

LOS BUENOS PROFESORES: dispositivos identitarios de la docencia en Matemáticas

Zenilton Gondim Silva

zengsilva@hotmail.com

Universidade Federal do Sul da Bahia, Brasil

Tânia Cristina Rocha Silva Gusmão

professorataniagusmao@gmail.com

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Brasil

Benedito Gonçalves Eugênio

beneditoeugenio@bol.com.br

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Brasil

Recibido: 10/08/2018 **Aceptado:** 11/10/2018

Resumen

Este artículo se deriva de una investigación cuyo objetivo general fue analizar la construcción identitaria sobre la docencia en Matemáticas por los estudiantes que están por finalizar la Carrera de Licenciatura en Matemáticas de la Universidade Estadual del Sudoeste de Bahía y que -para el momento de realización de la pesquisa- se encontraban en el ejercicio de la docencia en la educación básica. La recolección de la información se efectuó mediante la realización de entrevistas semiestructuradas. En el tratamiento de la información se asumió la perspectiva que Foucault sugiere para el análisis del discurso. Los resultados evidencian el desplazamiento desde el punto de vista fundado en el acto ritualizado de enseñar, hacia otro fundado en el proceso enseñanza-aprendizaje, colocando el foco en el aprendizaje y en el estudiante, propiciando el surgimiento de un lugar de visibilidad, desde el cual se puede y debe hablar de Buenos Profesores.

Palabras-clave: Identidad docente; Dispositivo; Discurso.

GOOD TEACHERS: Discursive identity devices of teaching in Mathematics

Abstract:

This article is derived from a research whose general objective was to analyze the identity construction on teaching in Mathematics by the graduating students of the Degree in Mathematics of the State University of Southwest of Bahia and that were in the teaching in basic education. The data were constructed through semi-structured interviews. Methodologically we follow the paths of discourse analysis from Foucault's perspective. The analyzes show the displacement of the gaze based on the ritualized act of teaching, for a view based on teaching-learning, on teaching with the focus on learning, on the student, providing the emergence of a place of visibility through which one can and should speak in good teachers.

Keywords: Teaching identity; Device; Speech.

OS BONS PROFESSORES: Dispositivos Identitários Discursivos da Docência em Matemática

Resumo:

Este artigo é derivado de uma pesquisa cujo objetivo geral foi analisar a construção identitária sobre a docência em Matemática pelos alunos concluintes do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e que se encontravam na docência na educação básica. Os dados foram construídos por meio de entrevistas semiestruturadas. Metodologicamente seguimos os percursos da análise do discurso na perspectiva de Foucault. As análises evidenciam o deslocamento do olhar fundado no ato ritualizado de ensinar, para um olhar fundado no ensino-aprendizagem, no ensino com o foco na aprendizagem, no aluno, propiciando o surgimento de um lugar de visibilidade pelo qual se pode e deve falar em bons professores.

Palavras-chave: Identidade docente; Dispositivo; Discurso.

Introdução

A discussão sobre ser o bom professor vem sendo realizada há bastante tempo, como comprovam os trabalhos de Mialaret (1981), Cortesão (1982), Loureiro (1986), Silva (1997), Cunha (1996). Conhecer as características de um docente reconhecido como bom contribuem para planejar um ensino de qualidade.

Conforme aponta Cunha (1996, p.37), “o professor nasceu numa época, num local, numa circunstância que interferem no seu modo de ser e de agir. Suas experiências e sua história são fatores determinantes do seu comportamento cotidiano”.

Também Patrício (2005, p.11) ao efetuar uma pesquisa sobre o bom professor no ensino médio, assim define esse docente: “Por bem-sucedido entenda, nesse contexto, aquele professor que é reconhecido, por seus alunos, por sua competência técnico-pedagógica, por suas habilidades didáticas, por sua afetividade, sua liderança, sua capacidade de lidar com a diversidade e, também, por obter resultados significativos de aprendizagem e aprovação”.

Este artigo é derivado de uma pesquisa cujo objetivo geral foi analisar a construção identitária sobre a docência em Matemática pelos alunos concluintes do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e que se encontravam na docência na educação básica. Este artigo, em particular, tem como objetivo identificar e analisar a formação discursiva pela qual se pode e deve falar em bons professores.

Metodologia

Metodologicamente, empregamos a Análise de Discurso (AD), com suas concepções teórico-metodológicas. A AD atua no nível do enunciado. Procura estabelecer relações entre os

enunciados, entre os grupos de enunciados e entre os enunciados e os grupos de enunciados em uma ordem diferente (técnica, econômica, social, política). Nessas relações, busca a condição pela qual o enunciado foi proferido, procurando o que foi dito e sua condição em dizer o que foi dito e não outro em seu lugar, mesmo que, para isto, tenha que relacionar os enunciados e os grupos de enunciados à condição econômica, social, política.

Empregamos a entrevista semiestruturada para a produção dos dados. Utilizamos o enunciado produção de dados ao invés da clássica coleta de dados por compreender que os dados não se encontram “por aí” para serem coletados. Eles sequer existem antes de sua realização.

