

Capítulo 3

CURRÍCULO E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE
DOCENTE: UM OLHAR A PARTIR DAS OBRAS DE
ZIRALDO E FANNY ABRAMOVICH*Leandro De Bona Dias**Gladir da Silva Cabral*DOI: <http://dx.doi.org/10.18616/educh03>

O presente artigo faz parte de minha pesquisa sobre a representação da identidade docente nas obras *Que raio de professora sou eu?* (1990), de Fanny Abramovich e *Uma professora muito maluquinha* (1995) escrita por Ziraldo. A análise que realizei, e da qual trago aqui um recorte, foi feita com base na perspectiva dos Estudos Culturais, partindo do pressuposto de que as identidades são (re)construídas social e culturalmente de modo dialógico, constituindo-se como um espaço de constante negociação entre sujeito, sociedade e o outro (SILVA, 2000, 2010; HALL, 2013, 2014). Considerando que a linguagem desempenha um papel fundamental para que façamos sentido de nossas identidades, entendo que a representação, como marca material, visível, figura como elemento chave para a significação e atuação das identidades. Dentro desse quadro teórico, neste texto, busco analisar as conexões entre as práticas pedagógicas e o currículo escolar na construção das identidades docentes das professoras protagonistas de Ziraldo e Abramovich.

A OBRA

A fim de situar os leitores acerca das duas narrativas com as quais aqui trabalho, farei um breve resumo de seus enredos.

Início com a obra escrita em 1990 por Fanny Abramovich. A autora paulista nasceu em 1940, tem formação em pedagogia e é também atriz. Especialista em arte e educação, escreveu livros e fez comentários para a televisão aberta sobre esses temas a partir da década de 1960. Fanny começou

VOLTAR AO SUMÁRIO

a escrever para o público infanto-juvenil em 1986 e, quatro anos mais tarde, publicou pela editora Scipione *Que raio de professora sou eu?* O livro foi escrito a pedido da editora, como a autora lembra no prefácio da obra

Começou assim: fiz alguns prefácios para livros da Editora Scipione e pintou a ideia de eu escrever uma novela infantil. Tudo Bem. Gosto deles. Aí surgiram com a idéia (*sic*): fazer o diário de uma professora. Em geral, não gosto nadinha quando me dão uma idéia (*sic*), pois prefiro batalhar as minhas. Mas esta era mesmo muito boa! (ABRAMOVICH, 1990, p. 5).

Mais à frente, no mesmo texto, a autora conta que batizou a personagem com o nome Laura e trocou o diário por um caderno de anotações. Assim nasceu Laura Maria de Azevedo Lima, professora de História que vai à palestra de um importante conferencista em sua área munida de um caderno e uma caneta para anotar as brilhantes frases do autor. No entanto, Laura recebe uma repreensão do palestrante, que sugere a ela utilizar o caderno para fins mais interessantes, como fazer dele um diário. A professora aceita o desafio e começa então a anotar em um caderno as suas sensações, as dúvidas, os desejos, as frustrações, tanto com relação à sua profissão quanto com relação à sua vida pessoal, privada.

A segunda obra que analiso pertence a Ziraldo Alves Pinto, mineiro que nasceu em Caratinga no ano de 1932 e já é bastante conhecido do público brasileiro. Em 1995, Ziraldo publica *Uma professora muito maluquinha*, obra que mantém uma intensa intertextualidade com o seu livro de sucesso lançado quinze anos antes (*O menino maluquinho*). Na obra em análise, o autor relata, por meio das vozes de ex-alunos, a relação entre eles e essa professora que era “maluquinha”. No texto ao final do livro, o próprio autor adverte:

As leitoras vão achar a professora maluquinha elegante demais para uma professorinha do interior. Bem, ela é assim na imaginação dos seus alunos, mas é preciso lembrar que ela está *construída* (grifo do autor) aqui desde os penteados, os gestos, o sorriso, os olhares [...] (ZIRALDO, 1995, p. 119).

A história de Ziraldo, portanto, irá construir essa professora por meio da narração de cinco protagonistas que faziam parte da sua turma composta por trinta e três alunos em uma escola do interior do Brasil durante os anos 1940.

No desenrolar do enredo, o leitor acompanha a chegada de Maluquinha na turma e as práticas não convencionais que ela usa em sala de aula, causando estranheza em seus colegas e na diretora da instituição, fato que rende a ela o apelido de “maluquinha”. Ao longo da história, a professora também enfrenta problemas ao ter de lidar com pais de alunos que lhe exigem a delegação de tarefas para os filhos e com o professor de catequese que lhe proíbe o uso de gibis durante as aulas. Embora, no fim da narrativa, a instituição escolar acabe por expulsar Maluquinha, diante das dificuldades enfrentadas, a relação entre ela e seus alunos vai ganhando maior cumplicidade e as lições ensinadas se tornam permanentes nas memórias recontadas durante o livro.

A partir dos resumos acima, é possível perceber que no primeiro livro temos a voz da professora que reflete sobre si e sobre a sua prática a partir da escrita de um diário pessoal; por sua vez, em Ziraldo, a construção da personagem se dá por meio da narração de memórias dos ex-alunos dessa professora maluquinha. Assim, a partir de ambas, irei analisar, neste artigo, de que maneira o currículo atua na construção e representação das identidades docentes dessas duas personagens, Laura e Maluquinha.

O TEXTO CURRICULAR NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

A análise que faço se inicia pela primeira cena do livro de Abramovich, na qual a personagem da professora vai a uma conferência intitulada “O moderno ensino de História”. Nela, o palestrante, percebendo que Laura segura um caderno e uma caneta, chama-lhe a atenção: “Disse que se eu quisesse ler o que ele pensava que lesse seus livros. Não precisava tomar notas como uma aluna de colégio. E que um caderno poderia ser usado para fins mais interessantes, como fazer um diário” (ABRAMOVICH, 1990, p. 7). Laura, que havia ido à conferência esperando anotar as grandes ideias sobre o ensino de História proferidas por um autor renomado e reconhecido como autoridade

no assunto, sai de lá pensando nessa fala e decide aceitar a sugestão de escrever em um caderno suas dúvidas, aflições, memórias. A postura de Laura diante da figura do palestrante, personagem descrito como “superbadalado, pra lá de conhecido, com um monte de livros publicados” (ABRAMOVCH, 1990, p. 7), serve para demonstrar a atuação das relações de poder responsáveis por conferir ao palestrante a condição de alguém que possui o conhecimento sobre determinada área e à professora o papel de mera ouvinte que espera anotar as palavras de sabedoria por ele proferidas.

