

**“O PROFESSOR ESCREVE SUA HISTÓRIA”: UMA ANÁLISE
DISCURSIVA DE MODOS DE IDENTIFICAÇÃO
DO SUJEITO-PROFESSOR ***

Regina Célia de Carvalho Paschoal LIMA

RESUMO *Este trabalho investigou a respeito do sujeito-professor, tomando como objeto de conhecimento textos narrativos, escritos, em 1997, por professores de escolas públicas paulistas, vencedoras do concurso “O professor escreve sua história”, patrocinado pela Secretaria Estadual de Educação.*

Baseado em pressupostos teóricos da linha francesa da Análise do Discurso, teve como objetivo compreender, através do que é dito, e posteriormente silenciado e/ou substituído, e do que, embora não dito, faz sentido nesses textos, alguns modos de identificação do sujeito-professor em relação às estratificações sociais que o simbolizam.

Aplicando os conceitos pecheutianos de paráfrase e metáfora, a pesquisa concluiu que os textos da coletânea, inscritos na cenografia da qualidade total, priorizam, em meio à multiplicidade de vozes que neles se manifestam, discursos que identificam o sujeito-professor através do embate entre sentidos de mágoa desse sujeito pelas maneiras desprestigosas que socialmente o simbolizam e que o desterritorializam de uma posição de respeito e poder, e sentidos que apontam para seu desejo de reverter esse quadro, garantindo para si essa mesma posição.

RÉSUMÉ *Ce travail porte sur le sujet-enseignant et a pour objet d'analyse des textes narratifs écrits par des enseignants d'écoles publiques de l'Etat de São Paulo en 1997. Il s'agit de textes écrits pour le concours “Le professeur écrit son histoire” (“O professor escreve sua história”), sous le patronnage du Secrétariat à l'Education de l'état en question.*

Appuyé sur des pressupposés théoriques de l'école française d'Analyse du Discours, la recherche en question a eu pour but de comprendre - à travers ce qui est dit, ce qui est dit et ultérieurement silencié et/ou remplacé, et ce qui n'est pas dit mais

* Texto resultante da Dissertação de Mestrado, apresentada ao Curso de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), no dia 22 de Maio de 2001, sob orientação da Profª Drª Maria José Rodrigues Faria Coracini.

sous-entendu dans les textes - les moyens d'identifications du sujet-enseignant par rapport aux stratifications sociales qui le symbolisent. Ainsi, en utilisant les concepts de métaphore et de paraphrase de Pêcheux, cette recherche a conclu que les textes, inscrits dans la scénographie de la qualité totale, priorisent, par la multiplicité de voix qui les constituent, des discours qui identifient le sujet-enseignant à travers la lutte entre des sentiments de chagrin - dûs aux manières peu prestigieuses qui le signifient socialement et le desterritorialisent d'une position de respect et de pouvoir - et des sentiments qui indiquent son désir de renverser ce cadre, tout en garantissant sa position.

INTRODUÇÃO

Com o intuito de detectar a imagem que o professor faria de si mesmo, iniciamos esta pesquisa perscrutando a superfície lingüística de uma coletânea de 50 textos, vencedores de um concurso em que docentes de escolas públicas do estado de São Paulo foram convidados a narrar sua experiência profissional. Entretanto, na medida em que análises foram sendo realizadas, análises essas que, ancoradas na Análise do Discurso de linha francesa, pressupunham um conceito de linguagem como um construto sócio-histórico e uma concepção de sujeito como um lugar discursivo (cf. Foucault, 1997; Pêcheux e Fuchs, 1990; Coracini, 1991; entre outros), percebemos a impossibilidade de se concluir a respeito de uma imagem única que representasse o professor, pois são múltiplos os discursos, não poucas vezes conflitantes, que, vindos de diferentes regiões ideológicas, interpelam esse indivíduo em sujeito (cf. Althusser, 1998).

