

PROFESSOR(A) DE... – FRAGMENTOS DE IDENTIDADES NOS CAMPOS DISCIPLINARES

*"Conheço intimamente, os dois lugares, mas não pertencço a nenhum deles...
longe o suficiente para experimentar o sentimento de exílio e perda,
perto o suficiente para entender o enigma de uma 'chegada' sempre adiada."*

Stuart Hall

Esse trabalho se propõe a refletir sobre as tensões presentes no cotidiano das instituições educativas, notadamente as escolares, entre praticantes do currículo disciplinar. No caso da educação básica brasileira, a partir das séries freqüentadas pelas crianças na faixa etária dos onze anos, a marcação disciplinar é instalada no currículo, materializada na grade de horários, nos diferentes materiais didáticos e/ou nas aulas coordenadas separadamente por diferentes professores. Dentre todos esses elementos simbólicos do currículo disciplinar, parece-nos que a grade de horários é a que mais marca aquilo a que se presta a experiência educativa dentro da escola. Como nos lembra Palamidessi: *“Como quadro que fixa, o horário se especializa: cada distribuição horária específica e modela uma situação particular.”*(PALAMIDESSI, 2002)

O currículo como *loteamento* estabilizou-se na escola, principalmente no chamado nível médio, onde a especialização - traço mais forte de sua fonte inspiradora: a ciência moderna - é o que prepondera. Nesse loteamento, a disputa dentro do tempo espaço da semana torna-se dinâmica, inventando “vencedores” e “perdedores”, mais merecedores ou menos dignos de atenção, no processo de formação que a escola se propõe a fazer.

Essa disputa é mergulhada no contexto sócio-cultural-histórico onde a instituição se encontra em dado momento. Que identidades estão em jogo nesse movimento de repetição que o quadro de horário semanal proporciona no percurso do currículo, durante um ano, período convencional de uma série?

Essa questão aqui levantada é apenas uma, entre várias, que no decorrer da história da educação brasileira em contexto escolar, levaram professore(a)s a se animar (ou não)

com práticas interdisciplinares/transdisciplinares/integradoras. Essas são palavras que se juntam, para nomear discursos que inventam formas de estar/fazer/ser na escola, prenes de transgressões dentro do *currículo-loteamento*.

Professor(a)/disciplina – uma colagem que vai além dos conhecimentos

Concordo aqui com Lopes e Macedo (2002), ao afirmarem que a disciplina escolar é diferente da disciplina científica. As noções de recontextualização e hibridismo acabam por se mostrar bastante produtivas no esmiuçamento dos fios compõem a idéia de disciplina escolar, tramando um novelo, onde os nós/dilemas se apresentam: conhecimento científico ou cotidiano?; acadêmico ou prático?; ciência ou senso comum? No trabalho aqui apresentado, pretendo focalizar o(a)s professore(a)s como personagens de histórias/narrativas de praticantes do currículo no cotidiano da escola brasileira.. São eles, que no quadro de horários, têm atribuídos lotes maiores ou menores de tempospaços nos quais as experiências de formação junto às crianças e aos jovens serão mais valorizadas ou não, pela sua intensidade e também pela sua duração.

Professore(a)s praticantes do currículo disciplinar, graduados em licenciaturas de áreas acadêmicas específicas, trazem consigo uma bagagem transbordando de memórias, experiências e discursos que inventam jeitos de ser professor(a) na escola, formas identitárias atravessadas por práticas simbólicas que trazem também elementos de sua cultura científica/acadêmica de origem. A matriz disciplinar persiste como instrumento de organização e controle do currículo e é aí que a noção de tecnologia de organização curricular relacionada aos fins sociais do conhecimento e da educação emerge de forma tão produtiva. (LOPES e MACEDO, 2002)

Ser professor(a) de uma determinada disciplina escolar é uma condição que vai além da dimensão epistemológica ou cognitiva. Ser professor(a) de uma disciplina é carregar também consigo as práticas advindas do campo simbólico configurado nas relações de poder presentes na sua comunidade acadêmica de referência. Parto da hipótese de que o(a) professor(a) de uma determinada disciplina traz consigo diferenciações sociais produtoras de identidades, que são oriundas de sua própria área acadêmica específica. Nessa linha, proponho a seguinte problematização: que diferenciações identitárias docentes são

produzidas a partir dos campos disciplinares? Como essas identidades se entrecruzam, se contactam, se fragmentam nas propostas curriculares de trabalho interdisciplinar?

Experiências interdisciplinares – professore(a)s – sujeitos em processos de descentramento

Para ensaiar um debate em torno das questões aqui expostas, tenho como referência empírica as narrativas presentes em duas investigações desenvolvidas no PPG da FE da Unicamp, orientadas por pesquisadores do Laboratório de Estudos de Currículo. São os trabalhos de QUINTINO (2005) e PINHEIRO (2006), que contam histórias de práticas interdisciplinares em escolas públicas paulistas envolvendo em ambos os casos, professore(a)s de diferentes disciplinas.

