UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Faculdade de Educação

Carmen Lucia Rodrigues Alves

**A FORMAÇÃO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE: DO
SINTOMA À POSSIBILIDADE**

Versão Corrigida

São Paulo

2018

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Faculdade de Educação

Carmen Lucia Rodrigues Alves

**A FORMAÇÃO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE: DO
SINTOMA À POSSIBILIDADE**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como exigência parcial para obtenção de título de DOUTOR em Educação.

Área de concentração: Psicologia e Educação.

Orientador: Prof. Dr. Rinaldo Voltolini.

São Paulo

2018

Autorizo a reprodução total ou parcial desta pesquisa, por qualquer meio, convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

ALVES, Carmen L.R.

A Formação Docente Na Contemporaneidade: Do Sintoma À Possibilidade/
ALVES, Carmen L.R; Orientação Prof. Dr. Rinaldo Voltolini – São Paulo,
2018. 205 f.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de
Concentração: Psicologia e Educação) - Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo, 2018.

Título em Inglês: The Teacher's Formation in the Contemporaneity: From
Symptom to Possibility

1. Formação docente; 2. Formação de professores; 3. Formação
continuada; 4. Psicanálise; 5. Educação.

ALVES, Carmen L. R. **A FORMAÇÃO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE: DO SINTOMA À POSSIBILIDADE.** Tese apresentada à Banca Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como exigência parcial para obtenção de título de DOUTOR em Educação.

Aprovado em: 21/11/2018

Banca Examinadora

Prof. Dr. Rinaldo Voltolini.
Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação

Prof. Dr. Douglas Emiliano Batista
Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação

Profª Drª Marise Bartolozzi Bastos
Faculdade de Educação

Prof. Dr. Daniel Revah
Universidade Federal de São Paulo – Faculdade de Educação

Prof. Dr. Eric Plaisance

Universit Paris Descartes

Janus

Universidade de So Paulo

ATA DE DEFESA

Aluno: 48134 - 8260882 - 1 / Pgina 1 de 1

Ata de defesa pblica de Tese do(a) Senhor(a) Carmen Lucia Rodrigues Alves no Programa: Educao, do(a) Faculdade de Educao da Universidade de So Paulo.

Aos 21 dias do ms de novembro de 2018, no(a) sala 116 B, s 08:30 horas, realizou-se a Defesa da Tese do(a) Senhor(a) Carmen Lucia Rodrigues Alves, apresentada para a obteno do ttulo de Doutora intitulada:

"A formao docente na contemporaneidade: do sintoma possibilidade"

Aps declarada aberta a sesso, o(a) Sr(a) Presidente passa a palavra ao candidato para exposio e a seguir aos examinadores para as devidas arguices que se desenvolvem nos termos regimentais. Em seguida, a Comisso Julgadora proclama o resultado:

Nome dos Participantes da Banca	Fun��o	Sigla da CPG	Resultado
Rinaldo Voltolini	Presidente	FE - USP	<u>aprovada</u>
Douglas Emiliano Batista	Titular	Especialista-FE	<u>aprovada</u>
Marise Bartolozzi Bastos	Titular	Externo	<u>aprovada</u>
Daniel Revah	Titular	UNIFESP - Externo	<u>aprovada</u>
Eric Plaisance	Suplente	UPD - Externo	<u>aprovada</u>

Resultado Final: aprovada

Parecer da Comisso Julgadora *

A banca considera que se trata de um trabalho que colabora com o avano da rtica ao modelo pesquisador no formato docente e que trouxe uma perspectiva de formao que permite repensar a formao dos professores.

Eu, Marcelo de Souza Ribeiro, lavrei a presente ata, que assino juntamente com os(as) Senhores(as). So Paulo, aos 21 dias do ms de novembro de 2018.

Douglas Emiliano Batista

Marise Bartolozzi Bastos

Daniel Revah

Eric Plaisance

Rinaldo Voltolini
Presidente da Comisso Julgadora

* Obs: Se o candidato for reprovado por algum dos membros, o preenchimento do parecer obrigatrio.

A defesa foi homologada pela Comisso de Ps-Graduao em 03/12/18 e, portanto, o(a) aluno(a) FAZ jus ao ttulo de Doutora em Educao obtido no Programa Educao - rea de concentrao: Educao - Opo: Psicologia e Educao.

Presidente da Comisso de Ps-Graduao

Dedico

Às minhas filhas,

Maria Carolina, que “estilhaça sua própria medida” e

Maria Helena, que vive com valentia e sensibilidade.

A meu companheiro José, pela linda forma de amar e tornar a vida mais tranquila.

AGRADECIMENTOS

A realização de uma atividade intelectual é solitária, no entanto, é permeada pela contribuição de várias pessoas. Assim, foram inúmeras as pessoas que estiveram presentes de diferentes formas nesse percurso. Tentando não esquecer de todas, presto aqui os meus mais sinceros agradecimentos:

À meu orientador, Professor Dr. Rinaldo Voltolini, fundamental para a realização deste trabalho, pela sabedoria compartilhada, pela sensibilidade e compreensão nos momentos de incerteza. Meu respeito, minha admiração e meu muito obrigada.

Ao Prof. Dr. Éric Plaisance, da Université Paris Descartes, Sorbonne, França, por sua curiosidade e disponibilidade em conhecer coisas novas e por seu brilhantismo intelectual. Merci.

Ao Prof. Dr. Daniel Revah, pela contribuição no exame de qualificação com apontamentos essenciais para esse trabalho.

À psicanalista Marise Bastos, pela contribuição no exame de qualificação, pelas sugestões certeiras e por esse sorriso maravilhoso.

Ao Prof. Dr. Douglas Emiliano Batista, pela reflexão profunda e atenta.

À professora e psicanalista, Maria Luiza Andreozzi, da PUC/SP pelo apoio.

Às professoras e professores da EMEF Prof. Antonio Duarte de Almeida, que, com empenho e ética, estão construindo mudanças significativas no campo da educação pública. Meu muito obrigada por toda contribuição para essa pesquisa e pela confiança depositada no meu trabalho.

Aos colegas do Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a infância (LEPSI IP/FEUSP).

Às companheiras do Instituto de Psicanálise Tempos Modernos e da Clínica Escuta Analítica.

Às minhas amigas, Ana Meira e Thaís Siqueira, mulheres valentes na vida e no serviço público. Muito obrigada pelo apoio nos momentos difíceis da vida e pela troca intelectual.

Ao meu auxiliar no trabalho, José Amâncio Pires Junior. Muito obrigada por toda contribuição.

À psicanalista Maria do Carmo Mucciolo, que firme e generosamente tem contribuído para a realização de meus desejos. Esta tese é fruto desse percurso, de seguir em frente apesar de...

A meu cunhado, Marcos Cesar, pela amizade, pelas cervejas e, lógico, pela praia.

À minha irmã, Maria Cristina, sempre pronta a contribuir.

À minha mãe, Maria Matilde, imigrante portuguesa que vive a lutar.

A elas, minhas filhas, Maria Carolina e Maria Helena, meus amores, que cotidianamente tornam minha existência mais e mais feliz. O que dizer de duas moças incríveis, éticas, sensíveis, estudiosas; é um amor imenso. Muito obrigada pelos sorrisos nas situações difíceis, pelo respeito e admiração que têm por mim e minha história.

E a ele, José, meu companheiro nessa vida, sempre me incentivando e apoiando. Obrigada meu amor, por estar presente generosamente em todos os momentos da minha vida e de nossas filhas.

O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é **coragem**.

(Guimarães Rosa)

Não somos apenas o que pensamos ser, somos mais; somos também o que lembramos e aquilo de que nos esquecemos, somos as palavras que trocamos, os enganos que cometemos, os impulsos a que cedemos, 'sem querer'.

(Sigmund Freud)

RESUMO

ALVES, Carmen L. R. **A Formação Docente na Contemporaneidade: do Sintoma à Possibilidade.** (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

Esta pesquisa buscou identificar uma experiência no campo da formação de professores que carregasse indicativos de ruptura com o modelo estabelecido de formação por um especialista. Encontrou-se, no projeto desenvolvido por um grupo de professores, indícios de uma ruptura a esse modelo. A pesquisa está fundamentada a partir de estudiosos do campo da formação docente, como Antônio Nóvoa, Maurice Tardif e Philippe Perrenoud. De forma a indagar o ideário predominante de formação docente, buscou-se o aporte teórico na psicanálise, a partir de autores como Sigmund Freud, Jacques Lacan e Rinaldo Voltolini. O desenvolvimento deste estudo pautou-se na metodologia etnográfica. Concluiu-se que o projeto elaborado por esses professores levou ao engajamento desses profissionais com sua formação, de modo a se responsabilizarem como sujeitos de saber para o ato educativo.

Palavras-chave: formação docente; formação de professores; formação continuada; psicanálise; educação.

ABSTRACT

ALVES, Carmen L. R. **The Teacher's Formation in the Contemporaneity: From Symptom to Possibility.** (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

This research has sought to identify an experience in the field of faculty formation that could carry indicatives of a disruption from the established model of formation by a specialist. Evidence of a breakaway from this model was found in a project developed by a group of teachers. The research is based on scholars of the field of faculty formation, such as Antônio Nóvoa, Maurice Tardif and Phillippe Perrenoud. In order to question the predominant ideal of faculty formation, this study is theoretically substantiated by psychoanalysis, referring to authors such as Sigmund Freud, Jacques Lacan and Rinaldo Voltolini. The development of this study is guided by ethnographic methodology. Thus, it has been concluded that the project developed by these teachers led to the engagement of these professionals with their formation, so that they may be responsible as subjects of knowledge for the educational act.

Keywords: faculty formation; teacher training; continued formation; psychoanalysis; education.