Em outras palavras, nossas análises levaram-nos a deduzir que o sujeito-professor não é isto ou aquilo, mas é isto e aquilo e mais isto e mais aquilo e mais...e mais...e mais... o tempo todo. A identidade de professor é um caleidoscópio que a todo instante forma diferentes imagens. Caleidoscópio talvez não seja uma metáfora apropriada, uma vez que é possível descrever com razoável precisão, a cada momento, as imagens formadas. Identidade do sujeito-professor, como, aliás, de qualquer sujeito, é um amálgama de representações impossível de discretizar. Elas se misturam de tal forma que, quando falamos de uma, manifesta-se outra para nos contradizer ou nos fazer pensar em outras hipóteses, nunca nos permitindo uma conclusão definitiva.

Entretanto, para a pesquisa acontecer, foi preciso evidenciar, nas histórias dos professores, algumas regiões discursivas, historicamente constituídas na relação da linguagem com a ideologia, que nos permitissem refletir sobre o sujeito-professor. Isto é, foi necessário cercar algumas formações discursivas (FD)¹ que nos

¹ Adotamos de Pêcheux e Fuchs o pressuposto de que uma mesma formação ideológica pode comportar uma ou várias formações discursivas interligadas, "que determinam o que pode e deve ser dito

auxiliassem a interpretar aspectos do processo identitário desse sujeito. Atendendo para os enunciados mais recorrentes nos discursos da coletânea, houvesmos por bem nos limitar a duas FD em constante tensão: uma que capta as aspirações sociais que representam o professor como um agente importante e necessário à melhoria social e outra que se opõe a esta pela produção de discursos que desabonam essa representação de professor, pondo à mostra séria descrença em seu preparo e capacidade.

A primeira FD, que denominamos “discurso da valorização”, constrói uma imagem positiva do sujeito-professor, ao situá-lo no lugar daquele que tem o poder de transformar a sociedade, uma vez que é função docente formar indivíduos capazes de nela atuar positivamente, contribuindo para o aprimoramento e conseqüente progresso comunitário. Essa FD produz efeitos de valorização do sujeito-professor, pois, na medida em que atribui a ele um papel socialmente relevante, coloca-o numa posição de prestígio e poder.

A outra FD, que denominamos “discurso da desvalorização”, desenha uma imagem de professor relapso, incompetente, despreparado para desempenhar suas obrigações de agente-transformador social. Ele é visto como o culpado pelo fracasso da escola, fato que, em parte, justificaria a situação de atraso sócio-cultural em que se encontra o país. Segundo a memória discursiva dessa FD, se o Brasil não sai de sua condição de terceiro-mundo é porque os professores que trabalham nas suas escolas, principalmente nas públicas, são mal formados e não contribuem suficientemente para que seus alunos se desenvolvam como cidadãos responsáveis pelo futuro da nação. Essa FD, então, produz efeitos de desvalorização do sujeito-professor na medida em que o critica por não se adequar a contento à função que a sociedade estipula para ele. E o professor, assim desprestigiado, é desterritorizado de sua posição de respeito e autoridade.

Fortemente atado ao “discurso da desvalorização”, manifesta-se também em nosso registro de análise um efeito de queixa, que denominamos “discurso da vítima” produzido por enunciados que, pondo à mostra sério descontentamento pelas precárias condições em que o fazer docente acontece e pelo baixo estatuto econômico dos integrantes do magistério, reforçam a imagem de desprestígio através da qual significativa parcela da sociedade representa os professores.

Além desses, no próprio enunciado em que se materializa o “discurso da desvalorização”, também se registra o que denominamos “discurso da resistência”, o qual, vinculado ao “discurso da valorização”, aponta para o desejo de manter, para o sujeito-professor, uma imagem prestigiada.

O que tornou nosso trabalho apaixonante foi que o mesmo discurso que elogia deixa “vazar” outros sentidos, construindo, não poucas vezes, sua própria antítese. Amalgamadas a imagens que valorizam o sujeito-professor, constroem-se outras

a partir de uma posição dada numa conjuntura, isto é, de uma certa relação de lugares no interior de um aparelho ideológico, inscrita numa relação de classes” (Pêcheux e Fuchs, 1990:167).

representações que apontam para o desconforto desse sujeito pelo desprestígio que o significa. O mesmo enunciado de queixa pela falta de respeito com que o professor é tratado permite sentidos que desvalorizam tanto o governo como o próprio docente. O mesmo dizer que o identifica como vítima o recoloca em uma posição de poder. Nessa busca de compreender aspectos do processo identitário do sujeito-professor, o que captamos foi o conflito, a diferença, a incompletude. O desejo de ser e de não ser. A falsa identidade, porque não encontramos homogeneidade.

