

UM OLHAR DISCURSIVO SOBRE A “SALA DE PROFESSORES” NA REVISTA NOVA ESCOLA: MEMÓRIA E EDUCAÇÃO¹

Dóris Maria Luzzardi Fiss²

Lucas Carboni Vieira³

Esta pesquisa envolveu análise de depoimentos publicados na sessão “Sala dos Professores” nas 20 edições da *Revista Nova Escola* editadas no período de 1987 e 1988. Nela eram socializados comentários diversos que professores enviavam para o periódico, se constituindo os mesmos no *corpus* empírico considerado desde a Análise de Discurso (AD) francesa. Reunimos 101 enunciados, organizando um recorte composto de 52 depoimentos em função da recorrência de certas afirmações (*excesso*) e do *estranhamento* (ERNST-PEREIRA; MUTTI, 2011) que isso causou em nós. Objetivamos identificar efeitos de sentidos associados à docência num veículo de comunicação impresso da década de 80, verificando ecos desses sentidos nos debates atuais sobre educação e, também, a presença, pela ausência, de discursos outros no dizer dos professores. Michel Pêcheux e Eni Orlandi oferecem suporte para pensar a docência, a partir dos enunciados dos professores, desde a mobilização dos conceitos de *memória*, *interdiscurso*, *formação discursiva* e *formação ideológica*. Conforme Pêcheux (2009; 2010b), *formação discursiva* é aquilo que, desde uma dada *formação ideológica* (ou posição dada numa conjuntura dada), estabelece o que pode e deve ser dito (e, sob certo aspecto, também o que não pode nem deve ser dito). O conjunto de formações discursivas com dominante é o que designamos *interdiscurso* que as determina. E o *interdiscurso* remete a um conjunto de enunciações já ditas e esquecidas que, por sua vez, estão concatenadas com a *memória discursiva*, o saber discursivo, que é constituído pelo esquecimento.

Atentos para o fato de que, conforme explicam Mittmann (2007) e Ernst-Pereira e Mutti (2011), a AD permite compreender a relação entre as palavras, indicadas no *intradiscurso*, e os sentidos *interdiscursivos* que são imateriais, da ordem da memória, nosso trabalho conduziu ao reconhecimento de dois efeitos de sentido principais: *experiência como saber válido* e *busca de formação profissional*. Eles fazem parte de uma *Formação Discursiva (FD) Docente Escolar* e remetem à preocupação com a qualidade das práticas formadoras. Os educadores expressam nos seus dizeres, o que julgam necessário a uma “boa” prática pedagógica.

Considerando as condições de produção (CPs) Pêcheux (2010a) fala sobre o referente (o contexto), as formações imaginárias e as posições enunciativas assumidas pelos sujeitos do discurso. Segundo

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

² Licenciada em Letras Licenciatura, Doutora em Educação / UFRGS. E-mail: fiss.doris@gmail.com.

³ Licenciado em Pedagogia, Mestre em Educação / UFRGS. E-mail: carboni.vieira@gmail.com.

Orlandi (2012, p. 30), as CPs devem ser consideradas em dois níveis: estrito (contexto imediato do enunciador) e amplo (contexto sócio-histórico, ideológico).

Não podemos afirmar com certeza as CPs estritas de cada enunciado, tais condições são variadas. Podemos, entretanto, afirmar que foi um momento de produção com um foco: escrever para a Revista *Nova Escola* e para a comunidade de docentes que a leem. Em seus dizeres, reconhecemos um *efeito de sentido de desejo de pertencimento a um grupo* – o grupo de docentes que lê a Revista e também contribui com ela: “colegas de profissão”, “colegas com experiência”, “professores da matéria”, “professoras da área”, “colegas da mesma área ou não”, “professores preocupados com a educação”. A particularidade da relação instituída nesse discurso está permeada por formações imaginárias dos sujeitos – os professores-escritores e os leitores-prováveis. As formações imaginárias são modos pelos quais se apresentam, transformados, os lugares dos sujeitos no discurso (PÊCHEUX, 2010a). No caso em análise neste artigo, as formações imaginárias remetem às imagens que o professor, desde a posição de sujeito professor-escritor da Revista *Nova Escola*, faz desse lugar e do lugar ocupado por outros sujeitos que assumem a posição de leitores da referida mídia impressa.

