

OLHANDO A REALIDADE ATRAVÉS DE UM CALEIDOSCÓPIO TEÓRICO E EPISTEMOLÓGICO: PROCURANDO COMPREENDER AS DIVERSAS FACETAS DA PROFISSÃO DOCENTE

LOOKING AT REALITY THROUGH A THEORETICAL AND EPISTEMOLOGICAL
KALEIDOSCOPE: TRYING TO UNDERSTAND THE VARIOUS FACETS OF THE
TEACHING PROFESSION

D.A. POMPEU^{1*} e L.S. FERREIRA¹

¹ Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais,
Brasil

ARTICLE INFO

Article history:

Received 2018-07-03

Accepted 2018-10-15

Available online 2018-10-31

Palavras-chave: Identidade docente. Interseccionalidade.
Epistemologia.

Keywords: Teacher identity. Intersectionality. Epistemology.

*Autor correspondente:

E-mail: dionas.apompeu@gmail.com

RESUMO: *Este trabalho tem por objetivo apontar alguns elementos significativos para análise da formação da identidade profissional das/os docentes. Para tal dividiu-se o artigo em duas partes. A primeira diz respeito a uma discussão de ordem epistemológica, ou seja, trata-se do processo de produção do conhecimento. Entende-se que há uma necessidade em elaborar conhecimento a partir das especificidades dos dados locais, rompendo com a incorporação direta e acrítica de teorias produzidas em outros lugares. Já na segunda seção há um esforço para construir uma interlocução minimamente coesa entre autoras e autores que trabalham com o tema da identidade. O objetivo é produzir ferramentas analíticas que possibilitem uma ida a campo de maneira mais organizada, visando, como apontado na primeira parte, um diálogo crítico em face da informação dada pela realidade deste que é pretendido encarar. Além disso, é relevante destacar que na profissão docente o gênero se destaca no que se refere a identidade profissional, entretanto, outras referências merecem atenção. Posto isso que há empenho aqui em – com a utilização do debate epistemológico e das ferramentas teórico-conceituais – dialogar o gênero com outras perspectivas como etnia, geração e geografia.*

ABSTRACT: *This paper aims to point out some significant elements for analyzing the formation of the professional identity of teachers. For this, the article was divided into two parts. The first is about the*

epistemological order, which is, it is the process of knowledge production. It is understood that there is a need to develop knowledge from local data specifications, breaking with a direct and uncritical incorporation of theories produced elsewhere. In the second section there is an effort to build a minimally cohesive interlocution between authors that works on the theme of identity. The goal is to produce analytical tools that make possible to investigate in a more organized way, aiming, as pointed out in the first part, a critical dialogue in front of the information provided by the reality of this field that is intended to face. In addition, it is relevant to highlight that in the teaching profession the gender stands out in what refers to professional identity, however, other references deserve attention. Since there is a commitment here – with the use of the epistemological debate and the theoretical-conceptual tools – to dialogue the gender with other perspectives such as ethnicity, generation and geography.

1. INTRODUÇÃO

Professor ou professora para cá, fessora ou fessor para lá. Prof ou prô para não deixar de fora os termos unissex. Assim são algumas das formas de nomear e chamar as e os profissionais que se encontram no interior das salas de aula. Além destas, muitas já foram chamadas (e provavelmente ainda sejam) de tias. Por meio desses termos é possível observar dois elementos de uma identidade docente: a própria formação e o gênero. Mais adiante ainda irei demonstrar mais variáveis que atuam para a construção de uma identidade nesses sujeitos.

Posto isto, esclareço que este trabalho está dividido e será apresentado em duas partes. Uma de caráter epistemológico, ou seja, um tratamento acerca de algumas questões sobre o próprio processo de produção do conhecimento. A outra peça se apresenta como uma tentativa de construir um diálogo minimamente coerente entre alguns autores entorno da discussão sobre identidade, tentando destacar o tema gênero, porém nunca deixando de sublinhar os elementos de interseccionalidade. A intenção com este segundo ponto é produzir e me municiar com ferramentas teórico-conceituais (provisórias) tendo em mente a necessidade e a relevância para a pesquisa de pô-las à prova indo a campo. Esta prática tem como corolário a possibilidade e necessidade (no meu ponto de vista) de uma reformulação crítica dessas ideias frente a realidade colocada pelo empírico, sempre levando em consideração os cuidados que o primeiro ponto aqui mencionado nos convida a ter.