Trago esse primeiro episódio, portanto, para demonstrar a importância do currículo como um texto que atua na construção da identidade docente da personagem Laura. Fazendo uma pequena digressão, é possível ver o currículo, na interpretação feita por Silva (2010), como um texto que está fortemente marcado por relações de poder, pois “está no centro da relação educativa, [e] corporifica os nexos entre saber, poder e identidade” (SILVA, 2010, p. 10). O mesmo autor sugere que um modelo de educação que assume características de mercado, concentrando seus esforços para produzir sujeitos aptos a atuar nele de forma satisfatória, necessita de um texto curricular que o respalde. Desse modo, a construção do currículo, documento que indica o caminho a ser percorrido por aqueles que atuam na escola, pode também ser vista como elemento de defesa dos interesses de determinados grupos sociais. Dentro desse contexto, não tão distante do ano de publicação do livro de Abramovich e muito próximo de nossa realidade atual,

Os mestres pensadores oficiais e oficialistas, instalados nos escritórios governamentais, nos institutos de pesquisa, na mídia, na academia, entregam-nos pronto e embalado o sentido e o significado do social, do político e do educativo: é o pensamento *prêt-à-porter*. Como num catecismo, temos as perguntas e também as respostas. (SILVA, 2010, p. 9).

A perspectiva do autor sobre o currículo pode ser usada para ler a cena inicial do livro de Abramovich descrita acima. A postura de Laura e a esperança depositada por ela na fala do palestrante é um exemplo de como o discurso autorizado de um especialista no ensino da disciplina de História pressupõe efeitos de verdade a partir de uma perspectiva objetiva de conheci-

mento. A ocasião em que a palestra ocorre pode ser interpretada, nas palavras de Foucault, como um ritual, uma vez que esse

[...] define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam [...]; define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias, e todo o conjunto de signos que deve acompanhar o discurso; fixa, enfim, a eficácia suposta ou imposta das palavras, seu efeito sobre aqueles aos quais se dirigem, os limites de seu valor de coerção. (FOUCAULT, 2014, p. 37).

Assim, o palestrante preenche os requisitos que o fazem capaz de entrar na ordem do discurso educacional. Além disso, o uso da palavra “moderno” no título da conferência lhe dá tons de atualidade e cria em torno de seus ouvintes a sensação de que irão ouvir ali a “palavra final” sobre o ensino de História. Laura vai até aquela palestra como uma professora ouvinte que não vê o seu próprio discurso como sendo qualificado para pensar sobre sua profissão. É somente a partir da sugestão do especialista que a personagem se autoriza a escrever um diário refletindo, entre outras coisas, sobre sua prática docente. A opção por esse começo que acabei de descrever cria já uma espécie de cumplicidade entre Laura, uma narradora-personagem com muitas dúvidas, e o leitor, com quem ela compartilha essas dúvidas a respeito de sua vida e de sua profissão.

Olhando agora para a narrativa de Ziraldo, temos na primeira página do livro uma ilustração da professora maluquinha realizando um gesto característico de uma criança, pondo a língua para fora e passando o dedo indicativo sobre ela. A frase que acompanha essa imagem faz referência ao início dos contos de fadas: “Era uma vez uma professora muito maluquinha” (ZIRALDO, 1995, p. 5), o que prepara o leitor para as páginas seguintes. Nelas, o narrador, um aluno da professora maluquinha, a descreve como um anjo que voa pela sala, com estrelas no lugar dos olhos, voz e jeito de sereia, vento soprando no cabelo o tempo todo, riso solto como passarinho, uma artista de cinema (para os meninos), fada madrinha (para as meninas), enfim, “uma professora inimaginável” (ZIRALDO, 1995, p. 11). O que chama a atenção aqui é a atribuição de características fantasiosas à professora, o que justifica a conexão com o conto de fadas, e ao próprio adjetivo dado a ela: maluquinha. O fato é

digno de relevância na análise, pois um primeiro aspecto a ser questionado é o motivo de a professora ser assim adjetivada.

A fim de entender por que a professora da história de Ziraldo é considerada maluquinha, trago aqui duas perspectivas diferentes de escola, a partir de Libâneo (2001). A primeira é aquela que pretende atingir um nível de qualidade total e que “tem como objetivo o treinamento de pessoas para serem competentes no que fazem, dentro de uma gestão eficaz de meios, com mecanismos de controle e avaliação dos resultados, visando a atender a imperativos econômicos e técnicos” (LIBÂNEO, 2001, p. 53). Em contraposição a esta, o autor propõe uma escola que preze pela qualidade social, que invista no desenvolvimento das capacidades individuais e sociais dos indivíduos, promovendo uma educação para todos e que tenha como objetivo uma sociedade mais justa. Esse modelo, portanto, distancia-se daquele apontado por Silva (2010), no qual a ênfase recai sobre o aspecto operacional da formação discente, o que é medido por meio de exames e avaliações que tomam o conhecimento como um terreno plano de acesso. Dentro desse modelo,

[...] o discurso pedagógico se constrói na certeza do que afirmam as autoridades de reconhecido saber, na ilusão da total ausência do que é subjetivo, transitório. Oculta-se, então, ao aluno a transitoriedade da ciência e de seus pressupostos, por ser ela uma construção social e histórica. Como efeito de sentido, permanece a inquestionabilidade da autoridade e, por conseguinte, do poder do professor e da instituição proveniente do reconhecimento de um saber que contribui para a segurança do aprendiz em formação. (CORACINI, 2003, p. 326).

Espera-se, nesse contexto, o desempenho de uma identidade docente inquestionável, visto que se constitui como porta-voz da ciência. Ao professor e à professora cabe transmitir aos alunos e às alunas o conhecimento formal, aquele que, sendo tido como transparente e acessível objetivamente, toma qualquer resquício de subjetividade, leia-se questionamento, como uma afronta, um risco. O texto curricular age, portanto, como um discurso que corrobora essa determinada visão ao dizer qual conhecimento é válido e qual a forma adequada de aferi-lo. Por meio disso, ele confere identidades para aqueles que atuam na escola, valendo-se do caráter científico e, portanto, “im-

parcial”, que possui para esconder seu caráter de texto construído a partir de relações sociais e de poder.

Dentro desse contexto, a figura do louco surge como aquele que, diante do comportamento esperado vacila, destoa, não seguindo, por exemplo, as políticas curriculares adotadas pela escola. Justamente por isso é que a liberdade emanada pelo louco “permite observar o mundo com um olhar diferente, não perturbado pelo ponto de vista ‘normal’, ou seja, pelas idéias (sic) e juízos comuns” (BAKHTIN, 2013, p. 35). A figura do louco, portanto, se assemelha a uma abertura por colocar em risco a artificialidade de um discurso científico pretensioso, sendo, por isso, não considerado digno de consideração por uma sociedade adepta das verdades comprováveis. A loucura é, por isso, essencial para a manutenção das identidades tidas como normais.

