

ESCOLA COMO INSTITUIÇÃO NORMATIZADORA E DOCÊNCIA¹

Ana Patricia de Oliveira Martins ²

INTRODUÇÃO

Este ensaio trata de pensar a escola como uma instituição de normas que disciplina o aluno, mas também o professor, seu comportamento e sua transmissão dos saberes, conhecimentos e atitudes na educação formal. Tem como objetivo debater o professor como sujeito dividido entre a sua condição humana, a formação, as normas aprendidas e seus desejos de subverter a ordem imposta pelo social. Utilizei como referência principal o texto *Maquinaria Escolar*, de Julia Varela e Fernando Alvarez-Uria.

Foi historicamente e culturalmente disseminada a ideia da docência exercida por meio de vocação, estando o professor numa posição de total saber, cabendo-lhe a responsabilidade de doutrinar crianças e adolescentes para torná-los disciplinados e adequados para a sociedade. Tenho como justificativa uma breve construção histórica sobre o papel do professor para entendermos minimamente como chegamos aos construtos discursivos que permeiam o saber comum e ainda tão repetido no século XXI. Assim como, escrever sobre o professor, sua função na escola e seus impasses desde o reconhecimento institucional do Estado desse fazer.

Paviani (2009, p. 6) alerta que “a vida do ensaio é o transitório”; posto isso, utilizei o gênero textual ensaio, a fim de refletir acerca do professor e suas práticas na escola, problematizando como o seu tempo de aluno, a sua formação e os conflitos sociais corroboram com o seu fazer docente. Pois, estando o professor inserido no espaço escolar, é necessário tomar uma posição diante das mudanças na contemporaneidade. Contudo considero que essa posição não deve ser estática, mas atenta, de forma que se arrisque a desvendar o que lhe é possível e repensar suas questões para consigo e para com o outro.

¹ Tema estudado para construção de projeto de pesquisa no Mestrado em Educação na Universidade de Caxias do Sul – UCS.

² Psicóloga, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul – UCS. Orientadora prof.^a Dr.^a Cláudia Bisol. E-mail: apomartins@ucs.br

A CONSTRUÇÃO DO SER PROFESSOR

Segundo Varela e Alvarez-Uria (1992) a escola tinha como argumento principal a promessa de formar sujeitos disciplinados, obedientes, modelados, adestrados, castos, servidores da religião e recatados. Um dos protagonistas responsáveis por essa formação social era o professor, que, inicialmente, era um religioso com formação diferenciada, com a função de educar.

O que mais inquieta ao pensar nesse tempo, que aqui me refiro ao século XVIII, é a visão de uma norma universal que atenderia a todos e àqueles sujeitos que não aprendessem naquele modelo proposto. Esses tinham para si toda a responsabilidade de sua incapacidade. Entre o professor e o aluno havia uma relação vertical, cabendo ao mestre depositar no educando o saber que obteve e que julgava ser necessário ao seu discente. O papel do mestre era bem definido e como pressuposto, a verdade estava ao seu lado. Sendo assim, era o professor que definia a melhor estratégia de ensinar. De fato, Varela e Alvarez-Uria (1992, p. 7 e 8) alertam que, com o propósito de construir “católicos perfeitos”, métodos radicais como a agressão física que traduz a forte expressão “a letra com sangue entra”³, vai sendo modificada por uma patrulha amorosa que direcionava para a vida espiritual e moralmente correta.

Louro (2000) ressalta que o professor tinha como incumbência a demonstração de ser para seus alunos um exemplo a ser seguido, um modelo de retidão. Fazendo pensar que o corpo do professor ficou fora da escola, mas paradoxalmente precisava ser o seu corpo ereto e disciplinado. Isso era chancelado como algo natural e não havia tino sobre as marcas que eram culturalmente aplicadas ao corpo do ser professor. Parece-me uma ingenuidade que o corpo em suas diversas dimensões não fosse alvo de discurso dentro da escola e que apenas o corpo biológico era estudado.

Nessa direção, o professor recebia uma formação controlada pelo Estado com normas rígidas a serem seguidas e fiscalizadas por inspetores (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992). Dessa forma, os professores que eram oprimidos também exerciam a opressão nos seus alunos. Sobre esse caráter intrínseco do sujeito que aqui me ocupo, Paulo Freire (1987), enfatiza:

A estrutura de seu pensar se encontra condicionada pela contradição vivida na situação concreta, existencial, em que se “formam”. O seu ideal é, realmente, ser homens, mas, para eles, ser homens, na contradição em que sempre

³ Essa expressão revela que ao professor era permitido agredir fisicamente o aluno, como forma de fazê-lo aprender, disciplinar-se e debelar qualquer comportamento não permitido na escola.

estiveram e cuja superação não lhes está, clara, é ser opressores. Estes são o seu testemunho de humanidade (FREIRE, 1987, p. 21).