2. UM EU QUE VIGIA

Carlsen olhou para baixo, para as florestas a apenas trinta metros do avião. [...] Eram pequenos lagos escuros, aos quais o reflexo do céu dava a aparência de vidro manchado. A uns oitocentos metros de distância, no granito escarpado, uma cascata produzia uma nuvem de névoa branca.

Carlsen podia ouvir seu barulho encobrimdo o do aparelho. A oeste, o céu estava passando de dourado a vermelho. Havia alguma coisa de onírico e sobrenatural *naquela paisagem*. [...] *Naquela terra*, era fácil acreditar em fantasmas e demônios.

A intenção em trazer – enquanto analogia – esta passagem literária do livro *Vampiros do Espaço* (1976, p. 97, grifos meus) do novelista e escritor inglês Colin Henry Wilson é justamente para corroborar com a ideia de que estamos imersos dos pés à cabeça na posição social que ocupamos no mundo social no qual vivemos. Equivale dizer que a apreensão da realidade ocorre conforme a percepção que os agentes sociais possuem “segundo o ponto de vista que adotam” e este, por sua vez, é “visto a partir de um ponto” (BOURDIEU; WACQUANT, 2005, p. 155-156). Levando para o campo acadêmico, Bourdieu (2015) afirmou, se utilizando de Saussure, que o objeto é criado pelo nosso ponto de vista. Sendo assim, como produzir um conhecimento social (puxando a discussão para a área das Ciências Sociais) objetivamente válido? A tentativa de uma resposta vem logo a seguir.

Pode-se afirmar – de maneira objetiva – que em *O Ofício de Sociólogo* (2015) a proposta elaborada pelo trio de sociólogos Pierre Bourdieu, Jean-Claude Chamboredon e Jean-Claude Passeron teve por objetivo explicar aquilo que chamaram de um “sistema de hábitos intelectuais” que tem por destino “levar em consideração todas as ferramentas conceituais ou técnicas que permitem dar todo o seu vigor e toda a sua força à verificação experimental” (p.10). Isto significa “ensinar os atos mais práticos da prática sociológica” (p.12), *i.é.*, o *habitus* da profissão de sociólogo, que nada mais é que a “interiorização dos princípios da teoria do conhecimento sociológico” (p.14).

É com este quadro geral que os autores irão defender como fundamental à pesquisa sociológica o princípio da *vigilância epistemológica*. De maneira um tanto quanto genérica, atento que a epistemologia possui enquanto seu objeto o *processo* da elaboração dos conhecimentos científicos. Nas Ciências Sociais, por obviedade deste ponto de vista, não seria diferente, sendo, portanto, a reflexão epistemológica essencial em todos os momentos do processo de construção da pesquisa social. A vigilância epistemológica nesse sentido é, “subordinando a utilização das técnicas e conceitos a uma interrogação sobre as condições e limites de sua validade” (*idem*), a proibição das “facilidades de uma aplicação automática de procedimentos já experimentados” e o ensino de que “toda operação [...] deve ser repensada” (*idem*), por mais repetida que seja. Trata-se, então, de se criar as condições para o pesquisador tomar as rédeas por si próprio de sua pesquisa, caminhando com rigor epistêmico e metodológico a uma maior cientificidade.

Operando em conluio com Gaston Bachelard uma nova “ordem epistemológica das razões” (p.21), os autores defenderam que o “fato científico é *conquistado, construído* e

constatado” (p.22, grifos meus). Dito isto, graças a “natureza” do objeto nas Ciências Sociais – ou seja, o universo das relações entre indivíduos e instituições, por assim dizer –, o fato é conquistado justamente “contra a ilusão do saber imediato” (p.23), *i.é.*, o intuicionismo espontâneo do real surge aqui enquanto o primeiro entrave epistemológico a ser retirado do caminho. Nesse sentido que os autores defenderam algumas técnicas de objetivação para realizar essa ruptura com o senso comum.

Dentre as técnicas apresentadas pelos autores, pretendo lançar mão de algumas delas, a saber, “a crítica lógica e lexicológica da linguagem comum [...] para a elaboração controlada das noções científicas” (p.24); ainda há a pretensão de realizarmos a pesquisa com dados quantitativos para ser mais preciso do ponto de vista macrosociológico e ainda tecer, como ponderam os autores, a construção de novas relações entre as teorias e o objeto; por último, mas não menos relevante, a contestação decisória e metódica das aparências, baseada na “pertinência e coerência do sistema de indagações que [se] coloca em questão” (p.25). Isto buscando gerar uma definição prévia do objeto como construção teórica provisória destinada a constituir uma primeira noção científica.

