

Linguagem & Ensino, Vol. 1, No. 2, 1998 (11-26)

## As vozes e os efeitos de sentido da “prática” no discurso de professoras sobre sua formação.

Maria Bernadete Fernandes de Oliveira  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

*ABSTRACT: This paper aims to investigate teachers' discourse on their pedagogical practice and on the knowledge they need to perform that practice. Categories of analysis were extracted from Bakhtin's model and the French School of Discourse Analysis. The empirical data came from teachers' written memorials and the principal results revealed that knowledge of students' extra-class life were considered to be one of the most important elements to guide a critical practice. Besides, teachers' discourse omits or even diminishes the role played by specific knowledge and its contribution to their practice.*

*RESUMO: Desvendar a concepção de prática pedagógica e o conhecimento necessário à sua realização nas manifestações discursivas de professores constitui o objeto de investigação deste trabalho. Apoiamo-nos na teoria da enunciação, em sua vertente bakhtiniana, e na Escola Francesa de Análise do Discurso. Foram analisados relatos de experiências, do tipo memorial, produzidos por professoras licenciadas para o ensino de Primeiro Grau. A análise documental revela que a voz dominante nos discursos é aquela que atribui ao conhecimento da situação extra-escolar dos alunos uma importância relevante para uma prática pedagógica adequada. Evidencia-se também que a “voz” do conhecimento específico sobre as disciplinas que ministram é silenciada, ou pelo menos esquecida.*

## DISCURSO DE PROFESSORAS

*KEY WORDS: discourse; teacher education; pedagogical practice*

*PALAVRAS-CHAVE: discurso; formação de professores; prática pedagógica*

## CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

Pesquisas recentes no âmbito das teorias educacionais, e que tem se voltado para a análise da cultura da escola, suas práticas, seus rituais, revelam uma preocupação com a prática docente. Tardif e outros( 1991) consideram o saber docente, um saber plural, proveniente de quatro fontes distintas, quais sejam, os saberes disciplinares, os saberes curriculares, os saberes profissionais e aqueles da experiência. Os saberes profissionais, transmitidos pelas instituições formadoras de professores, dizem respeito à prática docente e as doutrinas pedagógicas; os disciplinares correspondem aos diversos campos do conhecimento; os curriculares, à transformação do saber disciplinar em programas e em sua aplicação; e, os da experiência fundamentam-se no trabalho cotidiano e no conhecimento do meio de atuação. Para estes autores, os resultados de suas pesquisas, indicam que os professores não vêem os saberes disciplinares e curriculares como problemáticos, e sim aqueles relacionados à sua formação profissional, e que constituem a base teórica da prática docente e das teorias educacionais. O pressuposto que subjaz portanto é de que a problemática da formação de professores não é devida à sua formação específica que se reflete no domínio dos conteúdos disciplinares, e, sim, nos aspectos de sua formação que direcionam à prática.

A relação entre teoria e prática e sua importância para a produção e apropriação do conhecimento científico que se realiza no espaço institucional da escola tem se constituído objeto de preocupação, em nossa trajetória acadêmica. Frequentemente, ouvimos depoimentos de nossos alunos, sejam estes da graduação ou da pós-graduação, com teores diferenciados, questionando, por exemplo, o conhecimento ministrado na Universidade, como nas seguintes afirmações, “professor X só ensina teoria...”, “ ... a Universidade não ensina coisas práticas...”, ou ainda, manifestando seu ponto de vista sobre as teorias, tais como “ ... ah, isto é muito teórico, tenho a maior dificuldade...”, “ ... gosto das coisas práti-

## MARIA BERNADETE FERNANDES DE OLIVEIRA

cas...”, “...não tenho muito interesse para ficar estudando teorias...”. Proferimentos desta natureza, levou-nos a alguns questionamentos sobre os possíveis “sentidos” que a prática pode assumir, qual sua relação com o conhecimento específico na formação de docentes, e quais elementos seriam considerados relevantes a esta prática.

