados dentro da modernidade. Neste sistema de pensamento, em termos foucaultianos, que rege o mundo moderno, a ideia de identidade se apoia no conceito de indivíduo. Goldstein e Rayner (1994 apud Rajagopalan, 1998) ressaltam que

no começo do período moderno o conceito de identidade começou a ser visto cada vez mais em termos essencialistas. O indivíduo era, desse momento em diante, um eu constituído de forma única, cuja realização suprema – aquela que na visão de Kant, no fim prepararia o caminho da emancipação daquele indivíduo – foi a autoconsciência cartesiana (p. 30).

Logo, o conceito de indivíduo é um dos fundamentos das metanarrativas que estruturam o mundo moderno porque é baseado nele que é possível atribuir-lhe direitos e deveres. Afinal, o Estado liberal precisa de homens livres, dotados

de razão para funcionar devidamente. Portanto, a razão é vista como libertadora. Cabe a ela libertar os indivíduos de hábitos e preconceitos do passado, garantindo-lhes a possibilidade de controlar o futuro (Giddens, 2003). Dessa forma, caberá à escola a missão de transmitir os ideais, os conhecimentos que libertam a razão das antigas amarras. Para Silva (1996),

Ela corporifica as idéias de progresso constante através da razão e da ciência, de crença nas potencialidades do desenvolvimento de um sujeito autônomo e livre, de universalismo, de emancipação e de libertação política e social, de autonomia e liberdade, de ampliação dos espaços públicos através da cidadania, do nivelamento de privilégios hereditários, de mobilidade social. Ela não resume esses princípios, propósitos e impulsos, ela é a instituição encarregada de transmiti-los, de torná-los generalizados, de fazer com que se tornem parte do senso comum e da sensibilidade popular. A escola pública se confunde, assim, com o próprio projeto da modernidade. É a instituição moderna por excelência (p. 251).

É nesta instituição moderna que encontramos a figura do professor cercado com todas essas atribuições e poderes conferidos pelo Estado, i.e.,

O professor é, simultaneamente, aquele que *liga* e que *desliga*: liga a criança ao mundo e, em particular, à sociedade que acolhe. Mas também desliga a criança de sua submissão a esse mundo e a essa sociedade. Integra-a a ele permitindo-lhe dominar seus códigos, suas linguagens e seus desafios. Mas, ao mesmo tempo, emancipa-a, fazendo-a pensar sobre o próprio mecanismo dessa integração. Introduz a criança em um mundo empregando todos os meios possíveis para permitir assimilação dos saberes sem os quais ela seria surda, cega ou mesmo autista nesse mundo. Mas também a liberta desse mundo, permitindo a um sujeito apropriar-se por si mesmo do que aprende, transferir essa aprendizagem, por sua própria iniciativa, a outras tarefas e a outros lugares, analisar seus procedimentos (Meirieu, 2005, p. 68-69).

Já Apple (2006, p. 103), ressalta que as escolas não apenas controlam as pessoas; elas também

ajudam a controlar o significado. Nessa perspectiva, Orlandi (1998), afirma que o reconhecimento e o investimento no apagamento da diferença, numa sociedade como a nossa, fazem parte disso que a autora chama de identidade, e o Estado propicia uma política de invasões, de processos de oficialização, de campanhas de educação, que, reconhecendo as diferenças, procura, no entanto apagá-las. Assim, quando o professor corrige o aluno, ele intervém nos sentidos que este aluno está produzindo e, no mesmo gesto, está interferindo na constituição de sua identidade (Orlandi, 1998). Nessa perspectiva, o *papel hegemônico do intelectual*, do profissional da educação, nesse processo é bastante claro (Apple, 2006, p. 101); pois, mais do que explicar, influenciar ou mesmo persuadir, ensinar aparece como *inculcar* (Orlandi, 2003, p. 17). Trataremos disto na seção sobre a violência simbólica contra e do professor. Voltemos para as questões da identidade.