Além do mais, outras formas de vigilância epistemológica podem ser enumeradas, a saber, o princípio da *não consciência*; contra os *essencialismos e naturalismos*; crítica a *sociologia espontânea*; combate a *tentação do profetismo*; distinção entre *teoria e tradição teórica*; e finalmente o estabelecimento da diferença entre *teoria do conhecimento sociológico e teoria do sistema social*.

Trouxe a noção de vigilância epistemológica de Bourdieu *et al.* para apresentar o quadro mais geral que até o momento vinha operacionalizando a pesquisa neste sentido. Adentro agora ao suplemento – que considero quanti e qualitativamente gratificante.

Dado o exposto, gostaria de acrescentar outra forma de vigilância epistemológica – que não se encontra nesses autores aqui citados – com vistas a enriquecer esse tema tão relevante para as Ciências Sociais. Trata-se do debate realizado pela Raewyn Connell em *Gênero em termos reais* (2016) e *Gênero: uma perspectiva global* (2015) acerca da colonialidade e descolonialidade na produção do conhecimento¹. Dando ênfase à discussão sobre gênero, Connell afirmou que “a maioria da pesquisa e do debate sobre questões de gênero no Sul Global parte de teorias de gênero” produzidas no Norte Global, “procurando combiná-las com dados ou experiências locais” (2015, p. 148) *i.e.*, o apoio é “no mundo

¹ Curiosamente essa perspectiva poderia tensionar com a noção feita por Bourdieu *et al.*, posto que sua produção intelectual provém sobretudo da França e dos EUA. Entretanto, importante destacar que a autora defende não um descarte, mas uma harmonização crítica entre as teorias produzidas no Norte frente aos dados e as teorias realizadas no Sul. Essa discussão será um pouco mais desenvolvida neste ensaio.

conceitual de Marx, Foucault, Beauvoir e Butler mesmo quando discorre sobre sexualidade na Índia, violência na África ou fábricas no México” (*idem*, p. 26).

Conforme a autora, Paulin Hountondji vai classificar essa disposição dos intelectuais do Sul Global como “extraversão”, isto é, “a orientação para fontes externas de autoridade intelectual” que se manifesta “em práticas como: citar apenas teóricas e teóricos da metrópole, ir à metrópole para obter formação, publicar em periódicos da metrópole”, etc etc etc (*idem*, p. 28). Connell destacou que este fenômeno faz “parte de uma economia política global do conhecimento” (*idem*, p. 27). Ela, por sua vez, irá defender uma subversão dessa lógica.

A perturbação proposta pela autora pede “uma reformulação nas maneiras de pensar as *formas* e *fontes* das análises de gênero” (*idem*, p. 25, grifos meus). Bom, já que “há sempre alguma tensão entre as perspectivas intelectuais criadas nos centros imperiais e as realidades da sociedade e da cultura no mundo colonizado e pós-colonizado” (*idem*, p. 29), como podemos lidar com esse desconforto? Importante sublinhar que esta moção não necessariamente joga fora o que foi produzido nesses centros em detrimento daquilo que se produz nas franjas. A compreensão de Connell é que essas ideias precisam “ser ‘retrabalhadas’ na periferia”, *i.e.*, é necessário “incluir uma *crítica* e uma *transformação* dos próprios arcabouços teóricos vindos da metrópole” (*idem*, grifos meus). Isto porque “as dinâmicas de gênero tomam formas específicas em contextos coloniais e pós-coloniais, pois [...] estão entrelaçadas às dinâmicas de colonização e a globalização” (*idem*, p. 31).

Para demonstrar como as particularidades dos contextos coloniais e pós-coloniais implicam questões que não estão na ordem do dia das teóricas e teóricos de gênero do Norte, Connell irá mobilizar, nos dois livros aqui citados, diversos estudos que pensam o gênero a partir do Sul. Nessa demonstração podemos perceber como questões que *aparentemente* não dizem respeito ao gênero na realidade dizem. Isso em razão de que

o gênero [...] está embrenhado nas mutantes estruturas de poder e reviravoltas econômicas, no movimento das populações e na criação das cidades, na luta contra o *apartheid* e nos lapsos do neoliberalismo, nos efeitos institucionais das minas, prisões, exércitos e sistemas educacionais (CONNEL, 2015, p. 33).