RÉSUMÉ

ALVES, Carmen L. R. **La Formation des Enseignants dans la Contemporanéité: su Symptôme à la Possibility.** (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

Cette recherche a pour but d'identifier une expérience dans le domaine de la formation des enseignants qui porte des indices de rupture avec le modèle de formation établi par un spécialiste. On a trouvé, dans le projet développé par un groupe d'enseignants, des indices qui indiquent une rupture avec ce modèle. La recherche est basée sur les études de chercheurs du domaine de la formation des enseignants, tels que Antônio Nóvoa, Maurice Tardif et Philippe Perrenoud. De façon à déterminer l'idéologie dominante dans la formation des enseignants, on s'appuie sur la contribution théorique en psychanalyse, à partir d'auteurs comme Sigmund Freud, Jacques Lacan et Rinaldo Voltolini. Le développement de cette étude a été basé sur la méthodologie ethnographique. On a conclu que le projet élaboré par ces enseignants a conduit à l'engagement de ces professionnels dans leur formation, afin d'être responsables en tant que sujets de savoir pour l'acte éducatif.

Mots-clés: formation des enseignants ; formation des professeurs; formation continue; psychanalyse ; éducation.

RESUMEN

ALVES, Carmen L. R. **La Formación Docente en la Contemporaneidad: del Síntoma a la Posibilidad**. Tese de Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

El presente estudio tuvo como objetivo indagar el ideario predominante de formación docente. Para estos fines, buscamos identificar una experiencia de formación de profesores que pudiera presentar indicios de ruptura con el modelo establecido de formación por un especialista, objetivo efectivamente alcanzado. La investigación se basa en el pensamiento de estudiosos de la formación docente tales como Antonio Nóvoa, Maurice Tardif y Philippe Perrenoud. También encontramos soporte teórico en el psicoanálisis a partir de autores como Sigmund Freud, Jacques Lacan y Rinaldo Voltolini. El desarrollo de este trabajo se hace por medio de la metodología etnográfica, concluyendo que el proyecto elaborado por estos profesores los condujo al compromiso con su propia formación, puesto que se volvieron sujetos del acto educativo al responsabilizarse por su función.

Palabras clave: formación docente; formación de profesores; formación continua; psicoanálisis; educación.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APEEEM - Associação dos professores e Especialistas em Educação no Ensino Municipal

APROFEM - Sindicato de Professores e Funcionários Municipais de São Paulo

BM - Banco Mundial

CEPAL - Comissão Econômica Para a América Latina e o Caribe

CF - Constituição Federal

DRE - Diretorias Regionais de Educação

DOT - Diretorias de Orientação Técnico-Pedagógica das Coordenadorias de Educação

ETP - Educação para Todos

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

JEIF - Jornada Especial Integral de Formação

LDB - Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

ONG - Organização não Governamental

OIT - Organização Internacional do Trabalho

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PEA - Projeto Especial de Ação

PPP - Projeto Político Pedagógico

SEDIM - Sindicato dos Trabalhadores nas Unidades de Educação Infantil da Rede Municipal de São Paulo

SINESP - Sindicato dos Especialistas de Educação do Ensino Público Municipal de São Paulo

SINPEEM - Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo.

TPE - Todos pela Educação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Saberes docentes	82
Quadro 2: Número de turmas e vagas oferecidas.....	141
Quadro 3: Momentos de Estudo.....	152

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Princípios do Projeto Político Pedagógico.....	145
Figura 2: Áreas do conhecimento.....	150
Figura 3: Organograma da formação de professores.....	156

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Proporção de docentes atuando na educação básica e grau de formação.....	58
--	----

LISTA DE MAPAS

Mapa 1: Distribuição de domicílios município de São Paulo.....	138
Mapa 2: Regiões, Prefeituras regionais e distritos.....	138

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 A CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA: UMA BREVE RETOMADA HISTÓRICA.....	23
1.1 A escola como processo civilizador	23
1.2 Alguns elementos do conceito de trabalho e seu desdobramento para a docência	29
1.2.1 Vocação.....	34
1.2.2 Ofício	36
1.2.3 As teorias da profissão e sua influência para a profissionalização docente.....	37
1.2.4 A proletarização docente segundo os preceitos marxista.....	49
1.3 A demanda por formação: o contexto brasileiro	53
1.4 A proposta de formação docente no município de São Paulo	56
2 AS PARTICULARIDADES DA ATIVIDADE DOCENTE	62
2.1 Os aspectos relevantes para a formação docente contemporânea	62
2.2 Professor reflexivo.....	68
2.3 O saber docente para o campo da formação	73
2.4 A engenhosidade do professor	81
2.5 Uma atividade interativa.....	84
2.6 A relação professor e aluno	88
3 A FORMAÇÃO DOCENTE COMO SINTOMA DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: UMA LEITURA PSICANALÍTICA.....	94
3.1 Consumo como característica fundante da sociedade contemporânea	94
3.2 O fracasso escolar: elementos de sua concepção.....	102
3.2.1 A influência da psicologia na construção do fracasso escolar.....	106
3.3 Formação docente: a solução para o fracasso escolar?	108
3.4 O mal-estar docente: a falha da formação docente	112
3.5 A formação docente como sintoma contemporâneo	119
4 OS PROFESSORES: ACERCA DA IMPLICAÇÃO	128
4.1 A opção.....	128
4.2 A escola e seu desejo de mudança	130
4.3 Que escola é essa?.....	133
4.4 O “Projeto Duarte”	140

4.5 O "Movimento dos Professores"	150
CONCLUSÃO	174
REFERÊNCIAS	188
ANEXOS.....	196

INTRODUÇÃO

Na atualidade, os cursos de formação docente são concebidos como a solução para todos os males que assolam a educação. No entanto, apesar dos inúmeros e diferentes cursos, o resultado esperado não se concretiza. As características que embasam os cursos estão fundamentalmente pautadas pelo princípio compensatório e reparatório da formação. Desse modo, compreendemos que o ideário predominante da formação docente, tal como vem sendo proposta, é um sintoma da sociedade contemporânea, portanto, deve ser revista, compreendida e questionada.

A formação docente tem um percurso histórico. Inicialmente foi necessária para responder ao fracasso escolar cuja causa era o aluno, amparando-se na teoria da “carência cultural”, desenvolvida nos EUA a partir da década de 1960. Segundos tais preceitos, os motivos do fracasso escolar estariam atrelados à pobreza nas classes populares, aos problemas emocionais das famílias desestruturadas, à falta de interesse dos pais pela escolarização dos filhos, aos alunos desinteressados e desnutridos, pouco estimulados e com linguagem pobre, entre outros. Maria Helena de Souza Patto (1991) se contrapõe a essa teoria e refaz o percurso histórico, político e social produtor das ideias que culpabilizam o aluno pelo fracasso. O fracasso escolar também já foi apontado como consequência de desajustes das relações familiares e, assim, construiu a necessidade de uma intervenção psicológica e médica. Passou-se, então, a explicar as dificuldades de aprendizagem em função da organização familiar, surge assim o conceito de criança problema.

Na época atual, o fracasso escolar tem sido um dos argumentos, senão o mais relevante, para sustentar a crescente importância atribuída à formação docente. Esse argumento baseia-se na necessidade de reparar a baixa qualidade da educação no Brasil e usa como justificativa a ideia de haver uma insuficiência da formação inicial dos professores¹, incapaz de atender às necessidades de aprendizagem dos alunos. É dessa forma que se estabelece a indispensabilidade de melhorar sua competência, tendo a formação continuada como compensação de algo que falta.

¹ O termo "professor/professores" é utilizado nesta pesquisa para abarcar tanto professoras quanto professores.

Nessa perspectiva, o campo da formação docente continuada vem sendo reconhecido pelas políticas educacionais como parte importante para o bom exercício da docência e para a boa qualidade da educação. Essas políticas, desenvolvidas sobretudo a partir da década de 90, fundamentalmente para a escola pública, concebem o professor como parte crucial para suas concretizações. Entretanto, se por um lado esse profissional passa a ser colocado no centro do debate educacional, por outro, sua formação sofre um processo de aceleração, fragmentação e esvaziamento de conteúdo, lógica que atende a sociedade contemporânea pela vertente do consumo e que tem como objetivo o tamponamento da falta que é estrutural do ser humano.

Na tentativa de resolver o que supostamente falta para o bom desempenho de sua atividade cotidiana, o professor é levado a buscar em fontes exteriores, tais como agentes formadores ou o próprio Estado, a figura de alguém que possua uma espécie de prescrição, que saiba como proceder e orientá-lo por meio dos mais diversos cursos, palestras e abordagens, ou seja, um *expert*. Cria-se uma espécie de subordinação dos que não sabem aos que sabem, como forma de instrumentalizá-los e tirá-los da condição de desamparo.

Essa concepção de formação tem acarretado um esvaziamento do lugar do professor e de seu saber construído ao longo de sua experiência cotidiana, pois ele passa a ser visto apenas como um mediador sem subjetividade. A compreensão do professor como mero executor de tarefas técnicas não contempla as exigências implícitas dessa atividade, uma vez que não considera a complexidade e as particularidades existentes no cotidiano escolar. O lugar ocupado pelo professor na sociedade brasileira atual é a posição de proletário, no sentido lacaniano. Lacan transpõe a leitura feita por Marx desse mesmo conceito à modernidade e retoma sua origem etimológica, proveniente da antiguidade romana, na qual a classe considerada sem importância, o cidadão pobre, era útil à República somente para gerar “prole” (filho) que no futuro serviria ao exército romano para combate. Assim, esse proletário era julgado como alguém de qualquer nome, sua importância não estava nele mesmo, mas unicamente nos filhos que fornecia ao Estado. Nesse sentido, para Lacan, o proletário não é somente alguém que não possui um bem material e tem apenas sua força de trabalho para vender, mas sim alguém de quem o saber é suprimido e,

portanto, não é reconhecido pelo outro. Dessa forma, o princípio colocado na base da formação docente contemporânea é de um sujeito que não possui o saber, por isso a necessidade das inúmeras formações docentes continuadas, sempre no sentido reparatório: o saber está no outro, *expert* que sabe o que deve ser feito e como deve ser feito.