A hipótese que se confirma com a leitura da obra é a de que a Maluquinha ganha esse adjetivo por agir de modo diferente daquele esperado pelas demais personagens. Maluquinha assume uma identidade docente que não vê problema em lidar com o riso, a dúvida e o jogo, como no episódio em que propõe para turma a brincadeira do par ou ímpar: “Como havia dezessete meninos e dezesseis meninas, ela reforçava o time feminino. Mas, às vezes, o time dela perdia” (ZIRALDO, 1995, p. 25). É possível ver aqui que a atitude da professora não é de distanciamento, buscando preservar seu papel de autoridade; ao contrário, ela se insere na brincadeira e corre, inclusive, o risco de perder, o que destoa do modelo educacional pautado numa visão de conhecimento meramente objetivo, respaldado pelo texto curricular. Assim, se Laura é caracterizada como uma professora que possui dúvidas a respeito de sua profissão, Maluquinha é tida por seus alunos narradores como uma professora maluca porque não age de acordo com uma identidade docente já conhecida, destoando das demais colegas que, estupefatas com a alegria das crianças durante as aulas com Maluquinha, exclamam em tom de surpresa: “Esta menina é mesmo muito maluquinha” (ZIRALDO, 1995, p. 38). Há também nessa frase um tom de complacência que remete a ideia de uma exclusão, visto que o discurso do louco, da loucura, não dispõe da mesma credibilidade que os demais discursos (FOUCAULT, 2014).

Depois dessa parte inicial, trago aqui dois episódios em que Laura irá registrar no seu diário as incertezas com relação aos conteúdos presentes no

currículo da escola em que leciona. Ambos relatam reuniões escolares, no primeiro todos os professores são chamados pela diretora e o que se segue é isso:

Começou dando uma tremenda descompostura no professor de Educação Física. Porque a escola não ganhou o campeonato interescolar. Foi bem. Mas não venceu. Não quis ouvir sobre a alegria dos alunos nos treinos [...]. Insistia que perderam a competição. E isso a chateava... Muito. Deus do céu. Competição como valor educacional. Fim da picada.

Depois a metralhadora girou contra os professores de Humanas. Todos. Não estávamos trabalhando bem os itens que caem no vestibular. Que o nível de uma escola é dado pelo índice de aprovação dos seus alunos no vestibular. Vera, que ensina Português, propôs:

— Que tal discutir o que estão fazendo, aprendendo, gostando, odiando, agora???

Nem deu trela. (ABRAMOVICH, 1990, p. 23).

Nesse trecho, é possível perceber como Laura discorda da visão da diretora acerca do currículo e do que deveria estar sendo colocado como prioridade na prática pedagógica da escola. Como se pode ver, a avaliação do trabalho docente é feita apenas com base na obtenção dos melhores resultados, de acordo com uma visão competitiva que toma a escola como uma empresa que deve obter lucros e vencer seus adversários. O episódio mostra ainda que o currículo, embora seja celebrado como um texto que deva se adequar às diferentes realidades escolares, acaba sendo ditado, na realidade, por uma série de imposições advindas de uma lógica de mercado que preza pela excelência ou, como já citei aqui, pela qualidade total, sendo medida por provas e vestibulares. A mesma lógica responsável por fazer com que a diretora cobre dos professores o trabalho com os temas de vestibular pode ser observada também com relação às avaliações governamentais, feitas por órgãos como o Ministério da Educação e Cultura. Nelas, os conteúdos avaliados acabam por exigir uma homogeneidade impossível, contradizendo, inclusive, o discurso de valorização da diversidade advinda de uma construção curricular contextualizada. Assim, observamos que,

[...] o governo proclama a importância de as escolas produzirem [...] seus currículos e propostas político pedagógicas. Essas propostas, todavia, vêm sendo atropeladas por diferentes mecanismos e exigências que transformam, na prática, os PCNs, produzidos por especialistas e consultores distanciados das condições concretas da realidade brasileira, numa imposição obrigatória. (FRIGOTTO, 2003, p. 115).

A citação prossegue com uma referência ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)¹ como um exame que avalia a todos segundo um critério único, tendo como base os Parâmetros Curriculares Nacionais. Dessa maneira, assim como a diretora de Laura lhe cobra os conteúdos exigidos pelos vestibulares, as equipes diretivas cobram de seu corpo docente, nas escolas públicas, o treinamento de seus alunos para que se saiam bem nos exames governamentais a fim de obter uma boa nota para as escolas nessas avaliações. Como se pode ver, as punições e ameaças quanto à avaliação atravessam discentes, docentes, equipe gestora e órgãos governamentais, sendo a punição o meio pelo qual se tenta garantir uma pseudo-excelência, uma qualidade total, nas palavras de Libâneo (2001).

Até aqui, já se pode comprovar como o texto curricular habita o centro da questão educacional, sendo um local de intensa luta entre diferentes concepções de ensino. Mas os efeitos desse conflito não são reservados apenas aos gestores, docentes e discentes, eles também envolvem os pais, o que nos leva à análise da segunda cena: a reunião de pais e mestres:

Eu, que trabalhei como um cavalo neste período, que tentei abordagens diferentes, que fiz de tudo para que se entusiassem com a matéria, ouvi: “[...] Quando é que eles vão estudar a Revolução Francesa? Meu sobrinho, que estuda no Dante, já passou por isso faz um tempão. E meu filho não sabe nada. E estão na mesma série...” Expliquei outra vez como trabalhei. Não entendeu... Deixei pra lá. Por puro desânimo. (ABRAMOVICH, p. 1990, p. 49).

1 Sistema instituído em 1990 e que avalia a Educação Básica no Brasil.

Aqui, posso voltar a destacar a presença de uma visão de educação pautada na comparação e na obtenção de resultados. A preocupação da mãe com a Revolução Francesa baseia-se na experiência de outro aluno em uma outra escola, o que, embora tratando do mesmo tema, pode resultar em diferentes modos de abordagem ao estudá-lo. É preciso, pois, entender o raciocínio da mãe a partir de uma visão epistemológica realista de currículo, aquela que, segundo Silva (2010, p. 15), é a mais recorrente nas concepções sobre o tema, e na qual “o conhecimento é concebido simplesmente como reflexo de uma realidade que está ali, que pode ser acessada diretamente”. Se todo o conhecimento está lá, imóvel, esperando por ser alcançado, conhecido, não é possível que possa haver duas formas diferentes de se saber algum conteúdo, se isso ocorre é porque uma das formas de acesso está errada e a outra correta. Nesse caso, a forma de Laura trabalhar o conteúdo é entendida como errada por ser diferente da esperada pela mãe.

Na narrativa de Ziraldo, há também episódios que constroem uma representação da identidade docente menos ligada ao controle do que à dúvida. Trago aqui dois deles. O primeiro ocorre quando os alunos, ao verem um globo terrestre na secretaria da escola, questionam a professora:

“E como é que a gente não cai? A gente mora dentro?”
Ela disse: “Amanhã vamos fazer uma excursão ao ginásio para o professor de Geografia explicar para nós por que a gente não cai do globo terrestre”. (ZIRALDO, 1995, p. 41).

