

OS SABERES DISCIPLINARES E A CONSTRUÇÃO DE PROCESSOS IDENTITÁRIOS EM PROFESSORES DE LÍNGUA MATERNA

*Maria Bernadete Fernandes de Oliveira**

RESUMO: *Partindo do ponto de vista que as identidades na contemporaneidade são deslocadas em função da diversidade dos sistemas de significação e de referência, visamos, neste artigo, discutir a construção de processos identitários de professores de língua materna em sua relação com os saberes disciplinares, presentes em cursos de formação inicial.*

PALAVRAS-CHAVE: *Identidade; linguagem; formação de professores, saberes disciplinares.*

1. Introdução

As sociedades contemporâneas, a despeito de suas diversidades e tensões, estão articuladas em uma sociedade global, ainda que, operando de modo desigual e contraditório. Assuntos sociais, econômicos, políticos e culturais, que sempre pareceram nacionais, internos, logo revelam-se internacionais, externos, relativos à harmonia da sociedade global (Ianni, 1992). A cultura nacional popular, recoberta pela internacional-popular, como

* Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN.

explica Renato Ortiz (1990), trabalha mentes e corações, formando opiniões, idéias e ilusões. Entra na construção e reconstrução da subalteridade de indivíduos, grupos, classes, etnias e até mesmo de inteiras sociedades nacionais. A sociedade global modifica, portanto, as condições de vida e trabalho, os modos de ser, sentir, pensar e imaginar, de grupos, indivíduos, classes, minorias.

Estas características da globalização, configurando a sociedade universal como uma forma de sociedade civil mundial, promovem o deslocamento das coisas, indivíduos e idéias, o desenraizar de uns e outros, uma espécie de desterritorialização generalizada. As relações fixas e cristalizadas, com seu séquito de crenças, opiniões veneráveis pelo tempo, são dissolvidas, reforçando a afirmação marxiana, trabalhada por Marshall Berman, de que "... tudo que é sólido desmancha-se no ar". Por outro lado, o processo de globalização revela a existência de uma pluralidade de mundos, e o germe da diferenciação, o que tem levado as pesquisas nas áreas das ciências humanas e sociais a estudar os processos de alteridade e a busca em compreender o "outro" (Ianni, 1992). As referências habituais na constituição do indivíduo, compreendendo língua, dialeto, religião, seita, história, tradições, e outros elementos culturais são complementadas, impregnadas ou recobertas por padrões, valores, ideais, signos, e símbolos em circulação mundial. São muitos pois os elementos que entram na formação da individualidade e cidadania, embora, advirta Ianni (1992), ao mesmo tempo que, a emergência da sociedade global abre perspectivas novas e criativas é preciso ter a clareza de que essa transformação de horizontes não é nem tranqüila nem imediata, isto porque, a cidadania implica em auto-consciência, a qual na sociedade global é ainda precária e limitada. São poucos, os que dispõem de meios de condições para informarem-se e posicionarem-se diante dos fatos, predominando uma multidão dispersa em grupos, classes, etnias, articulados pelo alto, sendo levados a pensar os problemas cotidianos, locais, nacionais, continentais e mundiais, de forma mais ou menos homogênea.

Contraditoriamente, portanto, ao mesmo tempo que, no campo das ciências sociais e humanas, algumas correntes privilegiam, em suas pesquisas, o indivíduo, a identidade, o cotidiano, este mesmo indivíduo declina sob o peso avassalador da sociedade global. "...A sociedade global está cada vez mais articulada pelo utilitarismo, pragmatismo, positivismo, e...as malhas científicas e tecnológicas, materiais e espirituais, que tecem as instituições, organizações, agências, empresas organizam-se segundo os requisitos da razão instrumental..." (Ianni, 1992: 117). Este caldo de cultura, que se desenvolve sob a égide do pragmatismo, utilitarismo e positivismo, passa a constituir elementos para sustentação das estruturas de poder vigentes na sociedade globalizada.

A modernidade gerada sob a ótica do iluminismo, constituindo-se como signo do progresso, instituindo a razão como seu princípio de funcionamento fundamental, tornou-se ela própria um mito (Rouanet, 1985). E, a noção de transformação, que lhe acompanhava e dava suporte, tem sido substituída por aquela de "inovação", de forma que a idéia de "ser novo" deixa de ser resultado de uma transformação, liberando-se de todas as implicações que esta operação implica, assumindo como característica principal apenas o conceito de "ser melhor" que a ordem passada (Marmoz, 1987).