Os sujeitos da pesquisa foram estudantes concluintes do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), que se encontravam em exercício de docência, além do estágio curricular.

Com o intuito de alcançar o objetivo proposto, seguimos os “passos/caminho” de uma análise de discurso inspirada no pensamento de Foucault (2010b; 2010a), apresentado, sobretudo em *A Ordem do Discurso* e *A Arqueologia do Saber*. Foucault (2010a, p.03), em *A Arqueologia do Saber*, descreve o quadro em que se encontram as pesquisas históricas. Inicia sua obra anunciando:

Há dezenas de anos que a atenção dos historiadores se voltou, de preferência, para longos períodos, como se, sob as peripécias políticas e seus episódios, eles se dispusessem a revelar os equilíbrios estáveis e difíceis de serem rompidos, os processos irreversíveis, as regulações constantes, os fenômenos tendenciais que culminam e se invertem após continuidades seculares, os movimentos de acumulação e as saturações lentas, as grandes bases móveis e mudas que o emaranhado das narrativas tradicionais recobriria com toda uma densa camada de acontecimentos.

Dessa forma, os historiadores, há não muito tempo, mudaram sua forma de análise, estabelecendo as histórias de longa duração, não mais as histórias curtas que se modificam e avançam a cada passo.

Para Foucault (2010a), as disciplinas que não fazem parte do trabalho propriamente do historiador, tais como história das ideias, das ciências, da filosofia, do pensamento e da literatura deslocaram os métodos, procurando analisar não mais a escala de continuidades que ligam as origens aos nossos dias, mas detectar o jogo das interrupções. Esta alteração se deslocou por meio daquilo que Foucault (2010a) denominou de crítica do documento. Com a crítica ao documento, este não é mais concebido como um rastro no qual ficaria impressa uma possibilidade de remontar o passado. Não se vai ao texto para interpretar, analisar e reconstituir

o que se encontra fora dele. É no seu interior que precisamos trabalhar. Agora se trata de transformar os documentos em monumentos.

Se na AD, Foucault (2010b) teve de ler o documento como monumento, procurando entender não o que aquele quis dizer, mas, tal como no monumento, procurando as condições de sua materialidade, nós, na nossa pesquisa, tivemos não apenas de usar documentos para lermos como monumentos, tivemos de fazer com que as entrevistas também entrassem no jogo documento/monumento.

Em *A ordem do discurso*, Foucault (2010b, p.37) declara que:

[...] ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo. Mais precisamente: nem todas as regiões do discurso são igualmente abertas e penetráveis; algumas são altamente proibidas (diferenciadas e diferenciantes), enquanto outras parecem quase abertas a todos os ventos e postas, sem restrição prévia, à disposição de cada sujeito que fala.

Tal situação se estabelece porque o discurso não é um elemento solto, que encontramos sem restrições, à disposição de qualquer sujeito; mas pertence a um campo próprio, o campo discursivo. E, nesse campo, existem regras próprias, não podendo a qualquer um falar em qualquer situação, sem, antes, estabelecer o que pode e o que deve ser dito.

Desta forma, os discursos devem ser compreendidos como práticas que formam os objetos de que falam. Desloca-se a análise do significante para a de um campo discursivo. Destarte,

O discurso, assim concebido, não é a manifestação, majestosamente desenvolvida, de um sujeito que pensa, que conhece, e que o diz: é, ao contrário, um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua continuidade em relação a si mesmo. É um espaço de exterioridade em que se desenvolve uma rede de lugares distintos (FOUCAULT, 2010b, p. 61).

Tendo o cuidado de anunciar o que não é um discurso, Foucault (2010a, p.122) o conceitua como “um conjunto de enunciados que se apóia em um mesmo sistema de formação”.

Foucault (2010a, p.98) considera um enunciado “como um átomo do discurso”; porém, considerando-o como um átomo, não poderia entendê-lo como uma estrutura:

O enunciado não é, pois, uma estrutura (isto é, um conjunto de relações entre elementos variáveis, autorizando assim um número talvez infinito de modelos concretos); é uma função de existência que pertence, exclusivamente, aos signos, e a partir da qual se pode decidir, em seguida, pela análise ou pela intuição, se eles ‘fazem sentido’ ou não, segundo que regras se sucedem ou se justapõem, de que são signos, e que espécie de ato se encontra realizado por sua formulação (oral ou escrita). Não há razão para espanto por não se ter podido encontrar para o enunciado critérios estruturais de unidade; é que não é em si mesma uma unidade, mas sim uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço.