Embora o texto não dê pistas a respeito do fato de a professora saber ou não a resposta exigida, ela, ao não responder ao questionamento dos estudantes, preferindo consultar um colega de outra área sobre o tema, demonstra não reivindicar para si o papel de detentora de todas as respostas. Outra característica importante é o fato de Maluquinha proporcionar uma abertura para questionamentos não pré-determinados pelo currículo escolar, ou seja, a pergunta foi feita pelos alunos não durante uma aula de Geografia e, mesmo assim, não foi ignorada, diferente do que pressupõe a cultura curricular baseada em grades e disciplinas nas quais o saber compartimentado exige que as perguntas sejam feitas na hora certa e apenas *sobre o assunto*. Agindo de forma a priorizar a curiosidade genuína dos seus alunos e alunas e de admitir

não poder respondê-los de imediato, ela questiona a sua própria identidade racional, dotada da verdade científica e responsável por ter todas as respostas, uma das importantes características de uma identidade docente que a escola busca preservar e que uma visão tradicional de currículo acaba por corroborar.

No segundo episódio que analiso, um dos alunos pede a Maluquinha para lhe explicar um cartum que havia visto na revista *O Cruzeiro*² e que nem o “tio inteligente” dele conseguira dizer o que significava. A professora explica e o aluno, um dos narradores, comenta:

Não é que ela soubesse tudo. Não sabia. Era craque em História e Geografia porque sonhava em viajar pelo mundo e achava que ninguém pode ir aos lugares de seus sonhos sem saber onde eles ficam e a história que têm. (ZIRALDO, 1995, p. 60).

Com base nessa cena, vemos que o olhar da professora sobre o conhecimento é diferente daquele que pressupõe um currículo voltado para uma educação preocupada em formar apenas para o mercado de trabalho. Viajar, conhecer o mundo e lugares tão distantes da pequena cidade em que se passa a história, é uma das ambições de Maluquinha, a qual temos acesso por meio do relato de seus alunos. Embora possa sugerir também uma concepção utilitarista, o motivo pelo qual o conhecimento de história e geografia é valorizado pela professora parece estar mais próximo de uma perspectiva curricular ligada ao acesso a diferentes bens simbólicos e à compreensão do caráter social e histórico que nos constroem e significam, ajudando-nos a compreender, por exemplo, um texto como o cartum que gerou curiosidade no aluno. Aqui a leitura e o discurso são valorizados como ferramentas para que se possa conhecer um lugar diferente daquele no qual estamos situados. Tomando distância de uma concepção curricular que toma o objeto como algo que se dá a conhecer de modo pacífico e objetivo, a professora procura mostrar aos alunos que cada lugar possui suas narrativas e que é por meio delas que podemos saber não só onde ficam, mas a história que tem. Assim, a discursividade e a linguagem se tornam tão importantes, e até imprescindíveis, para se conhecer um lugar quanto o fato de estar fisicamente presente nele.

2 Revista lançada no Rio de Janeiro em 1928 por Assis Chateaubriand Bandeira de Mello. A publicação se destacava pelo fotojornalismo e pelas ilustrações que trazia.

Se, como pude demonstrar, o currículo é responsável por ditar os conteúdos, representando-os ou apagando-os de seu discurso, não podemos esquecer que ele também prescreve o modo como a aquisição desses conteúdos deve ser medida. A cena a seguir serve como análise para este importante dispositivo: a avaliação. Neste episódio, Laura é chamada pela coordenadora da escola e interrogada acerca de seus métodos de avaliação:

Me senti como uma aluna sendo examinada. Tremendo nas bases. Perguntou sobre a verificação dos questionários e exercícios. Respondi que trabalho com perguntas abertas. Nada de apontar o “verdadeiro” e o “falso”.

Fechou a cara. Quis saber como avalio o uso dos conceitos. Disse que tinha minhas dúvidas sobre a correção de certos conceitos. Olhou a sua ficha. [...]

Falou. Que não tinha gostado do meu relatório. Nada mesmo. Que vários pais já tinham reclamado. Dado queixas sobre minhas aulas. E mais. Tínhamos um método comum de avaliação. Pra ser seguido e respeitado. Passo a passo. Item por item.

Esbravejei. Disse que não concordava com o método imposto pela escola e que não estava gostando de sua cobrança. Que viesse ver o que acontecia com meus alunos. Com seus próprios olhos e boca. Conferisse no real. Nas salas.

[...] Saí batendo a porta. Rodando a baiana. Respirei fundo. Fui me acalmando. (ABRAMOVICH, 1990, p. 31).

O trecho acima expõe a relação de poder exercida pela pessoa que atua na posição de coordenadora diante de Laura, que lhe deve prestar contas acerca do seu trabalho. A pergunta sobre a avaliação correta, única possível, dos conceitos trabalhados pauta-se, mais uma vez, numa visão curricular tradicional que se julga capaz de acessar de forma objetiva um conhecimento, considerando-o estanque e pronto a ser acessado por meio do dispositivo pedagógico correto. A resposta de Laura pressupõe o questionamento dessa visão e uma ruptura com a possibilidade de verificação objetiva desse conhecimento com base em um simples jogo entre verdadeiro e falso. Como efeito, a coordenadora busca reiterar sua posição de autoridade enfatizando as regras às quais

Laura está subordinada, citando, inclusive, os pais dos alunos, outra categoria a quem a professora deve responder. A cena nos faz ver como

a política curricular [...] tem efeitos na sala de aula [e na instituição escolar]. Ela define os papéis de professores [pais, gestores] e de alunos e suas relações, redistribuindo funções de autoridade e de iniciativa. Ela determina o que passa por conhecimento válido e por formas válidas de verificar sua aquisição. (SILVA, 2010, p. 11).

Se lembrarmos das palavras de Laura no início daquele mesmo trecho, veremos que ela se compara a uma aluna sendo examinada. Ora, o próprio verbo *exame* já nos remete, a partir do campo semântico da medicina, a uma ideia de sujeição ao outro, geralmente um especialista, responsável por emitir um juízo sobre o examinado. Aqui o corpo da professora reage, treme, como sinal de apreensão diante da coordenadora da escola, uma pessoa que fala possuindo como retaguarda todo o aparato burocrático que lhe permitiu assumir a identidade de coordenadora da escola. Contudo, não se deve aqui atribuir o papel de vilã a ela e o de mocinha à Laura. Como nos lembra Foucault (2014), as posições que ocupamos como sujeitos não são inaugurais, elas possuem uma historicidade dentro da qual nos alojamos, mais ou menos confortavelmente. Desse modo, a identidade de uma coordenadora escolar carrega traços que a compõem e que remetem a uma ideia de controle, ao menos em uma perspectiva tradicional. Assim, a opção por desempenhar ou não o papel de censora dos docentes que trabalham na escola envolve uma questão maior que diz respeito a relações sociais mais amplas do que a simples procura por protagonistas e antagonistas.