Esta busca incessante pelo "mais novo", aliada a uma parafernália tecnológica que entra em estado de anacronismo num abrir e fechar de olhos, domina não apenas a produção de bens materiais mas também àquela dos bens simbólicos, e vem provocando uma contínua substituição de modelos e valores, que, exatamente, por serem mais novos, são considerados sempre os melhores (Lefebvre, 1977). Sendo as sociedades modernas por definição sociedades em mudança, diz Fourquin (1993), o que vem surpreendendo aos analistas da atualidade é a rapidez e aceleração do ritmo destas mudanças, de forma que o ritmo deixa de ser um elemento da mudança, um atributo da atualidade, para tornar-se valor em si. Com a irrupção da modernidade/pós-modernidade, e das inova-

ções tecnológicas, a paisagem que se descortina aos nossos olhos não é aquela de um trem a vapor, mas de um supersônico. Ou seja, desmancha-se no ar, em um átimo. Ser moderno passa a significar, de um lado, a diversidade, as mudanças constantes, de outro, as incertezas e inseguranças.

O tempo presente e o ritmo das mudanças, tomados como valor em si, retiram a historicidade dos conteúdos particulares, levando a modernidade a assumir cada vez mais sua face de mito e sua caracterização como uma sociedade que privilegia o uso inovador de técnicas, de modelos sem questionar seus fundamentos e suas propriedades (Fourquin, 1983). Ou seja, quanto mais as sociedades racionalizam-se, mais elas tornam-se simbólicas e míticas, e, neste sentido, recordamos de Thompson (1990), quando este autor afirma, que as sociedades modernas desenvolveram os meios técnicos, que, em conjunto com as instituições orientadas para a acumulação capitalista, permitem a reprodução e circulação das formas simbólicas em uma escala jamais pensada ou vista.

Decorrente destas mudanças nas estruturas e processos da sociedade contemporânea, abalando os quadros de referência que permitiam ao indivíduo uma âncora estável, a discussão sobre as identidades assume posição de destaque, sendo o pressuposto o fato de que as identidades modernas estão sendo descentradas, deslocadas, fragmentadas (Hall, 1992). Enquanto o sujeito cartesiando baseava-se numa concepção de pessoa, como um indivíduo centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência, e de ação, cujo centro – núcleo interior – surgia com o nascimento, desenvolvia-se fazendo com que a pessoa fosse idêntica a si mesmo para sempre, o sujeito (pós)moderno não se configura com uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade é formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam, de forma que o sujeito compõe-se de várias identidades, contraditórias até, e que alteram-se em função destes múltiplos sistemas de significação.

De acordo com os teóricos Giddens (1990), Harvey (1989) e Laclau (1990), a (pós)modernidade ao caracterizar-se pela descontinuidade, fragmentação, ruptura e deslocamento, provoca fraturas nas paisagens políticas, a partir da erosão da "identidade mestra" a de classe, fazendo emergir novas identidades, a partir dos movimentos feministas, ecológicos, anti-nucleares, anti-racistas, e neste contexto, o processo de ganhar ou perder identidade é descrito como mudança de uma política de identidade para uma política de diferença. Admitindo que todo processo de identidade é um processo que implica em reconhecimento da alteridade – relação que constitui minha identidade – diferentes contextos e situações configuram alteridades distintas, e, neste caso, os processos identitários apenas existem contextualizados (Chnaiderman, 1998). Ou, como diz Moita Lopes (1998), o indivíduo torna-se consciente de si mesmo no processo de tornar-se consciente dos outros, e é através das práticas discursivas que elas são construídas, e não escolhidas, inscrevendo-se em relações discursivas de poder.

2. A construção dos processos identitários dos professores

Os professores, diz Nóvoa (1995), constroem suas identidades por referência aos saberes teóricos e práticos, presentes em seus quadros de referência, e ainda por adesão a um conjunto de valores. Segundo ele, a identidade dos professores, *"...não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário..."*(p. 35).