Enfim, a intenção com essa exposição foi de apresentar mais essa perspectiva de vigilância epistemológica que estarei operando como pano de fundo². Não podemos deixar de

² Ou como aquela capa que, segundo Roberto Cardoso de Oliveira, o pesquisador deve vestir durante a sua pesquisa. DAMATTA, Roberto. O ofício de etnólogo, ou como ter “Anthropological Blues”. In:

destacar que, apesar da ênfase ser no gênero, esta concepção transborda para a produção do conhecimento de maneira mais geral. Nesse sentido que adotamos esse ponto de vista *também* no que se refere a questões do mundo do trabalho. Isto significa afirmar, já apontando o objeto no qual me debruço, que a atividade docente no ensino médio das escolas público-estaduais brasileiras *provavelmente* não é a mesma que em outras partes do globo, ou seja, no Brasil há especificidades que merecem atenção em decorrência, por exemplo, do seu caráter de país pós-colonial. Além do mais, acredito que mesmo no interior do Brasil há uma heterogeneidade de particularidades na forma como as professoras e professores lidam com sua profissão na prática.

3. ABRINDO A CAIXA DE FERRAMENTAS

Feita a devida exposição epistemológica, parto agora para a apresentação dos elementos de ordem teórico-conceituais que discutem identidade no âmbito das Ciências Sociais. Considero importante registrar mais uma vez que as construções dessas ferramentas analíticas não são fixas e já dadas *a priori*, mas sim protótipos a serem mais desenvolvidas conforme os dados que se apresentarão na ida ao campo. Enfim, vamos ao que interessa.

É comum observarmos no nosso cotidiano pessoas se definindo enquanto “X” ou “Y”. “Sou brasileiro”; “sou gaúcha”; “sou pesquisadora”; “sou professor”; e por aí se vai. No fim, como bem destacou Tomaz Tadeu da Silva na sua obra intitulada *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*, nesse ponto de vista a “identidade é simplesmente aquilo que se é”, gerando a imagem de ser uma “característica independente, um ‘fato’ autônomo, [...] autocontida e autossuficiente” (2014, p. 74). O autor chamou atenção também para o debate sobre diferença, que muitas vezes é visto nestes termos acima elencados.

Para Silva essas duas dimensões se encontram imbricadas e são inseparáveis, posto que ao afirmar que “sou brasileiro”, para ficar no exemplo autor, implica dizer que não sou guatemalteco. Da mesma forma isso funciona quando queremos falar sobre o Outro. Nesse sentido que para ele esse binômio é “o *resultado* de atos de criação linguística” (*idem*, p. 76, grifo meu). Isto significa que tanto a “diferença [como] a identidade [...] não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas [...] são criações sociais e culturais” que precisam “ser ativamente produzidas” (*idem*) por “meio de atos de fala” (*idem*, p. 77).

Entendo que o mais fundamental aqui é que ao levar em consideração a “identidade e a diferença como processos de *produção* social” o autor também compreende elas no

NUNES, Edson. A aventura sociológica. Objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social. Rio de Janeiro: Zahar, 1978, p. 23-35.

interior de “processos que envolvem relações de poder” (*idem*, p. 96, grifo do original). De maneira resumida, “a identidade e a diferença têm a ver com a atribuição de sentido ao mundo social e com disputa e luta em torno dessa atribuição” (*idem*). Destaco que trouxe essa definição mais geral sobre identidade para evidenciar que coaduno com Silva de que não é possível analisá-la isoladamente, isto é, levando em consideração somente aquilo que os agentes sociais dizem sobre si. Em meu entendimento é necessário levar em consideração seu caráter relacional com outras instâncias da vida prática e concreta, ou seja, o sistema de relações mais estrutural que faz com que os sujeitos digam tais coisas acerca de si.

Estas outras questões da vida prática e concreta que me refiro dizem respeito a relações de trabalho (DUBAR, 2005), relações familiares (KNOBLAUCH; PENNA, 2016), lazer e tantos “outros quadros sociais, privados ou públicos, duráveis ou efêmeros” que o sujeito venha a se inserir (LAHIRE, 2002, p. 51). Saliento que o objetivo de meu estudo é o de pesquisar a formação da identidade profissional das professoras e dos professores que ministram a disciplina de Sociologia na etapa do ensino médio nas escolas público-estaduais da cidade de Santa Maria/RS. Isto implica buscar conhecer as *particularidades* dessa prática e dessa atividade³ no interior de um movimento mais geral no mundo do trabalho.