A continuação do trecho acima analisado comprova essa afirmação: “Entrei na classe. O primeiro aluno que fez uma gracinha foi convidado a responder uma arguição oral. Na hora. Me olhou com ódio. Respondeu tudo. Dei nota bem mais baixa do que merecia” (ABRAMOVICH, 1990, p. 31). Como se vê, Laura reproduz a mesma atitude vivenciada por ela diante de sua coordenadora. Novamente, o que se vê é como as relações de poder atuam de modo a se reproduzirem em outras escalas e, vale lembrar, não apenas em situações em que existe uma hierarquia institucionalizada, embora o caso em análise se utilize desse expediente, pois em ambas as situações, a pessoa que detém o

poder de avaliar e julgar entre certo ou errado o utiliza de modo a subjugar o outro como forma de manter-se em posição superior. Essa sensação de controle sobre a validade do saber, em ambos os casos, pode ser creditada a uma mesma visão curricular que confere ao conhecimento a possibilidade de acesso de modo objetivo, assim há apenas uma resposta certa, as demais, erradas. A dúvida, tão cara a Laura no episódio inicial do livro e na sua discussão com a coordenadora, agora é esquecida como estratégia de manutenção do controle sobre a turma por meio da evocação de sua identidade docente.

Outro elemento que emerge desta análise é o currículo oculto, tratado por Henry A. Gyroux e Anthony N. Penna (1997) como um elemento que se enraíza “naqueles aspectos da vida em sala de aula que não são normalmente percebidos por professores ou alunos” (p. 65). Enquanto o discurso do currículo oficial é bastante objetivo e nítido, o discurso do currículo oculto age de modo a encobrir seus traços. Aí também se desenvolvem as relações de poder, desta vez ocultadas em juízos de valor e em práticas que atuam de modo concreto nas relações entre aqueles que convivem no espaço escolar. A ousadia representada pela dúvida de Laura quanto aos métodos de avaliação impostos pela coordenadora insere-se nessa ideia de currículo oculto, o mesmo se aplica à arguição oral aplicada no aluno pela professora. As duas atitudes combinam os currículos oficial, tradicional (conhecimento como reflexo de uma realidade cognoscível) e oculto (exame e validação segundo critérios pré-estabelecidos). Como as narrativas do diário de Laura demonstram, “o poder não é externo às práticas de significação que constituem o currículo, um elemento estranho do qual poderíamos nos livrar, do qual poderíamos nos emancipar” (SILVA, 2010, p. 24).

A voz de Laura, entretanto, não está cega para suas contradições e dificuldades em lidar com essas situações:

Saí da escola abobalhada. Comigo. Com minhas dificuldades com a autoridade. Não aceito quando vem em cima de mim. E descarrego nos alunos. Igualzinho. De cima pra baixo. Sem pensar. Só pra me afirmar. [...] Que vergonha...Repetir comportamentos absurdos como forma de afirmação. Como vingança. Descontando num guri de doze anos. Que raio de professora eu sou???

(ABRAMOVICH, 1990, p. 32).

A professora, ao demonstrar estar consciente de sua atitude, consegue enxergar esse currículo oculto e escreve sobre ele em seu diário. É de se esperar que essa visão crítica da personagem seja capaz de modificar o modo como ela desempenha a autoridade docente que lhe confere o poder de avaliar como correto ou não o conhecimento dos seus alunos e alunas, visto que

O que está implícito na noção de currículo oculto é a idéia de que se conseguirmos desocultá-lo, ele se tornará menos eficaz, ele deixará de ter os efeitos que tem pela única razão de ser outro. Supostamente, é essa consciência que vai permitir alguma possibilidade de mudança. (SILVA, 1999, p. 80).

O livro segue e, algumas páginas à frente, Laura descreve seu entusiasmo com uma aula que havia preparado de modo caprichado, esperando arrancar aplausos da turma pela sua dedicação. Contudo, o resultado acaba sendo frustrante:

Nem bem comecei, eis que se levanta a gentil moçoila enciclopédica e contra-argumenta. Dizendo que baseada no livro indicado pelo mestre da Aliança Francesa. Conteí até dez e segui meu raciocínio. Ela torpedeou. Tentei me controlar. Ela, impávida, continuou, e na maior petulância. Sentei e escutei... Ela falou e falou... Quase arranquei os cabelos. De ódio. Dei a aula por terminada. Recomendei à classe que tirasse suas dúvidas com a professora Heloísa. Mui capacitada. (ABRAMOVICH, 1990, p. 45).

Aqui está presente mais uma vez a relação entre qual saber pode ser tido como válido, o docente ou o discente. Não há, na narrativa, elementos suficientes para que possamos investigar com maior apuro o tópico sobre o qual a discussão se dá, mas a análise que o texto permite faz ver como Laura novamente põe em prática sua autoridade como professora da turma para encerrar a discussão e a aula. Convém atentar ainda para o efeito irônico do adjetivo “enciclopédica”, que remete mais uma vez à ideia de um saber imobilizado, facilmente consultável. A atitude de Laura parece querer mostrar para a aluna que outras interpretações são possíveis, diferentes daquela ditada pelo livro da

Aliança Francesa. Mas o modo como a professora age acaba invertendo a posição de abertura já defendida em outro trecho de seu diário. Note-se também a aplicação da palavra “torpedeou”, que remete a ideia de um ataque bélico, pressupondo uma batalha entre professora e aluna. Laura pretende mostrar o perigo de uma única visão, mas, numa operação avessa, acaba impondo a sua visão aos alunos e às alunas, assumindo uma postura que a caracteriza como uma personagem contraditória com relação ao modo como encara o conhecimento e as relações entre o poder e o saber expressas pelo currículo.

Em um trecho mais à frente, é possível verificar a visão da professora sobre o assunto quando ela escreve sobre os tempos de faculdade. Lá, como ela lembra, os professores que teve relatavam histórias de escolas em que alunos e professores saíam para viagens de campo, investigavam juntos e realizavam um trabalho interdisciplinar. Ao rememorar isso, Laura comenta:

Alunos saindo para fora dos muros da escola e gente de fora entrando. Em alta rotatividade. Variando. Acontecimentos desencadeando a curiosidade. Perguntas respondidas no seu conjunto. Um mundo pra conhecer, saber, assuntar, conferir, sentir, duvidar, inquietar, compreender...

Agora, um livro didático e ponto. E dá-lhe decoreba, atividades manjadas, pobrinhas. Sem que o professor necessite fazer nenhum esforço. Tudo respondido no “livro do mestre”. Nem a Bíblia é tão respeitada... Que pobreza... Que indigência. (ABRAMOVICH, 1990, p. 61-62).