Apoiada nessas colocações, selecionamos, para objeto deste nosso estudo, relatos de experiência, do tipo memorial, produzidos por professoras licenciadas para o ensino de primeiro grau, da primeira à quarta séries, e que constituem parte de exigências para concluir grau acadêmico em Cursos de Preparação para o Magistério, realizados em convênio com a Secretaria de Educação e Cultura do Estado e o Ministério da Educação. Este Curso, cujo objetivo central é preparar professores com sólida formação acadêmica e técnica para o exercício do magistério, tem a duração de dois anos, e consta de disciplinas de natureza pedagógica, com cerca de 480 horas, ministrado sob forma de seminários — a formação profissional; de uma formação específica (polivalente) em torno de 780 horas; e, ainda uma carga horária bastante ampla para os estágios, por volta de 1500 horas, os quais se realizam na sala de aula do docente.

Para realizar tal estudo, partimos do pressuposto de que a análise das manifestações discursivas possibilita o desvendar dos processos de construção de sentido, na medida em que, como diz Castoriadis (1982), “tudo o que se nos apresenta no mundo social-histórico está indissociavelmente entrelaçado com o simbólico” (p.142). Esta relação íntima entre o mundo dos bens materiais e o mundo dos bens simbólicos é formulada também por Bakhtin (1979) que afirma ser o universo dos signos, a materialidade privilegiada para o estudo das ideologias. E, para este autor, são as propriedades específicas do signo verbal, quais sejam, sua pureza semiótica, sua ubiqüidade social, sua participação na vida quotidiana, e, seu papel na constituição da consciência, que lhe conferem tal estatuto.

Thompson(1990), também considera que as formas simbólicas são um amplo espectro de ações, falas, imagens e textos produzidos por sujeitos e reconhecidos, por eles e outros, como construtos significativos. Estas formas não se configuram apenas como representações, as quais articulam ou obscurecem relações sociais, sua dimensão vai além na medida em que estão implicadas na constituição destas mesmas relações.

## DISCURSO DE PROFESSORAS

A partir dessas colocações preliminares, a linguagem, lugar de tensões/conflitos/concordâncias/silenciamentos, materialidade constitutiva dos fenômenos ideológicos, torna-se um objeto privilegiado para a observação das representações e da ideologia. Ao mesmo tempo que instaura o outro, a palavra, território comum dos interlocutores, é produto da interação entre indivíduos socialmente organizados. Os enunciados, condicionados pela situação social imediata e pelo horizonte social, estão "repletos de palavras dos outros, caracterizados em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação..." (Bakhtin,1992.pag.314), acentuando sua natureza polifônica, "...multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis...(Bakhtin,1981, pag.2).

É no discurso que a língua se revela em sua totalidade, remetendo à uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação. Orlandi ( 1992) afirma que a Análise do Discurso, em sua versão originária na Escola Francesa ( AD), contribui para observar os modos de construção do imaginário, necessários à produção dos sentidos. Os discursos, articulados pelos sujeitos, enquadram-se em formações discursivas, as quais inscrevem-se nas formações ideológicas. É neste contexto que se pode dizer, que o sentido é construído no espaço discursivo entre os interlocutores.

A Escola Francesa de Análise do Discurso (AD) e a concepção dialógica da linguagem, conforme formulação de Bakhtin, colocam-se como referenciais que possibilitam a análise das manifestações discursivas, revelando os processos de construção do discurso e seus efeitos de sentido. Tomando como eixo central o universo dos sentidos, e considerando o ato de dizer/escrever, objetivamos identificar, como se constrói para aqueles profissionais do ensino, responsáveis pelos memoriais, o sentido de "prática" e sua relação com a teoria, no que tange à sua formação e ao seu desempenho profissional. Para a análise, faremos uso da categoria do "silenciamento", buscando identificar a formação ideológica e as "vozes" que permeiam o "sentido" construído no discurso.

### DE QUE "PRÁTICA" FALAM ESTES PROFESSORES?

Uma primeira observação a ser feita, diz respeito ao fato de que os memoriais analisados eram constituídos de duas partes fundamentais. A primeira delas narra e descreve a experiência profissional das profes-

## MARIA BERNADETE FERNANDES DE OLIVEIRA

ras, na fase anterior à sua participação no Curso Superior de Licenciatura, evidenciando suas queixas quanto à ausência de fundamentos, em sua formação, para uma prática docente crítica. A segunda parte, e que deveria tratar do Curso como um todo, praticamente é dedicada ao relato do bloco do Curso, referente aos saberes profissionais, ministrado sob a forma de seminários. Os outros blocos do Curso, e que diziam respeito aos saberes disciplinares e curriculares são mencionados de forma esparsa, chegando mesmo a passar despercebidos ao leitor. Estes dados conferem com os resultados encontrados por Tardif e outros (1991), quanto a que saberes docentes são considerados como problemáticos ou mesmo relevantes para os professores.