Aceitando este pressuposto, portanto, a questão da construção de processos identitários dos docentes, passa pela necessidade de compreensão do que sejam saberes de referência, e quais saberes são mobilizados pelo professor no desempenho de sua função docente. Contribuindo com a discussão, Tardif e colaboradores

(1991) afirmam que o saber docente é um saber plural, constituído de saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes profissionais, e saberes da experiência. Charlot (1997), por sua vez, faz distinção entre informação, para ele, dado exterior ao sujeito que pode ser armazenado e estocado em um banco de dados, com primazia da objetividade; conhecimento, resultado de uma experiência pessoal ligada à atividade de um sujeito, portador de qualidades afetivo-cognitivas, sob o prisma da subjetividade; e finalmente, o saber, produzido pelo sujeito quando confrontado a outros sujeitos, construído em quadros metodológicos.

Neste artigo, centraremos nosso interesse na discussão do saber disciplinar, enquanto um dos saberes de referência do docente, e de seu papel na construção de processos identitários, assumindo a definição proposta por Tardif (1991), de que, *"...os saberes disciplinares correspondem às diversas áreas do conhecimento, são os saberes que se encontram à disposição de nossa sociedade, tais como se acham hoje integrados à universidade sob a forma de disciplinas, no âmbito das faculdades, e de cursos distintos..."* (p. 59).

Os saberes disciplinares enquadram-se, no campo do conhecimento científico, aquele que se apresenta estruturado sob a forma de conceitos, proposições e teorias, e organizados nas diferentes disciplinas dos diversos campos do saber (Penin, 1996). Neste sentido é que o conhecimento a ser produzido/construído na instituição escolar assume-se como um tipo de conhecimento científico, sem cingir-se ao campo do senso-comum, ainda que em algumas situações, nele tenha assentado suas raízes. Afirmar a natureza científica do conhecimento, por outro lado, não deve nem obscurecer a historicidade do processo de produção deste conhecimento, nem entendê-lo de uma forma reducionista, interpretando-o como reflexo dos interesses de classe, transformando hierarquias, de natureza acadêmica, em hierarquias de classe (Bernstein, 1990). Pensamos com Kramer (1997), que o saber, no seu sentido mais

amplo, configura-se como um conjunto de conhecimentos adquiridos, metodicamente organizados, de forma mais ou menos sistemática, e suscetíveis de veiculação/transmissão por meio de um processo de educação qualquer.

Neste sentido, é que concordamos com os autores que afirmam que a escola deva ser o lugar privilegiado da socialização do saber, na medida em que divulga e socializa o saber nela e por ela produzido. E, ainda mais que a produção do conhecimento se dá a partir e pelas vozes dos outros (Bakhtin, 1981), sendo função da escola socializar os conhecimentos produzidos historicamente, materializando-os em livros, textos, manuais didáticos, sala de aula. Assume portanto a escola, neste contexto, o importante papel de tornar público os conhecimentos privados das comunidades científicas, inter-relacionando-os com os conhecimentos do educandos visando a construção de um novo conhecimento, que leve em consideração o cotidiano dos alunos, sujeitos do processo de aprendizagem.

Contudo, este tipo de saber, o saber disciplinar, em sua maioria associado à idéia de teoria, contribuiu para a construção de uma identidade do professor enquanto mero "transmissor de conteúdos", e sendo questionado por uma vertente do ideário pedagógico crítico, vem sendo considerado, na literatura sobre formação de professores, com um certo descaso ou mesmo sendo silenciado e as vezes apagado. Ainda mais, porque, este tipo de saber estaria associado ao ideal iluminista, que pensa o papel da escola como aquele de ilustrar os indivíduos e por essa via garantir a igualdade de todos diante da razão, privilegiando a ciência e o saber sobre os dogmas e mitos (Sousa, 1996). Contudo, Shulman (apud Nóvoa, 1995) considera que torna-se necessário fazer reentrar em cena a discussão sobre a importância dos saberes disciplinares dos docentes, com vistas a realização de uma boa performance em sala de aula, ainda que isto não signifique o retorno à identificação do professor como apenas um transmissor de conhecimentos.