O texto é bastante explícito e revela, mais uma vez, a visão crítica que a personagem possui acerca da concepção tradicional de currículo, porém nas cenas anteriores o que se vê é que Laura apresenta dificuldades em assumir a postura em que acredita, o que, é bom lembrar, não se trata de uma escolha apenas individual. Embora haja situações em que ela consiga atuar de maneira diversa daquela que até então relatei, a opção por apontar as incoerências da personagem serve para dar ênfase ao modo como a identidade docente é atravessada por relações de poder e como não é possível escapar delas. A relação entre saber e poder que se desenvolve por meio do texto curricular e de suas variações (guias, normas, livros didáticos etc.) não pode, por isso, ser abolida. A equivalência entre liberdade e desocultação e/ou abandono do texto curri-

cular é apenas fantasiosa, visto que pressupõe um regresso a uma condição de pureza anterior.

Enquanto Laura representa essa identidade conflituosa e contraditória, Maluquinha, na narrativa de Ziraldo, não demonstra o mesmo desconforto com relação à desaprovação de seus métodos por parte da diretora e dos demais colegas. No entanto, sobre o tema aqui em análise, a avaliação, ela também não escapa às cobranças trazidas pela visita das mães dos narradores e narradora da história:

“E os deveres para casa?” Não tinha, e ela explicou: “Seus filhos têm mais é que ler e escrever como o Rui Barbosa e fazer as quatro operações como uma maquininha registradora. Depois disso, eles vão aprender tudo num átimo”. As mães aceitaram essa ideia, mas os pais – que pagavam os livros, os lápis, os cadernos – não aceitaram de jeito nenhum: “Queremos deveres para casa!”. (ZIRALDO, 1995, p. 84).

Embora os pais representem uma categoria à qual ela, como docente, deva explicações, elemento já posto em prática na cena do livro de Abramovich analisada anteriormente, o modo como Maluquinha lida com a essa cobrança é peculiar. A professora, diante da necessidade de exigir tarefas de casa, o faz, mas pedindo coisas inesperadas: “Então ela inventou deveres que deixavam as famílias todas mais maluquinhas do que ela” (ZIRALDO, 1995, p. 86). A tarefa exigia dos pais descobrir a maior palavra que conheciam, depois achar o máximo de palavras terminadas em “-ar” e, por último, descobrir no mapa-múndi a localização de uma país chamado Kubakalan. É importante ressaltar que os pais é que exigiram os deveres, o que nos remete a uma ideia de família patriarcal, chefiada pelo homem, o responsável pela provisão e pela compra dos materiais escolares dos filhos. A afirmação que fiz é comprovada pelas ilustrações que se seguem nas páginas 86, 87 e 88, nas quais o ambiente familiar retrata os homens sempre vestidos de terno e gravata e as mulheres cozinhando ou passando roupa.

Figura 1 – Ambiente familiar



Fonte: Ziraldo, 1995, p. 86-88.

Esse episódio serve também para uma reflexão acerca da avaliação, baseada na visão dos pais, na demanda de deveres de casa. De acordo com a cena descrita acima, levanto aqui duas hipóteses para essa crença. A primeira é a de que, tendo tarefas a cumprir em casa, as crianças estariam ocupadas com seus afazeres, deixando os pais mais tranquilos e livres para realizarem, eles também, suas tarefas. A hipótese se baseia nas ilustrações que demonstram a cara de espanto dos pais diante dos pedidos de ajuda dos filhos para a realização das atividades, o que sugere uma pressuposição dos pais acerca dos temas escolares como sendo assuntos que apenas dizem respeito às crianças. A outra análise leva em consideração a crença em um determinado modelo de conhecimento baseado na prática como estratégia de domínio da técnica, em que a repetição, por meio da realização de tarefas diárias, consolidaria um aprendizado. A avaliação do trabalho docente, nesse episódio, está ligada ao uso da aplicação de tarefas como um valor por si só, o que se assemelha ao trecho do livro de Abramovich no qual a mãe cobra da professora o fato de seu filho não ter aprendido o conteúdo de Revolução Francesa. Em ambas as situações a concepção de ensino está baseada no domínio do conhecimento de forma instrumental, seja por meio de uma tarefa imposta, seja por uma aprendizagem similar e descontextualizada.

Ao final do livro, a professora Maluquinha, que vivia até então um conto de fadas com seus alunos e alunas, é, pela última vez, confrontada com

as normas e regras impostas pelo currículo. Na cena, a professora diz à diretora da escola que seus alunos não farão as provas finais.

Antes que o ano terminasse, ela procurou a diretora e falou com segurança: “Com as minhas crianças não vai ser preciso fazer provas. Todas têm condições de passar de ano”. A diretora achou que, agora, ela estava maluca de vez. (ZIRALDO, 1995, p. 93).

A insanidade da personagem de Ziraldo reside no fato de que ela não compreende a sacralidade do ritual das provas finais, que se insere ao mesmo tempo como um componente do currículo oficial, que cobra e avalia um conhecimento que deve ter sido obtido durante o ano letivo, e do currículo oculto, que encara com desconfiança a ideia de que uma turma inteira possa seguir para o próximo ano sem que nenhum deles tenha falhado na obtenção do conhecimento exigido. A educação, como lembra Larrosa (2015), é “obra de um pensamento calculador e de uma ação técnica, em que se trata de conseguir um produto real mediante a intervenção calculada num processo concebido como um espaço de possibilidades” (p. 193). Assim, já está previsto no itinerário escolar que as provas finais são inevitáveis, pois nelas reside, inclusive, um caráter de controle e de ameaça, por isso a sua não aplicação gera um temor tão grande na diretora da instituição. Os alunos e alunas de Maluquinha acabam por fazer os exames finais, contudo, são todos reprovados porque, embora soubessem

Que fração é pedaço, é parte de uma coisa e não um mistério da matemática, que ordinária não é uma fração canalha (ordinária tem a ver com ordem); [...] que o outro – quem sabe – pode estar com a razão; que não é preciso ganhar sempre; [...] que não existe pé de cachimbo (o domingo pede cachimbo) [...]. (ZIRALDO, 1995, p. 95).

Não sabiam

Que conjunto intersecção é aquele que tem os elementos comuns dos conjuntos dados; que o advérbio é uma

palavra invariável que modifica o verbo, o adjetivo e o próprio advérbio, que a letra B é uma consoante oclusiva bilabial; [...] que o presidente Getúlio Dornelles Vargas estabeleceu, no dia 10 de novembro de 1937, o Estado Novo e decretou o dia 5 de setembro, oficialmente, como o Dia da Raça; que o Duque de Caxias nasceu no dia 25 de agosto de 1803 e faleceu no dia 7 de março de 1880. (ZIRALDO, 1995, p. 96).