O contexto amplo é o contexto histórico brasileiro que se circunscreve a ditadura militar e a redemocratização. Em 1979, João Batista de Oliveira Figueiredo assume a presidência do país; em 1978 o AI 5 é revogado e, em 1979, é lançada a “Anistia”. O Brasil vive uma crise financeira. Em 1983 e 1984, observa-se o movimento de “Diretas Já!”, o que não é conquistado de imediato, sendo Tancredo Neves eleito pelo Colégio Eleitoral. A educação estava sob efeito da Constituição de 1967. (FARENZENA, 2010). A obrigatoriedade da escola estende-se para crianças e adolescentes entre sete e quatorze anos. A educação passa a ser direito de todos e dever do Estado. Em 1971, ocorre a fusão do ensino primário e do ginásial, criando, assim, o 1º grau que possuiria oito anos de duração. O 1º grau é, então, entendido como o ensino primário referido na Constituição. É em meio à grande expectativa que a Constituição de 1988 surge e prescreve a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, tornando obrigação do Estado o ensino fundamental gratuito.

Desde as imagens que se faziam de seu lugar, os professores-escritores eram pessoas que buscavam agrupar-se através de certa ilusão de unicidade provocada pela revista. Eles imaginavam poder comungar com “os seus”, com aqueles que faziam parte do seu grupo profissional e que, por isso, estariam aptos a entender suas colocações, preocupações e dificuldades – *efeito de sentido de desejo de pertencimento* que, ressoando junto com um *efeito de sentido de partilha e ajuda mútua*, é destacado em enunciados nos quais a referência a fazer parte de um grupo e contar/contribuir com este grupo é frequente:

“Ficaria muito feliz em **poder trocar**”, “**gostaria de trocar** experiências”, “**gostaria de receber** sugestões”, “**me interessa por trocar** experiências”, “**gostaria de me corresponder**”, “**Quero me corresponder**”, “Tenho **interesse em [...] conversar** com”, “Estou **interessado em receber cartas [...]** com sugestões”, “Estou **interessada em receber ideias, experiências e informações**”, “gostaria de **repartir [...]** as informações de que disponho”.

Em sua escrita intentam a partilha de experiências sob a forma de troca ou de recepção de sugestões: o desejo de “trocar experiências” e “receber dos colegas com experiência” é enunciado de modo insistente. Mas a que se referem os docentes quando empregam a palavra “experiências” nas formulações recortadas para análise? No *Porto Editora online*⁴, o item lexical “experiência” é definido como “[...] ato ou efeito de experimentar; conhecimento por meio dos sentidos de uma determinada realidade; conhecimento de uma realidade provocada, no propósito de saber algo, particularmente o valor de uma hipótese científica, experimentação; conhecimento obtido pela prática de uma atividade ou pela vivência; prova, ensaio; tentativa”. No *Dicionário de Sinônimos online*⁵, são indicadas dezesseis equivalências organizadas a partir de três sentidos principais: experimentação ou experimento, prática e tentativa. Depreende-se que experiência, desde seu sentido dicionarizado, estabelece relação dominante com um *sentido de conhecimento advindo de situações práticas* que envolvem ensaios, tentativas, observações. Para além de uma primeira aproximação linguístico-enunciativa, já dessuperficializado o dado empírico, grifamos o *sentido de experiência como saber válido* que ecoa: a partilha de experiências advindas de situações práticas compõem inventário suficiente para estar em sala de aula.

Quando uma professora afirma “Tenho **34 anos de experiência** em regência de classe e **boas sugestões** de como **aproveitar melhor nosso tempo** e, paralelamente, **desempenhar melhor nosso trabalho**”, qual é a primeira informação dada? Os 34 anos de experiência que tornam-se argumento associado à possibilidade de ela oferecer “boas sugestões” que garantam otimização do tempo e desempenho exitoso da função docente. A professora não fala sobre seus processos de formação inicial ou continuada, é a experiência de regência de classe que emerge, numa formulação na qual se pode evidenciar *efeitos de sentido de temporalidade, de empoderamento docente e de secundarização do saber acadêmico*.

Tal silenciamento, mais do que não oferecer espaço para a produção de sentidos, “é preche de sentidos” (ORLANDI, 2008, p. 1). Como assevera Orlandi (1995, p. 12), o “[...] silenciamento (que já não é silêncio, mas por em silêncio) nos mostra que há um processo de produção de sentidos que nos permite entender uma dimensão do não-dito”. Ele se coloca como uma dimensão política do silêncio. Considerando as sequências, ela silencia sobre outros caminhos de formação que, talvez, tenha percorrido. É do intercâmbio de vivências, que poderá advir ajuda entre os “colegas de profissão”. Encontramos, aí, um borrar da formação acadêmica, que sequer é mencionada, porque considerada menos expressiva diante do que é vivido pelo professor em sua prática. Ademais, surge, no depoimento recortado, um *efeito de sentido de ser docente autoexpropriado da produção de autoria*: não visto como sujeito de ciência, de saberes desenvolvidos e aprofundados, ele é designado como um sujeito de execução, manipulação e aplicação de técnicas.