O trabalho do professor inglês Martin Lawn, analisando as alterações da identidade nacional dos professores na Inglaterra, afirma que a produção da identidade envolve o Estado, através dos seus regulamentos, serviços, encontros políticos, discursos públicos, programas de formação, intervenções nas mídias etc. (Lawn, 2001, p. 118). Nessa perspectiva, esta identidade “fabricada” simboliza o Estado que a cria por diversas razões, uma delas porque há poucas formas de, numa democracia, gerir eficazmente os professores a não ser pela criação, por meio do discurso oficial, da identidade do professor. Sendo assim, tal identidade deve ajustar-se à imagem do próprio projeto educativo do Estado. Assim, nestas duas décadas de redemocratização do Brasil, palavras como cidadania e democracia estão sempre na ordem do discurso da política educacional. Nesse sentido, Lyotard (2000, p. 32), afirma que

o Estado recorre à narrativa da liberdade cada vez que assume controle direto do treinamento do “povo”, sob o nome da “nação”, a fim de apontar todos os caminhos do progresso.

Dito de outra forma, reformar o povo por meio de reformas educacionais (Scheibe, 2002, p. 48). E este

trabalho de por em prática o desejo do Estado cabe a quem senão ao professor? Scheibe (2002) afirma que,

Neste cenário, o ideário da reforma educacional em curso, como já ocorreu em outros momentos, atribui ao professor papel fundamental, identificando-se nele a responsabilidade pelas mazelas do sistema público de ensino e, paradoxalmente, ao mesmo tempo, o mágico poder de extirpá-las. Contraditoriamente, ocorreu a construção de uma imagem heróica e mistificada do professor, ao mesmo tempo em que há um veemente apelo para que este se profissionalize por um repertório de conhecimentos profissionais para o ensino (p. 52).

Podemos concordar com Gabriel Chalita (2004, p. 161), quando diz que o professor é o grande agente do processo educacional, a alma de qualquer instituição de ensino? Se assim o fizermos, estaríamos concordando com o fato de que quando algo vai mal ao ensino, a culpa é do professor. Pensemos mais. Quem são os “agentes politicamente ativos” e os “agentes politicamente passivos” na educação? Lembremos de Paulo Freire, da quem nos referimos no início deste artigo, e de sua afirmação que “não há docência sem discência”. Na democracia, parece que os papéis tendem a ser divididos dialogicamente. As responsabilidades são de todos, pois, se não há espaço para o diálogo, abre-se caminho para a imposição. Esta imposição tem a forma de violência, seja ela simbólica ou física. Ou melhor, como os processos de mudança sociocultural que vivemos hoje têm afetado o ensino e os professores. Da fragmentação da profissão à marginalidade docente. Assunto, da próxima seção.

A violência e a violência simbólica

A modernidade trouxe à tona conflitos sociais decorrentes do não cumprimento de suas promessas, i.e., de acesso universal da educação, de igualdade de tratamento e de não discriminação. Em especial, deste último. Sabemos que as escolas não foram necessariamente construídas para ampliar ou preservar o capital cultural de classes ou

comunidades que não fossem as dos segmentos mais poderosos da população. Nesse sentido, podemos falar na teoria do sistema de ensino como violência simbólica, elaborada por Bourdieu e Passeron. Para eles,

todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força, que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força (Bourdieu; Passeron, 1975, p. 19).

Isso significa dizer que estamos considerando que na política de formação docente há uma certa violência simbólica cometida contra o professor, responsável por uma certa desorientação que o atinge ao se deparar com as novas propostas pedagógicas: a avaliação contínua e qualitativa, a pedagogia de projetos e interdisciplinaridade, a ausência de parâmetros, de um norte para se dirigir (Amaral, 2002, p. 140). Além disso, no dizer de Scheibe (2002, p. 47), a trajetória das concepções e destas políticas tem-se possibilitado detectar um processo histórico de desvalorização social desses profissionais. Verificamos, em contrapartida, que se dissemina, por meio da mediação, um processo discursivo calcado em imagens positivas, tais como, de um lado o fortalecimento do poder do professor, a melhoria salarial e o aumento da responsabilidade e, do outro a inserção no mundo globalizado, melhores oportunidades de trabalho e o conseqüente fortalecimento da nação (Amarante, 1999, p. 126). E quando a mídia apresenta resultados negativos, de quem é a culpa? Amaral (2002, p. 132), exemplifica bem isso ao citar o discurso do então ministro da Educação, Paulo Renato Souza, ao comentar sobre o desempenho da Escola brasileira no resultado do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), enunciou “A escola brasileira não sabe ensinar a ler e ponto”. Tal constatação circulou na mídia causando impacto na opinião pública. Outro fato que constatamos nesse episódio é a presença mais explícita das agências internacionais da educação com seus programas. Isso é constatado por