E essa multiplicidade de imagens em constante tensão foram construídas, conforme constatamos, através do que, para efeito de pesquisa, denominamos *dito*, isto é, de sentidos que pareciam ser propósito do texto construir, através do *não-dito* – o que, em dada situação, estava interdito de significar, e do *silenciamento* – um significado produzido e posteriormente apagado e/ou substituído na seqüência discursiva².

Segundo Pêcheux (1997:50), o trabalho do analista de discurso consiste no “batimento entre descrição e interpretação”, ou seja, as conclusões, sempre precárias³ de uma pesquisa, originam-se do percurso realizado através de exaustivas análises das seqüências discursivas que compõem o *corpus*. Assim sendo e no intuito apenas de exemplificar o trajeto que percorremos até atingir as conclusões a que chegamos, abordamos, a seguir, algumas, dentre as inúmeras seqüências discursivas cujas análises compõem nossa dissertação. Tais seqüências, como se verá, focalizam o aspecto que mais nos chamou a atenção no discurso da coletânea: o embate entre certo mal-estar docente por deslocamentos, historicamente condicionados, na posição social de autoridade e prestígio do professor e o desejo de mantê-lo nessa posição.

À GUISA DE EXEMPLO

Postulando, com Foucault, que “certamente nunca deixei de admitir que a produção da verdade acarreta efeitos sobre o sujeito, com todos os tipos de variações possíveis” (Foucault,1998:264), podemos afirmar que uma das características mais expressivas que captamos, nessa empreitada de compreender alguns aspectos do processo identitário do sujeito-professor, seja um ethos de desânimo, de desalento, de mal-estar.

Para corroborar essa afirmação, trazemos para nossas considerações um enunciado que consideramos bastante representativo da FD que conteria a memória

² Orlandi, 1997, entre outros, trata desses conceitos. Apesar de não trazermos suas reflexões para apoiar diretamente as nossas, apresentamos muitos pontos em comum com essa autora, visto termos lido textos seus, freqüentando alguns de seus cursos e, principalmente, por, assim como ela, situarmos em Pêcheux nosso discurso fundador.

³ “precárias” porque os sentidos estão em ininterrupto movimento, podendo sempre ser outros.

de formulações que permitiriam uma imagem de mal-estar, de tristeza mesmo, do sujeito-professor:

[1] (Os alunos) *Conseguiram encontrar, no olhar de cada professor, uma certa melancolia que se opunha à personalidade firme e segura conhecida em sala de aula. De certa forma, sentiram-se culpados. Eram agravantes e não atenuantes da insensibilidade de toda natureza da qual o professor brasileiro é vítima nos dias de hoje (15-36 a 41)*⁴.

O primeiro parágrafo desse excerto parece admitir que a imagem real do sujeito-professor seria de *certa melancolia*, enquanto que a *personalidade firme e segura* seria apenas uma imagem fictícia, um disfarce, para produzir certos efeitos em sala de aula, uma vez que firmeza e segurança seriam condizentes com a postura que o ideário social estabelece para esse sujeito.

Interessante perguntar como o funcionamento discursivo do adjetivo *certa* estaria limitando o sentido de *melancolia*. A resposta talvez se encontre no fato de o texto, inusitadamente, opor *melancolia* a *personalidade firme e segura*; ocorrência esta que poderia ser tomada como vestígio de uma metaforização⁵ do significado de *melancolia*, que, partindo de *tristeza*, teria seu significado transferido também para os sentidos de fragilidade e insegurança. Dito de outra forma, *certa (melancolia)* deslocaria os limites entre os espaços semânticos da tristeza, da fragilidade e da insegurança.