Uma das especificidades que acabou me chamando bastante atenção ultimamente é a da feminização da educação básica. Logo na minha primeira ida a campo o professor afirmou que durante a entrevista iria se referir a essa categoria profissional somente como *professoras*, posto que as mulheres dominavam numericamente a profissão. Além do mais, obtive contato com alguns estudos que exploram e evidenciam de forma mais aprofundada esse fenômeno, algumas de suas diversas causas e consequências (CALDAS *et al.*, 2010; CHAMON, 2009; DINIZ, 2001; KNOWBLAUCH; PENNA, 2016; VIANNA, 2013 e 2001).

Apenas para não passar batida, ressaltamos que a “chamada feminização do magistério caracteriza-se ao longo da história como um fenômeno internacional pautado por alterações nas relações econômicas e patriarcais que configuram a própria definição de magistério” (VIANNA, 2013, p. 164). No caso brasileiro, Cláudia Vianna (*idem*) afirmou que a

maciça presença de mulheres no magistério do ensino primário refere-se a um longo processo que tem início durante o século XIX com as escolas de improvisado, que não mantinham vínculos com o Estado, intensificando-se com a instituição das escolas seriadas após a República e com a progressiva extensão das escolas públicas, já em meados do século XX.

³ Não somente para entender, mas também para produzir conhecimento localizado, como se referiu Connell.

Em levantamento realizado pelo *Todos Pela Educação*⁴ e publicado em 2016 sobre o perfil dos docentes brasileiros, podemos observar em termos quantitativos o que essa feminização representa. Interessante salientar também que conforme avança-se no nível educacional aumenta-se a participação do professor masculino. Se na creche apenas 2,3% são homens, no ensino médio há 38,7% e 55,2% na educação profissional⁵. Aqui em Santa Maria, por exemplo, de 50 professores que ministram a disciplina de Sociologia, 30 são mulheres⁶. Algumas autoras tentam explicar isso por meio da conotação que o trabalho docente passou a ganhar historicamente, onde “a imagem sacralizada da mãe transpõe-se para a professora” (CALDAS *et al.*, 2010, p. 03).

Trago ainda como exemplo trechos de três falas de entrevistas realizadas com três professores da rede estadual de São Paulo a convite da *Universidade Virtual do Estado de São Paulo TV*⁷, mas que se encontra no canal do Youtube da *TV Cultura Digital*⁸. Logo na primeira fala de uma das entrevistas, a professora afirmou que “ser professora é doação” e que ela não se vê professora, mas sim “mãe de trinta alunos a cada ano diferente”⁹. Após essa declaração, a outra professora ao falar sobre o amor que sente por seus alunos acaba chorando. Destacou ainda que ela não é mãe, mas que quando ela é chamada pelos alunos no caminho para a sala dos professores, “esse prô, professora” para ela às vezes soa como “mãe, mãe, mãe, mãe”¹⁰. Já o professor marcou uma distinção em relação as duas falas anteriores:

mas eu não tenho esse vínculo de ser pai deles, não, alguns tem pai outros o pai tá ausente por vários motivos, mas não, eu sou o professor. Eu vou ser o melhor professor pra eles e eles vão ser os melhores alunos pra mim. Mas essa relação professor e aluno. Essa coisa de filho e tudo mais não.

⁴ Órgão da sociedade civil que visa, segundo ele próprio, “engajar o poder público e a sociedade brasileira no compromisso pela efetivação do direito das crianças e jovens a uma Educação Básica de qualidade”. Cf. mais informações no site disponível em: <<https://goo.gl/g9ouUH>>. O estudo pode ser conferido também no próprio site. Deixo aqui o link para o arquivo. Disponível em: <<https://goo.gl/BK3uE1>>. Acesso em: 15/12/2017.

⁵ Único nível que a quantidade de homens em sala de aula ultrapassa o das mulheres.

⁶ Os dados foram obtidos por meio de uma tabela produzida e compartilhada por um ex-colega. Eis o trabalho: *Cleber do Nascimento*. Ensino de Sociologia: formação dos docentes e o ensino nas escolas estaduais de Santa Maria/RS. Publicado em Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: <<https://goo.gl/TZKttD>>.

⁷ Também conhecida como UNIVESPTV.

⁸ *Profissão docente*. Youtube. Disponível em: <<https://goo.gl/f3UZJS>>.