⁴ Disponível em: <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/>.

⁵ Disponível em: <http://www.sinonimos.com.br/>.

Muito atravessado pelo *sentido de saberes válidos*, o *sentido de busca de formação profissional* se manifesta no desejo dos docentes de, com a intervenção de seus colegas de profissão e da revista, realizarem a sua formação. Os seguintes depoimentos corporificam fortemente este sentido, dando materialidade a noção de insuficiência da formação acadêmica para o fazer docente:

Marta – Sou professora e **preciso saber como e onde se obtêm noções de conteúdos programáticos nas séries de 1 e 2 graus.**

Pedro – Desde que cursei a faculdade, sonho em ensinar Ciências junto a natureza. Sei, no entanto, que para isso é preciso técnica e não simplesmente jogar as crianças no mato. **Tenho interesse em fazer cursos, ler artigos em livros e revistas e conversar com professores que tenham experiência** nesse tipo de atividade.

Heloísa – **Desde que conheci a revista Nova Escola minha vida profissional mudou imensamente**, pois hoje eu trato meus alunos com muito mais carinho, afeição, procurando entendê-los e também ensinando de uma forma humanizadora.

Adão – Estou interessado em receber cartas de professores e alunos **de qualquer escola** com sugestões [...].

Estes sentidos parafrásticos – *sentidos de saber válido e de busca de formação profissional* –, sedimentados na memória discursiva constituída pelos saberes da educação, ecoam hoje nos dizeres de professores que saem das universidades e assumem salas de aula. Ainda hoje insiste (e resiste) a afirmativa de que “na prática a teoria não funciona”. Além disso, a imagem do professor é que se faz representar nestas palavras pelo estabelecimento de relações intra e interdiscursivas com outros elementos do dizer. Dito de outra forma, tais crenças e concepções remetem à *memória da educação*, a uma *memória discursiva pedagógica* haja vista se evidenciar, no dizer dos docentes, certa porosidade de palavras que, como quaisquer outras, estão carregadas de discursos que elas têm “incorporados”. Percebemos que a *memória da educação*, a *memória discursiva pedagógica* não pode ser entendida como “[...] uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo [...]”, ela é “[...] necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização... Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos” (Pêcheux, 1999, p. 56).

Quando os professores se dizem nos escritos, atando uma palavra à outra, eles falam em excesso sobre a relevância da experiência para o trabalho docente e a importância da formação, ainda que, contraditoriamente, ela seja secundarizada. Se admitirmos que existe, de fato, relação entre as palavras, agregando a tal hipótese o fato de que tais pronunciamentos foram produzidos num tempo passado recente de redemocratização pós-Anistia que remete ao engendramento de rotinas e rituais perpassados por *sentidos de experiência como saber válido, ser docente autoexpropriado da produção de autoria, desejo de pertencimento a um grupo, partilha e ajuda mútua, conhecimento advindo de situações práticas, temporalidade, empoderamento docente, secundarização do saber acadêmico e busca de formação outra*, seremos instados a considerar a memória discursiva que se manifesta como temos feito.

O trabalho com itens lexicais provocou a identificação de espaços de memória das sequências discursivas (SDs) no modo como propõe Pêcheux (1999): a condição de enunciação de uma sequência da

Língua reside na existência de um corpo sócio-histórico de traços discursivos constituindo o espaço de memória da sequência – o que refere, especificamente, modos a partir dos quais seja possível mostrar como os traços de memória, enquanto materialidade discursiva, exterior e anterior à existência de uma sequência dada, intervêm para constituí-la. Tais traços não devem, contudo, ser confundidos com elementos autônomos, pois é em relação à própria linguagem que se estabelecem as condições de constituição desses espaços de memória. À constituição de tais espaços se articula uma unidade de sujeito somente possível em decorrência de um esquecimento do discurso outro que habita constitutivamente sujeitos e sentidos. Que lugar de memória as palavras fixam? Ora, parece-nos que ele está associado ao que Orlandi (2007) designa como “divisão social do trabalho de interpretação”: com relação aos professores, reverberam memórias, já-ditos que, ao longo da história do magistério, têm ensinado a pensar no docente como alguém para quem foi delegada a função de operar no campo da proibição da interpretação, portanto, do recalque da autoria, próprio aos universos logicamente estabilizados.