E esse efeito metaforizado de sentido se parafrasearia⁶ por toda a coletânea que nos serve de *corpus*. Vejamos, a título de exemplos, outras ocorrências em que ele se materializaria:

[2] *Olhos sem brilho, ombros caídos e um sorriso amarelo amordaçado. O que tu fazes? O que farás? Meu outro "eu" indaga. Uma lembrança da infância vem à tona: "O que você vai ser quando crescer?" Logicamente que seria médica veterinária. "Médica veterinária? Você vai ser professora, isso sim!" Passo um batom vermelho e vou à luta, contudo, o eco permanece durante o percurso para o trabalho, parece batida compassada de um bumbo ou sino dentro de minha cabeça. "Professora, isso sim..." Uma angústia vai tomando conta de mim e, agora, ouço o sinal bater. Entro na sala de aula e vejo rostos sonolentos: - Professora, a senhora veio?" (14- 9 a 21)*

⁴ O número em negrito corresponde à ordem de inserção do texto (do qual transcrevemos o excerto) na coletânea "O professor escreve sua história" e os demais números correspondem às linhas onde se encontra o excerto.

⁵ Apoiamo-nos no conceito pecheutiano de *metáfora*, considerando-a não como um desvio, mas como uma transferência constitutiva de sentido.

⁶ Baseando-nos em Pêcheux, atribuímos à *paráfrase* a responsabilidade pelos efeitos de sentido que um discurso pode produzir, uma vez que esses efeitos se dão através da relação das unidades que o constroem e não nas unidades em si mesmas. Assim, é possível definir *paráfrase* como "um trabalho do sentido sobre o sentido, tomados no relançar indefinido das interpretações" (Pêcheux, 1997:51).

Nesse exemplo, a força semântica de *angústia*, a nosso ver, falaria, com veemência, do mal-estar docente, materializando-o na descrição do próprio corpo do personagem: *olhos sem brilho, ombros caídos e um sorriso amarelo amordaçado*. O mesmo ocorreria em:

[3] *Lá vai o professor subindo a ladeira da escola. Segue um misto de abatimento, decisão e alguma coragem (23-59/60)*.

A vagueza do determinante *alguma* parece-nos tirar toda a força de *coragem*, pois esse indefinido traria de volta o sentido negativo permitido por *abatimento* que *decisão* poderia ter revertido. Os efeitos de sentido possivelmente seriam outros, se o redigido fosse: **abatimento, decisão e coragem*. Inscrito nessa FD que possibilita o efeito de desconforto do sujeito-professor, o emprego de *alguma* interrompe um crescimento semântico que possibilitaria uma conclusão positiva sobre o estado de ânimo desse sujeito. Chega mesmo a reforçar a idéia de *abatimento* desse sujeito, por não ser ele dotado de *coragem* suficiente para gerenciar o próprio destino, sentido este que o adjetivo *amordaçado*, do extrato [2], também traz implícito.

Ainda no intuito de justificar nossa hipótese de que a imagem identitária mais representativa do sujeito-professor seria de desconforto com a profissão que exerce, trazemos o seguinte enunciado:

[4] [...] *professor também é gente (9- 17)*

em que o funcionamento discursivo de *também* parece pressupor a possibilidade de o professor não estar elencado entre aqueles que trazem a marca semântica de “ser humano”.

O mal-estar docente, a nosso ver, atinge seu ápice de representação em nossa coletânea, quando o locutor, falando a respeito de uma ex-aluna, enuncia:

[5] *espero que seja tudo, menos professora. (25- 8/9)*

Qual imagem faria de si, então, o professor?

Creemos que *vítima*, utilizado no segundo parágrafo do excerto [1], ajuda-nos a responder essa questão; explicitando, com mais argumentos, a característica que apontamos como dominante, no imaginário do professor, principalmente da rede pública de ensino, do modo como esse sujeito se representa.

Em sua origem histórica, essa palavra vem do latim *victima*, cujo significado era o de “homem ou animal imolado em holocausto aos deuses” (Ferreira, 1975:1467). Do discurso religioso, esse vocábulo ingressou no discurso jurídico e/ou no discurso político com o sentido de “pessoa arbitrariamente condenada à morte, ou torturada, violentada: *as vítimas do nazismo*” (idem), em que o termo “arbitrariamente” fala em favor da inocência do condenado.