⁹ “Eu costumo dizer, eu tenho trinta filhos por ano”

¹⁰ “Eu tenho esse sentimento, eu sou maternal”, terminou ela. Difícil não lembrar da discussão feita por Connell acerca dos vínculos emocionais. Em *Gênero: uma perspectiva global* (2015, p. 169-171), ela acabou comentando esses compromissos em algumas esferas da vida, como no lar e no trabalho. No entanto, também é interessante notar como esses vínculos acabam extravasando e se relacionando entre si. Digo isso pensando nessa representação social da professora que hegemonicamente é vista enquanto uma profissão vinculada ao cuidado materno do lar.

Enfim, retomando o relatório do TPE, de modo geral, o perfil traçado pelo estudo apontou para uma categoria composta sobretudo por mulheres de cor/raça branca, que regulam na média de 40 anos de idade, atuantes em sua maioria na rede pública e de localidade urbana. Destaca-se aqui elementos de ordem de gênero, etnia, geração e geografia. Dada essa manifestação, como poderíamos captar esses elementos para análise da formação da identidade profissional da categoria docente?

Uma alternativa pela qual simpatizamos é a de interseccionalidades e/ou categorias de articulação. No texto intitulado *Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras*, Adriana Piscitelli reconheceu que a “proposta de trabalho com essas categorias é oferecer *ferramentas analíticas* para apreender a articulação de múltiplas diferenças e desigualdades” (2008, p. 266, grifos meus). Segundo a autora ainda é relevante sublinhar “que já não se trata da diferença sexual, nem da relação entre gênero e raça ou gênero e sexualidade, mas da diferença, em sentido amplo para dar cabida às interações entre possíveis diferenças presentes em *contextos específicos*” (*idem*).

Entre as autoras apresentadas por Piscitelli que trabalha com essa perspectiva, Avtar Brah é uma das que mais chama atenção. Deslocando a categoria analítica de gênero para diferença, sugerindo, então, “quatro maneiras como a diferença pode ser conceituada: diferença como *experiência*, diferença como *relação social*, diferença como *subjetividade* e diferença como *identidade*” (BRAH, 2006, p. 359, grifos meus), esta autora se propõe a analisar “como discursos específicos da diferença são constituídos, contestados, reproduzidos e resignificados” (*idem*, p. 374).

Antes de adentrar nessas quatro diferenças, considero relevante registrar uma questão de ordem epistemológica que permeia essa discussão. Brah afirmou que “no esquema analítico” que ela estava “tentando formular, [...] a questão não é privilegiar o nível *macro* ou *micro* de análise, mas *como* articular discursos e práticas inscreve relações sociais, posições de sujeito e subjetividades” (*idem*, p. 359, grifos meus). Ou seja, trata-se de uma autora também preocupada com a clássica dicotomia (ou dicotomia clássica) entre agência e estrutura.

Seguirei a exposição da autora e começarei, portanto, abordando a experiência. De acordo com Brah essa modalidade precisa ser entendida “como uma prática de atribuir sentido, tanto simbólica como narrativamente: como uma luta sobre condições materiais e significado”¹¹ (*idem*, p. 360). Além disso, a experiência é “um lugar de contestação: um espaço discursivo onde posições de sujeito e subjetividades diferentes e diferenciais são inscritas,

¹¹ Aqui percebo uma *aproximação* de certa maneira com a discussão feita por Tomaz Tadeu da Silva e apresentada brevemente neste ensaio.

reiteradas ou repudiadas” (*idem*, p. 361). Ou seja, a experiência é o chão onde o sujeito se forma.

Aqui há uma reformulação no debate sobre agência. Se, como bem pontuou a autora, o debate acerca das “matrizes ideológicas ou campos de significação e representação estão em jogo na formação de sujeitos diferentes, e quais são os processos econômicos, políticos e culturais que *inscrevem experiências historicamente variáveis*” (*idem*, grifos meus), “o significado atribuído a um dado evento varia enormemente de um indivíduo para outro”, ou seja, a maneira “como uma pessoa percebe *ou* concebe um evento varia segundo como ‘ela’ é culturalmente constituída” (*idem*, p. 362).