Os dois trechos acima são exemplos de duas diferentes concepções de currículo, sendo o último baseado em um método tradicional, que toma os conteúdos como estáveis e o conhecimento apenas como uma informação a ser adquirida, memorizada e verificada por meio de exames. Já o primeiro, aquele utilizado pela professora Maluquinha, é baseado em uma aprendizagem focada na criança e em seus temas de interesse para a compreensão e leitura do mundo ao seu redor. Essa concepção de ensino nos mostra traços do movimento Escola Nova, que, com base nos escritos de John Dewey,³ acabou sendo alçado ao posto de modelo de referência para uma modernização da educação no Brasil do início do século XX. Como observa Di Giorgi (1989): “A partir de 1945, as idéias (sic) escola-novistas se tornaram hegemônicas na cabeça dos educadores deste País” (p. 62). Contudo, a prática nas escolas ainda estava distante daquela expressa pelos seus ideais, “[o]u seja, se, na cabeça dos educadores, a partir de 45, os ideais da Escola Nova são predominantes, no fazer pedagógico e na organização da rede pública a concepção tradicional permanece imbatível” (p. 63). Quanto à adoção dos métodos escola-novistas por Maluquinha, Agostini (2008) observa que:

Seu método parece ser um meio termo entre o pensamento da Escola Nova e o da Pedagogia Progressista. [...] Ainda assim, podemos arriscar dizer que o trabalho de Maluquinha parece estar mais perto do modelo da Pedagogia Progressista do que o da Escola Nova. Isso porque, embora a experiência dos estudantes seja impor-

3 Autor norte-americano que formalizou os passos da proposta da Escola Nova, sendo seu mais importante pensador e divulgador. (DI GIORGI, 1989).

tante, geralmente ela é quem define o conteúdo e está no comando da turma. (p. 109) [tradução minha]⁴

A fala da pesquisadora procura demonstrar que, diferente de algumas tendências mais radicais da Escola Nova, nas quais o papel do professor é quase nulo, o método de Maluquinha garante um protagonismo docente ao mesmo tempo em que preserva a importância da experiência e dos interesses dos alunos e alunas. Pela adoção dessa postura, a professora acaba não trabalhando os temas cobrados pelo currículo oficial, ao menos não do modo como o caminho do currículo previa, pois, segundo um dos narradores, “[c]om um desenho e um filme, já estávamos conhecendo mais História Universal do que com todas as coisas escritas no livro adotado pela escola. E que ainda não tinha sido aberto por nós. Nem por ela” (ZIRALDO, 1995, p. 64). Tal atitude resulta na dispensa de Maluquinha. É importante dizer que a citação acima não exclui, das práticas da professora, o uso de livros e outros textos em detrimento do trabalho com a linguagem do cinema e do desenho.⁵

Interessante também é a menção feita pelo narrador ao livro didático, que tem por texto inspirador o currículo oficial. Aqui ele aparece mais uma vez como um representante do conhecimento estático, delito do qual já o acusara Laura em seu diário, como vale lembrar: “Agora, um livro didático e ponto. E dá-lhe decoreba, atividades manjadas, pobrinhas. Sem que o professor necessite fazer nenhum esforço. [...] Nem a Bíblia é tão respeitada... Que pobreza... Que indignância” (ABRAMOVICH, 1990, p. 61-62). Não se trata, é bom que se diga, de demonizar o livro didático, pois, embora ele represente, nos dois casos, uma concepção de currículo tradicional e fechado, sua utilização em sala de aula como ferramenta didática não pode ser resumida a uma única possibilidade, correndo o risco de um determinismo do qual discordo. Outro fato a ser notado é a escolha da imagem do militar Duque de Caxias⁶

4 “Her method seems to be a middle term between the New School thought and the Progressist School thought. [...] Yet, we would risk saying that *Maluquinha*’s work seems closer to the Progressist School model than the New School model. This is because, although the students’ experience is important, usually she is the one who defines content and also she is in control of the class.”

5 A leitura de livros também faz parte das atividades desenvolvidas por Maluquinha, o que aparecerá nas análises das seções seguintes.

6 Militar brasileiro que é considerado o Patrono do Exército. (HOUAISS; VILLAR, 2004).

para ilustrar a passagem em que os alunos e alunas da professora Maluquinha levam bomba nos exames. O uso da figura de um militar e da própria expressão “levar bomba”, mais uma vez remetem à ideia de controle e punição, uma referência também ao período vivenciado pelo autor, Ziraldo, durante a ditadura civil-militar no Brasil.

O que se pode observar nessa última análise é que Maluquinha, ao não se adequar às normas e regras exigidas pela escola, põe em jogo a certeza acerca das características de autoridade e poder que são atribuídas às identidades de docentes e gestores, como é o caso da diretora da escola. Tais normas e regras, por sua vez, são balizadas por uma concepção de currículo, e também do currículo oculto, e apenas quando oficialmente pode-se provar que os alunos e alunas de Maluquinha foram incapazes de cumprir o programa estabelecido pelo currículo é que ela é dispensada. Contudo, convém lembrar que a recusa da professora em aceitar as regras impostas pelo currículo não significa um abandono da disciplina em sala de aula, ou seja, não se trata aqui de tomar as atividades de estudo como sinônimo apenas de brincadeira e diversão. Mesmo nas séries iniciais, como é o caso da turma de Maluquinha, em que a ludicidade tende a aparecer com maior frequência, a professora não dispensa ações que visem a organizar e, de certa forma, disciplinar as práticas de estudo. Um exemplo disso é a postura da professora com relação aos castigos:

Com ela não tinha castigo. Tinha julgamento. Se um lá fizesse alguma coisa que parecesse errada, ela convocava o júri. Um aluno para a acusação, outro para a defesa. O resto da turminha era o corpo de jurados...

A gente adorava aqueles julgamentos. No final do ano, quando já líamos tudo, ela achou melhor que as defesas e acusações fossem feitas por escrito. É que o júri era muito barulhento. (ZIRALDO, 1995, p. 39-40).

Como se vê, a atividade desenvolvida por Maluquinha exige de seus alunos certa disciplina. O castigo não é imposto de forma autoritária pela professora, os alunos e alunas possuem direito a defesa, contudo não se extingue o uso da disciplina e da imposição de regras para o funcionamento da atividade, nem a característica de poder que desempenha a professora/juíza. O problema, portanto, não é a exclusão da disciplina e da aplicação de regras e normas,

mas sim o seu uso de modo arbitrário e puramente punitivo. É oportuno citar aqui a lembrança do então adolescente Paulo Freire a respeito de um professor seu que era desrespeitado continuamente pelos alunos e a isso não reagia:

Enquanto assistia a ruína de sua autoridade eu, que sonhava com tornar-me professor, prometia a mim mesmo que jamais me entregaria assim à negação de mim próprio. Nem o todo-poderosismo do professor autoritário, arrogante, cuja palavra é sempre a última, nem a insegurança e a falta completa de presença e de poder que aquele professor exibia. (FREIRE, 2002, p. 77).

As palavras do educador demonstram a necessidade do docente em ocupar o local que lhe cabe em sala de aula, conduzindo as atividades e sendo um mediador das relações de ensino-aprendizagem. A dificuldade reside em desempenhar uma postura que equacione, por um lado, a liberdade e o respeito aos educandos, sem que se caia na completa indisciplina, e, por outro, o exercício de uma autoridade que não se confunda com um autoritarismo e uma intransigência que impeça alunos e alunas de manifestarem suas opiniões, angústias e discordâncias.