Aguçada nossa curiosidade de pesquisadora, mergulhamos na leitura dos memoriais, na busca de elementos que nos permitissem a identificação de que “prática” estes professores se ressentiam, ou ainda, qual o sentido que atribuem a “prática”. E começamos nosso percurso pelas manifestações discursivas da professora A,

... quando iniciei o Curso de Formação de Professores ... vivia em constante desequilíbrio em relação a minha prática pedagógica... o magistério do 2º. grau não ofereceu subsídios suficiente para o desempenho de uma prática pedagógica crítica... o que estudamos foram os métodos de alfabetização... Quando entrei pela primeira vez numa sala de aula me senti muito insegura...meu Deus como começar? ... pensei muito sobre o que deveria fazer, e resolvi dar reforço de leitura, trabalhando o processo silábico....durante o período, em nenhum momento parei para refletir a minha prática docente, pegava o conteúdo e não tinha nenhuma preocupação de como trabalhar...

Este fragmento de texto revela a imagem de fragilidade desta profissional, no desempenho de suas tarefas, face à ausência, em sua formação, de habilitação para o desempenho da prática pedagógica. Seu dizer reflete ainda o “constante desequilíbrio”, ao qual está submetida, e qualifica a prática da qual se ressentente. Não se trata de qualquer prática, mas de uma “prática pedagógica crítica”, para a qual, “os métodos de alfabetização”, pouco contribuíram. Subjacente a esta afirmação “ouvimos” a voz “silenciada” de que este tipo de conhecimento não é aquele que subsidia uma prática pedagógica crítica. Uma primeira pista para a construção do sentido que é atribuído à prática, qual seja, não dizer respeito aos conhecimentos específicos, ou ainda o fato de que “dominar” estes conteúdos,

## DISCURSO DE PROFESSORAS

por si só, não conduzem à prática. Esta possibilidade de leitura ganha espaço na medida em que a professora afirma que “pegava os conteúdos”, ou seja, eles estavam em algum lugar, fora dela, eram “coisas”, que se ia buscar, sem preocupação de como usá-los. A análise começa a sugerir que a prática docente crítica mantém uma independência dos conteúdos teóricos. Começa a instaurar-se no discurso a voz que aponta para uma dissociação entre os saberes disciplinares, de conteúdo, e aqueles que se direcionam à prática pedagógica, desqualificando aquele tipo de saber, os quais não se constituem ingredientes necessários à viabilização da prática desejada.

E, continuando nosso caminho na busca de desvendar o que seria esta “prática”, tão ansiosamente requerida, deparamo-nos com outras informações, desta feita, sobre qual prática era abordada nos Cursos de Magistério,

“... a prática educativa centrada nos conteúdos tornava a formação totalmente tradicional..”,

ou seja, a professora na sua formação do Curso de Magistério de 2º.Grau, teve sim uma prática, mas esta tinha uma característica tradicional, porque pautava-se nos conteúdos. Aí presente a voz da crítica ao modelo de ensino tradicional, centrado nos conteúdos levando a práticas também inadequadas. Como diz Orlandi (1992),é recorrendo ao já-dito que o sujeito resignifica. E o sujeito do discurso parafraseia uma voz hegemônica na pedagogia crítica, apontando um outro sentido de “prática, aquela que não se pauta nos conteúdos”. A narrativa prossegue com uma melhor qualificação dos elementos daquela prática tradicional, no dizer desta mesma professora,

“ ...foram muitas as descobertas e desencantos descortinados na prática docente... aprendi que o ato pedagógico é um ato político... foi então que percebi que minha formação estava bem aquém daquela realidade... o magistério nos oferece muitos “textos” e muitas teorias, porém quando nos deparamos com a realidade da sala de aula ficamos nos questionando no que temos a oferecer...a teoria desvinculada da prática nos coloca durante os primeiros momentos da real atuação em situações embaraçosas...