O segundo tópico trata da diferença como relação social. Se num primeiro momento a aparência é de uma leitura mais macro, interessante é a maneira como a autora propõe a harmonização do termo buscando “suavizar” o estrutural na análise. Segundo ela “a diferença como relação social se refere à maneira como a diferença é constituída e organizada em relações *sistemáticas* através de discursos econômicos, culturais e políticos e práticas institucionais”, *i.e.*, há um destaque para a “sistematicidade através das contingências” (*idem*, p. 362, grifo do original). Ela ainda vai resumir que essa relação “pode ser entendida como as trajetórias históricas e contemporâneas das circunstâncias materiais e práticas culturais que *produzem as condições* para a construção das identidades de grupo” (*idem*, p. 363, grifos do original).

Assim mesmo, isso não quer dizer que as consequências dessas relações sociais não “estão presentes nas arenas altamente localizadas do local de trabalho, da casa, tanto nos interstícios da mente onde a intersubjetividade é produzida e contestada” (*idem*, p. 363-364). Isto quer dizer, articulando o termo trabalhado anteriormente, que, “na prática, a *experiência* como *relação social* e como o cotidiano da experiência vivida não habitam espaços mutuamente exclusivos” (*idem*, p. 364, grifos meus). Eis a sacada para o deslocamento do “estrutural como centro de comando de uma formação social” (*idem*, p. 365).

O terceiro modo é a diferença como subjetividade. Aqui Brah realizou um debate sobretudo com a psicanálise para contestar o sujeito “unificado, unitário, racional e racionalista” (*idem*, p. 365). Segundo ela, essa perturbação realizada pela psicanálise é em decorrência da “ênfase num mundo interior permeado pelo desejo e pela fantasia. Esse mundo interior é tratado como o lugar do inconsciente com seus efeitos imprevisíveis sobre o pensamento e outros aspectos da subjetividade”¹² (*idem*, p. 367).

¹² “A subjetividade então não é nem unificada nem fixada, mas fragmentada e constantemente em processo” (*idem*, p. 368).

O interessante nessa perspectiva é novamente a tentativa de superar a dicotomia entre macro e micro sem cair no mecanicismo estruturalista nem no finalismo fenomenológico (por assim dizer). Galgar compreender diferentes formas de subjetividades (ou “como a subjetividade é conceituada em culturas outras que a ocidental” (*idem*, p. 370), por exemplo) em contextos diferentes é buscar também “explorar a relação entre mudança pessoal e mudança social sem recurso a explicações redutivas de determinação simples”. Em resumo, a autora estava dizendo que “precisamos [de] molduras conceituais que possam tratar plenamente a questão de que os processos de formação da subjetividade são ao mesmo tempo *sociais e subjetivos*” (*idem*).

E finalmente o último ponto: diferença como identidade. Nesse tópico a autora propôs uma síntese de todos os termos tratados por ela e que aqui foram apresentados resumidamente. Conforme Brah, “questões de identidade estão intimamente ligadas a questões de *experiência, subjetividade e relações sociais*” (*idem*, p. 371, grifos meus). Para ela “identidades são *inscritas* através de experiências *culturalmente construídas* em relações sociais”. Enquanto que a “subjetividade [...] é a modalidade em que a natureza precária e contraditória do *sujeito-em-processo* ganha significado ou é *experimentada* como identidade” (*idem*, primeiros grifos meus, último do original). Nesse sentido que para a autora as identidades não são rígidas, fixas, unitárias, posto que são registradas na pluralidade de experiências que se encontram em contextos diferentes pelos quais os indivíduos interpretam culturalmente suas trajetórias de vida.

Entretanto Brah chamou atenção crucial para que não caíamos na ideia que as identidades são como uma manada solta em campo aberto, sem nenhum mínimo de coerência. A proposta da autora é que no “curso desse fluxo, as identidades assumem *padrões específicos*, como num caleidoscópio, diante de *conjuntos particulares de circunstâncias pessoais, sociais e históricas*” (*idem*, grifos meus). Para concluir, nada melhor que uma síntese dessa perspectiva:

a identidade pode ser entendida *como o próprio processo pelo qual a multiplicidade, contradição e instabilidade da subjetividade é significada como tendo coerência, continuidade, estabilidade; como tendo um núcleo – um núcleo em constante mudança, mas de qualquer maneira um núcleo – que a qualquer momento é enunciada como o ‘eu’* (BRAH, *idem*)

4. PARA NÃO CONCLUIR

Mas enfim, e eu, o que faço com isso tudo? Como bem já afirmei no início deste ensaio, a pretensão aqui é o de criar, prévia e provisoriamente, uma *caixa de ferramentas analíticas* minimamente coerente entre as teorias e conceitos utilizados para fins de “verifica-las” com dados empíricos. Assim que feita essa testagem, a pretensão é retornar para a caixa de ferramentas e modificá-la. A partir daí novamente a ida em campo para o refinamento teórico... e assim sucessivamente. Como já fora feita a discussão em torno da concepção do Tomaz Tadeu da Silva e de como irei operacionalizar a vigilância epistemológica com a Connell para entender e produzir conhecimento a partir das especificidades do local em que pesquiso, falta destacar brevemente a relação da pesquisa com a Brah.