Nesse contexto, os candidatos à docência sofreram um forte processo de vigilância, de forma que sua vida privada precisou ficar a serviço de sua vida pública. No entanto, na prática muitos professores que sonhavam com outra forma de ensinar enfrentaram resistências por serem considerados inadequados para as necessidades impostas à sua função disciplinadora (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992). Assim, mesmo depois de sua formação e reconhecimento do lugar de professor, o docente permanecia sob a vigilância dos inspetores e da sociedade.

Ressalto que a formação de uma sociedade controlada, higiênica e obediente era um programa de Estado que mantinha os corpos dóceis, além de controlar os saberes sociais bem como os da medicina. O professor que no passado sofreu no próprio corpo a força da disciplina impôs esse mesmo sistema em seus alunos. Acredito que um ponto de tensão foi o fato de serem os professores de classes menos favorecidas que desejavam transpor essa condição compreendida socialmente como inferior, possibilitando uma posição melhor. Contudo, em sua prática docente, esses professores, em sua maioria, desconsideravam a cultura, os hábitos e costumes da população mais simples e estabeleceram um valor significativo à cultura burguesa. Através de métodos e técnicas disciplinadoras que aprenderam enquanto alunos e na sua formação para ser professor, tentaram aniquilar outros saberes e outras formas de transmissão. Observo que o professor estava em uma posição disruptiva, nem se considerava desprovido (pois tinha o conhecimento e a função reconhecida de professor), nem era parte da burguesia que tanto aprendeu a valorizar (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992).

No que se refere à remuneração do trabalho do professor, o valor era baixo, entendido como um pagamento simbólico, pois assim como o sacerdócio, a docência era compreendida como uma vocação; talvez isso tenha ocorrido devido terem sido os religiosos, os precursores da educação formal em colégios (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992).

A docência era “uma missão que exige doação” (LOURO, 2014, p. 97), a tal ponto que os corpos dos professores foram adestrados para se tornarem dignos de ocupar o lugar a eles designados. O que parece que de alguma forma os professores ainda atendem a essa demanda a eles endereçada.

Para validar a importância da educação disciplinadora, muitas áreas juntaram-se à educação formal, entre elas a psicologia ao final do século XIX. O professor e a escola se colocavam numa relação de superioridade ao saber da família, que dentro do movimento da ciência concretizavam a importância de práticas pedagógicas que definiam quem aprendia e como aprendia. Paralelamente, a manutenção de normas de conduta no espaço escolar e fora da escola eram temas abordados pelos professores em sala de aula e sustentados pelos saberes científicos da medicina e da psicologia (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992).

Ao recordar o passado e conhecê-lo criticamente, podemos ter uma melhor compreensão do presente e refletir sobre os caminhos propostos na atualidade. Observo que o cumprimento de rituais na escola é algo muito atual, embora haja muitas mudanças. O que me interrogo é acerca do lugar incumbido ao professor e o lugar que esse, mesmo que inconscientemente almejou ocupar. Parece-me que essa função cumpriu um lugar social paradoxal que, enquanto requereu do professor um modo de ser exemplar e disciplinado, também o fixou num lugar talvez estagnado de fazer e saber. Boto (2014) observa uma semelhança entre gerações como um enredo pré estabelecido, que determina valores, saberes e normas como um código fundamental a ser seguido para ser reconhecido socialmente como professor. “O rito reafirma uma pertença. Por intermédio do rito constrói-se a coesão e os laços de solidariedade social” (BOTO, 2014, p. 106).

Já no que se refere ao currículo das escolas, os professores eram formados a partir de conteúdos moralmente aceitos, assim como os assuntos que eram trabalhados em sala de aula com os alunos. Não era escolhido o tema a ser abordado na escola de forma aleatória, tendo uma transmissão velada no conteúdo escolar (LOURO, 2014).

Uma questão a se pensar é sobre como o corpo é dado como patrimônio natural, recebido com características definidas e diferentes para cada sujeito. Contudo, onde estão as marcas da cultura e do discurso que forjam esse corpo? Assim sendo, é um pensamento simplista achar que o corpo é objeto de não discurso na escola. Podemos ter algo de natureza, mas é a cultura que nos constitui como sujeitos sociais.