## MARIA BERNADETE FERNANDES DE OLIVEIRA

isto é, as teorias configuradas em textos não ajudam ao desempenho do profissional porque são descoladas da prática. Uma possível saída para o problema é apresentado na seqüência discursiva, a seguir, quando aquela mesma professora afirma,

“... é necessário que se trabalhe para acabar com o problema (da ausência da prática) buscando a comunidade e confrontando opiniões, no intuito de atender às reais necessidades de sua clientela..., ... recebi outra primeira série e nela procurei não só diminuir os conteúdos como trabalhá-los de forma bem dinamizada...até então eu não tinha refletido sobre a luta que travei gradativamente com intenções de ampliar a minha prática docente...”

O discurso sobre a “prática”, que já vinha provocando “efeitos de sentido”, nos quais os conhecimentos adquiridos nos cursos anteriores de formação docente, não desempenhavam papel relevante, é acrescido, neste momento, de pistas sobre o “locus” privilegiado, onde esta prática deva ser buscada, qual seja, no conhecimento da comunidade na qual sua clientela se insere. E, o conhecimento da realidade extra-classe dos alunos levou aquela professora, a “diminuir os conteúdos”, ao mesmo tempo que conduziu-a a “trabalhá-los de forma bem dinamizada”. Neste momento, o dizer desta professora, ao mesmo tempo que evidencia a necessidade de conhecimentos sobre a realidade extra-classe do aluno, de modo a permitir a desejada “prática pedagógica crítica”, sugere a imagem do aluno como aquele que não tem condições de apreender o conteúdo programado. O conhecimento da realidade da comunidade conduz à necessidade de diminuir a quantidade de conteúdos que será ministrado aos alunos. E esta interpretação é reforçada, quando em seguida, afirma esta mesma professora que “... o grande problema encontrado ainda é a resistência de alguns que acreditam que a aquisição dos conhecimentos sistematizados e das habilidades valorizadas pela sociedade dependem exclusivamente da escola...”. De um lado, os efeitos de sentido do discurso em construção implica na existência de outros tipos de conhecimentos, que não aqueles aprendidos na escola, o conhecimento do senso comum, ou mesmo do bom senso, como diria Gramsci (1948). Mas, junto a este implícito, instaura-se um silenciamento que desqualifica a função social primeira da escola, como o espaço institucional, responsável pelo processo sistematizado de produção e apropriação do conhecimento científico.

## DISCURSO DE PROFESSORAS

E, fomos a um outro memorial, insistindo em desvendar a construção do sentido da prática. A professora B inicia seu memorial, narrando suas primeiras experiências,

... lembro o primeiro dia - difícil e marcante... entrei na sala de aula onde 35 crianças me esperavam... tive vontade de sumir... sem experiência nem prática, sentia às vezes, o chão sumir... as teorias aprendidas no Magistério (Curso de Nível Médio) estavam muito distantes da realidade...

Repete-se a referência às dificuldades com a prática e ainda a ausência de experiência, como decorrentes de um curso frágil, no qual, as teorias aprendidas não fornecem subsídios para o desempenho profissional. A formação discursiva, semelhante à anterior, enquadra-se na mesma formação ideológica que descarta o papel dos conteúdos e das teorias, na medida em que ambos são constantemente considerados sem utilidade, na construção de uma prática consistente. O discurso revelado pela análise é pois permeado pelos marcos dos valores ideológicos que habitam o imaginário das sociedades modernas, e, que se manifestam na voz hegemônica do pragmatismo.

Frigotto (1995) afirma que este viés de formação, o qual dissocia teoria e prática vai situar a questão pedagógica não no processo de produção e reprodução do conhecimento, mas sim nos métodos e técnicas de transmissão. Este, diz ele, o limite mais sério para a prática do trabalho pedagógico, na medida em que, hoje, é uma formação fragmentada, dissociadora da teoria e prática, refletida no especialismo, no pragmatismo e no ativismo, que impera no trabalho pedagógico. Parece-nos, que o discurso que emerge da análise é gerado nos moldes de uma “ideologia”, que concebe a prática regida por uma “razão instrumental”, nos termos definidos por Habermas (1985).