Na pesquisa de M. Ângela M. Pinheiro, professore(a)s de ciências, português, matemática, educação artística, educação física e geografia intercambiaram suas experiências e produziram um currículo interdisciplinar potencializador de novos processos de identificação e subjetivações. São histórias vividas no cenário de uma escola pública paulista, de ensino fundamental, particularmente com um grupo de alunos de 6^a série (faixa etária entre 12-13anos). Pinheiro (2006), pesquisadora e, como professora de português, também participante do processo interdisciplinar narrado em seu trabalho, escreve:

E nós, professores, após toda essa experiência que vivemos, conseguimos hoje ter uma relação diferente com o conteúdo e cada um com a sua própria disciplina. Cada um de nós não destituiu a sua disciplina, mas sem dúvida lidamos de uma maneira mais fluida, mais flexível com o conhecimento, com os espaços, com algumas fronteiras.” (PINHEIRO, 2006: 49)

Na investigação desenvolvida por Tânia C. Quintino, um grupo de professores de ensino médio das disciplinas química, física e biologia compartilharam, durante dois anos, experiências vivenciadas junto aos alunos, na forma de projetos de ensino interdisciplinar. Tais projetos foram planejados coletivamente pelos professores com a colaboração dos alunos (jovens na faixa etária de 15-17 anos) e aconteceram em meio a dilemas, tensões, rompimentos e aproximações. Quintino nos mostra em sua investigação, que a idéia de consenso para se trabalhar integradamente se volatiliza na prática curricular e, afinal o que

acaba congregando o grupo de trabalho é justamente a diferença, ou ainda, a amizade. Para Nietzsche (apud ORTEGA,2000) a amizade é uma relação agonística, de diferença: não é consenso, não é aquiescência para com o outro.

Ser professor(a) de química, física ou biologia é carregar fragmentos de identidades produzidas em outros lugares – nos seus cursos de graduação, dentro das universidades onde experienciaram currículos acadêmicos especializados. Ao investir na possibilidade produtiva do trabalho interdisciplinar, cada professor(a) se desdobra no outro também, na sua diferença, passando a ser um(a) professor(a) de química-física-biologia. A prática interdisciplinar, ao aproximar campos diferentes, produz diferentes interpelações que vão cruzando a todo momento com a identidade original de cada um.

“As pessoas se sentiam fazendo parte desse grupo, mas ainda eram sujeitos que individualmente tinham que dar conta de suas necessidades, tinham que redimensionar sua prática e sua auto-imagem, seus projetos, sua segurança.” (QUINTINO, 2005:73)

Para S. Hall, processos de descentramento são marcas do mundo contemporâneo. A identidade fixa, una, indivisível é pura fantasia, visto que nas relações sociais os processos de interpelação são vários e contraditórios, produzindo fragmentações e descentramentos no campo das identidades culturais. Na relação agonística com o(a) outro(a) colega, o(a) professor(a) enfrenta o estilhaçamento de sua identidade acadêmica docente e passar a transitar por campos de desestabilização nos quais a idéia da amizade, de estar com o outro diferente como amigo, passa a ser extremamente produtiva para se suportar a possibilidade de fragmentação de sua própria forma disciplinar de existir na escola.

Defendo aqui que esse é um processo mergulhado na ambigüidade, na desestabilização. Não se trata do apagamento daquilo que cada um(a) se tornou ao se identificar com seu campo disciplinar específico, mas sim, de enfrentar a idéia de que múltiplas interpelações surgem nas experiências interdisciplinares e que a manutenção do sujeito uno e centrado acaba por se tornar uma remota possibilidade de existência na escola.

Retomando aqui a noção de hibridismo, tão produtiva para se pensar na natureza da disciplina escolar, recorro a ela para propor a existência de identidades docentes híbridas nas práticas curriculares escolares. Ou ainda, inspirando-me em S. Hall:

“As pessoas pertencentes a essas culturas híbridas têm sido obrigadas a renunciar ao sonho ou à ambição de redescobrir qualquer tipo de pureza cultural “perdida” ou de absolutismo (...)”
(HALL, 1997:89)

A assunção dessa ausência absoluta de pureza cultural pode se articular com uma outra noção, que é a idéia de *Tradução*. Para Hall, este conceito é importante para se discutir aquelas formações de identidade que atravessam as fronteiras naturais, compostas por pessoas que foram dispersadas para sempre de sua terra natal e que mantém vínculos importantes com seus lugares de origem e suas tradições. No entanto, não há a ilusão de um retorno ao passado, pois elas se vêem constantemente obrigadas a negociar com as novas culturas em que vivem, sem simplesmente serem assimiladas por elas e sem perder completamente suas identidades.

“Elas carregam os traços das culturas, das tradições, das linguagens e das histórias pelas quais foram marcadas. A diferença é que elas não são e nunca serão unificadas no velho sentido, porque elas são irrevogavelmente, o produto de várias histórias e culturas interconectadas, pertencem a uma e ao, mesmo tempo a várias ‘casas’.” (HALL, 1997 : 88-89)

Finalizo assim, trazendo essa imagem para as práticas interdisciplinares na escola e suas relações com as identidades docentes: *pensar a interdisciplinaridade como diáspora*, como estar além de suas fronteiras, como levar na mala seus guardados queridos, mas ter a certeza de que será preciso negociar suas práticas simbólicas com outras práticas em outros territórios, no além-fronteira. Essa imagem pode ser também potencializadora de um devir, que saindo de um ponto pode chegar a vários outros, saindo da condição de *currículo-loteamento* pode vir a ser *currículo-diáspora*.

Referências bibliográficas:

HALL, S. (a) *A identidade cultural na pós-modernidade*. 7^a edição. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

LOPES, A.R.C. e MACEDO, E. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. In: LOPES, A.C., MACEDO, E. (orgs). *Disciplinas e integração curricular: Histórias e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

ORTEGA, F. *Para uma Política da Amizade – Arendt, Derrida e Foucault*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

PALAMIDESSI, M. Tempo e currículo: o quadro de horário e a distribuição escolar das ocupações. In: LOPES, A.R.C., MACEDO, E. *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

PINHEIRO, M.A.M. *Do centro às margens: memórias e(m) respingos de uma experiência curricular coletiva*. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP-FE, 2006.

QUINTINO, T.C. *Alice no País das Maravilhas: Interdisciplinaridade, Currículo Integrado e um grupo de professores que mergulhou na toca do coelho*. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP- FE, 2005.