Os cursos de formação continuada são, então, oferecidos com a promessa de suprir a defasagem de um “saber-fazer” existente nos professores. Considerando tais cursos, nossa pesquisa indaga a crescente demanda por formação e sustenta a tese de que a formação docente, tal como vem sendo posta, é um sintoma da contemporaneidade, uma vez que expressa o mal-estar da modernidade.

Entendemos que existe algo de sintomático no próprio termo “formação docente”, já que indica a formação de um técnico, com um conhecimento fundamentalmente prático, sem algo particular próprio da subjetividade. Portanto, para sustentar essa análise, pautamo-nos nos estudos de Lacan, visto que defendemos a ideia de um sintoma (social) e constatamos que as propostas atuais de formação docente exibem em seu princípio a concepção do professor como proletário, desprovido de saber, gerando a dependência por um *expert*.

Diante desse quadro, nosso interesse foi encontrar uma experiência no campo da educação pública com potencial de rompimento com o ideário predominante de formação, que busca compensar a falta de um saber do professor. Assim, em conformidade com o título escolhido, “*Do Sintoma à Possibilidade*” pesquisamos uma experiência de formação docente oriunda de um grupo de professores² do ensino fundamental II de uma escola da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, localizada na periferia da cidade, no bairro de Itaquera. Assim, frente às dificuldades que enfrentam, esses professores desenvolveram uma proposta para a própria formação que rompe com o modelo predominante de formação docente pautado no *expert*, em que o professor é colocado na condição de proletário. Com o desenrolar da pesquisa, vimos a necessidade de optar pela utilização do método etnográfico, por

² Nos depoimentos citados, optamos por identificar os professores por área de conhecimento: H (ciências humanas), L (linguagem-Língua portuguesa), E (exatas), I (integradora, que compõe arte e educação física, e M (mídia-educação).

entendermos que melhor contemplaria nosso estudo frente ao que nos foi apresentado pelos professores.

Para fundamentar nossa hipótese, que consiste na compreensão da formação docente como um sintoma contemporâneo, dividimos o estudo em quatro capítulos.

No capítulo 1, Construção da Docência: Perspectivas Históricas, buscamos responder às seguintes interrogações: Qual o papel da escola no processo de construção da modernidade? Como foi construída a figura do professor ao longo do tempo e quais as influências dessa construção para a profissão docente e sua formação na atualidade? Diante disso, discutimos tanto a escola como um elemento de socialização na modernidade e a construção da denominada cultura escolar, quanto os pilares do conceito de trabalho e sua influência para profissão docente e os diferentes estágios da profissão ao longo da história (a vocação, o ofício, a construção do conceito de profissionalização e seu desdobramento para a atividade docente) e a proletarianização segundo os preceitos marxistas. Além disso, analisamos como essas características influenciaram o conceito de formação docente no contexto brasileiro e, particularmente, a Secretaria de Educação do município de São Paulo, por ser essa a rede pública da qual fazem parte os professores desta pesquisa.

No capítulo 2, As Particularidades da Atividade Docente, levantamos as seguintes indagações: Quais princípios têm pautado predominantemente a formação docente contemporânea? Quais características constituem essa formação na atualidade? Para responder essas questões, abordamos a atividade docente de acordo com referências atuais na área: António Nóvoa, Philippe Perrenoud e Maurice Tardif, autores que fazem uma proposta de compreensão dos saberes e fazeres dos professores. A nosso ver, tais autores, apesar de serem tidos como inovadores, não deixam de apresentar aos professores uma prescrição de como proceder em sala de aula. Por mais que suas concepções sejam bem-intencionadas, ainda assim trazem consigo a figura de uma formação a partir de um *expert*. Dessa forma, partimos da ideia de que esses autores compartilham a convicção de que por meio da informação é possível alcançar uma atuação apropriada às necessidades da sala de aula. Além disso, discutimos a importância do conceito de engenhosidade como forma de se contrapor a um saber técnico estipulado para a docência. Finalizamos com a

importância da interatividade para a docência, introduzindo o conceito psicanalítico de transferência, existente entre os professores e seus alunos e, portanto, a necessidade de analisá-la.

No capítulo 3, A Formação Docente como Sintoma da Sociedade Contemporânea, levantamos as seguintes indagações: O que define a sociedade contemporânea? Qual sua influência na formação docente? Quais as justificativas para a formação docente na atualidade? Como foram construídas? Quais as consequências para os professores? Que lugar ocupa o professor na atualidade? Para essa análise, nos pautamos no conceito de sintoma social elaborado por Lacan (1992) no Seminário 17: O avesso da psicanálise. Para ele há somente um único sintoma social, aquele em que “o indivíduo é realmente um proletário” por ter sido despossuído de um saber que deveria ser seu e é surrupiado dele por meio da “exploração capitalista”, sendo posteriormente devolvido “em uma espécie de subversão” na forma de “um saber de senhor”, um saber que “não sabe o que quer” e, assim, coloca o sujeito mais distante de sua verdade.

Partindo desse pressuposto, abordamos nesse capítulo a sociedade contemporânea, dando destaque ao imperativo de consumo, por entendermos que essa forma de organização social cria outras formas de organização do laço social, ou ainda, como coloca Lacan, todos os discursos fazem laço social, com exceção do discurso capitalista. Nele não há encontro entre os seres humanos: o laço social se dá pela relação de objetos produzidos pelo capitalismo em articulação com a ciência. Apresentamos também os quatro discursos elaborados por Lacan (1992) e como se constituem os laços sociais a partir dos mesmos. Entendemos que há na atualidade um aglomerado de mudanças que interferem diretamente nas dificuldades vivenciadas pela educação, criando um consenso sobre a necessidade da formação docente atender a nova demanda, fato que constitui o sintoma social, como já colocado, “aquilo que não funciona e se repete”.

Assim, desenvolvemos ainda nesse capítulo a ideia de que é igualmente a partir da concepção lacaniana de sintoma que está estruturada a formação docente, um saber centrado unicamente na figura de um especialista. Trata-se de um *expert*, que transmite seu saber por meio da comunicação direta, utilizando, para isso, os recursos

de capacitação via oficinas, encontros e cursos, geralmente de curta duração e também à distância. Esses cursos possuem em comum o fato de informar ao professor como deve ser sua atuação em sala de aula, caracterizada pela ideia de alguém que possui um saber total e se dirige a um outro que não sabe, de forma a reproduzi-lo, gerando um gozo para ambas as partes, ou seja, o modelo *expert* e proletário, em que o mestre (*expert*) se satisfaz mediante o trabalho de um outro, o proletário (seu escravo), este, por sua vez, submete-se à renúncia do gozo em virtude do medo da morte e, contraditoriamente, será essa renúncia a condição que possibilitará um gozo fácil para o escravo, esse é o engodo vivido pelo escravo. Quanto ao senhor, caberá a ele satisfazer seu desejo em virtude da dependência da coisa produzida pelo escravo. Essa abordagem nos permite questionar a forma com que a docência vem sendo idealizada e associada à busca de respostas e soluções perfeitas que supostamente valeriam para todos os professores e alunos.

Compõe ainda esse capítulo a abordagem sobre o fracasso escolar, seu surgimento, e a influência da psicologia em sua fundamentação e como justificativa para a formação docente. Seguimos com o desdobramento desse quadro para a docência, caracterizado pelo "mal-estar" docente - indicativo de que algo falha nesse princípio de formação e acarreta inúmeras queixas e tensões nos professores. Finalizamos o capítulo compreendendo a formação docente como um sintoma de nossa época, fundamentados na leitura de Lacan sobre o conceito de proletário e em suas consequências para os professores.

No capítulo 4, Os Professores: Acerca da Implicação, levantamos as seguintes indagações: Por que pesquisar essa escola? Qual a proposta dos professores, como e por que foi construída? O projeto sinaliza algum rompimento com o ideário predominante de formação docente? Qual o impacto desse projeto na formação e atuação desses professores? Para tanto, analisamos a experiência de um projeto de professores que aponta possibilidades de rupturas com o padrão de formação docente estipulado pelo ideário predominante nessa área, que permeia a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. São professores do Ensino Fundamental II, da Rede Municipal da Cidade de São Paulo de uma escola localizada no Bairro de Itaquera, periferia da região leste. Esse grupo de professores desenvolve um projeto cuja proposta, como eles mesmos afirmam, é "*reinventar a escola e reinventar a nós como*

professores”, um projeto que carrega possibilidades de tirar o professor do lugar da queixa e da impotência, levando-os a promover interrogações e dúvidas sobre a condição docente e, conseqüentemente, sobre sua formação. Nesse sentido, o projeto em questão carrega indicativos de constituição do professor como sujeito do ato educativo, contrapondo-se a um modelo ideal de formação, no qual se faz a utilização de técnicas específicas para alcançar a plena realização profissional, concepção que vem sendo propagada tanto na formação docente inicial como na continuada.

Para a realização desta pesquisa, investigamos de forma sistemática a prática cotidiana desses professores nos diferentes espaços e situações da escola, tais como: as salas de aula, a sala de planejamento, o horário estipulado pela Secretaria de Educação para a formação em serviço (JEIF), as reuniões pedagógicas e demais espaços da escola, como as saídas feitas com os alunos. Essa forma de abordagem foi adotada por permitir uma investigação permeada de multiplicidades, sentidos e práticas que fazem parte do universo da escola. O procedimento foi a observação participante, que envolveu uma metodologia de registro de campo escrito, gravado, filmado e fotografado. Fizemos ainda entrevistas com os professores, com os alunos, com a gestão escolar, com os pais e responsáveis por alunos e com os alunos. Nosso objetivo foi descrever as situações, compreendê-las, indagá-las, para revelar os significados encontrados. A escolha desse formato nos levou à etnografia, ou seja, um tipo de pesquisa caracterizada fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, o que nos permitiu reconstruir os processos e as relações que configuram uma experiência diária como a dos professores. Por meio dessa técnica etnográfica de observação participante, as entrevistas se tornam intensas, sendo possível identificar o que não está documentado oficialmente, e ainda contar com uma escuta mais apurada e crítica, uma vez que conhecer a escola e os professores mais de perto é como colocar uma lente de aumento nas dinâmicas das relações e interações que constituem o dia-a-dia desses professores. Foi nesse sentido que o desenrolar desta pesquisa indicou a necessidade de uma metodologia pautada pela etnografia, que exige do pesquisador uma observação mais atenta e detalhada. O estar *in loco* proporciona uma dimensão mais densa e completa do grupo de professores, abarcando o significado das perspectivas do que têm como experiência e saber como concretizam em seu cotidiano escolar.