Ainda do ponto de vista discursivo e lembrando que a memória se constitui naquilo que, “[...] face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os implícitos (quer dizer [...], os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita” (PÊCHEUX *apud* ACHARD, 1999, p. 52), faz-se necessário pensar onde residem tais implícitos, que estão ausentes por sua presença. No caso específico das formulações em análise, podemos dizer que elas fazem apelo a um certo número de implícitos que se relacionam com dimensões do ser professor as quais passam por seus saberes e pela produção da identidade/profissão docente e, sedimentados na memória discursiva constituída pelos saberes da educação, ecoam ainda hoje nos dizeres docentes. De certa maneira, tais pré-construídos trabalham “[...] sob a base de um imaginário que os representa como memorizados, enquanto cada discurso, ao pressupô-los, vai fazer apelo à sua (re)construção” (ACHARD, 1999, p. 13). Por conseguinte, se manifesta um jogo de força da memória cujo objetivo se traduz na manutenção de “[...] uma regularização pré-existente com os implícitos que ela veicula” (PÊCHEUX *apud* ACHARD, 1999, p. 53).

Podemos intuir que os implícitos identificados nas sequências poderiam ser associados a uma *memória discursiva pedagógica*, a uma *memória da educação* segundo a qual os saberes constituídos durante a formação acadêmica não são aqueles mais valorizados pelos professores. São considerados os saberes necessários para a sua prática de sala de aula. Os docentes talvez revelem certa tendência a hierarquizar os saberes a partir de sua utilidade no ensino. A partir disso, se pode especular que, para os professores, a identidade profissional se constitui no “chão da sala de aula” – o que pôde ser observado na sessão “Sala dos Professores”, da Revista *Nova Escola*, se considerarmos que uma das maiores demandas é a de auxílio na prática pedagógica. Quanto maior a quantidade de práticas aglomeradas ao longo do tempo de carreira no magistério, mais empoderado o profissional se considera, porque mais capaz de, partilhando seu *know-how*, ajudar outros colegas a serem melhores professores. Estes discursos ainda têm significado e encontram ressonância nos embates da educação. Eles ainda são proferidos por colegas de profissão.

REFERÊNCIAS

- ERNST-PEREIRA, Aracy; MUTTI, Regina Maria Varini. O Analista de Discurso em Formação: apontamentos à prática analítica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 817-833, set./dez. 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/issue/view/1526>.
- FARENZENA, Nalú. A emenda da obrigatoriedade mudanças e permanências. *Retratos da Escola*, v. 4, n. 7, p. 197- 205, jul./dez. 2010.
- HERBERT, Thomas. Observações para uma Teoria Geral das Ideologias. *RUA – Revista do Núcleo de Desenvolvimento da criatividade*, UNICAMP, n. 1, março de 1995, p. 63-90. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8638926/6529>.
- MITTMANN, Solange. Discurso e método: na pista de uma metodologia de análise. In: FERREIRA, M.C.; INDURSKY, F. *Análise do Discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites*. São Carlos, Claraluz, 2007. p. 153-162.
- ORLANDI, Eni. *As formas do silêncio no movimento dos sentidos*. 3. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.
- ORLANDI, Eni P. Análise de discurso. In: ORLANDI, Eni P.; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. *Discurso e textualidade*. 3. Ed. Campinas, SP: Pontes, 2015. p. 13-35.
- ORLANDI, Eni P. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.
- ORLANDI, Eni P. Silêncios: presença e ausência. *ComCiência* [online], 2008, n. 101, p. 1-5. Disponível em: <http://comciencia.scielo.br/pdf/cci/n101/a07.pdf>.
- PÊCHEUX, Michel. A análise de discurso: três épocas (1983). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (org.). *Por uma Análise Automática do Discurso – uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 4. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2010a. p. 311-319.
- PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso (AAD69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (org.). *Por uma Análise Automática do Discurso – uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 4. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2010b. p. 61-161.
- PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni P. *Gestos de leitura: da história no discurso*. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 1994. p. 55-66.
- PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre *et al.* *Papel da memória*. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 49-57.
- PÊCHEUX, Michel. Discurso e ideologia. In: PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 4. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2009. p. 141-186.