Sendo assim, o enunciado não pode ser considerado uma unidade estrutural, como o é a frase; o enunciado é, ao contrário, uma função:

O enunciado não é, pois, uma unidade elementar que viria somar-se ou misturar-se às unidades descritas pela gramática ou pela lógica. Não pode ser isolado como uma frase, uma proposição ou um ato de formulação. Descrever um enunciado não significa isolar e caracterizar um segmento horizontal, mas definir as condições nas quais se realizou a função que deu a uma série de signos (não sendo esta forçosamente gramatical nem logicamente estruturada) uma existência e uma existência específica. [...] A descrição dos enunciados se dirige, segundo uma dimensão de certa forma vertical, às condições de existência dos diferentes conjuntos significantes. Daí um paradoxo: ela não tenta contornar as performances verbais para descobrir, atrás dela, ou sob sua superfície aparente, um elemento oculto, um sentido secreto que nelas se esconde, ou que através delas aparece sem dizê-lo; e, entretanto, o enunciado não é imediatamente visível; não se apresenta de forma tão manifesta quanto uma estrutura gramatical ou lógica (mesmo se esta não estiver inteiramente clara, mesmo se for muito difícil de elucidar). O enunciado é, ao mesmo tempo, não visível e não oculto (FOUCAULT, 2010a, p. 123).

Exercendo antes um papel de função do que de estrutura, o enunciado é não visível e não oculto. Não visível porque ele não se manifesta tão aparente quanto uma frase que podemos perceber, sem ou com grandes esforços, suas estruturas: seus sujeitos, predicados, objetos etc. Não é no nível da frase que encontramos enunciados – nem mesmo no da lógica. Porém, ele não é oculto no sentido de que não é no nível do sujeito fundante que devemos, na AD, indagar sobre os enunciados. Nesse sentido:

A análise enunciativa só pode se referir a coisas ditas, a frases que foram realmente pronunciadas ou escritas, a elementos significantes que foram traçados ou articulados [...] descrição das coisas ditas, precisamente porque foram ditas. [...] às coisas ditas, não pergunta o que escondem, o que nelas estava dito e o não-dito que involuntariamente recobrem, a abundância de pensamentos, imagens ou fantasmas que as habitam; mas, ao contrário, de que modo existem, o que significa para elas o fato de terem manifestado, de terem deixado rastros e, talvez, de permanecerem para uma reutilização eventual; o que é para elas o fato de terem aparecido – e nenhuma outra em seu lugar. Desse ponto de vista, não se reconhece nenhum enunciado latente: pois aquilo a que nos dirigimos está na evidência da linguagem efetiva (FOUCAULT, 2010a, p. 124).

Na AD não se busca a intenção do sujeito que diz. É sobre o dito que se indaga. Não se busca o que o autor queria dizer, a AD procura, antes, analisar aquilo que está expressamente dito. Ao invés de perguntar qual a intenção do autor, teríamos que indagar: por que o texto diz o que diz, e não outro discurso ou enunciado em seu lugar?

Não buscar o elemento oculto (como a intenção do autor) não significa que tudo se encontra visível no próprio texto, pois os enunciados não se encontram soltos buscando alguém que os identifique; eles fazem parte de um feixe complexo de relações que se ligam a outros enunciados, estabelecendo-se numa formação discursiva.

Foucault (2010a, p.43) assim define uma formação discursiva:

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma *formação discursiva*.

Não sendo unidade, não sendo estrutura, o enunciado não se encontra solto e fácil de ser percebido no discurso, liga-se a outros enunciados e à formação discursiva, de tal forma que “Não há enunciado que não suponha outros: não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências, efeitos de série e de sucessão, uma distribuição de funções e de papéis” (ibidem, p. 112). O enunciado precisa ser compreendido e analisado de acordo com seu campo de existência – sua formação discursiva. O enunciado não pode ser confundido com uma frase. Uma mesma frase ou afirmação pode ser considerada como enunciados diferentes e o que os diferenciaria seria seu campo de existência, sua formação discursiva, e não os seus signos linguísticos.

Dispositivos identitários

Foucault (1996, p. 244) assim explicita o conceito de dispositivo:

Através deste termo tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos.

Em segundo lugar, gostaria de demarcar a natureza da relação que pode existir entre estes elementos heterogêneos. Sendo assim, tal discurso pode aparecer como programa de uma instituição ou, ao contrário, como elemento que permite justificar e mascarar uma prática que permanece muda; pode ainda funcionar como reinterpretação desta prática, dando-lhe acesso a um novo campo de racionalidade. Em suma, entre estes elementos, discursivos ou não, existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes.

Em terceiro lugar, entendo dispositivo como um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante.

Dispositivo é a rede que se estabelece entre um conjunto heterogêneo de elementos, discursivos e não discursivos, demarcando o jogo existente entre eles, funcionando como resposta a uma urgência. Enfim,

O dispositivo, portanto, está sempre inscrito em um jogo de poder, estando sempre, no entanto, ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem, mas que igualmente o condicionam. É isto, o dispositivo: estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles (FOUCAULT, 1996, p. 246).