Porém, talvez melhor justificaremos o efeito de sentido provocado pelo dizer do professor se nos apoiarmos em Cícero (apud Cretela Jr & Ulhôa Cintra, 1956:1341): *Praebere se reipublicae victimam*, para quem, “ser vítima, é sacrificar-se pelo bem público”. O locutor-professor parece justamente estar se postando na posição do injustiçado que se sacrifica em prol da nação – e o adjetivo *brasileiro* (excerto [1]) delimitaria a topografia discursiva desse dizer - recebendo em troca apenas todo tipo de *insensibilidade* (excerto [1]).

Essa metáfora da *vítima* ecoa parafrásticamente nos textos da coletânea através de significantes vindos de diferentes regiões discursivas:

- do discurso bélico: [6] *às vezes me lembro de que pertenço a uma categoria profissional que vê os companheiros morrendo na trincheira ao lado. (22 –2 a 4)*
- do discurso criminal: [7] *O Santoro foi estrangulado pela profissão que escolheu. (22 – 7)*
- do discurso religioso: [8] *Anos e anos percorreu essa via-crucis; sem ser o Cristo se esfalfou nos passos de Calvário. Nem o Cristo agüentou carregar sua cruz; precisou de um Simão Cirineu. (22 – 8 a 10)*
- do discurso da punição, da arbitrariedade: [9] *“Médica veterinária? Você vai ser professora, isso sim.” (14 – 13/14)*
- do discurso médico: [10] *O Santoro que deu o sangue pela escola. (22 – 56)*

E esta sensação de desânimo, de desalento, de mal-estar, conforme nos permitiu inferir o discurso das histórias, seria devida sobretudo a esse discurso, que denominamos da desvalorização, o qual, ao criticar a postura profissional do professor, desvelaria as implicações reais que esse fazer representa.

Uma agravante, a nosso entender, é que esse discurso socialmente legitimado de que a escola é fraca porque o professor é ruim, ao não reconhecer valores positivos no desempenho docente, igualando a todos os professores pela negação de boas qualidades, acabaria por justificar a política governamental de baixos salários, de escolas abandonadas, sem infra-estrutura de apoio à prática pedagógica, o que, tornando-se um círculo vicioso, levaria o professor a ficar cada vez mais desinteressado em melhorar a qualidade de seu trabalho. Diante dessa situação que o constitui, diante do mal-estar que o abate, o professor parece se entregar sem reação, manter-se num *estágio de “solidariedade inoperante”* [Isto é, nº 1597:56]:

[11] *Não posso fazer nada e só posso sentir vergonha. Um grande pesar e um nó na garganta, um sentimento de incapacidade de ação que estrangula. (22- 4 a 6)*

[12] *E eu, Hércules alienado, sem forças para romper as cadeias (21-63/64)*

[13] *E confesso: sem ação. (21-66)*

Porém, como afirmamos reiteradamente, o discurso do professor é constituído por formações discursivas em constante tensão. No mesmo dizer em que ele lamenta o desprestígio que caracteriza algumas das formas que o identificam socialmente, ele denega⁷ essas imagens e se dá valor. E isso geralmente acontece através de um não-dito que produz sentidos em seu dizer.

Um exemplo contundente para corroborar tal afirmação se encontra, a nosso ver, no excerto [8], o qual retranscrevemos:

Anos e anos (o professor) percorreu essa via-crucis; sem ser o Cristo se esfalfou nos passos de Calvário. Nem o Cristo agüentou carregar sua cruz, precisou de um Simão Cirineu. (22-8 a 10)

Note-se que o locutor, num primeiro momento, ao empregar *via-crucis*, compara o sofrimento advindo do fazer docente ao próprio calvário de Jesus Cristo, considerado, pela cristandade hegemônica no Ocidente, o exemplo máximo de sacrifício de um ser por seu próximo. Conforme essa ideologia, Cristo só teria suportado tanta dor por ser Deus e, com a grandeza de um deus, amar os homens. *Via-crucis* permitiria, então, que se inferisse que o locutor, igualando o sacrifício do fazer docente ao de Cristo, estaria postando o professor lado a lado com a divindade.

Porém, logo a seguir, o locutor faria abortar essa inferência ao dizer *sem ser o Cristo*, através do qual ele manteria a profissão docente como um lugar de sacrifício, mas reverenciaria a distância entre homem e Deus.