Contribuindo com a discussão, Mazzeu (1998) afirma que o processo de formação de professores, ao ter como finalidade formar profissionais cuja atividade tenha como um de seus objetivos levar os alunos a dominarem e fazer uso apropriado dos conhecimentos científicos sistematizados, é condição deste processo de formação, que, eles próprios, os professores apóiem-se nestes conhecimentos. Desta forma, sem temer os saberes disciplinares, nem aliando seu estudo à concepção de um professor que se identifica apenas como transmissor de conteúdos, é que entendemos ser necessário repensar a sala de aula como um momento privilegiado de organização do saber, possibilitando a introdução dos futuros profissionais no universo de referências formais, tornando o domínio dos saberes disciplinares um aliado na produção de um novo conhecimento, diferente daquele produzido pela pesquisa (Perrenoud, 1999; Fourquin, 1993; Soares, 1993). Nesta perspectiva significa perceber a diferenciação entre conhecer e ter domínio sobre o saber produzido pela ciência, saber este fragmentado pela própria necessidade de fazer avançar os conhecimentos especializados, e o saber escolar, disciplinar, dele derivado, que opera na direção contrária, ou seja, busca a construção articulada dos dados provenientes dos vários saberes científicos. Desta forma, o objetivo do ensino, diferentemente da pesquisa, não visa o aprofundamento da ciência, mas a construção de uma base de saber que articula as várias facetas de uma dada temática (Vadermarin, 1998). O ato de ensinar surge então como um posicionamento afirmativo, superando as conotações negativas do verbo ensinar, diz Duarte (1998), apoiado nas formulações de Vygotsky, para quem "o bom ensino" é aquele que se situa no âmbito daquilo que a criança não consegue fazer sozinha, mas o consegue aprendendo com o adulto. Resgata aquele autor (1998), pela leitura do conceito de zona de desenvolvimento proximal, em uma outra dimensão, a necessidade do saber disciplinar na formação do professor, como forma de propiciar a construção de sua identidade profissional, enquanto transmissor/mediador de conteúdos.

De transmissor de conteúdo a agentes reprodutores de uma estrutura social injusta (Bourdieu e Passeron, 1970), e mais recentemente, bem em acordo com os valores hegemônicos pragmáticos e utilitários da modernidade, assumindo a posição de sujeito do “fazer”, várias são as identidades atribuídas ao docente, em função dos saberes de referência, constantes na cultura da escola (Penin, 1996), e, como tão bem diz Nóvoa (1992), é preciso repensar o que diz este professor, sua voz, sobre o contexto marginalizado no qual ele se situa. A construção de professores críticos, reflexivos, intelectuais capacitados e engajados conduz a uma visão de formação de professores, que avança e recua, construindo-se num processo em relação ao saber e ao conhecimento, buscando a superação das modas que invadem o terreno educativo, em grande parte, devido à impressionante circulação de idéias e à velocidade quase delirante das inovações tecnológicas. “...A adesão pela moda é a pior maneira de enfrentar os debates educativos, porque traduz uma fuga para frente, uma opção preguiçosa, porque...falar de moda dispensa-nos de tentar compreender...” (Nóvoa, 1994: 29). Mais uma vez, reforçando a importância dos saberes disciplinares na formação do professor, e portanto na construção de sua identidade profissional, afirma aquele autor que o professor precisa não só conhecer a matéria que ensina, mas também compreender a forma como este conhecimento constituiu-se historicamente, e o teste definitivo para confirmar a compreensão de um assunto é a capacidade para ensinar, isto é, transformar conhecimento em ensino.

Isto implica em entender ainda, que as instituições escolares constituem-se em cenários sociais, especialmente desenhados para modificar o pensamento, isto é, seriam instituições que teriam como finalidade particular a “organização social da instrução”. Além disso, o discurso escolarizado representa uma forma de comunicação qualitativamente diferenciada, na medida em que nas interações em sala de aula o professor dirige a atenção das crianças para os significados e definições da palavra, bem como para as relações

sistemáticas entre elas, elementos essenciais à construção de um sistema organizado de conhecimento (Moll, 1996).