Outra seqüência discursiva aponta ainda novas pistas para a dissociação entre os saberes disciplinares e os saberes profissionais, evidenciando uma lacuna na formação docente, referente, possivelmente aos saberes curriculares. Diz a professora, “... os conteúdos eram meus velhos conhecidos, mas como fazer para que meus alunos os compreendessem? ... usava uma metodologia estritamente tradicional... transmitia conteúdos que os alunos deveriam absorver sem questionar...”

Neste recorte discursivo coloca-se um jogo de imagens entre o novo e o velho. A professora explicita claramente sua dificuldade em



## MARIA BERNADETE FERNANDES DE OLIVEIRA

transformar os conteúdos em metodologias “novas”. Velhos conhecidos, os conhecimentos, engendram metodologias tradicionais, no dizer desta professora, sugerem uma metodologia centrada nos conteúdos, implicando em ausência de questionamento, de participação, reservando ao aprendiz um papel passivo. A teia da construção do sentido da “prática”, desta vez, está sendo relacionada às questões de metodologia. Pensamos que Vygotsky (1934) poderia contribuir para clarear esta dificuldades quando afirma que a transição do abstrato para o concreto mostra-se tão árdua quanto a transição do concreto para o abstrato. Talvez resida aí o conflito dos professores. Na busca de uma prática renovadora, construtora, não conseguem fazer a transição dos conhecimentos específicos, aparentemente abstratos, para o domínio do concreto, a transição do “saber” para o “saber fazer”, o qual sem dúvida, é construído juntamente com os saberes da experiência, mas não dispensa os saberes disciplinares. Neste processo de transmissão e apropriação do conhecimento, não há coadjuvantes, todos são atores principais. Ao mesmo tempo, a não realização desta transição cria a ilusão de que os conhecimentos disciplinares, necessários à prática, já são por demais conhecidos, até mesmo velhos, e portanto passíveis de serem descartados. Esta, possivelmente, uma interpretação para o silenciamento que a análise discursiva revela.

E, perguntaríamos, a nova prática, aquela desejada, estaria centrada em que? Remeteria a que conhecimentos? E, continuando nosso itinerário, na busca de desvendar o processo de construção discursiva deste professor, encontramos alguns elementos que nos auxiliam a interpretar os efeitos de sentido. Diz esta mesma professora,

“... foi gratificante saber que os objetivos do curso que me propus frequentar coincidiram com minhas perspectivas ou aspirações, pois queria aprimorar minha prática pedagógica...num dos textos estudados a autora comentou sobre algo que era a minha principal preocupação o nível precário da qualidade do ensino... as razões do fracasso escolar... sugeria a possibilidade dos professores, por estes atuarem diretamente com as crianças, melhorarem sua prática, mudando as formas e as características do serviço prestado..... então transmitiremos os conteúdos curriculares vinculados à realidade do nosso aluno...”

É no Curso de Nível Superior, a partir de seus objetivos, que se colocam as esperanças para alcançar o objeto do desejo, qual seja, o aprimoramento da prática pedagógica, que vai residir na transmissão de

## DISCURSO DE PROFESSORAS

“conteúdos curriculares vinculados à realidade do nosso aluno...”. Esta é a desmontagem que a análise discursiva revela. Da mesma forma que para a Professora A, a prática, para a Professora B, está relacionada a um conhecimento da realidade, ou seja, a prática exige um tipo de conhecimento que esteja vinculado aquilo que se passa fora da escola. E, possivelmente, por estes motivos, as “teorias”, “os métodos de alfabetização”, “os conteúdos das disciplinas”, saberes específicos, conhecimentos sistematizados não são considerados como subsídios para a prática desejada. Esta, apenas, pode ser subsidiada pelo conhecimento da realidade do aluno, o qual no dizer da Professora A, deve ser buscado nas comunidades, nas quais os alunos originam-se, ou como diz a Professora B, em determinado tipo de texto, aqueles que revelam a situação extra-classe do aluno. A prática, presente nas manifestações discursivas, começa a se revelar com uma ligação muito forte com o conhecimento da situação extra-classe do aluno, as vezes, confundindo-se com este mesmo conhecimento, e, por outro lado, mantendo uma relação secundária, ou mesmo dispensável, com os conteúdos aprendidos nos Cursos de Formação de Magistério.