Deleuze (1996, p.30), em *O que é um dispositivo?* tece as seguintes considerações:

É costume a filosofia de Foucault apresentar-se como uma análise de ‘dispositivos’ concretos. Mas o que é um dispositivo? É antes de mais uma meada, um conjunto multilinear composto por linhas de natureza diferente. E, no dispositivo, as linhas não delimitam ou envolvem sistemas homogêneos por sua própria conta, como o objecto, o sujeito, a linguagem, etc. mas seguem direções, traçam processos que estão sempre em desequilíbrio, e que ora se aproximam, ora se afastam uma das outras. [...] Por isso, as três grandes instâncias que Foucault vai sucessivamente distinguir, Saber, Poder e Subjectividade, não possuem contornos definidos uma vez por todas: são antes cadeias de variáveis que se destacam uma das outras.

Deleuze (1996) analisa as primeiras duas dimensões de um dispositivo, as curvas de visibilidade e as curvas de enunciação: “É que os dispositivos são [...] máquinas de fazer ver e de fazer falar, tal como são analisadas por Foucault. A visibilidade é feita de linhas de luz que formam figuras variáveis” (p. 30). A este dispositivo que estabelece curvas de visibilidade e de enunciação, formando linhas de visibilidade, estando ao mesmo tempo não visível e não oculto, é o que chamamos de dispositivo discursivo, por encontrarmos no discurso, tal como analisa Foucault (2010a) em *A Arqueologia do Saber*, as condições pelos quais algo pode e deve ser dito em um determinado campo discursivo, compondo linhas de visibilidades.

Neste trabalho, utilizamos o enunciado dispositivos identitários discursivos não, necessária e restritamente, relacionando-os a uma episteme, ou campo do saber da Pedagogia como Ciência da Educação. Dispositivos discursivos são, aqui, compreendidos, como discursos que se encontram na ordem do discurso escolar, como estabelece Sommer (2007, p.58), formando os objetos identitários dos quais se pode falar:

há determinadas regras que sancionam ou interdita a produção e a circulação de práticas discursivas escolares. Ao mesmo tempo, a circulação, a disseminação, o compartilhamento de certos enunciados que compõem essas práticas discursivas estão implicados na produção das identidades das professoras, nas suas formas de enxergar a sala de aula, os alunos, a educação, enfim, na própria materialização da educação escolar, na operação de práticas não-discursivas.

A ordem do discurso escolar é constituída por discursos pedagógicos que disseminam enunciados que compõem práticas discursivas, as quais estão implicadas na produção das identidades docentes.

Sommer (2007) compreende as identidades docentes como sendo formadas pela ordem do discurso escolar, por meio de práticas discursivas e não discursivas. Em nosso caso, tais práticas fabricam identidades docentes.

Seguindo a metodologia e o entendimento de Foucault (2010b, 2010a), analisamos os dispositivos identitários compondo linhas de visibilidade, estabelecidas por meio de formações

discursivas compostas pelo funcionamento dos enunciados. A linguagem faz mais do que representar as coisas. Em certo sentido, as constitui. O texto passa a ser lido fugindo da interioridade do sujeito e procurando estabelecer as regras pelas quais os enunciados podem e devem ser ditos. Seguindo os princípios da AD, é ao próprio texto que devemos indagar.

Vamos ao texto de um dos nossos entrevistados:

Sempre me dei bem desde as séries iniciais porque tive bons professores de Matemática, inclusive uma tia minha que fez faculdade de Matemática. Eu tenho um avô, inclusive, que é muito bom em Matemática e eu sempre gostei da Matemática (WILSON).

Sempre se dava bem por ter bons professores de Matemática, inclusive uma tia que cursou Matemática. Aparece nos enunciados uma relação entre bons professores e fazer faculdade. Mas isso ainda é insatisfatório, pois aparece em seguida um avô, que é muito “bom” em Matemática, embora não tenha dito se fez, ou não, faculdade e, ainda, inclui o gostar de Matemática. Não se estabelece nesses enunciados que ser bom professor está restrito a fazer um Curso de Licenciatura.

Questionado sobre o que é ser bom professor de Matemática, Wilson diz:

Eu acho que um bom professor é aquele que não dá tudo pronto para o aluno, porque hoje os alunos não querem mais nada. Querem encontrar as atividades prontas, tudo resolvido. E os bons professores, não. Apesar das atividades que, até mesmo os professores tinham dificuldade, eu tentava, quebrava a cabeça com aquela questão, tentava resolver e depois levava para o professor. Então aquilo ali, para mim, era meu incentivo. Apesar das dificuldades do professor, eu via aquilo como incentivo. Então eu considerava ele como um bom professor porque aquilo fazia com que eu instigasse a resolver as questões, principalmente quando se relacionavam a geometria, né? Então os professores tinham muitas dificuldades. Então aquilo me fazia correr atrás e tentar solucionar as questões (WILSON).

Nesses enunciados, bom professor “é aquele que não dá tudo pronto para o aluno”. O entrevistado teve bons professores porque, “[apesar das atividades difíceis, ele fazia com que] eu tentava, quebrava a cabeça com aquela questão, tentava resolver e depois levava para o professor. Então, aquilo ali, para mim, era meu incentivo” (WILSON).