3. Os saberes disciplinares e os processos identitários

Na tentativa de contribuir com o processo de formação de professores da língua materna e, instigada, de um lado, pela afirmação de Morin (1986) sobre a complexidade das sociedades modernas, que pelo ritmo de mudanças fortemente acelerado tem conduzido à formação de pensamentos mutilantes, – aqueles que não são capazes de ordenar informações, saberes, operando pela fragmentação –; de outro, pela advertência de McLaren, de que “...o discurso da diversidade e da inclusão é, muitas vezes, predicado com afirmações dissimuladas de assimilação e consenso, que servem como apoio aos modelos democráticos neoliberais de identidade...” (McLaren, 2000: 18), buscamos entender como o professor, mergulhado na cultura pedagógica e institucional da escola, constrói sua identidade profissional. Partimos do princípio que o signo lingüístico é espaço de conflitos e de tensões, organizador da experiência dos indivíduos, e lugar de manifestação da subjetividade/ intersubjetividade, ancorando as ações que os sujeitos reconhecem como significativas (Bakhtin, 1929; Thompson, 1990). Além disso, os enunciados, plenos de palavras alheias, condicionados pela situação social imediata e pelo horizonte social da época, instauram práticas discursivas, manifestando vozes (consciências) que dialogam, ao mesmo tempo, que inscrevem o outro no processo comunicativo (Bakhtin, 1952, 1981). Estas relações dialógicas, que se realizam entre interlocutores, virtuais ou reais, são marcadas por uma profunda originalidade, e não podem ser resumidas a relação de ordem lógica, lingüística, psicológica ou mecânica. São relações de sentido por trás das quais existem sujeitos/autores (virtuais/reais), afirmando a presença do outro, nos nossos enunciados, através de suas “vozes”, manifestações das consciências que dialogam, deba-

tem, confrontam-se, concordam, silenciam a voz do outro ou a si próprio, expressando seus valores (ideologias), plurais ou não, hegemônicas, em uma dada época, em uma dada situação, em um dado grupo social (Bakhtin, 1981).

E, neste sentido, concordando com as abordagens que consideram a importância do conhecimento sistematizado como fundamental à superação do senso comum, e na intenção de analisar em que condições os saberes disciplinares de seu curso de formação inicial contribuí para a construção de processos identitários, entrevistamos professoras recém-licenciadas, lecionando nas primeiras séries do primeiro grau, em escolas de rede pública, questionando seu saber sobre o ensino da produção textual. As respostas obedeceram a um denominador comum, em sua maioria apontaram para dificuldades no seu processo de formação, como nos trechos a seguir, “... *no magistério nada... a preocupação com o texto estava longe... agora na faculdade... vi em Lingüística* (professora com graduação em Letras); ... *não vi de jeito nenhum no magistério... o conteúdo era mais ensinar o b.a.bá, os continhos... nunca se levantou a questão de escrever...* (professora com formação em Magistério).

O fato das professoras entrevistadas reconhecerem as carências em sua formação não significa que elas ignorem o valor da escrita, a necessidade de sua aprendizagem, e o descaso da escola com este conhecimento. É tanto que, ao indagarmos se elas viam como responsabilidade da escola, ensinar a produzir textos, a maioria respondeu que, “...*de modo geral, não... a escola não tem se preocupado com isso... a preocupação da escola é uma coisa rápida... é a produção rápida...*”; ou então comentam que o ensino da língua escrita na escola limita-se “... *a jogar letras no papel e arrumar... mas produzir um texto... isto não... as escolas não estão se preocupando com isso...*”.

Estas professoras tem a noção clara de que na escola não se aprende a escrever, ou pelo menos, não se aprende a produzir tex-

tos. Por outro lado, a escola configura-se para estas professoras como uma entidade abstrata, uma instituição que desqualifica o valor social da escrita, como diz uma professora, uma vez que escrever não é apenas “*jogar letras no papel*”, ou ainda, ignorando a natureza complexa da tarefa de produzir textos, pois o que a escola quer, diz outra professora, “... *é coisa rápida... é uma produção rápida*”.

Por outro lado, as entrevistas, ao darem voz às professoras, como propõe Nóvoa, ao tornarem-se sujeitos constitutivos de seu saber e de seu dizer, ainda que com vivências diferenciadas, fazem surgir as carências de seus próprios cursos de formação, ao afirmar uma delas que há uma preocupação com o ensino da língua escrita, mas “... *eu acho que ainda não é melhor porque os próprios professores eles têm dificuldade na questão da escrita... precisam de uma fundamentação...*”; ou então dizem que... *eu acho que alguns cursos estão tentando dar esta formação... estão começando... mas é muito elementar ainda...*”.