Cedida uma tentativa de síntese das principais ideias e proposta da autora, gostaria de acrescentar um elemento para além dos já destacados em relação a gênero, etnia, geração e geografia. Trata-se da formação da ou do docente que ministra a disciplina de Sociologia no ensino médio das escolas público-estaduais da cidade de Santa Maria/RS. Conforme pesquisa já mencionada na nota de rodapé número 7, a maior parte desses profissionais não possuíam formação específica na área. Para ser mais preciso, apenas 5 de 50 professores eram sociólogos de carteirinha (ou de diploma). Nesse sentido que creio que a Brah é de fundamental importância para analisar as diversas variáveis que se apresentam no professor. Lanço algumas perguntas para tentar dialogar na forma de problema com a última teoria apresentada: de que maneira os professores que não possuem formação específica em Sociologia, mas mesmo assim ensinam-na enquanto disciplina para o Ensino Médio, vivenciam e experienciam seus percursos? Quais desenhos identitários que se configuram? Faz-se possível falar numa crise identitária mais acentuada nesses casos? Quais são as estratégias para enfrentamento/superação dos dramas trazidos por trajetórias inconstantes?

Destaco ainda que a ideia é buscar responder tais perguntas com as muletas das teorias, mas também com a miopia da pesquisa do tipo etnográfica. As técnicas nesse sentido serão, a princípio, de “observação participante, [...] entrevista intensiva e a análise de documentos” (ANDRÉ, 2012, p. 28), bem como aplicação de questionário. A intenção, por um lado, é buscar identificar as práticas reais dos sujeitos no interior dos processos práticos de ação e, por outro, a significação que os mesmos dão para essas práticas, ou seja, a pretensão é tensionar o que é dito com o que é feito. Enfim, creio que o que foi exposto brevemente aqui pode ser um bom início de conversa.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papyrus, 2012.
- BOURDIEU, Pierre *et al.* **Ofício de Sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2015.
- BRAH, Avtar. **Diferença, diversidade, diferenciação**. Cadernos Pagu, nº 26, pp. 329-376, jan./jun. 2006.
- CHAMON, Magda. **Trajetória de feminização do magistério: ambiguidades e conflitos**. In: BRITO, Vera Lúcia. Professores: identidade, profissionalização e formação. Belo Horizonte: Argvmentvum, 2009.
- CONNELL, Raewyn. **Gênero em termos reais**. São Paulo: nVersos, 2016.
- CONNELL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. **Gênero: uma perspectiva global**. São Paulo: nVersos, 2015.
- CRUZ, Fabiana *et al.* **As relações de poder na feminização do trabalho docente**. Fazendo gênero: Diásporas, Diversidades, Deslocamentos, agosto 2010.
- DINIZ, Margareth. **De que sofrem as mulheres-professoras?** In: LOPES, Eliana (org.) A psicanálise escuta a educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2001
- DUBAR, Claude. **A Socialização: a construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- KNOBLAUCH, Adriane. **Socialização familiar e formação de professoras: o gênero em questão**. Educação, Porto Alegre, vol. 39, pp. S86-s95, dez. 2016.
- LAHIRE, Bernard. **Reprodução ou prolongamentos críticos?** Educação & Sociedade, nº 78, pp. 37-55, abril 2002.
- PISCITELLI, Adriana. **Interseccionalidade, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras**. Sociedade e Cultura, vol. 11, nº 2, pp. 263-274, jul./dez. 2008.
- SILVA, Tadeu da. **A produção social da identidade e da diferença**. In: SILVA, Tadeu da. Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- VIANNA, Claudia. **A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente**. In: YANNOULAS, Silvia (org.). Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília, DF: Abaré, 2013, pp. 159-180.
- _____. **O sexo e o gênero da docência**. Cadernos pagu, vol. 17/18, pp. 81-103, 2001/2002.
- WILSON, Colin. **Vampiros do espaço**. São Paulo: Círculo do Livro, 1976.