1 - A CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA: UMA BREVE RETOMADA HISTÓRICA

Ao longo do século XIX consolida-se uma imagem do professor, que cruza as referências ao magistério docente, ao apostolado e ao sacerdócio, com a humildade e a obediência devidas aos funcionários públicos, tudo isto envolto numa auréola algo mística de valorização das qualidades de relação e de compreensão da pessoa humana. Simultaneamente, a profissão docente impregna-se de uma espécie de entre dois, que tem estigmatizado a história contemporânea dos professores: não devem saber de mais, nem de menos; não se devem misturar com o povo, nem com a burguesia; não devem ser pobres, nem ricos; não são (bem) funcionários públicos, nem profissionais liberais; etc. (NOVOA, 1992, p. 16)

1.1 A escola como processo civilizador

De acordo com o dicionário etimológico da língua portuguesa, Cunha (2010), a palavra educação é proveniente do latim *educare*, *educere*. A definição apresentada, “conduzir para fora”, denota a condução das pessoas para fora de si mesmas, preparando-as para a vida em sociedade. Ampliando a compreensão do termo, a significação dessa palavra abarca os hábitos, valores e costumes de uma determinada cultura, transferidos de geração para geração. Assim, a educação é formada por meio das experiências vividas pelo ser humano ao longo de sua vida.

Em seu sentido técnico, educação é um processo contínuo de desenvolvimento que capacita o indivíduo física, intelectual e moralmente para integrar-se à sociedade ou ao grupo à que pertence. Tal concepção coincide com o conceito de socialização, posto que adequa o convívio em sociedade por meio de grupos, em espaços de convivência coletiva.

A noção de educação como socialização concebida na atualidade é mais ampla do que aquela elaborada por Durkheim (1975) como “processo de assimilação dos indivíduos aos grupos sociais”, pois está relacionada a uma perspectiva dinâmica de interação entre o ser humano e a sociedade (e vice-versa), como bem demonstra Mollo-Bouvie:

[...] a socialização é um processo contínuo, embora não-linear (isto é, submetido a crises), de ajuste constante de um sujeito a si mesmo, ao outro e a seu ambiente social. A socialização compõe-se de dessocializações e ressocializações sucessivas. Ela é a conquista nunca alcançada de um equilíbrio cuja precariedade garante o dinamismo. (MOLLO-BOUVIE, 2005, p. 393)

Alguns autores como Berger (1973) classificam a concepção de educação como socialização em duas modalidades interativas: a primária e a secundária. Enquanto a primeira categoria pode ser compreendida como aquela ocorrida no interior da família e de outros espaços privados, a segunda refere-se à consolidação da convivência social, processo no qual as instituições têm papel significativo. Nas palavras de Berger:

A socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta em sua infância, e em virtude da qual torna-se membro da sociedade. [...] A socialização secundária é qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo, objetivo de sua sociedade. (BERGER, 1973, p.175).

As instituições de ensino são fundamentais na socialização secundária. Como lugar específico de transmissão de conhecimentos e de valores, a escola é uma esfera que, junto com outras, influencia o indivíduo por meio de grupos etários, da inserção profissional, dos meios de comunicação, dos espaços de lazer e da participação.

A escola de que falamos é uma instituição constituída na modernidade, cujo projeto de formação da civilização humana tem origem no iluminismo, período caracterizado pela busca de formas culturais inteiramente novas: enfatizou a unidade entre os povos e a emancipação humana universal em um espaço racionalizado de coordenação planejada, e contrapôs-se aos valores feudais, nos quais as relações sociais eram exercidas dentro de fronteiras delimitadas, pautadas na interdependência e obrigação. Em outras palavras, o mundo era ordenado pelo divino, em que a cultura não dispunha de um lugar para a individualidade.

Na busca pelo princípio do indivíduo e sua liberdade, a modernidade atribuiu fundamental importância à racionalização, com a ideia de um progressivo aperfeiçoamento ligado à necessidade de formar condutas e modelos de comportamentos. Diante desse quadro, a escola passa a ter papel fundamental na construção de uma visão de mundo compatível com o modelo desejado de sociedade,

tendo como objetivo desenvolver habilidades e construir valores e saberes diversos aos da aprendizagem familiar.

Coube à pedagogia e seu profissional, o professor, instruir de maneira técnica tal modelo de aprendizagem. Nessa formatação, com o princípio básico da Ciência Moderna, é formulada uma prática na qual a hegemonia passa a ser o método no aprendizado escolar. Essa representação da pedagogia nasce do objetivo de coordenar comportamentos e, conseqüentemente, a aprendizagem, a partir de uma organização racional e planejada dentro do espaço institucional da escola. Sobre esse quadro, Tardif (2014) faz a seguinte colocação:

No decorrer dos séculos XIX e XX, a educação e a infância tornam-se espaços e problemas públicos e campo de uma ação social racionalizada e planejada pelo Estado. Os sistemas escolares são concebidos como instituições de massa que dispensam a toda população a ser instruída um tratamento uniforme, garantido por um sistema jurídico e um planejamento centralizado. (TARDIF, 2014, p. 45)

Ou como completa Boto:

A escola lida com normas impessoais. Regras públicas que orientam a vida da sala de aula estabelecem pactos de convivência dos alunos entre si, e deles com professores. A criança, no âmbito dessa vida entre regras, aprenderá a lidar com as normas e com rituais que serão distintos. Ela obterá hábitos de obediência; sim. Mas criará também hábitos de convivência, concentração, atenção, perseverança, disciplina, controle de si. No limite a escola institui, por seus ritos, por suas palavras e por seus sinais, uma cultura que lhe é própria; e que terá certamente um caráter civilizador. (BOTO, 2001, p.49)

Essa perspectiva da instituição escolar tem sido denominada de “cultura escolar” e identifica comportamentos oriundos da organização administrativa, racional e planejada, mas também considera práticas vinculadas tanto a contextos formais de aprendizado como também às diversas práticas informais desconsideradas institucionalmente, que se alteram de acordo com o contexto histórico. Como coloca Dominique:

Cultura escolar não pode ser estudada sem a análise processual das relações conflituosas ou práticas que ela mantém, a cada período de sua história, com um conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular [...] um conjunto de normas que definem conhecimentos, ensinamentos e condutas a incubar, e um conjunto de práticas que permeiam a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas práticas coordenadas a

finalidades que podem variar segundo as épocas [...]. (DOMINIQUE, 2001, p.10)

O conceito de cultura no âmbito escolar tem possibilitado ampliar as perspectivas de estudo, uma vez que possibilita uma abordagem com várias dimensões (WILLIANS, 2000). Destacamos a pluralidade cultural, que percebe as práticas e produções culturais como elementos importantes para a constituição da ordem social e, assim, firma a “cultura como sistemas de significações mediante o qual essa dada ordem é comunicada, reproduzida, vivenciada e estudada” (WILLIANS, 2000, p.13). São várias as áreas de pesquisa que têm se debruçado sobre a educação para entender o que ocorre no cotidiano escolar e quais são suas práticas. Nas palavras de Willians:

As práticas sociais e as relações culturais produzem não “uma cultura” ou uma “ideologia”, mas, coisa muito mais significativa, aqueles modos de ser e aquelas obras dinâmicas e concretas em cujo interior não há apenas continuidades e determinações constantes, mas também tensões, conflitos, resoluções e irresoluções, inovações e mudanças reais. (WILLIANS, 2000, p.29)

Podemos afirmar que a cultura escolar possui uma relação dialética entre o material, que toma como produto outras culturas, e o ideológico, de âmbito global, trazendo tensões e contradições na constituição dos sujeitos e conseqüentemente em suas práticas. Assim, podemos identificar que a cultura escolar é constituída de práticas contínuas de diferentes ordens, como coloca Certeau (2009) ao contrapor a “cultura no singular”, que “impõe sempre a lei de um poder” à outra concepção de “cultura no plural”, centrada no debate e nas tensões. Dessa forma, a concepção de cultura no plural propicia uma abordagem mais ampla para a pesquisa do cotidiano escolar e para a investigação de suas práticas, sem, contudo, cair no relativismo cultural.

Os valores não são “pensados”, nem “chamados”, são vividos e surgem dentro do mesmo vínculo com a vida material e as relações materiais em que surgem nossas ideias. São as normas, regras, expectativas, etc, necessárias e aprendidas (e ‘aprendidas’ no sentimento) no ‘habitus’ de viver; e aprendidas em primeiro lugar, na família, no trabalho e na comunidade imediata. Sem esse aprendizado, a vida social não poderia ser mantida e toda produção cessaria. (WILLIANS, 2000, p. 35).

Frente a esse cenário, podemos afirmar que a estrutura escolar não pode ser considerada unicamente pelo ângulo administrativo e burocrático, imposto pela organização puramente racional. A instituição escolar é composta por seres humanos e suas subjetividades, o que faz das experiências vividas únicas, singulares e próprias. A razão técnica crê poder organizar pessoas como coisas, atribuindo papéis definidos a cada um. No entanto, de acordo com as ideias de Certeau (2009), o ser humano escapa, mesmo que de forma silenciosa, à conformação determinada. Ele “inventa o cotidiano, graças a arte de fazer”, produzindo resistências às práticas estabelecidas e uma prática inventiva. Segundo Candido:

A estrutura total de uma escola é todavia algo mais amplo, compreendendo não apenas as relações ordenadas conscientemente, mas, ainda, todas as que derivam de sua existência enquanto grupo social [...] isso vale dizer que, ao lado das relações oficialmente previstas [...], há outras que escapam à sua previsão, pois nascem da própria dinâmica do grupo social escolar. (CANDIDO, 1964, p.107).