Vieira (op. cit., p. 32), ao afirmar que a globalização e a reorganização das formas de organização do Estado têm nas agências um esteio fundamental, uma vez que elas têm financiado vários programas de desenvolvimento, sobretudo, no campo da educação.

Nessa perspectiva, a elaboração dos chamados Parâmetros Curriculares Nacionais segue a tendência da política internacional. Na Espanha, alguns críticos acreditam ter detectado na reforma educacional em torno da Lei de Orientação Geral do Sistema de Ensino (LOGSE), uma redução da autonomia dos professores, ocasionada por uma excessiva regulação administrativa nas propostas de desenho curricular, em termos de procedimentos ou habilidades e atitudes, i.e., implicando numa maior intervenção (Villa, op. cit., p. 53).

Para Rojo (2000, p. 27), a elaboração e a publicação dos PCNs para o ensino fundamental representam, um avanço considerável nas políticas educacionais brasileiras em geral, sobretudo, nas políticas linguísticas contra o iletrismo e em favor da cidadania crítica e consciente. Nesse sentido, na visão de Marcuschi (1999, p. 114), trata-se, no mínimo, da possibilidade de definir linhas gerais de ação; no entanto, tudo dependerá de como serão tratadas tais orientações pelos usuários em sala de aula. Talvez pensando nisso, Celani e Rojo chegaram às reflexões: o que é necessário compreender/fazer para transformar os PCNs em prática de sala de aula, no que diz respeito à organização e uso de materiais didáticos e de procedimentos de sala de aula? Como o professor de 5ª e 8ª séries pode ser preparado, para que este documento possa servir de orientação para o ensino? (Rojo, 2000, p. 10). Nesse ponto é que queríamos chegar, da necessidade de traduzir tal documento para todos os professores, nas diversas realidades desse país continental. Não somos contrários à elaboração dos parâmetros, mas o que ela esconde e ao processo de torná-los verdades absolutas, ou, no dizer de Derrida, “podemos então ameaçar *metodicamente* a estrutura para melhor percebê-la”. Eis aqui a nossa missão; desconstruir a identidade fabricada para o professor nos PCNs de língua portuguesa, desarmando tal representação.

Para Perrenoud (2000, p. 157), uma coisa é certa: as reformas concebidas no centro do sistema para serem aplicadas em grande escala perdem-se como água na areia. Mesmo quando não há resistência ativa, a força da inércia e as interpretações minimalistas ou conservadoras dos atores (não só os dirigentes e os professores, mas também os alunos e os pais) bastam para fazer com que a reforma melhor pensada perca virtudes. Nesse sentido, a indicação da necessidade de mudança nos remete à necessidade de envolvimento dos sujeitos com tal processo; para haver mudança é preciso compromisso com uma causa, que tanto a reflexão, a elaboração teórica, quanto a disposição afetiva, o querer (Vasconcellos, 2003, p. 13). Para Coelho (2009, p. 13), é preciso que desvendemos o simulacro das aspirações que historicamente tem marcado as reivindicações do movimento docente. Assim, a escola poderá ser um espaço democrático e mais humano; do contrário, a violência simbólica que já é violência, acaba se transformando em violência física.