Não “dar tudo pronto” ao aluno fez com que ele “quebrasse a cabeça” com a questão, tentasse resolvê-la e entregasse ao professor. Isto “era meu incentivo”. Continuando: “Apesar das dificuldades do professor eu via aquilo como incentivo. Então eu considerava ele como um bom professor porque aquilo fazia com que eu instigasse a resolver as questões...” (WILSON). Neste momento, a identidade docente é marcada pelo incentivo à aprendizagem do aluno.

Segundo García (1999), “As concepções sobre o professor variam em função das

diferentes abordagens, paradigmas ou orientações. Assim podemos observar numerosas, e por vezes contraditórias, imagens do professor”. Entre as imagens do professor, García (1999), cita: “pessoa, colega, companheiro, facilitador da aprendizagem, investigador, sujeito que desenvolve o currículo, sujeito que toma decisões, líder, etc.”.

Neste momento, a imagem do professor é a de um sujeito que incentiva a aprendizagem do aluno. A que mais se aproximaria das imagens citadas seria a de facilitador da aprendizagem. Mas, a imagem de um bom professor, neste momento, é mais do que facilitador, não pertence, necessariamente, a este campo discursivo, o professor é um incentivador. Mais do que tornar a aprendizagem mais fácil, ele instiga, ou deveria instigar. E os procedimentos para tal? Fazer o aluno tentar resolver as questões, principalmente as atividades difíceis, inclusive para o professor. Fazer o aluno “quebrar a cabeça”. Enfim, os enunciados estabelecem uma relação entre bom professor de Matemática e fazer o aluno “quebrar a cabeça”, como forma de incentivo.

Em Sonhadora, não temos a expressão bom professor. A entrevistada menciona professores que desempenham um bom trabalho, mas o bom trabalho em Sonhadora se diferencia de bom professor de Wilson. Em Sonhadora,

Para mim, um bom trabalho não é só você chegar na sala e despencar o conteúdo, né? Você tem que criar uma maneira de fazer com que seu aluno goste da disciplina. Principalmente Matemática, que todo mundo já olha com... já tem aquele receio quando você fala que é professor de Matemática. Todo mundo fala: ‘Ah! Eu não acredito’. Então, eu senti muito isso, quando chegava na sala e me apresentava como professora de Matemática, os alunos já não gostavam de mim, sem nem antes me conhecer porque eles não gostam de Matemática. Então, pra mim, trabalho bom é aquele que você ensina o aluno, e o aluno goste de estar aprendendo isso. E, talvez isso foi o que mais me influenciou a querer ser professora, é justamente querer mudar a realidade que a gente tem porque, nas minhas observações no estágio mesmo, e até comigo mesmo, foi assim os professores eram aquela aula tradicional, aquela coisa de quadro e giz, quadro e pincel e eu pretendo fazer uma coisa diferente como eu venho tentando desde que iniciei essa carreira docente, de chegar e fazer coisas novas. Eu lembro na minha última experiência mesmo que eu fiz uma atividade na sala. A primeira vez que eu levei um jogo, os meninos assim [inusitados]... parecia que era uma coisa nova. Para eles, era novo, eles nunca tinham jogado na sala. Nunca tinham participado de uma aula de Matemática com jogo e com atividades, materiais manipuláveis. Para eles, tudo isso era novo. E eu acredito que essa seria uma aula ideal, aquela que usa, usa claro... claro que não pode faltar aquela parte tradicional de realmente ir para o quadro explicar, mas tem que criar, levar estratégias que facilitem o aluno a aprender tudo (SONHADORA).

Um bom trabalho. Expressão ambígua, a que pertencem várias formações discursivas na ordem do discurso escolar, mas, aqui, recebe conotação bem específica: “um bom trabalho não é só você chegar na sala e despencar o conteúdo, né? Você tem que criar uma maneira de fazer

com que seu aluno goste da disciplina” (SONHADORA). Bom trabalho é criar maneiras para o aluno gostar da disciplina, em oposição a outro discurso identitário do professor que “despenca o conteúdo”. Naquele campo discursivo, o conteúdo é deslocado, mas não subtraído. Não é o início de uma aula, mas sua realização. E os procedimentos empregados? – “chegar e fazer coisas novas”, levar jogos, fazer os alunos participarem “de uma aula de Matemática com jogo e com atividades, materiais manipuláveis [...]. E eu acredito que essa seria uma aula ideal” (SONHADORA).

Temos então identidades que se contrapõem e se excluem: os professores com “aquela aula tradicional, aquela coisa de quadro e giz, quadro e pincel” (SONHADORA), e Sonhadora pretendendo fazer uma aula diferente, que consiste em “fazer coisas novas”, como utilizar jogos, atividades e materiais manipuláveis em aulas de Matemática para fazer com que os alunos gostem da disciplina.

O gosto aqui aparece novamente como uma condição para que os alunos aprendam e que, por muitas vezes, estes não gostam dos professores de Matemática ou da Matemática, quadro que Sonhadora tenta reverter. Esta se tornou a via por onde passa a identidade docente para Sonhadora: criar mecanismos para que os alunos gostem de Matemática e, assim, aprendê-la.