No Brasil, a origem das instituições escolares tem início em 1549 e pode ser entendida através de seis períodos. O primeiro deles (1549-1759) é dominado pelos colégios jesuítas. Já o segundo (1759-1827) está representado pelas *Aulas Régias*, instituídas pela reforma pombalina como uma primeira tentativa de instaurar uma escola pública estatal inspirada nas ideias iluministas (em conformidade com a estratégia do despotismo esclarecido). O terceiro período (1827-1890) consiste nas primeiras tentativas, descontínuas e intermitentes, de organizar a educação como responsabilidade do poder público, representado pelo governo imperial e pelos governos das províncias; o quarto período (1890-1931) é marcado pela criação das escolas primárias nos estados na forma de grupos escolares, impulsionada pelo ideário do iluminismo republicano; o quinto período (1931-1961) se define pela regulamentação, em âmbito nacional, das escolas superiores, secundárias e primárias, incorporando crescentemente o ideário pedagógico renovador; finalmente, no sexto período, que se estende de 1961 aos dias de hoje, dá-se a unificação da regulamentação da educação nacional, abrangendo a rede pública (municipal, estadual e federal) e a rede privada (SAVIANI, 1986).

No último momento referido, correspondente à atualidade, a instituição escolar tem apresentado grandes dificuldades no exercício de seu principal objetivo: a partir da aprendizagem, preparar os seres humanos para a inserção na sociedade. Um aglomerado de mudanças e sintomas desta época tem interferido diretamente nas dificuldades vivenciadas pela educação, dentre as mais proferidas estão: crise, caos, apatia, desinteresse, desconfiança, ceticismo, mal-estar, violência e a morte da utopia. Essas colocações estão expressas em diferentes segmentos da sociedade, seja em documentos oficiais, nas universidades, nos meios de comunicação ou mesmo no senso comum. Para Bernard Charlot (2005), essa série de problemas envolve diretamente o campo da docência, especificamente a formação docente.

Podemos perceber que essa dificuldade provém do fato de que a educação oferecida para a adaptação ao meio social acaba sendo resumida à mera reprodução das necessidades que a sociedade demanda. Nesse sentido, o filósofo alemão Theodor W. Adorno (1995) apresenta a importância de dar um caráter de práxis emancipatória para a educação, tornando-a política e imperativa, o que representa uma forma de resistência à barbárie. Para o autor, a escola deveria atuar na emancipação humana por meio da oferta de uma aprendizagem substancial, cujo fim seja promover a transformação através da dialética e da reflexão:

[...] o que é peculiar no problema da emancipação, na medida que esteja efetivamente centrado no complexo pedagógico, é que mesmo na literatura pedagógica não se encontra esta tomada de posição decisiva pela educação para emancipação, como seria de se pressupor – o que constitui algo verdadeiramente assustador e nítido. (ADORNO, 1995, p. 172)

Adorno defende a emancipação como forma de superar a adaptação ao meio social, como meio de resistir à dominação. Sua abordagem critica o modelo de educação voltado para a passividade das massas, na medida em que sugere uma nova concepção, emancipatória e condizente com a sociedade democrática:

[...] assumindo riscos, gostaria de apresentar a minha concepção de educação. Evidentemente é a de modelagem de pessoas, porque nós não temos o direito de modelar pessoas a partir de seu exterior, mas também não é a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas o produto de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, numa exigência política. Isto é uma democracia de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito demanda pessoas

emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado. (ADORNO, 1995, p. 172)

A emancipação pressupõe uma formação intelectual para toda a população, sem distinção. Caso contrário, a educação exerceria uma função reguladora que busca a mera adaptação às regras estabelecidas pela sociedade. A aparente liberdade democrática subsiste na escolha de métodos de ensino, mas não se estende para o conteúdo a ser ensinado, dinâmica capaz de obter os resultados esperados apenas no interior de um padrão normativo e excludente.

O discurso da educação está intimamente ligado a um caráter político específico, que interfere diretamente na prática pedagógica, ao colocar em primeiro plano não o saber e sua experiência, mas unicamente o conhecimento técnico pedagógico, que se apresenta como um facilitador e desempenha um papel elementar e não complementar no ato educativo. Tudo isso resulta em uma supervalorização de métodos e técnicas, com a ilusão do controle das capacidades naturais a serem desenvolvidas para aprendizagem (VOLTOLINI, 2001). Dessa forma, a cultura escolar e suas práticas são ignoradas ao não se considerar a escola como organização social permeada de contradições, de modo a culminar em um jogo de forças entre conformismo e resistência.

1.2 Alguns elementos do conceito de trabalho e seu desdobramento para a docência

O trabalho tem sido um campo de estudo de grande expressão no mundo contemporâneo. O aumento do interesse pelo assunto parte do princípio de que ele já não é produtor de mais-valia (GORZ, 2005), forma organizacional capitalista, e perde, então, o estatuto de forma central da sociabilidade humana. Discussões sobre esses tópicos tornam-se frequentes a partir da década de 80, decorrentes, em grande parte, da implementação de novas tecnologias, da automação, da robótica e da eletrônica, técnicas que causaram modificações nos processos de trabalho.

Para o sociólogo francês Gorz (2005), o avanço tecnológico estaria levando ao fim do proletariado. Portanto, o trabalho já não seria mais uma categoria central no desenvolvimento humano:

[...] o conhecimento se tornou a principal força produtiva (...) consequentemente, os produtos da atividade social não são mais, principalmente, produto do trabalho cristalizado, mas sim do conhecimento cristalizado. Indica também que o valor de troca das mercadorias, sejam ou não materiais, não mais é determinado em última análise pela quantidade de trabalho social geral que elas contêm, mas, principalmente, pelo seu conteúdo de conhecimentos, informações, de inteligências gerais. É esta última, e não mais o trabalho social abstrato mensurável segundo um único padrão, que se torna a principal substância social comum a todas as mercadorias. É ela que se torna a principal forma do trabalho e do capital. (GORZ, 2005, p. 29)

Segundo Hannah Arendt (2015), os dois grandes teóricos no campo do trabalho produtivo e improdutivo, discussão colocada a partir modernidade, são Adam Smith e Karl Marx, cujas obras partem da promoção do trabalho e sua produtividade³. O referencial de Marx perpassa a maioria dos estudos sobre a categoria em questão, abarcando também linhas de pesquisa do trabalho docente. Para ele, ao invés de Deus, o trabalho seria o responsável pela criação do ser humano, principal fator que o distingue dos outros animais. Como esclarece o trecho a seguir:

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre homem e Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio. (MARX, 1984, p.149)

Para Marx, a espécie humana é a única que cria necessidades além das biológicas, e isso é possível porque o trabalho humano se constitui a partir da intelectualidade. Os seres humanos são dotados de consciência, uma vez que

³ As obras dos autores que contemplam essa discussão são: Adam Smith, A riqueza das nações, e Karl Marx, O capital.

concebem previamente o objeto – assim, mesmo que o trabalho seja exercido de forma manual, há sempre uma dimensão intelectual:

[...] uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de colmeia. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador e, portanto, idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é exigida a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção durante todo o tempo de trabalho, e isso tanto mais quanto menos esse trabalho, pelo próprio conteúdo e pela espécie e modo de sua execução, atrai o trabalhador, portanto, quanto menos ele o aproveita, como jogo de suas próprias forças físicas e espirituais. (MARX, 1984, p. 149-150)

Segundo essa teoria, toda interferência feita na matéria é projetada antes no plano teórico. De acordo com o autor, a explicação reside no fato de que o ser humano é um animal social e grande parte do seu comportamento é fruto de aprendizado realizado com seus semelhantes. Trata-se de um ser capaz de criar símbolos, representar e fazer modelos do que deseja produzir. Através do trabalho, o ser humano atribui significado a cada objeto que constrói:

O homem é o único animal que se inventa e inventa o mundo em que vive. A colmeia, que a abelha fabrica hoje, tem os casulos da mesma forma hexagonal que tinha desde que surgiram no Planeta as primeiras abelhas. Já o habitat humano vem mudando desde sempre, da caverna natural ao casebre, que se transformou em aldeia, povoado, cidade, até chegar à megalópole de hoje. O homem, para o bem ou para o mal, mudou a face do Planeta, utilizou os recursos naturais para produzir seu mundo tecnológico e dinâmico. Mudou a natureza, alterou o seu funcionamento biológico, meteorológico, sísmico. Seu habitat é primordialmente a cidade, esta complexíssima máquina que só funciona graças à tecnologia que inventamos e desenvolvemos incessantemente. (GULLAR, 2008, p. 6)

Os debates atuais prosseguem diversos e complexos. Dentre as teses que recusam a centralidade do trabalho, há uma que percebe a ciência como algo que o superou de modo a tornar-se a própria força produtiva. Em outras palavras, todo conhecimento científico e tecnológico produzido em sociedade estaria direcionado ao aumento de lucro, valorizado por produzir cada vez mais em menos tempo e com

menor custo, o que Marx denominou de mais-valia. Diante dessa tendência, estudiosos do campo do trabalho apontam a necessidade de estudar a reestruturação produtiva, necessária para o entendimento da sociedade atual, discutindo a forma de trabalho e de produção capitalista, inicialmente denominada fordista⁴. Ricardo Antunes (2000), referência nos estudos sobre sociologia do trabalho, complementa o debate:

As transformações em curso no modo de produção capitalista se dão devido à crise vivida pelo capital em seu processo de regulamentação. O fordismo vigente a partir da Segunda Guerra Mundial caracteriza-se pela acumulação intensiva, produção em massa, universalização do trabalho assalariado, etc. A crise do fordismo iniciada nos anos 60 trouxe a necessidade de uma nova forma de regulação, tendo como base a flexibilização da produção, a intensificação do trabalho, o modelo competitivo de organização sindical, a desverticalização da produção, etc. (ANTUNES, 2000, p. 30)

Sigmund Freud, no ensaio sobre O Mal-estar na Civilização (1996), deteve-se igualmente na questão do trabalho. Em longa nota de rodapé, o autor descreve a economia da libido e afirma ser esta atividade a principal técnica que garante ao sujeito um lugar seguro na realidade e na comunidade humana. Assim, o trabalho favorece e promove, de alguma forma, o laço social.