Agora, passemos à análise do *corpus* em questão. A primeira reflexão de ordem metodológica nos ocorre: como classificar os PCNs (de língua portuguesa) numa tipologia do discurso, do seu funcionamento? Anterior a ela, cumpro esclarecer o que é de fato o discurso na chamada teoria não-subjetiva da Análise do Discurso de filiação foucaultiana. Dos vários conceitos que lhe são atribuídos hoje – desde aquele que Foucault formulou para sua arqueologia do saber; *grosso modo*, podemos entendê-lo como uma dispersão de texto cujo modo de inscrição histórica permite definir como espaço de regularidade enunciativa (Maingueneau, 2007, p. 15). No dizer de Orlandi (2003, p. 83),

o discurso não é fechado em si mesmo e nem é domínio exclusivo do locutor: aquilo que se diz significa em relação ao que não se diz, em relação a outros discursos, etc.

Quanto à busca de uma tipologia para o discurso que está materializado no PCN de língua portuguesa, optamos por usar aquela desenvolvida por Orlandi, i.e., a tipologia que ela estabeleceu e que usamos

aqui distingue: discurso lúdico, discurso polêmico e discurso autoritário. Assim, temos as seguintes acepções para cada tipo:

- **Discurso lúdico:** é aquele em que a reversibilidade entre interlocutores é total, sendo que o objeto do discurso se mantém como tal na interlocução, resultando disso a polissemia aberta. O exagero é non sense
- **Discurso polêmico:** é aquele que a reversibilidade se dá sob certas condições e em que o objeto do discurso está presente, mas sob perspectivas particularmente dadas pelos participantes que procuram lhe dar uma direção, sendo que a polissemia é controlada. O exagero é a injúria.
- **Discurso autoritário:** é aquele em que a reversibilidade tende a zero, estando o objeto do discurso oculto pelo dizer, havendo um agente exclusivo do discurso e a polissemia contida. O exagero é a ordem no sentido militar, isto é, o assujeitamento (Orlandi, 2003, p. 154).

Ainda que esta classificação represente um caminho metodológico, ela não é pura; há uma dominância que faz com que cada modalidade se distinga da outra, mas não se nega a possibilidade de uma estar presente na outra em menor proporção. Podemos dizer agora que o discurso do PCN de língua portuguesa (Brasil, 1998) se enquadra na última classificação tal qual o próprio discurso pedagógico produzido no ambiente escolar. É um discurso autoritário. Sendo assim, podemos perceber nele o poder de definir a identidade e de marcar a diferença num “jogo de poder e desejo” cuja verdade ocultada seria reestruturar o sistema de ensino mediante a configuração de uma nova identidade que iremos encontrar em várias partes do documento que constitui nosso *corpus*. Para exemplificar, vejamos os seguintes enunciados de tal discurso:

- (1) O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social (p. 19).
- (2) Ao professor cabe planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de

ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva. Cabe também assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem (p. 22, grifo é nosso).

(3) Toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva (p. 23).

(4) Nas situações de ensino de língua, a mediação do professor é fundamental (p. 47).

(5) Os conteúdos que serão apresentados para o ensino fundamental no terceiro e no quarto ciclo são aqueles considerados como relevantes para a constituição da proficiência discursiva e linguística do aluno em função tanto dos objetivos específicos colocados para os ciclos em questão quanto dos objetivos gerais apresentados para o ensino fundamental, aos quais aqueles se articulam (p. 52).

O enunciado (1) postula uma abordagem nova para o ensino de língua materna em substituição à anterior que se baseava no ensino descontextualizado da gramática. Ele reflete a posição de linguistas que desautorizam tal prática, uma vez que para muitos, ela é totalmente antidemocrática porque prescreve o que dizer, o que pensar ao educando; ou, no dizer de Gnerre (1994, p. 26), é um resto de épocas em que as organizações dos Estados eram explicitamente ou declaradamente autoritárias e centralizadas. Tal enunciado pressupõe um professor que detenha habilidade e competência linguísticas para o exercício da profissão, i.e., que conheçam a ciência Linguística. No enunciado (2), além de apresentar a necessidade de um profissional que saiba gerenciar as atividades de sala de aula e do contexto escolar, reforça a ideia de que o professor precisa de habilidade e competência linguísticas para desempenhar “o papel de informante e de interlocutor privilegiado”. No enunciado (3), demonstra a necessidade de um profissional “criador de condições” para que os alunos possam, mediante o desenvolvimento discursivo, exercer a cidadania. Já no enunciado (4), aparece claramente a exigência de um profissional “mediador” e por fim o enunciado (5) ele restringe o poder atribuído ao professor no

enunciado (2), mas reforça a ideia de gerenciador de conteúdos. Assim, nesse pequeno recorte aqui apresentado, podemos então elencar as seguintes características desta nova identidade fabricada para o professor pela política educacional e materializada no PCN de língua portuguesa:

- a) O professor como criador de condições para cidadania.
- b) O professor mediador.
- c) O professor como aquele que detém a habilidade e competência linguísticas.
- d) O professor como gerenciador de conteúdos e recursos didáticos.

Comparando-as com o estudo de Lawn (2001), embora se trate do discurso oficial da educação na Inglaterra, podemos verificar algumas semelhanças com o caso brasileiro. Neste estudo, o autor mostra que para tornar possível a gestão do seu trabalho, os professores serão regulados no contexto de um discurso que acentua a ideia do desempenho, individualização e liderança. Assim, o professor deverá ter as seguintes competências:

- Esperar sucesso, por parte dos alunos;
- Assumir responsabilidade pessoal pelo seu próprio desenvolvimento no trabalho e avaliar a sua própria prática (em comparação com os outros);
- Trabalhar sob forte liderança;
- Estabelecer redes com outros professores e trabalhar com os pais e empresas (Lawn, 2001, p. 128).

Já na pesquisa realizada por Coelho (2009, p. 5), analisa-se os sentidos da formação e da construção de identidade de professores nos projetos institucionais: *Proformação*, *Veredas* e a *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica*. Aí, a autora encontrou nos fundamentos do Projeto Veredas, uma identidade caracterizada por três dimensões inseparáveis da respectiva práxis, na qual esse profissional é simultaneamente:

- (a) um profissional que domina um instrumental próprio de trabalho e sabe fazer uso dele;
- (b) um pensador capaz de ressignificar criticamente sua prática e as representações sociais sobre seu

campo de atuação; (c) um cidadão que faz parte de uma sociedade e de uma comunidade (SEE-MG, 2001 apud Coelho, *ibidem*).

Nesse sentido, podemos concordar com Lawn (2001, p. 118-119) que a identidade é “produzida” através de um discurso que, simultaneamente, explica e constrói o sistema. A identidade do professor simboliza o sistema e a nação que o criou. Reflete a “comunidade imaginada” da nação, em momentos em que esta é crucial para o estabelecimento ou reformulação dos seus objetivos econômicos ou sociais, tal como se encontram definidos pelo Estado. Ainda que o conceito de identidade esteja passando por reformulações, parece que ele ainda se encontra engessado quando se trata de política de Estado.

Considerações finais

A Pós-modernidade parece estar pondo em xeque uma série de conceitos concebidos na e para a Modernidade, um deles é a identidade. O nosso papel aqui foi transitar pela fronteira entre o que é politicamente dizível ou indizível, do pensável e do impensável como nos lembra Bourdieu (2007, p. 165), uma vez que, no dizer de Foucault (1996, p. 44),

todo sistema de educação é uma maneira de política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.

Nessa perspectiva, partimos para analisar o discurso dos PCNs de língua portuguesa, publicado em 1998. Utilizando a tipologia elaborada por Orlandi (2003, p. 154), a qual classifica os discursos de acordo com seu funcionamento em lúdico, polêmico e autoritário – procuramos classificá-lo como *discurso autoritário*. Por meio de paráfrases, a ordem deste discurso procura inculcar tal identidade. Mas esta identidade demanda condições de trabalho que não existem na realidade da maioria das escolas brasileiras. Tal desencontro promove a violência simbólica por diversas razões: uma delas é

a dificuldade que os professores encontram frente às novas exigências, a outra é ser culpado pelo fracasso escolar. Assim, enquanto o sistema educativo não souber como favorecer a adoção de ideias novas sem impô-las pela burocracia, as crises e o fracasso vão estar presentes no nosso cotidiano escolar.