Enquanto em Wilson bom professor é aquele que incentiva os alunos a aprenderem por meio de atividades que os façam “quebrar a cabeça”, em Sonhadora a questão principal não é o incentivo à aprendizagem, é o gosto pela disciplina. Gosto esse, que, nesses enunciados, se faz juntamente com o gostar da professora.

Em Pipa, o enunciado bom professor aparece com outro aspecto:

Muitos professores de práticas e de estágios pregaram isso que a gente tem que abolir o tradicionalismo, mas eu vejo que tem como conciliar. Você pode dar uma aula tradicional, e os alunos aprenderem com muito gosto, até porque tanta gente aprendeu dentro deste processo. Eu não condeno a aula tradicional. Só que você tem que saber mesclar todos os outros modelos de aula. Então você vai vendo uma aula com todo o suporte, ou tradicional, ou com diálogo. É saber fazer uma mistura, não é só ficar pautado em um tipo de aula para melhorar sua atuação. Vai chegar o momento em que é bom o professor estar fazendo exposição, agora vai chegar o momento que tem que ter a contribuição dos alunos, vai ter que ter uma parte de modelagem matemática, tem que ter uma aula investigativa para motivar, porque geralmente aulas investigativas despertam muito a curiosidade do aluno. Eu acho que o bom professor tem que saber mesclar isso tudo. Tem que saber trabalhar com todos esses tipos de táticas (PIPA).

Um bom professor para Pipa é aquele que sabe mesclar as aulas, que trabalha com práticas tradicionais, enunciadas como exposição sem diálogo, e as não tradicionais, como aulas com diálogo, com modelagem matemática e aulas investigativas.

Práticas tradicionais são estabelecidas como exposição sem diálogo, pelo caráter de oposição no discurso da entrevistada: “Vai chegar o momento em que é bom o professor estar fazendo exposição, agora vai chegar o momento que tem que ter a contribuição dos alunos” (PIPA). São dois procedimentos antagônicos de aulas no discurso: o que tem exposição e o que tem a contribuição dos alunos. Nesta mesma relação antagônica, temos a questão do diálogo: “você vai vendo uma aula com todo o suporte, ou tradicional ou com diálogo” (PIPA). O tradicional se opõe ao diálogo, o tradicional é estabelecido, por meio da função enunciativa, como sem diálogo.

Sonhadora elabora um pouco mais seu raciocínio sobre o diálogo: “o professor não pode chegar e dar a matéria, ele tem que chegar, ele tem que criar uma situação, conversar com os alunos. O diálogo serve mais como interação, tanto do aluno com professor, quanto do aluno com aluno” (SONHADORA). Diálogo passa a ser, então, uma ferramenta didática de interação em sala de aula, sinônimo de conversação por meio de uma situação criada pelo professor.

Retomando a questão anterior, Pelezinho aparece com um enunciado novo no discurso de bom professor:

Um bom professor é aquele que domina muito o assunto, o conteúdo. E além de dominar o conteúdo, consegue fazer os alunos a pensar sobre essas áreas. Não, simplesmente, chegar e passar o conteúdo. É fazer com que o aluno pense e instigue a ele mesmo chegar a uma resposta. Eu acredito que isso seja um bom professor, o professor que faz o aluno pensar, instigar ele a buscar e estar fazendo perguntas. O aluno que chega fazendo pergunta ao professor antes do professor explicar o que é, ele vai chegando próximo do ideal. E quando o professor vê que o aluno não consegue mais avançar, aí, sim, ele pode entrar com um processo de intervenção para o aluno compreender o conteúdo e alcançar o objetivo do professor ou até mesmo o objetivo do aluno com a pergunta que ele queria que esclarecesse algo. Isso que eu acho que é ser um bom professor. Não precisa dominar tanto o conteúdo, mas também tem que dominar e saber explicar bem o conteúdo e instigar o aluno. Isso que para mim é ser um bom professor (PELEZINHO).

Para Pelezinho, aparece em seus enunciados sobre os bons professores vários atributos: ter domínio do conteúdo; fazer o aluno pensar a Matemática; instigar o aluno a buscar uma resposta; intervir no processo de aprendizagem; e saber explicar o conteúdo.

Domínio do conteúdo é estabelecido aqui não como a obtenção do conhecimento aprofundado de todo o conteúdo Matemático Acadêmico: “Não precisa dominar tanto o

conteúdo, mas também tem que dominar e saber explicar bem o conteúdo” (PELEZINHO). O domínio do conteúdo não é toda a Matemática, é todo o assunto que precisa ser ensinado em sala. Dominar o conteúdo para saber explicá-lo bem. O enunciado do domínio do conteúdo se estabelece como função enunciativa de todo o assunto disciplinar cobrado em sala. Aparece, então, como obrigação do professor saber toda a matéria que será explicada nas aulas. Domínio do conteúdo não em sentido *lato*, referindo-se ao campo da Matemática Acadêmica, refere-se, antes, de forma um pouco mais restritiva, ao domínio da Matemática Escolar, que será ensinada em sala de aula.