Entretanto, na seqüência de seu texto, ao dizer *Nem Cristo agüentou carregar sua cruz, precisou de um Simão Cirineu*, ele coloca, a nosso ver, o sujeito-professor numa posição superior à da própria divindade. Esse *Nem* permitiria inferir que, se Cristo não foi capaz de, sozinho, dar conta de sua missão, uma vez que precisou de ajuda para realizá-la, o professor, embora se esfalfando, *anos e anos*, não vacila em seu ministério de amor ao próximo: ele agüenta, conforme o dizer do texto 22, sozinho, até a morte. Daí, seria permitido concluir que o professor, igual (ou até superior) a Cristo, também mereceria ser reverenciado.

Em outra passagem da coletânea, apontando para a desvalorização do professor, o locutor equipara os docentes ao sábio *Sócrates*, considerado, por certas regiões ideológicas, o professor-símbolo, e, logo a seguir, nomeia-os *deuses da cidade*. Vejamos:

[14] *Os jovens seguiam Sócrates.
Hoje não seguem mais.
Alguém corrompeu a juventude.
A juventude, nos deuses da cidade, não acredita mais. (8-4 a 7)*

⁷ “A negação pode revelar conteúdos que, de outra forma, seriam inacessíveis à consciência, como é o caso da denegação. Tem-se, pois, nesse fenômeno, um momento privilegiado em que o inconsciente se oculta e se mostra ao mesmo tempo” (Castro, 1992:12).

O professor é postado não apenas como deus, mas também como herói mitológico, conforme atesta o excerto [12]:

E eu, Hércules alienado, sem forças para romper as cadeias. (21-63/64)

Igualmente, percebe-se o conflito constitutivo do dizer do professor em [1]:

(Os alunos) Conseguiram encontrar, no olhar de cada professor, uma certa melancolia que se opunha à personalidade firme e segura conhecida em sala de aula (15-36 a 38),

em que, mesmo quando pretende se mostrar fragilizado, ele não abdica de fazer emergir, a seu respeito, uma imagem de poder.

Não nos satisfaz, portanto, uma visão nihilista de sujeito. Apoiando-nos em Foucault, (re)afirmamos a importância de não cair no engodo de se postar o sujeito-professor como totalmente assujeitado a instâncias discursivas de poder, pois,

a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação... (Foucault, 1998:241)

Realmente, esse postulado se verifica de diversas formas nos discursos da coletânea. Talvez, uma das marcas mais evidentes da resistência desse sujeito seria essa necessidade, talvez inconsciente, de se manter em um lugar de respeito. Ou seja, a nosso ver, a resistência não estaria em se queixar da *insensibilidade de toda natureza da qual o professor brasileiro é vítima (15-40/41)*, em apontar que, hoje, os jovens, corrompidos por sabe-se lá quem, não seguem mais Sócrates, ou em lamentar que o professor *se esfalfou nos passos de Calvário (22-9)*, no intuito de, mostrando-se fraco, injustiçado, abandonado, sofrido, reverter o discurso da desvalorização. A resistência se manifestaria, em nossa opinião, de forma muito mais sutil. Ela se situaria em ditos e em não-ditos que, como esperamos ter demonstrado logo acima, produziram efeitos de sentido muitas vezes mais desafiantes, revelando que, talvez mesmo sem que o perceba, o professor constrói para si mesmo uma imagem de poder: sua personalidade é firme e segura, ele é Hércules, ele agüenta seu sofrimento mais que Cristo agüentou o seu...

PRIORIZANDO FORMAÇÕES DISCURSIVAS

Para melhor compreender esse embate entre representações de vítima/autoridade, sempre aplicando os conceitos pecheutianos de paráfrase e metáfora, elegemos dois lugares discursivos em que tal embate se acirra: a relação entre o sujeito-professor e seu alter-ego, o sujeito-aluno, e a relação entre o sujeito-professor e as reais condições de produção de seu trabalho.

Através de enunciados constitutivos de nosso primeiro campo de observação, constatamos que professor e aluno, ao mesmo tempo em que se governam, se

assujeitam um ao outro. A intersubjetividade é construída no confronto político entre forças em constante tensão.