Sobre a escolarização dos corpos e mentes, Louro (2014) aponta com saberes aprendidos e internalizados, a escola é uma das instituições que vai naturalizar o discurso da cultura. De tal forma que as identidades também vão sendo construídas e escolarizadas. Essas experiências vão demarcar diferenças e validar preconceitos.

A escola também impõe regras fora de seu domínio territorial, ditando regras para quem está na instituição e para quem encontra-se fora desta. São técnicas e procedimentos que controlam alunos e professores, uma vez que os sujeitos desejam pertencer a determinados grupos sociais e serem reconhecidos por suas práticas.

Para esses docentes, as ordens religiosas, as congregações e as associações escreveram manuais, criaram regras e determinaram condutas que regulavam seus gestos, os modos adequados de colocar suas mãos e seu corpo, de caminhar e de falar; estimularam o silêncio e ensinaram a comunicação por sinais; disseram quando, onde e como corrigir os estudantes; indicaram o que observar e por que observar (LOURO, 2014, p. 97).

Como ideia final desse século, penso que a docência nesse tempo já passava por muitos conflitos. Precisava atender à demanda social, já mercadológica e disciplinadora de corpos, mas uma vez conquistada uma posição reconhecida de especialista competente, precisava administrar sua demanda subjetiva de reconhecimento e identidade, assim como seu poder diante da verdade e do erro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao trabalhar com a análise do passado podemos compreender o presente e pensar em saídas que atendam a contemporaneidade. Nesse ensaio é possível pensar como a posição de professor foi construída culturalmente. Não se trata de fazer uma análise selvagem e colocar toda responsabilidade que vivemos nas condições que foram sustentadas por um outro tempo que não é hoje. Contudo, escutar o que a história nos fala e questionar verdades e conceitos que circulam a formação do professor é uma questão necessária e corajosa.

É ambígua a posição do professor, uma vez que pode colocá-lo na condição de argumentar e interrogar sua prática, assim como, também impedi-lo de se colocar em processo de construção para si e para os estudantes. Fazer uma autoanálise de sua *práxis*, requer uma inquietação que angustia e o coloca em busca do seu desejo.

O professor é também um andante constante, como na fita de Moebius ressaltada por Lacan, “caminha, responde ele. Coloca-se em ato, diante de um saber que se apresenta sempre como incompleto, pois o que está em jogo na continuidade da fita não é o saber (que o sujeito tanto busca) e sim o fazer, diante do qual o sujeito se põe a trabalho” (SOBRAL e VIANA, 2019, p. 235). Nesse sentido, é preciso transgredir e assumir riscos. Só assim é possível encontrar novas saídas.

Por fim, a necessidade de ampliar o conhecimento em outras áreas e tentar dialogar entre elas; é uma tentativa de tecer um lugar de entre dois, com olhos preparados para ver. E aqui quero estender, com ouvidos para escutar o dito e o não-dito. O professor recebe sua herança e transforma o que constrói em transmissão que favoreça o diálogo entre o diferente, o impensável, o inapreensível. As críticas virão, e é no desamparo da angústia que novas questões surgem. Porque nada está estagnado, tudo é movimento. Talvez essa angústia coloque o professor a pensar e pensar novamente, sem ficar no lugar da indiferença. A ética precisa comparecer ao lado da prática, e na busca da utópica liberdade, surgirão novos construtos e novas possibilidades de existência.

Palavras-chave: Professor; Escola; Norma.

REFERÊNCIAS

- BOTO, Carlota. A liturgia da escola moderna: saberes, valores, atitudes e exemplos. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 18, n. 44, p. 99-127, set-dez. 2014. Disponível em: www.scielo.br/j/heduc/a/mYybNBD7hVNgkrwNWTXK5DS/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 01 jul. 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- LOURO, Guacira. Corpo, escola e identidade. **Revista Educação e Realidade**, v. 25, n. 2, 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/46833>. Acesso em: 01 set. 2021.
- _____. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- PAVIANI, Jayme. O ensaio como gênero textual. In: Simpósio Internacional de Estudos Textuais – O ensino em foco. 2009, Caxias do Sul, RS. **Anais [...]**. Disponível em: https://www.uces.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/arquivos/o_ensao_como_genero_textual.pdf. Acesso em: 01 set. 2021.
- SOBRAL, Paula; VIANA, Terezinha. O corpo, o irrepresentável e a angústia. **O corpo no discurso psicanalítico**. Curitiba: Appris, 2019.
- VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria e Educação**, v. 6, 1992. Disponível em: <http://peadrecuperacao.pbworks.com/w/file/attach/104642074/A%20Maquinaria%20Escolar.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2021.