Arelado ao domínio do conteúdo, bom professor é aquele que faz o aluno pensar sobre a Matemática e o instiga a buscar as respostas para perguntas, tanto dos professores, quanto próprias.

Temos funções enunciativas diversas sobre ser bom professor: que não dê tudo pronto ao aluno, mas o incentive, fazendo-o “quebrar a cabeça” (WILSON); que o faça gostar da disciplina para melhor aprendê-la (SONHADORA); que articule diferentes modelos de aulas, tradicionais ou não (PIPA); e que domine o conteúdo e saiba explicá-lo, e instigue o aluno a pensar sobre a Matemática (PELEZINHO).

Estamos diante de enunciados de dispositivos identitários atualizadores de um campo discursivo na ordem do discurso escolar. Os discursos fazem mais do que descrever as coisas. Em certa medida, eles as compõem. Ao mudarem os objetos, conceitos e métodos criam-se coisas novas.

Neste mesmo sentido, em nossa pesquisa, os enunciados atualizadores de um campo discursivo na ordem do discurso escolar, também, o constituem. Enunciados atualizadores, mas enunciados novos historicamente. Aparece, então, uma nova visibilidade, uma mudança no olhar em que novos objetos passam a ser vistos. Trata-se do deslocamento do olhar fundado no ato ritualizado de ensinar, para um olhar fundado no ensino-aprendizagem, no ensino com o foco na aprendizagem, no aluno. Eis o surgimento de um lugar de visibilidade pelo qual se pode e deve falar em bons professores.

Segundo Deleuze (2005, p.72), para Foucault, o enunciado possui primazia em relação à visibilidade, mas

O enunciado só tem primazia porque o visível possui as suas próprias leis, a sua própria autonomia, com a autonomia do enunciado. É por o enunciável ter a primazia que o visível lhe opõe a sua forma própria, que se deixará determinar sem se deixar reduzir. Em Foucault, os lugares de visibilidade nunca terão o mesmo ritmo, a mesma história,

a mesma forma que os campos de enunciados, e o primado do enunciado só vale por isso, porquanto se exerce sobre algo irreduzível. Ao esquecer-se a teoria das visibilidades, mutila-se a concepção que Foucault faz da história, mas mutila-se também o seu pensamento, a concepção que ele tem do pensamento.

O visível é o lugar de visibilidade, onde os enunciados podem e devem ser ditos a partir de seu interior. O bom professor não, ou pouco aparece nos enunciados de nossa atualidade na relação consigo mesmo ou na relação com o conhecimento, mas, aparece na relação professor-aluno. O aluno não é, apenas, um sujeito da escola; ele surge, também, como um objeto visível do saber contemporâneo pedagógico.

Mas os procedimentos que o bom professor estabelece com seus alunos estão longe de serem homogêneos, pois, entre o incentivo de Wilson e o gosto pela disciplina de Matemática em Sonhadora ou a gestão de didáticas e técnicas de ensino-aprendizagem de Pipa e o instigar a pensar sobre a Matemática de Pelezinho, há uma diferença nas formações discursivas.

Wilson entende como incentivo fazer o aluno “quebrar a cabeça”, estabelecer atividades difíceis para que o aluno possa superar-se, incentivando-o a se dedicar à Matemática. Em Sonhadora, não se trata de incentivo, trata-se de gosto, gosto pela disciplina, gosto pela Matemática, gosto pelo professor. Não se trata de dificuldade em solucionar as atividades de Matemática, trata-se, antes, da concepção de que se aprende alguma coisa quando se gosta da coisa estudada. O(A) professor(a), neste campo discurso, teria, então, que, primeiro, fazer o(a) aluno(a) gostar da Matemática para, depois, poder ensiná-la.

Em Pipa, o professor deve mesclar diferentes modelos de aula, como tradicionais, dialogadas, expositivas, modelagem matemática, investigativas etc. Aparecem então enunciados imersos em uma formação discursiva de fronteira entre o professor e o aluno: o bom professor é, tanto aquele que expõe o conteúdo, quanto o que percebe “o momento que tem que ter a contribuição dos alunos” (PIPA); é alguém que gerencia diferentes modelos de aula; um gestor do conhecimento, mas, também, com inclinações ao alunato.

Já em Pelezinho, o domínio do conteúdo aparece como um enunciado de bom professor, uma referência à antiga ordem do discurso escolar, mas que se apresenta sob um novo olhar. Pelezinho relata:

Quando eu saí do Magistério e fui lecionar, eu achava que não precisava tanto ter uma Graduação, eu achava que uma pessoa que dominava bem certa área tinha condições de ser um professor. Não precisava de um curso de Graduação. Mas é o contrário. É necessário. Precisa ter um curso de Graduação porque a Graduação abre a mente do aluno, faz com que ele veja facilmente. Até para entender a dúvida do aluno em sala de aula, fica mais fácil (PELEZINHO).