E, neste contexto, explicitam os limites de sua formação, responsável pelo seu saber, e manifestam a necessidade de um aprofundamento de seus conhecimentos, quando dizem que, “... *o curso de letras devia tentar formar o professor pra isso (ensino da produção textual)... porque no magistério a gente vê aquele português de gramática... lá... ele não ensina como você vai elaborar um texto na sala de aula com seu aluno...*”; ou então outra professora que sugere mais conteúdos em seus cursos de formação “... *eu acho que a universidade deveria fazer seminários, palestras sobre texto... porque texto é muito difícil de ensinar...*”; e, uma outra que manifesta explicitamente a necessidade de uma atualização constante ao propor que “... *eu acho que devia ter mais estudos pra gente ter mais segurança... tem que ter treinamento de professores... incentivar o professor... dar mais cursos para o professor...*”.

Ao tentar relacionar os cursos de formação inicial, os saberes disciplinares neles contidos, as respostas são diferenciadas. Algu-

mas professoras consideram seus cursos como distantes da prática, criticando seu ideário educacional que conduziria a “identidade” do professor como um “transmissor de conteúdos”, dizem, por exemplo, “...o curso no qual resolvi inscrever-me não correspondia às minhas expectativas... continuava tudo do mesmo jeito... cópias e a memorização de conteúdos...” (professora cursando o Magistério), ou ainda, “... o curso de letras é muito bom mas ainda tem muito a evoluir porque a teoria foge muito da prática, o que se vê aqui é muito diferente do que devemos passar para nossos alunos.”

De um lado, pois, como diz Nóvoa (1995), os conhecimentos teóricos e práticos presentes na formação inicial não contribuíram na formação desejada e esperada, de outro, há uma desqualificação dos saberes disciplinares, aqueles responsáveis pelos conteúdos sistematizados, provenientes dos vários campos do conhecimento científico.

Outras vozes, no entanto, reconhecem que seus cursos de formação inicial contribuíram para a compreensão do professor como mediadores entre o conhecimento científico e o aluno, afirmando que “...notei que a minha prática mudou, tenho outra postura... busco melhorar o meu ‘saber fazer’... percebo contudo que preciso aprofundar cada vez mais meus conhecimentos” (curso de Magistério); ou então como considera uma outra professora, “...o curso de letras supriu em parte minha expectativa pois permitiu-me uma nova postura diante do ensino da língua materna uma vez que aprendi de fato a funcionalidade da língua, elemento fundamental e facilitador da aprendizagem...”.

A identidade em processo de construção, nestas últimas manifestações discursivas, aquela que é “objeto do querer” destas professoras é a do profissional que realiza uma prática, um “saber fazer”, à qual não prescinde do conhecimento sistematizado para exercer seu papel de mediadora e formação do cidadão crítico. Contudo, há ainda pouca clareza sobre quais saberes ou conhecimentos serão necessários à realização deste “saber fazer”, de forma que,

ao responderem nas entrevistas, sobre os saberes disciplinares necessários para alicerçar sua prática do ensino da língua escrita, dizem que *"... li coisas sobre produção de texto... agora livro mesmo... esse assunto é difícil eu ler..."*; *"... prá falar a verdade acho que li pouquíssimo... se eu vi algo foi quando paguei o ensino da leitura no primeiro grau"*; *"... eu li mas eu não tenho direito na minha cabeça o que e quando... a gente tem dificuldade de estudo..."*.

Podemos dizer, pois, que as posições de sujeito das professoras modificam-se na direção da construção de uma nova identidade, negando aquele professor "transmissor de conhecimentos", deslocando-se para o professor "mediador", a partir de sua interpeção enquanto sujeito pelas "vozes" presentes na cultura escolar do curso ao qual tiveram acesso.