Recebido em: fevereiro de 2010

Aceito em: abril de 2010

REFERÊNCIAS

- AMARAL, A. L. *A adjetivação do professor: uma identidade perdida?* In: AMARAL, A. L.; VEIGA, I. P. A. (Orgs.). *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas: Papirus, 2002.
- AMARANTE, M. F. S. O exame nacional de cursos de letras de 1998 e o perfil do professor de língua materna. *R. Letras*, PUC-Campinas, Campinas, v. 18, n. 1/2, p. 125-162, dez. 1999.
- APPLE, M. W. *O conhecimento oficial*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- _____. *Ideologia e currículo*. Tradução Vinicius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Tradução Fernando Tomaz (português de Portugal). 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- _____.; PASSERON, J-C. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1975.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. – Brasília: MEC/SEF, 1998.
- COELHO, M. I. M. *Formação e construção de identidade de professores e a cultura de gerencialismo e performatividade do estado*. Disponível em: <<http://www.isecure.com.br/anpae/297.pdf>>. Acesso em: mai. 2009.
- DELEUZE, G.; GUATTARRI, F. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Tradução Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Sueli Rolnik. – São Paulo: Ed. 34, 1996.
- DERRIDA, J. Carta a um amigo japonês. In: OTONI, P. (Org.). *Tradução: a prática da diferença*. Tradução de Érica Lima. Campinas: Editora da UNICAMP; FAPESP, 1998.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- GIDDENS, A. *Mundo em descontrolado*. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. – Rio de Janeiro: Record, 2003.
- GILBERT, R. Cidadania, educação e pós-modernidade. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GNERRE, M.; GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- LAWN, M. Os professores e a fabricação de identidades. *Curriculo sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 117-130, jul./dez. 2001.
- LYOTARD, J. F. *A condição pós-moderna*. Tradução Ricardo Correa Barbosa; posfácio Silviano Santiago. 6. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.
- PERRENOUD, P. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- PETERS, M. A crítica da razão. In: PETERS, M. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: uma introdução*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- MAINGUENEAU, D. *Gênese dos discursos*. Tradução de Sírio Possenti. Curitiba: Criar, 2007.
- MARCUSCHI, L. A. O tratamento da oralidade no PCN de língua portuguesa de 5ª e 8ª séries. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p. 114-129, 1º sem. 1999.
- MEIRIEU, P. *O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer da educação*. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- ORLANDI, E. L. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4. ed. 3ª reimpressão. Campinas, SP: Pontes, 2003.
- _____. Identidade lingüística escolar. In: SIGNORINI (Org.). *Língua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em lingüística: é chegada a hora para reconciliação radical? In: SIGNORINI (Org.). *Língua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- ROJO, R. Modos de transposição dos PCNS às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ROJO, R. (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNS*. Campinas: Mercado de Letras, 2000.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia: teorias da educação, curvaturas da vara, onze teses sobre educação e política*. 9. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.
- SCHEIBE, Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitude e perspectiva. In: AMARAL, A. L.; VEIGA, I. P. A. (Orgs.). *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas: Papirus, 2002.
- SILVA, T. T. Projeto Educacional moderno: identidades terminais? In: *Identidades terminais: as transformações na política da política*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

- _____. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Vozes: Petrópolis, 2000.
- SOARES, M. B. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 14. ed. São Paulo: Ática, 1996.
- VASCONCELLOS, C. S. Introdução às práticas de mudança. In: _____. *Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança*. 5. ed. São Paulo: Libertad, 2003.
- VEIGA, I. P. A. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: AMARAL, A. L. et al. _____. (Org.). *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas: Papirus, 2002.
- VIEIRA, S. L. Políticas de formação em cenário de reforma. In: AMARAL, A. L.; VEIGA, I. P. A. (Org.). *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas: Papirus, 2002.
- VILLA, F. G. *Crise do professorado: uma análise crítica*. Tradução de Taila Bugel. Campinas: Papirus, 1998.