Os professores enredam-se na teia da voz da importância da prática, e neste processo desqualificam os conteúdos, os quais, ora são associados a uma pedagogia tradicional, ora são “coisificados”, e ora devem estar vinculados à realidade do aluno. A seqüência discursiva abaixo sintetiza esta nossa interpretação dos efeitos de sentido que podem ser atribuídos à prática, na manifestação discursiva da professora B,

“... no começo achei difícil, mas com ajuda se tornou mais fácil...sentia uma grande insegurança... os métodos usados por mim anteriormente eram tradicionais, dentro da sala só eu falava... ele está voltado para o professor e a transmissão dos conteúdos... depois do curso do IFP notei que a minha prática mudou, tenho outra postura em relação à prática passada... busco melhorar o meu “saber fazer”... as leituras nos fazem refletir sobre a nossa realidade e nossa prática dentro da sala de aula... com a conclusão desse curso percebo que preciso aprofundar meus conhecimentos... onde possibilite dinamizar cada vez mais minha sala de aula... fazer um trabalho de socialização... instrumentalizar a criança a compreender criticamente a sociedade... a sala de aula deve ser um local de debate... finalmente é preciso encaminhar a criança no exercício da cidadania..”.

## MARIA BERNADETE FERNANDES DE OLIVEIRA

Parafraseando-se e às outras vozes que permeiam seu discurso, a professora, reforça e repete o sentido que vem sendo construído, de que a prática que enfatiza a transmissão de conteúdos é tradicional, não-reflexiva, e que a prática crítica, é aquela que cria condições para o exercício da cidadania, tornando a sala de aula um local de debates. E, mais uma vez silencia-se sobre a possibilidade de que os conteúdos disciplinares forneçam subsídios para tais debates. São formações discursivas que remetem para uma formação ideológica que concebe a escola com a função básica de formar cidadãos, intérpretes da realidade e para tanto exige profissionais com uma determinada formação. Porém, nesta formação ideológica, da qual determinadas teorias educacionais são subsidiárias, não se estabelece uma relação entre o “saber fazer” e os conteúdos disciplinares.

Esta dissociação entre o conhecimento específico e a prática deste conhecimento é considerada por Kramer (1994) como problemática, na medida em que segundo ela, . “...a pedagogia crítica... não tem contudo conseguido escapar de algumas polarizações... dicotomizando os processos pedagógicos em tradicional ou novo, e tais abordagens terminam por fragmentar o ato pedagógico..”(p.109). Neste processo, afirma ela, corre-se o risco de deixar de perceber a educação como uma prática social produtora de saber, de caráter produtivo, a qual está subjacente uma certa visão de mundo. Ou ainda como formula Vygotsky (1984) deixa-se de realizar a combinação entre os conteúdos específicos do aluno e os conteúdos científicos, sistematizados e específicos da instituição escolar.

Em um terceiro memorial analisado, o da professora C, as manifestações discursivas seguem a mesma direção dos outros já mencionados. Diz esta professora,

“... o papel do educador é fundamental na organização da situação de aprendizagem, de modo a desafiar o aluno a construir o seu conhecimento, a partir de suas próprias vivências”, mas, complementa, “...como vou trabalhar a partir de agora? Como fazer? Como começar?”... “...quando surgiu a oportunidade de fazer o curso de formação de professores de 1<sup>a</sup>. a 4<sup>a</sup>. série do 1<sup>o</sup>. grau... gerou em mim a expectativa de uma luz que pudesse iluminar a minha prática de ensino”

Esta professora atesta o seu conhecimento do papel do educador como “facilitador” da construção do conhecimento no aluno, a partir de suas próprias vivências, mas, isto só não é suficiente. A questão crucial

## DISCURSO DE PROFESSORAS

continua sendo a prática que espera adquirir no Curso de Licenciatura, e nos seminários.

“... Este seminário surgiu como um aviamento para reflexão da minha prática docente... a partir daí procurei observar meu aluno procurando mudar aquela realidade e parti para um caminho mais amplo, sem centrar só nos conteúdos...” “... quando faço referência à insegurança e às dificuldades, é o meu “saber fazer” que não estava caminhando de acordo com as necessidades das crianças...a insegurança maior era com as tarefas de como fazer...”