Estas diversas e diferentes vozes revelam a importância dos quadros de referência advindos de modelos educacionais na construção da identidade destas professoras. Contudo, pensamos que esta diversificação das posições de sujeito não apontam na direção da construção de uma identidade plural, e sim de uma identidade fragmentada, ou, pelo menos ainda em processo de construção. O discurso analisado sugere a construção de posições de sujeitos que se alternam, pela negação, em um processo de desconstrução da subjetividade, obedecendo a uma linha de sucessões lineares nas quais "ecoam" as vozes do modelo pedagógico tradicional, que institui o professor como "transmissor de conteúdos", até as vozes advindas de modelos educacionais, mais contemporâneos, nos quais, a identidade do professor é aquela de mediador do processo ensino-aprendizagem.

Fazendo uma analogia com a noção de discurso fundador (Orlandi, 1993), podemos dizer, que é sem dúvidas o ideário pedagógico que representaria este papel, ou seja, aquele discurso, cujos enunciados teriam a propriedade de fundar sentidos, constituindo-se em referência básica à construção dos processos identitários. Por outro lado, é possível também dizer que estes mesmos discursos

sos, ou suas diversas interpretações e leituras, aliados à forma como são apropriados e construídos, no âmbito da instituição escolar, não parecem estar contribuindo para a construção de uma identidade plural. A nosso ver, as manifestações discursivas produzem efeitos de sentidos que apontam apenas para os processos de desconstrução e substituição dos processos identitários. Sem dúvida que as posições de sujeito manifestadas diversificam-se, modificam-se, em função das vozes presentes nos diversos sistemas culturais e de significação, contudo, sem transformá-las ou modificá-las, e, como diria Bakhtin (1952), neste processo, realizando-se o enunciado-signo apenas em sua face reprodutivista, e, não enquanto um processo de “reconstrução” dialético/dialógico, que implicaria em superação e não apenas em substituição de identidades.

Para finalizarmos, pensamos ser necessário estar alerta para o pensamento de Serres (1997), que ao defender uma identidade flutuante, aberta a “pertencimentos” variados, afirma que toda inclusão implica e explica a exclusão. Neste sentido a análise discursiva revela e reforça a idéia de que a busca por uma nova identidade, por uma nova inclusão, tem conduzido a exclusão de outras identidades. Isto é, na tentativa de realizar seu papel de mediador, formador do cidadão crítico, o discurso analisado silencia ou desqualifica o professor como transmissor de conteúdos. Parece que à luz dos ideários pedagógicos e possivelmente de cada novo modelo teórico os docentes vão mutilando, fragmentando suas identidades, excluindo e não ampliando-se, pela inclusão de novas posições de sujeito.

Cabe, a nosso ver, retomar a hipótese formulada por Soares (1993), da necessidade dos cursos de formação de professores reconstituírem, através da socialização dos conhecimentos, a totalidade dos objetos dos diversos saberes disciplinares, pois, é seu processo de fragmentação que tem causado problemas no exercício da profissão docente.

Não se trata de retornar à uma compreensão de professores como meros transmissores de um saber disciplinar, porém, voltando a Nóvoa, ouvir sua advertência de que “... o saber de referência da profissão docente não pode ser construído à margem da lógica da produção científica das várias disciplinas” (Nóvoa, 1995: 35)

Esta a discussão que entendemos ser necessário aprofundar, nas agências formadoras, sobre a forma que os saberes docentes estão participando na construção de identidades profissionais, – plurais ou fragmentadas? – nos processos de subjetivação – dialógicos ou assujeitados?

RÉSUMÉ: Dans la modernité les identités changent en accord avec les différents systèmes de signification et de références. Dans cet article on cherche à comprendre l'influence des savoirs disciplinaires dans la composition de l'identité des enseignants, pendant sa formation initiale.

MOTS-CLÉ: Langage; identité; formation des enseignants; savoir disciplinaire.

Bibliografia

- BAKHTIN, M. (1979) *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec. (Original, 1929).
- _____. (1992) *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes. (Original, 1952).
- _____. (1981) *Problemas da poética de Dostoiévsky*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- BERNSTEIN, B. (1996) *A estruturação do discurso pedagógico*. Petrópolis: Vozes.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. (1975) *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora. (Original, 1970).