Cabe observar ainda que Freud ressalta o trabalho como fonte de satisfação quando livremente escolhido a partir das inclinações do sujeito. O pai da psicanálise sublinha igualmente que, em geral, o labor não é prezado pelos seres humanos e não se configura como uma fonte de satisfação tão prazerosa quanto outras. Essa observação o leva a falar de certa “aversão humana ao trabalho”, o que parece ir ao encontro da própria etimologia latina do termo, inserida na tradição judaico-cristã da civilização ocidental: a origem do trabalho é vinculada à dor e ao sofrimento, fato que valida a colocação de Freud.

A atividade profissional constitui fonte de satisfação, se for livremente escolhida, isto é, por meio de sublimação, tornar possível o uso de inclinações existentes, de impulsos instintivos (pulsionais) persistentes ou constitucionalmente reformados. No entanto, como caminho para a

⁴ O fordismo foi a expressão dominante do sistema produtivo e de seu processo de trabalho, que predominou na grande indústria ao longo de todo o século XX, principalmente a partir da segunda década. Baseava-se principalmente, na produção em massa de mercadorias. Estava colocado sob uma estrutura homogeneizada e verticalizada. Na indústria automobilística, grande parte da produção de veículos era realizada por ela própria, ficando somente o setor de autopeças restrito ao fornecimento externo. Era também necessário racionalizar as operações dos trabalhadores, combatendo o desperdício, reduzindo o tempo e aumentando o ritmo de trabalho, a fim de intensificar as formas de exploração.

felicidade, o trabalho não é altamente prezado pelos homens. Não se esforçam em relação a ele como o fazem em relação a outras possibilidades de satisfação. A grande maioria das pessoas só trabalha sob pressão da necessidade, e esta aversão humana ao trabalho suscita problemas sociais extremamente difíceis. (FREUD, 1996, p.37)

Freud e Marx se voltaram aos estudos da circulação de quantidades, um dedicando-se à economia psíquica e, o outro, à economia do capital. Freud, ao pensar sua teoria a partir da circulação de quantidades, foi levado inicialmente a falar de uma economia psíquica voltada ao equilíbrio, concepção que é revista com a introdução da pulsão de morte como excesso inassimilável.

Antes de Freud, Marx já havia descoberto na formação do valor um excedente não simbolizável ou quantificável (que ao mesmo tempo é perda), a partir do qual não é mais possível falar sobre equilíbrio, já que sempre há um gozo remanescente do qual se apropria o capitalista. Assim, tanto o psicanalista quanto o filósofo superam a economia do equilíbrio e apontam para o excesso.

Marx parte da mercadoria para abordar a estrutura simbólica que confere a ela seu valor, o que o leva à descoberta da mais-valia, verdadeiro campo de gozo do capitalismo. A descoberta do valor excedente que não é pago ao trabalhador, que não se inscreve ou é contabilizado, é o princípio que levou Lacan a afirmar que seria Marx – e não Freud – o verdadeiro inventor do sintoma.

Além do valor pago a título de recompensa pelo trabalho realizado, a mais-valia resulta sempre em perda para o trabalhador, pois, como foi dito, resulta da produção de um excesso que lhe é subtraído. Dessa forma, dá-se o fim do equilíbrio que existe entre as mercadorias, uma vez que o excedente se apresenta sob a forma de um sintoma e gera um resto não simbolizável nessa relação de troca simbólica, sendo incorporado pelo capitalista.

Na atualidade, o elemento que diferencia as organizações sociais das anteriores é a troca de mercadorias e, com isso, a produção das sociedades capitalistas se volta para o mercado, para o acúmulo de gozo. Essa dinâmica é característica do capitalismo contemporâneo e vai se modificar, recriando-se de forma contínua, como a dinâmica do próprio capitalismo e do ser humano.

Quando abordamos o trabalho docente ao longo da história, identificamos que suas transformações não foram lineares, mas permeadas por avanços, retrocessos e descontinuidades. Esse trabalho tampouco se apresentou da mesma maneira em

todos os países e regiões, de modo que formas antigas e contemporâneas de exercê-lo convivem lado a lado. Tardif (2013) aborda três tipos de concepções para o trabalho docente: a vocação, o ofício e a profissionalização.

1.2.1 Vocação

O ensino escolar tem início na Europa nos séculos XVI a XVIII, período caracterizado pela reforma religiosa, reforma protestante e contrarreforma católica:

[...] essas grandes reformas religiosas acompanharam-se com efeito da criação de pequenas escolas elementares e dos primeiros colégios modernos, que são o ancestral do ensino secundário. Esses estabelecimentos se multiplicaram rapidamente e, antes da Revolução Francesa (1789), a Europa do antigo regime já está coberta de uma vasta rede de pequenas escolas e de colégios. Essa rede é composta principalmente por estabelecimentos privados colocados sob a tutela das Igrejas e das comunidades locais. (TARDIF, 2013, s/n)

Frente às características colocadas, a docência torna-se essencialmente uma “profissão de fé”. Para Tardif, a atividade necessitava de tempo integral para ser desenvolvida justamente, porque seu significado era “professar”. Assim, o ensinar passa a ser a principal função para os religiosos. Por outro lado, tornar pública a expressão da fé que reside no professar passa a fazer parte da conduta moral do professor. De maneira geral, vê-se que o ensino na modernidade é fundamentalmente uma profissão religiosa, entregue a comunidades religiosas.

A docência passa a ser considerada uma vocação. Como nos mostra Tardif: “trata-se de um movimento interior – um elemento íntimo, uma força subjetiva – pelo qual nos sentimos chamados a cumprir uma missão: ensinar, ou seja, professar uma fé religiosa junto às crianças” (TARDIF, 2013, s/n). O status de vocação levava a mulher que se dedicava ao ato de ensinar a crer que tinha uma missão mais importante do que ela mesma, pois estava a serviço de Deus. Tal concepção fez com que a docência tivesse como função a moralização e a fé das crianças, atribuindo um cunho essencialmente moral a esse trabalho, que visava atingir profundamente a chamada alma infantil, de forma a discipliná-la, monitorá-la e controlá-la. A

alfabetização e todo o processo de instrução escolar estava subordinado à moralização, ou seja, à própria religião.

Como se dava a formação nesse contexto? Bem, ela era quase inexistente. Mulheres religiosas e leigas ensinavam a partir de suas experiências, imitando professoras mais experientes. O quesito das “virtudes femininas” era o valor necessário e justificava a ausência de uma formação. O amor pelas crianças, a obediência, a devoção, o espírito de servir, o sacrifício é o que se considerava como fundamental para o exercício da docência:

As tradições pedagógicas eram principalmente orientadas para o controle das crianças, sobretudo o controle do corpo: elas deviam permanecer sentadas na classe, não se mexer, respeitar as instruções, seus deslocamentos eram controlados, sua postura, sua elocução, seus gestos, entre outros comportamentos. Se necessário, as crianças eram severamente punidas e castigos físicos eram comuns. (TARDIF, 2013, s/n)

As condições materiais do trabalho da docente estavam em segundo plano. As religiosas trabalhavam de graça, enquanto as leigas, devido à concorrência com as religiosas, foram por um longo tempo mal remuneradas. Sua atuação na profissão era cíclica e instável e, quando se casavam, muitas vezes abandonavam o trabalho em nome da dedicação exclusiva ao lar. Apesar da significativa diminuição das bases religiosas nas sociedades modernas, a visão da docência como vocação permaneceu, resultando em concepções fundamentais para os modelos posteriores de educação e da docência, frequentemente visíveis nos dias atuais. Para Tardif, é possível afirmar que a idade da vocação não está completamente terminada. Dentre as características ainda vigentes, podemos citar a questão de que essa continua sendo uma profissão majoritariamente feminina. Ainda que o viés religioso não esteja presente, valoriza-se o grande amor às crianças e à função como formas de controlar o comportamento e a moral, a fim de preservar o modelo da professora como mulher virtuosa. O autor percebe que tais características são fortemente valorizadas nos países da América Latina, como o Brasil. Conclui-se que o argumento da vocação continua a marcar o trabalho das professoras e sua condição.

1.2.2 Ofício

Outro momento importante na história da docência foi o período em que essa atividade foi estabelecida como ofício. Na modernidade, o trabalho passa a ser regido pelo trabalho da fábrica e, com a ascensão dos Estados Nações, a igreja passa a ser separada do Estado. Tais fatos acarretam na criação das primeiras escolas públicas e laicas, com a gradativa imposição da obrigatoriedade das crianças na escola.

A docência passa então a ser integrada como uma estrutura do Estado e pouco a pouco essa função vai se configurando para tornar-se contratual e salarial e, com isso, perde sua característica puramente vocacional. Ainda muito feminina, a docência permanecerá muito tempo na idade do ofício, em contraste com o trabalho masculino relacionado à remuneração. É a partir do século XX que ganhos salariais significativos na profissão passam a ser conquistados, tais como a permanência no emprego e a aposentadoria.