Dentre as diversas vozes que ouvimos no discurso do professor, cujo processo identitário constituía nosso objetivo captar, algumas nos chamaram a atenção por construírem efeitos de mágoa desse sujeito por mudanças que teriam desprestigiado a posição por ele ocupada na instituição escolar vis-a-vis à posição tradicionalmente ocupada pelo aluno. Tais vozes, vindas sobretudo do discurso pedagógico, ao creditarem ao sujeito-professor o lugar de detentor do saber, legitimam antecipadamente sua autoridade. Na medida, porém, em que deslocam historicamente os significados político-sociais atribuídos ao que seja “saber”, se responsabilizariam pelas imagens conflitantes do sujeito-professor detectadas na coletânea.

Assim, inscrevendo-se na cenografia discursiva⁸ conhecida como “tendência tradicional de pensar educação” (Libâneo, 1986, Villa, 1996 e outros), algumas dessas vozes, ao priorizarem o saber, por enfatizarem um ensino humanístico, de cultura geral, constroem uma imagem de professor muito forte em nosso registro de análise: a da autoridade respeitada e poderosa, com ampla ascendência sobre o sujeito-aluno. Tal imagem, que o discurso da coletânea atribui normalmente a professores do passado, constitui, pelo que os enunciados nos permitiram concluir, o lugar de desejo dos professores-locutores.

Outras vozes, inscritas em cenografias discursivas que legitimam tendências chamadas progressistas de definir Educação (idem), questionam o próprio saber, ao postularem-no apenas como um construto privilegiado por um grupo, em determinado momento histórico. Assim, o professor detentor/transmissor de um saber enciclopédico, cumulativo, prestigiado na cenografia tradicional, cede seu lugar de eixo mais importante na discursividade sobre a aprendizagem para o aluno. Nessas cenografias, a técnica é privilegiada em relação à erudição e o papel do professor é o de simples auxiliar no desenvolvimento do aprendiz, que, para essa discursividade, também deve ser respeitado como detentor/produzidor de saber.

O efeito de mágoa do sujeito-professor, construído pelo discurso da coletânea, deve-se, pelo que depreendemos dos enunciados analisados, ao fato de seus locutores contraditoriamente filiarem seu dizer a cenografias mais progressistas, mas situarem seu lugar de desejo na autoridade e prestígio supostamente atribuídos ao professor pela cenografia tradicional. Assim sendo, o mesmo discurso construído para valorizar o profissional docente, o desvaloriza e vice-versa.

Sujeitando-se à cenografia legitimada pelas instâncias de poder na ocasião do concurso, os enunciados constroem uma imagem positiva de professor como aquele que se coloca a serviço do aluno, como aquele que respeita e compreende o

⁸ Maingueneau postula a cenografia discursiva como a circunstância enunciativa situacional, sustentada por um contexto sócio-histórico mais amplo, que uma FD “ao mesmo tempo produz e pressupõe para se legitimar” (Maingueneau, 1993:42).

aprendiz, procurando orientá-lo nas dificuldades. Confundindo-se com essa, manifesta-se também uma imagem de professor como vítima do desrespeito e agressividade do educando, o que provoca um efeito de mal-estar do professor devido ao que ele interpreta como um deslocamento na posição prestigiada que, segundo efeitos de seu dizer, ele mereceria ocupar. O discurso produz um efeito de queixa por se imaginar o sujeito-professor postado em uma posição irrelevante frente à ocupada pelo sujeito-aluno. Resistindo a essa, outra imagem é construída: a imagem daquele que procura manter seu lugar de poder, seja através de um não-dito que possibilita imagens de atitudes repressivas e autoritárias, seja através de um dizer auto-elogioso.

Essa heterogeneidade de imagens nos permitiu inferir que, na relação com o aluno, o professor tanto ocupa uma posição de dominante como de dominado, tanto (des)respeita quanto é (des)respeitado. Ele se identifica entre um dito que o glorifica ou que revela seu lamento por não ser significado como deseja e um não-dito que faz ouvir seu autoritarismo, suas falhas, seus limites.