Seu discurso revela as mesmas marcas daqueles anteriormente analisados. É um parafrasear das teorias pedagógicas, em uma versão que dissocia prática e conteúdos, explicitada no dizer desta professora, quando esta afirma que, para mudar a realidade e manter-se próxima de seus alunos, “...parti para um caminho mais amplo, sem centrar só nos conteúdos...”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As manifestações discursivas analisadas sugerem sua inserção em uma formação ideológica hegemônica no campo da teoria pedagógica, nas décadas de 70 e 80, cujas vozes ressonantes denunciavam a natureza reprodutivista da escola, e propunha que o papel fundamental do profissional do ensino aquele de contribuir para a formação do cidadão crítico. Neste contexto, é que o conhecimento da realidade extra-classe do aluno e das relações macro-estruturais, que regem o funcionamento da instituição escolar, no interior de uma determinada organização social e política colocavam-se como condição, praticamente, única à realização da prática docente.

Orlandi(1992) ao referir-se ao interdiscurso faz menção a um conjunto de elementos nos quais, “... o enunciável já está aí, e é exterior ao sujeito enunciator...”(pág.89), e, parafraseando esta autora, podemos dizer que a voz dominante e hegemônica no discurso das professoras, sobre a prática, pautou-se naqueles modelos pedagógicos, ou seja, o discurso já estava lá. O discurso consagrado, que incorpora os enunciados alheios, contudo, sem transformá-los ou modificá-los, e, como diria

## MARIA BERNADETE FERNANDES DE OLIVEIRA

Bakhtin (1952), neste processo, realizando-se o enunciado-signo apenas em sua faceta reprodutivista.

Há, nos memoriais analisados, um processo de silenciamento sobre a importância dos saberes disciplinares. Os chavões que permeiam a discussão acadêmica sobre o “repensar a prática”, “refletir sobre a prática”, “ter uma prática democrática”, “ter uma prática engajada”, subjazem ao sentido de prática construído nos memoriais. A prática é pensada em termos de tomar conhecimento da realidade do aluno, do papel da escola na sociedade. Prática entendida apenas como saber fazer, e para a qual os conteúdos não apresentam nenhuma contribuição. Nenhum papel a cumprir, e as vezes até sugerem-se que estes não devem ser o centro da preocupação de uma prática adequada. O sentido da prática nos discursos analisados sugere que a prática por si só constrói. As dificuldades do processo ensino/aprendizagem, que, em geral, são problematizadas em torno das questões o que ensinar, a quem, e como, são deslocadas no discurso destas professoras para uma relação conflituosa entre metodologias tradicionais centradas nos conteúdos e outras metodologias, não explicitadas, mas sugeridas como aquelas que permitiriam a prática crítica. Esta prática desejada, em nenhum momento de sua manifestação discursiva, confronta-se com a questão “que conteúdos ensinar”, pelo contrário, algumas vezes trilha o caminho do distanciamento, segundo é relatado por uma professora ao afirmar que “...parti para um caminho mais amplo, sem centrar só nos conteúdos...”, e outras vezes, o processo adotado é aquele de “... diminuir os conteúdos...”. Sem dúvida, na contramão do caminho sugerido por Vygotsky nos seus ensinamentos sobre a zona de desenvolvimento proximal ( Vygotsky, 1930).

As vozes que permeiam o discurso destas professoras podem ser identificadas como a reprodução do discurso de uma pedagogia crítica, em uma versão que não escapa à dicotomização entre o velho e o novo, no que tange aos processos pedagógicos, de tal forma que se perde o essencial, ou seja, que o novo construiu-se a partir de processos de transformação e não pela simples eliminação do velho, ainda mais quando o velho é insinuado como uma pedagogia que valoriza a transmissão de conteúdos.