- CHNAIDERMAN, M. (1998) "Língua(s)-linguagem(ns)-identidade(s)-movimento(s)". In: SIGNORINI, I. (Org.) *Língua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras.
- CHARLOT, B. (1997) *Du rapport au savoir: éléments pour une théorie*. Paris: Éditions Economica.
- DUARTE, N. (1998) "Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar". In: *Caderno Cedes*, 44. São Paulo, Campinas.
- FOURQUIN, J. C. (1993) *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- GIDDENS, A. (1990) *The consequences of modernity*. Cambridge: Polite Press.
- HALL, S. (1992) *The question of cultural identity*. Polity Press/Open University Press.
- HARVEY, D. (1989) *Condição pós-moderna*. São Paulo: Edições Loyola. (Original inglês).
- KRAMER, S. (1994) "A formação do professor como leitor e construtor do saber". In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). *Conhecimento educacional e formação de professores*. Campinas: Papirus.
- IANNI, O. (1992) *A sociedade global*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- LACLAU, E. (1990) *New reflections on the revolution of our time*. Londres: Verso.
- LEFEBVRE, H. (1977) *Problemas atuais do marxismo*. Portugal: Editorial Fronteira. (Original, 1970).
- MARMOZ, L. (1987) "Outils pour le sciences de l'éducation, réformes et politiques éducatives: notions de base". In: *Documents du C.E.R.S.E.*, 23. Caen: Université de Caen.
- MAZZEU, F. J. C. (1998) "Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social". In: *Cadernos Cedes*, 44. São Paulo: Campinas.
- MCLAREN, P. (2000) *Multiculturalismo revolucionário*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- MOITA LOPES, L. P. (1996) *Oficina de lingüística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras.
- MOLL, L. C (Org.) (1996) *Vygotsky e a educação*. Porto Alegre: Artes Médicas. (Original, 1990).

- MORIN, E. (1986) *O problema epistemológico da complexidade*. Portugal: Publicações Europa-América Ltda.
- NÓVOA, A. (1992) *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- _____. (1995) "Diz-me como ensinas e te direi quem és". In: FAZENDA, I. (Org.). *As pesquisas educacionais e a transformação do conhecimento*. Campinas: Papyrus.
- _____. (1998) "Relação escola-sociedade. Novas respostas para um velho paradigma". In: SERBINO, R. V. et al. (Org.) *Formação de professores*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP.
- OLIVEIRA, M. B. F. de (1998) "As vozes e os efeitos de sentido da 'prática' no discurso de professoras sobre sua formação". In: *Linguagem e ensino*, v. 1. n. 2. Pelotas: Editora da Universidade.
- _____. (1999) "O ensino da produção textual: o saber e o fazer das professoras". In: PASSEGGI, L.; OLIVEIRA, M. S. (Orgs.). *Linguística e educação: gramática, discurso e ensino*.
- ORLANDI, E. P. (1993) "Vão surgindo sentidos". In: _____. (Org.). *Discurso fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional*. Campinas: Pontes.
- ORTIZ, R. (1990) "Advento da modernidade?" In: *Lua Nova*, n. 20. São Paulo: CEDEC/Marco Zero.
- PENIN, S. T. de S. (1996) "O ensino como 'Acontecimento' ". In: *Cadernos de Pesquisa*, 96, p. 14-23. São Paulo: Fundação Carlos Chagas.
- PERRENOUD, P. (1999) *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- ROUANET, S. (1993) *Mal-estar na modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras.
- SERRES, M. (1997) "Qu'est-ce que c'est l'identité?". In: *Le monde de l'éducation, de la culture et de la formation*, Paris.
- SOARES, M. (1993) "As pesquisas nas áreas específicas influenciando o curso de formação de professores". In: *Cadernos ANPED*, 5, p. 103-18.
- SOUZA, J. V. A de (1996) "Educação: modernidade, modernização e modernismo: crenças e descrenças no mundo moderno". In: *Educação e Sociedade*, n. 57/especial. Campinas, dezembro.
- TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. (1991) "Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaires face aux savoirs. Esquisse d'une

problématique du savoir enseignant". In: *Sociologie et sociétés*, v. XXIII, n.1, p. 55-69.

THOMPSON, J. B. (1990) *Ideology and modern culture*. London: Routledge.

VADERMARIN, V. (1998) "O discurso pedagógico como forma de transmissão de conhecimento". In: *Cadernos CEDES*, 44, Campinas.