É um novo olhar sobre a docência. Se, antes, bastava alguém ter domínio de uma área para ter condições de ser um(a) professor(a), agora isto é insuficiente. Precisa compreender melhor o aluno até para entender suas dúvidas.

Se em Pelezinho ainda continua o domínio do conteúdo, este, agora, se encontra imerso numa nova visibilidade, em que o olhar sobre o aluno está presente. Agora, para ele, é compreendendo-o em suas dúvidas que o(a) professor(a) precisa dominar o conteúdo que será ensinado em sala de aula.

Considerações Finais

Conforme aqui analisados, temos, então, deslocamentos na ordem do discurso escolar que, ao criar o aluno em sua aprendizagem como uma visibilidade, começam a surgir os bons professores de nossa atualidade, por intermédio dos dispositivos discursivos dos modos de trabalho docente. Contudo, os enunciados encontram-se imersos em formações discursivas distintas: incentivo (WILSON), gosto pela disciplina (SONHADORA), gestão de didáticas e técnicas (PIPA), instigação a pensar a Matemática (PELEZINHO).

De acordo com Cambi (1999, p, 146), “a escola, como nós a conhecemos, é um produto da Idade Média”, então desde esse período ela é um espaço institucionalizado do saber, contendo, não apenas, mas, sobretudo, docentes e discentes. Porém, o aluno, como o compreendemos hoje, tanto sujeito, quanto objeto do conhecimento pedagógico, que deve ser incentivado, instigado, que se torne capaz de gostar da Matemática, e esta nova sala de aula em que ele se encontra constituem uma visibilidade recente no surgimento dos bons professores com suas práticas pedagógicas.

O ser bom professor está ligado tanto a aspectos de domínio do conteúdo quanto de uma boa relação com os estudantes. Conforme aponta Patrício (2005, p. 82): “O trabalho docente, no dia-a-dia, é, fundamentalmente um conjunto de interações personalizadas com os alunos para obter a participação deles em seu próprio processo de formação e atender às suas diferentes necessidades. Por isso, exige um investimento afetivo e cognitivo nas relações com os alunos”.

Assim, se os bons professores surgem como visibilidade no interior de práticas pedagógicas que transformam o aluno não apenas em sujeito, mas em objeto do conhecimento pedagógico contemporâneo, que deva ser incentivado, instigado, que o torne capaz de gostar de e pensar em Matemática, tornando-as a materialidade do discurso sobre os bons professores, é

porque as práticas pedagógicas acabam por não só criar, mas, também, posteriormente, produzir justificativas em um campo discursivo na ordem do discurso escolar, sustentando práticas pedagógicas contemporâneas.

Referências

- CAMBI, Franco. (1999). *História da pedagogia*. São Paulo: Fundação UNESP.
- CORTESÃO, L. (1982). Extratos de: proposta de um currículo para a formação de formadores. *Professor*, Lisboa, n. 38, p. 57-59.
- CUNHA, Maria I. *O bom professor e sua prática*. 6. ed. Campinas: Papirus, 1996.
- DELEUZE, Gilles. (1996). O que é um dispositivo? In: Gilles Deleuze. *O mistério de Ariana*. Lisboa: Veja.
- FOUCAULT, Michel. (1996). *Microfísica do poder*. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal.
- FOUCAULT, Michel. (2010a). *A arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitário.
- FOUCAULT, Michel. (2010b). *A ordem do discurso*: Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em dois de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010b.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- LOUREIRO, J. E. (1986). Elementos para uma política de formação de formadores em educação. *Ludens*, Lisboa, v. 10, n. 3/4, p.7-10.
- MialaRet, G. (1981). *A formação de professores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- PATRÍCIO, Patricia. (2005). *São deuses os professores? O segredo dos professores de sucesso*. Campinas: Papirus.
- SILVA, Maria Helena G.D. (1997). *Passagem sem rito: os professores e as quinta séries*. Campinas: Papirus.
- SOMMER, Luís Henrique. (2007). A ordem do discurso escolar. *Revista Brasileira de Educação*, vol.12, n. 34, jan./abr, p.57-67.

Autores

Zenilton Gondim Silva

Universidade Federal do Sul da Bahia-UFSB, Brasil
Licenciatura em Pedagogia, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- UESB, (2009)
Mestre em Educação em Ciências e Matemática pela UESB (2014)
Educação e Educação Matemática
zengsilva@hotmail.com

Tânia Cristina Rocha Silva Gusmão

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB, Brasil
Licenciatura em Ciências Exatas com Habilitação em Matemática pela UESB (1995)
Mestre em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista-UNESP (2000)
Doutora em Didática da Matemática pela Univ. de Santiago de Compostela-USC (2006)
Educação Matemática
professorataniagusmao@gmail.com

Benedito Gonçalves Eugênio

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB, Brasil
Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (2002)
Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2004)
Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2009)
Educação
beneditoeugenio@bol.com.br