Além disso, essa fixação com a prática, reprodução das vozes presentes, nos dias atuais, na maioria dos textos acadêmicos, que constantemente referem-se as “práticas”, sejam estas sociais, discursivas, contribui para reforçar o predomínio de estruturas discursivas parafrásticas

## DISCURSO DE PROFESSORAS

nos memoriais analisados. Uma outra característica do discurso, o silenciamento, que segundo Orlandi(1992), quanto mais existe, mais incompletude instaura, nos memoriais analisados, provoca “efeitos de sentido”, por exemplo, aquele da ilusão de uma prática que dispense a teoria, os conhecimentos específicos, ou ainda, de forma mais preocupante, do ponto de vista pedagógico, de que os alunos não precisam “daqueles conhecimentos”.

Sem dúvida, as manifestações discursivas analisadas refletem o mesmo resultado das pesquisas relatadas por Tardif e outros (1991), embora, no caso da área de conhecimentos lingüísticos, a investigação sobre a formação específica dos profissionais tem caminhado em direção diversa, apontando lacunas relevantes e uma fragilização contínua na sua formação (Geraldi e outros, 1996; Moita Lopes, 1996). Fato este que leva-nos a algumas reflexões, e indagações do tipo, a quem interessa a voz do conhecimento que silencia sobre a importância do conhecimento específico, ou da dissociação teoria e prática ?

Em resumo, acreditamos que a ideologia de uma prática divorciada de conteúdos disciplinares poderá levar a resultados tão nocivos quanto àquela que propõe conteúdos descolados de sua contrapartida nos elementos da realidade. Ou como diz Vygotsky (1934), a construção do conhecimento científico, em seu início deve pautar-se nos conceitos espontâneos, mas é prudente também não esquecer, lembra este autor, que estes conceitos espontâneos se reformulam a partir dos conceitos científicos apreendidos. E, nem sempre é demais lembrar “velhas lições”, as vezes mal interpretadas, segundo nosso ponto de vista, como são as lições de Gramsci (1948) ao alertar para os riscos do reducionismo, na formação do intelectual-professor, e ao reforçar a importância do conhecimento sistematizado na formação do cidadão. Lamentavelmente, sua contribuição foi apropriada apenas em sua faceta indicativa da necessidade da formação política do “educador crítico” (Oliveira,1992). Para concluir, recorreremos a um outro intelectual, Bernstein (1990), que, ao analisar a estrutura e organização do discurso pedagógico, considera tradicional e conservadora, a prática que é alicerçada em uma hierarquia de classes, e não àquela baseada em uma hierarquia do conhecimento, como postula a voz hegemônica presente nos memoriais analisados.

MARIA BERNADETE FERNANDES DE OLIVEIRA

BIBLIOGRAFIA

- Bakhtin, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec. 1979. Original 1929.
- \_\_\_\_\_. *Problemas da Poética de Dostoiévsky*. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 1981. Original, 1963
- \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992. Original, 1952
- Bernstein, B. *The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge, 1990
- Castoriadis, C. *A Instituição Imaginária da Sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1982. Original, 1975
- Frigoto, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In A . P. Jantisch e L. Bianchetti (orgs), *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petropólis: Vozes, 1991.
- Geraldí, J. W; Silva, L.L.M.da S.; Fiad, R.S. Lingüística, Ensino de Língua Materna e Formação de Professores. *D.E.L.T.A*, v.12, n. 2, p. 307-326, 1996.
- Gramsci, A . *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1978. Original, 1948
- Habermas, J. *O Discurso Filosófico da Modernidade*. Lisboa: Publicações Dom Quixote. 1985
- Kramer, S. A formação do professor como leitor e construtor do saber. IN A . F. B. Moreira (org.) *Conhecimento Educacional e Formação de Professores* Campinas, Papirus, 1994.
- Moita Lopes, L. P. da . *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- Oliveira, M. F. de. Notas sobre a organização da Cultura: uma leitura de Gramsci. *Vivência*, v. 5, n. 2. CCHLA, UFRN, Natal, 1992
- Orlandi, E. P. *As formas do silêncio*. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.
- Tardif, M.; Lessard, C.; Lahaye, L. Os professores face ao saber. *Teoria e Educação*, n. 4, 1991, p. 215-233.
- Thompson, J. B. *Ideologia e Cultura Moderna*. Petropólis: Vozes. 1995. Original em inglês, 1990.

## DISCURSO DE PROFESSORAS

Vygotsky, L. S. *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Antídoto, 1979. Original, 1934.

\_\_\_\_\_. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes. 1984. Original, 1930.