É uma relação que se constitui na tensão, na guerra, guerra esta que, pelos sentidos produzidos pelo seu discurso, o professor desejaria vencer, mas que não tem vencedor, dada a incompletude do sujeito.

Além da relação professor-aluno, tomamos também como objeto de análise seqüências discursivas que dizem respeito ao estatuto econômico da classe docente e às condições de produção do trabalho do professor. Nesse campo de observação, detectamos o embate entre um discurso de queixa pela precária estruturação do sistema educacional, discurso este que também produz efeitos de desvalorização do sujeito-professor, uma vez que permite aventar a impossibilidade de um trabalho pedagógico de qualidade em meio às sérias dificuldades estruturais expostas, e um discurso de valorização do sujeito-professor, discurso este construído algumas vezes sobre o silenciamento de um sentido depreciativo ao magistério, anteriormente produzido. E, como dissemos, essa multiplicidade de discursos evidencia ser o processo identitário do sujeito-professor constituído na heterogeneidade, no conflito.

As imagens mais marcantes detectadas na análise de discursos que tratam da relação do professor com suas condições de trabalho confundem-se entre a de um profissional técnica e emocionalmente capacitado, dedicado ao trabalho, generoso, que coloca os interesses do outro, principalmente do aluno, acima dos seus, um sujeito socialmente imprescindível por ser útil aos interesses da comunidade e um profissional despreparado, estressado, sem tempo nem condições para se compromissar com um ensino de qualidade, marginalizado, um sujeito, enfim, socialmente insignificante.

Finalizando, as análises realizadas nos permitiram concluir que o aspecto identificatório mais significativo no discurso da coletânea foi a tensão entre o desejo de produzir um discurso que valorize socialmente o sujeito-professor pela qualidade de seu trabalho e o desejo de silenciar um discurso que o desvaloriza pela ineficiência de seu fazer. Em outras palavras, nossa conclusão mais importante

resume-se na constatação de que o professor identifica-se no sofrimento oriundo do desejo de uma completude inatingível.

O principal mérito de nosso trabalho talvez seja o de confirmar discursos prestigiados em específicas regiões da academia que postulam o sujeito como um efeito de linguagem, uma representação produzida pelos diferentes modos de funcionamento do significante lingüístico, pois, como nossa experiência provou, o sujeito se identifica através do múltiplo, do heterogêneo, do conflito.

Cada vez mais torna-se impossível aceitar certas linhas teóricas, ainda muito respeitadas, até dentro da própria Lingüística Aplicada, que se baseiam na concepção de sujeito uno, mestre de seu fazer e de seu dizer. Se houvesse mais pesquisas embasadas em concepções que descentralizam sujeito e sentidos, talvez conceitos falsamente monolíticos como o da qualidade de ensino, razão fundante do embate entre discursos que identificam o sujeito-professor, não encontrassem sustentação para se produzir e circular de forma tão hegemônica, provocando tanta angústia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHUSSER, L. (1998). *Ideologia e aparelhos ideológicos do estado*. Rio de Janeiro: Graal. (1ª edição: 1969. Tradução: J.A Albuquerque).
- CASTRO, E. M. (1992). *Psicanálise e linguagem* – São Paulo: Ática.
- CORACINI, M. J. (1991). *Um fazer persuasivo; o discurso subjetivo da ciência*. São Paulo-Campinas: Educ-Pontes.
- FOUCAULT, M. (1997). *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária. (1ª edição: 1969. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves).
- _____. (1998). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal (1ª edição: 1979. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado).
- LIBÂNEO, J.C. (1986). *Democratização da escola pública* – São Paulo: Edições Loyola.
- MAINGUENEAU, D. (1993). *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Pontes. (1ª edição: 1987. Tradução: Freda Indursky).
- PÊCHEUX, M. (1997). *O discurso: estrutura ou acontecimento?* Campinas: Pontes. (1ª edição: 1983. Tradução: Eni P. Orlandi).
- PÊCHEUX, M. & FUCKS (1990). A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F. & HAK, T (org.). *Por uma análise automática do discurso; uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da Unicamp, p.163-246. (1ª edição: 1975. Tradução: Bethânia Mariani e outros).
- VILLA, F.G. (1996). *Crise do professorado*. Campinas: Papirus.