A formação profissional passa a ser mais exigente e, assim, surgem as escolas normais, que se espalham rapidamente. Nelas, o aprendizado da profissão se dá basicamente pela prática, pela imitação e pelo domínio de uma rotina. Em sua abordagem sobre esse período, Tardif fala sobre o apogeu de tal modelo no ocidente após a segunda guerra mundial, com a edificação estatal do ensino, permitindo à docência ser enquadrada na função do funcionalismo público. Dessa forma, garantia-se ao professorado certa autonomia pedagógica e uma diminuição do domínio externo, tanto das famílias como da igreja.

Estabelece-se uma relação de confiança entre o estado e os professores, pois ele lhes delega certa autoridade pedagógica e reconhece sua competência em administrar aulas. Em princípio, as professoras são responsáveis por suas classes, pela gestão dos alunos, pelas escolhas pedagógicas relacionadas à matéria, pelas atividades de aprendizagem, pela disciplina, entre outros aspectos (TARDIF, 2013, s/n).

Para o autor, a idade do ofício ainda permanece inacabada, uma vez que não foi igual em todos os países nem mesmo dentro de uma própria nação. Novamente, Tardif aponta a América Latina como exemplo e menciona tanto a separação entre o Estado e a Igreja como a relação entre o público e o privado como conflitos inacabados. Ele acrescenta ainda o impacto da economia e da política na educação,

a acentuação da privatização nessa área e o impacto disso na carreira docente como fatores que afetam diretamente as condições de trabalho. Por fim, o autor faz a seguinte indagação: “até que ponto a América Latina e o Brasil alcançaram a idade do ofício? ”, uma vez que as diferenças regionais são gritantes e colocam em xeque a autoridade pedagógica. Essas questões deveriam despertar um maior interesse dos pesquisadores brasileiros, pois não encontramos muitos estudos realizados nesse campo.

1.2.3 As teorias da profissão e sua influência para a profissionalização docente

O trabalho exercido pelo professor passa a ser considerado profissão a partir da intervenção e do enquadramento do Estado, que substitui a Igreja como única entidade capaz de resguardar o ensino, ocasionando mudanças significativas na prática docente e em sua imagem social.

O claro entendimento dos termos “profissão” e “profissionalização”, bem como o aprofundamento nos mesmos, são fundamentais para a abordagem da docência feita pelo presente estudo. Ambos derivam da palavra “profissão”. Discussões geradas em torno dela foram objetos de estudo da sociologia, que visava compreender as formas de estruturação social dos diferentes grupos profissionais, com o intuito de identificar como eles alcançam ou mantêm um determinado estatuto social.

Sob uma ótica histórica, o conceito de profissionalização possui como princípio a legitimação de um conhecimento específico, geralmente utilizado para designar o processo pelo qual a intitulada “semiprofissão” agrega de forma gradual os critérios que constituem uma profissão. Como Shiroma aponta:

[...] a profissionalização pauta-se em dois elementos: o primeiro é a aquisição de certos aspectos institucionais e a conquista do status de profissão por meio de reforços das fronteiras que as distinguem das demais ocupações, aumentando as credenciais requeridas para exercê-las; o outro elemento é a melhoria da qualidade dos serviços fornecidos por meio do aprimoramento das habilidades e conhecimentos dos praticantes. (SHIROMA, 2003, p. 61)

E ainda:

O conceito “profissional”, por seu turno, alude a status profissional, código de ética, treinamento especial, por meio do qual se adquire ampla base de conhecimento específico que permite controlar o trabalho desenvolvido. A redução desse controle indica tendência à desprofissionalização e à desqualificação. O mesmo ocorre quando se reduz o âmbito de exigências de qualificação para ingresso na profissão ou se aligeira na formação. (SHIROMA, 2003, p. 65)

A indagação sobre a profissionalização é um aspecto relevante da sociedade ocidental moderna e desperta interesse principalmente no campo da sociologia e, mais recentemente, na História. No âmbito histórico, destacamos a corrente historiográfica da Escola dos Annales, atrelada à figura de Jacques Le Goff (2014) pesquisador dos ofícios e profissões na Idade Média. Já na sociologia, a referência no assunto é Claude Dubar (2005), que não atua apenas na sociologia do trabalho, mas amplia seus estudos ao debruçar-se também sobre a sociologia das identidades profissionais. De acordo com Le Goff (2014), o termo profissionalização surge com a expansão das universidades no século XIII, originando uma oposição entre as artes liberais e mecânicas, ligadas ao conhecimento técnico-científico ensinado nas universidades e aos ofícios que separavam o trabalho manual e intelectual. Conclui-se que, a partir dessa construção histórica, as profissões passaram a despertar grande interesse de estudo, um processo de grande significância para a modernização, na medida em que instaura a superioridade da profissão pautada em critérios da meritocracia.

Duas características do processo de profissionalização sobressaem para meu argumento: a importância da educação, especialmente de nível superior, como fundamento de posição social e o papel que as profissões têm na definição e resolução dos problemas enfrentados pelos leigos. (...) o fato de que o novo critério de estratificação inaugurado pelas profissões depende, portanto, da emergência de um sistema educacional orientado para a moderna divisão do trabalho. Desenvolvendo-se sob a forma de universidades e outras instituições de ensino superior, esse sistema se torna elemento fundamental de orientação e alocação dos indivíduos no mercado de trabalho e um dos pilares, ao lado das grandes corporações e do Estado, da estrutura de classificações sociais. O termo credencialismo procura descrever o tipo de sociedade em que os critérios meritocráticos, certificados via diplomas universitários, tornam-se a base mais importante de posicionamento social. (BARBOSA, 1998, p. 132)

Segundo Diniz (2001), estudiosos manifestam interesse pelos estudos das profissões desde o surgimento da sociologia. Os sociólogos funcionalistas americanos

tiveram predomínio nos estudos iniciais, em voga no fim dos anos 30 do século passado. Dentre as figuras de destaque cita-se Parsons e Barber, que analisaram a profissão como um modelo superior aos ofícios e à ocupação. De acordo com Dubar:

[...] é possível associar a oposição entre “profissões” e “ofícios” a um conjunto de distinções socialmente estruturantes e classificadoras que reproduziram através dos séculos: cabeça/mãos, trabalhadores intelectuais/trabalhadores manuais, alto/baixo, nobre/vil etc. Não obstante, “oficiais” e “profissionais” participam do mesmo “modelo de origem: as corporações – isto é, “corpos, confrarias e comunidades” no interior dos quais os membros eram unidos por laços morais e por respeito das regulamentações detalhadas de seu *status*. (DUBAR, 2005, p. 165)

Para a corrente funcionalista, o sistema social é construído por funções (funcionalismo), respectivamente ligadas a uma fase da vida e à incursão do ser humano em diferentes grupos sociais. O indivíduo passa a ser considerado socializado quando adaptado inteiramente às condutas do grupo em que ele estiver inserido, as quais teriam ligação com as escolhas já realizadas pelos pais (DUBAR, 2005). O funcionalismo permaneceu por muito tempo como a única corrente da chamada *sociologia das profissões*, de destaque nos Estados Unidos. Seu discurso não encontrou barreiras para divulgar a imagem das profissões liberais como modelo ideal a ser atingido pelas outras categorias profissionais, fazendo com que o conhecimento científico e técnico, somado ao ideal de serviço à sociedade, fosse considerado essencial para o prestígio social de uma ocupação de trabalho.

Na visão funcionalista, uma atividade só pode ser considerada uma profissão se possuir um conjunto específico e preciso de atributos. Assim, tal abordagem desenvolve uma listagem de elementos definidores e formadores que distinguem profissão e ocupação: “(...) a existência de um corpo de conhecimento suficientemente abstrato e complexo para requerer um aprendizado formal prolongado; uma cultura profissional sustentada por associações profissionais; uma orientação para as necessidades da clientela e um código de ética”. (DINIZ, 2001, p. 20). Nesse sentido, uma ocupação só ascende ao status de profissão se atender no mínimo a tais exigências.

O principal interesse dos funcionalistas ao estudarem as profissões consistia em demonstrar o valor social delas a partir da análise de suas funções em meio a todo o sistema social. Diniz (2001) explana que, dentre as várias questões e conceitos que

surgem nessa corrente, é a ideia de “autonomia profissional” que se revela como ponto central. Segundo a autora, para os funcionalistas não é o capitalismo ou a livre empresa que caracterizam a sociedade industrial moderna, mas o surgimento dos grupos profissionais. Para Parsons (1974), por exemplo, os profissionais são os portadores dos valores racionais do conhecimento técnico-científico, por isso se mostram capazes e possuidores do conhecimento prático e teórico, e por isso também essas habilidades são valorizadas nas propostas de formação de professores. Ele revela ainda que as profissões modernas têm como característica a prestação de serviço para toda a coletividade, atendendo qualitativamente às suas necessidades. O retorno dessa prestação não está mais alicerçado apenas no ganho econômico, tradicionalmente conhecido como remuneração, mas no reconhecimento coletivo da importância da função desempenhada.

Dubar, ao analisar as colocações de Parsons, aponta que para o autor há uma interação entre o profissional e o cliente. Este desenvolve uma relação de dependência com aquele, uma vez que fica submetido aos seus conhecimentos técnico-científicos. Do lado inverso ocorre o mesmo, já que o profissional se torna útil para o cliente e isso gera satisfação pessoal e rendimento. Assim, há uma relação utilitarista de ambos os lados: “A institucionalização dos papéis em profissão resulta, em primeiro lugar, segundo Parsons, de um equilíbrio das motivações entre a necessidade que o cliente tem do profissional e a necessidade que este tem de ter clientes. ” (DUBAR, 2005, p.130).

De acordo com o que foi abordado, podemos entender o profissionalismo como uma das fases da divisão social do trabalho. Freidson (1996) procura mostrar que se trata de uma terceira lógica de organização do trabalho unida a outras duas: a do livre mercado e a burocrática, baseada no princípio gerencial. As carreiras se dão de forma vertical e, quando porventura são deixadas, o indivíduo não as leva consigo. Tanto a forma de ingresso em tal ordem administrativa como a forma de trabalho são altamente hierarquizadas e ligadas à organização burocrática.