Ao analisar-se a atuação do currículo como componente da construção da identidade docente de Laura e Maluquinha, é possível ver que a personagem de Abramovich representa uma identidade docente conflituosa e contraditória, pois Laura se permite duvidar daquilo que lhe é imposto pelas normas e regras da escola ao mesmo tempo em que as assume e utiliza em sua prática de sala de aula. Por sua vez, na narrativa de Ziraldo, a personagem de Maluquinha lida de forma mais branda com o caráter normativo que lhe exige uma metodologia diferente daquela adotada por ela. A representação que temos é a de uma professora ideal, sempre a sorrir e a desenvolver atividades prazerosas para os alunos e alunas, atividades que fogem ao currículo oficial adotado pela escola e que leva Maluquinha a ser despedida. Se Laura sofre ao refletir sobre as questões curriculares, o método avaliativo e também com as dificuldades em lidar com a autoridade que impõe e que lhe é imposta, Maluquinha não é mostrada na narrativa como uma professora em crise, mas como uma heroína, uma personagem quixotesca que, mártir, termina por ser afastada de seus queridos alunos e alunas pela diretora malvada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise feita, é possível ver como o discurso curricular ocupa um lugar central no modo como as suas práticas docentes se desenvolvem, estando o discurso curricular, nas duas narrativas, ligado a uma concepção de conhecimento que toma seus objetos como facilmente verificáveis e cognoscíveis, atribuindo, desse modo, identidades definidas a docentes e discentes. Aos primeiros, reserva-se uma aura de cientificidade, cabendo dominar os temas sobre os quais lecionam; aos últimos, resta ouvir e acatar os ensinamentos de seus mestres, os porta-vozes da ciência. Dentro desse modelo, o direito à dúvida e ao questionamento é negado tanto a uns quanto a outros. Outro efeito que o texto curricular põe em jogo nas duas obras é o das relações de poder. Ao determinar as identidades de docentes, discentes e demais sujeitos dentro do ambiente escolar, o currículo também chancela quais comportamentos serão vistos como adequados e inadequados a cada um deles; dessa forma, o poder é constantemente exercido nas relações entre esses sujeitos que têm de lidar a todo momento com essas identidades, reivindicando-as ou as repelindo.

Contudo, os efeitos do discurso curricular nas duas narrativas são diferentes. Em Abramovich, os registros no diário da professora demonstram sua consciência acerca de como essa concepção de currículo age sobre sua prática como professora, no entanto suas atitudes em sala de aula acabam por corroborar essa visão fechada que ela mesma tanto critica. Laura demonstra ter dificuldades em lidar com as cobranças que lhe são feitas pela coordenadora e a diretora da escola quanto ao modo como ela leciona, mas sua frustração em não conseguir lidar com aqueles que estão em posições superiores a ela resulta na reprodução, por parte dela, desse exercício de poder por meio de dispositivos como provas e avaliações às quais submete seus alunos. Por sua vez, em Ziraldo, as práticas de Maluquinha contestam essa visão fechada de currículo, abrindo espaço para o questionamento, a curiosidade, o riso, tanto dos alunos como da própria professora, sendo esse olhar, que destoa daquele previsto pelo currículo, o responsável por fazer com que ela seja considerada louca. No caso de Maluquinha, não há um desconforto quanto às cobranças e ao olhar de desaprovação das demais professoras e dos pais dos alunos. Porém, seu comportamento, que confronta as regras impostas pela direção da escola, não resiste à aplicação dos exames finais, responsáveis por verificar o conhe-

cimento dos alunos com base no currículo imposto e não seguido pela professora. As duas personagens representam identidades docentes que destoam daquilo que o discurso curricular prevê, a diferença entre elas está no fato de que a professora de Ziraldo age, até o fim, de acordo com aquilo em que acredita, enquanto a personagem de Laura expressa maior incerteza quanto à sua prática docente, oscilando entre um conformismo relutante e uma rebelia seletiva. Se Ziraldo constrói uma espécie de fábula na qual a professora é comparada a um ser fantástico, na narrativa de Abramovich temos uma representação docente mais propensa à falha e às incertezas de como agir diante das contradições entre aquilo que o currículo exige e a visão educacional daqueles que, em sala, o colocam em prática.

Diante de um cenário em que o modelo de educação que se vende como caminho para o progresso em nosso país é aquele que aposta na excelência medida por números e exames homogeneizados e homogeneizantes, concordo com o argumento de Silva (2010), que se opõe à visão competitiva e mercadológica de currículo e nos chama a atenção para uma outra possibilidade de encarar a questão:

A educação, nessa outra perspectiva, está estreitamente vinculada à construção de uma sociedade em que a riqueza, os recursos materiais e simbólicos, a “boa” vida, sejam mais bem distribuídos. A educação, aqui, deve ser construída tanto como um espaço público que promova essa possibilidade quanto um espaço público em que se construam identidades sociais coerentes com essa possibilidade. (p. 28).

O que a análise da relação entre o currículo e a construção das personagens Maluquinha e Laura como professoras pôde mostrar é que a adoção de uma determinada concepção de currículo tem efeitos, não só sobre a identidade docente, mas também sobre o modelo de educação que colocamos em prática. O texto curricular é um discurso que cria identidades e lhes atribui significados, por isso admitir o seu papel de centralidade na educação é fator indispensável para que possamos repensar de que modo esse discurso atua na construção e representação das identidades docentes.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. *Que raio de professora sou eu?* São Paulo: Scipione, 1990.
- AGOSTINI, Márcia Cristine. *In search of the ideal teacher: an analysis of the representation of a teacher within the book "Uma professora muito maluquinha"*. 2008. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Letras/Inglês e Literatura Correspondente, Florianópolis (SC).
- BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento*. Trad. Yara Frateschi Vieira. 8. ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2013.
- CORACINI, Maria José R. Faria. As representações do saber científico na constituição da identidade do sujeito-professor e do discurso de sala de aula. *In: _____ (org.). Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP; Chapecó, SC: Editora Argos, 2003. p. 319-336.
- DI GIORGI, Cristiano. *Escola Nova*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1989.
- FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 12. ed. São Paulo: Olho d'água, 2002.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. *Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado*. Educ. Soc., Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2016.
- GYROUX, Henry A.; PENNA, Anthony N. Penna. Educação social em sala de aula: a dinâmica do currículo oculto. *In: GYROUX, Henry A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 55-77.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

_____. Significação, representação, ideologia: Althusser e os debates pós-estruturalistas. In: SOVIK, Liv (org.). *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. Trad. Liv Sovik. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. p. 160-198.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Trad. Alfredo Veiga-Neto. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização. Buscando a qualidade social do ensino. In: _____. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Editora Alternativa, 2001. p. 52-60.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 73-102.

_____. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ZIRALDO. *Uma professora muito maluquinha*. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1995.