Nesse sentido, o trabalho das profissões se distingue do trabalho dos ofícios por ser uma especialização criteriosa teoricamente fundamentada. O profissionalismo valoriza o método de treinamento vocacional das profissões, considerado mais homogêneo e sistemático, “mais confiável” que o treinamento dentro do mercado de

trabalho, o que leva a outra consequência que marca a forte influência dessa forma de organização na sociedade moderna: a valorização das instituições de ensino, normalmente universidades, responsáveis pela emissão das credenciais necessárias para a profissão. A universidade passa a ter um papel importante não somente no desenvolvimento do conhecimento, mas também na forma de organização do trabalho.

O elo produzido entre ensino profissional e universidade contribui para a autonomia do campo profissional frente ao mercado e à forma de organização burocrática. Isso faz com que o profissionalismo seja economicamente viável por meio do fornecimento de serviços especializados, realizados somente por um conjunto de indivíduos devidamente credenciados. Estes são necessários a vários segmentos da população, que precisa pagar por seus serviços ou tê-los disponibilizados pelo Estado ou outras organizações.

Atendendo às necessidades importantes da vida cotidiana moderna, o profissionalismo passa a influenciar decisivamente a vida das pessoas. Ele torna-se indispensável em áreas como transporte, educação, saúde, direito, administração e informação, seja do ponto de vista do consumidor ou dos agentes de tais práticas. Barbosa (1998) mostra que o processo de profissionalização é um dos traços marcantes das sociedades modernas ocidentais, ou seja, é a partir da esfera profissional que o comportamento do homem moderno é em grande parte moldado. A partir do pensamento de Norbert Elias, a autora diz ainda que, ao adquirir caráter central na modernidade, o profissionalismo passa a ter um caráter normativo, ditando como a sociedade deve ser a partir da *expertise* e do monopólio.

As esferas de ação das profissões da Medicina, Engenharia e Direito são apontadas por Barbosa como um campo em que as profissões marcam a sociedade de acordo com seus conceitos. Através do profissionalismo nas habilidades oferecidas e dos especialistas na prestação de serviços à sociedade, essas atividades constroem uma legitimidade e orientam o corpo social acerca da realização de tarefas e comportamentos, cuja consequência é uma sociedade com uma legião de leigos *versus* conhecedores. Assim, tal organização faz com que as profissões constituam um campo específico com regras igualmente específicas que não poderiam ser “(...)

entendidas como meros resultados de forças estruturais que modelam qualquer grupo social. ” (BARBOSA, 2003, p. 594).

A análise da profissão pela vertente funcionalista dos Estados Unidos passa a sofrer várias críticas a partir da década de 1960. Os críticos ficaram conhecidos como os interacionistas simbólicos, por considerarem inadmissível uma abordagem da profissão que levasse em conta apenas as características ditas próprias aos profissionais e desconsiderasse as relações de poder existentes na sociedade. Esses preceitos são justificados no momento em que profissionais, clientes, mercado e Estado estabelecem as regras de prestígio.

Devido às diferenças, abordagens funcionalistas e interacionistas ficaram em campos opostos. Sobre o funcionalismo recaía a crítica de que seu trabalho consistia na teorização de tipos ideais de profissões (as liberais) com análises estabelecidas sem estudos empíricos. Já sobre o interacionismo simbólico, havia a acusação da socialização profissional como descontínua, uma vez que a grande maioria das ocupações atuais consideradas profissões surgiram através da economia informal e só mais tarde foram reconhecidas oficialmente (Freidson, 1996). Por esse motivo a corrente interacionista se dedica a entender as questões relacionais que envolvem as profissões, tais como carreira e reconhecimento social (DUBAR, 2005).

A partir dos anos 70, marxistas e neoweberianos acrescentaram a questão do poder às discussões sobre profissões, alegando que elas resultam de um processo político de controle. O fato é que o funcionalismo dificultou por muito tempo a construção do conceito de profissão ao excluir as categorias de trabalho menos prestigiadas, ou seja, fora do padrão ideal das profissões liberais. Freidson (1996) foi um crítico do funcionalismo que alertou para a impossibilidade de se conceber uma noção atemporal de profissão, pois, para ele, trata-se de uma construção histórica.

Estamos diante de outro grande problema oferecido pela teoria funcionalista: as profissões liberais tradicionais (medicina e direito), utilizadas como objeto da concepção de profissão, são datadas e, por isso, capazes apenas de representar um determinado momento da história das profissionalizações. Portanto, não caberia a elas referenciar as profissões que hoje compõem as sociedades globalizadas, cuja natureza é organizacional (GONÇALVES, 2007). Compreende-se que o discurso funcionalista atendia principalmente aos anseios da sociedade norte-americana, na

qual conquistou ampla aceitação, principalmente de seus governantes, que viam nas profissões liberais tradicionais a representação da prosperidade que traduzia o modelo de vida americano. Portanto, para os norte-americanos era compreensível a medicina e o direito simbolizarem de forma universal o ideal de profissão (FREIDSON, 1995).

Uma das características da sociedade atual é o conhecimento especializado aplicado à vida cotidiana, que se expande na forma de organização não só do trabalho como da sociedade. Um estudioso desse campo, o sociólogo inglês Antony Giddens (1991), embora não seja imune a críticas, traz uma análise interessante para a discussão denominada de *Sistema Perito*. Essa análise considera que vivenciamos sistemas de excelência técnica e competência profissional. De acordo com o autor, esses sistemas surgem como consequência do aumento da valorização no conhecimento técnico e na especialização, fruto das mudanças científicas.

Para Giddens, os sistemas peritos são conceituados como “sistemas de excelência técnica ou competência profissional que organizam grandes áreas do ambiente material e social em que vivemos na atualidade”. Segundo o autor, os sistemas que estão integrados ao conhecimento dos peritos interferem nos diversos aspectos do nosso cotidiano. Mesmo quando permanecemos em casa, estamos envolvidos no sistema mencionado, pois, ao subirmos as escadas de uma casa, não temos medo de desabamento, já que acreditamos fielmente no perito que validou sua segurança. Confiamos como artigo de fé, o que fundamenta a legitimidade desse formato técnico que se baseia na experiência de que esses sistemas geralmente funcionam conforme nossas expectativas.

No campo da docência, o movimento de profissionalização teve como um de seus fundamentos o reconhecimento da existência de saberes específicos que caracterizam a profissão, desenvolvidos pelos professores tanto no seu processo de formação para o trabalho, quanto no próprio cotidiano escolar. No Brasil, as pesquisas sobre o tema, iniciadas nos anos de 1990, sofreram forte influência de trabalhos desenvolvidos internacionalmente nos anos 80. Fazem parte desse movimento características como a centralidade na figura do professor e a necessidade de compreensão da prática docente e sua diversidade, de modo a ressaltar a singularidade de cada profissional e de sua respectiva trajetória.

As características apontadas no campo da profissionalização docente são identificadas a partir das perspectivas de caráter racional-técnico, formatação importante para a constituição de um professor que saiba exercer seu trabalho de forma pragmática e prescritiva, aplicando as competências previamente adquiridas. A preocupação é centrada na produtividade do sistema educativo e dos professores, nos resultados das avaliações externas e internas, no desempenho técnico e na performance profissional. Por mais contraditório que esse modelo se mostre, a docência o percebe como favorável a seu trabalho, uma vez que, como aponta Oliveira:

[...] trata-se de uma profissionalização ideal, talvez fundada nos anseios desses trabalhadores que, imersos em condições de trabalho precárias e tantas vezes extenuantes, encontrariam alento para suas insatisfações numa literatura normativa e prescritiva. (OLIVEIRA, 2003, p. 31)

A crítica feita a esse modelo ressalta o fato de que ele permanece sendo um modelo, e ainda mais complexo e muitas vezes incompreensível para os docentes, porque os coloca frente às implementações políticas que cobram deles outros papéis e exigências formativas. Assim, os professores são levados a submeter-se ao jogo, ou fazer uso de suas competências para subvertê-lo, contando para isso com o apoio de instâncias sindicais, nem sempre comprometidas, para o fortalecimento docente e a melhoria das condições de trabalho.

Para Pérez Gómez (1995), a característica da profissionalização docente como técnico-especialista deita suas raízes “na concepção epistemológica da prática herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo de todo o século XX, servindo de referência para a educação e socialização dos profissionais em geral e dos docentes em particular” (GÓMEZ, 1995, p.96). Trata-se da aplicação da racionalidade técnica, a qual reduz a atividade profissional à aplicação instrumental de um conjunto de saberes na resolução de problemas. Há uma hierarquia de saberes que poderiam ser dispostos da seguinte maneira: a) saberes provenientes da ciência básica, responsável pela produção dos conhecimentos teóricos que dão suporte ou fundamento à ciência aplicada; b) saberes no âmbito da ciência aplicada, que possibilitam o diagnóstico e a solução de problemas cotidianos e, por fim, c) saberes

competentes e atitudinais, que possibilitam a intervenção e aproximação nas situações práticas em que são requeridos (GÓMEZ, 1995).

A hierarquização de saberes teria sido a responsável pela divisão social do trabalho (aqueles que pensam *versus* aqueles que escutam), criando, com isso, “uma relação de subordinação dos níveis mais aplicados e próximos da prática aos níveis mais abstratos de produção do conhecimento, ao mesmo tempo que as condições para o isolamento dos profissionais e para a sua confrontação corporativa” (GÓMEZ, 1995, p. 97).

Para Tardif, a profissionalização docente tem sido um aspecto central nas políticas de reforma da educação e está intimamente ligada à universalização do ensino:

[...] a universalização da formação de professores precede de algumas décadas a profissionalização e constitui uma condição necessária para que esta se estabeleça. Deste ponto de vista, podemos sustentar que a profissionalização do ensino representa uma tendência que atravessa todo o século XX. (TARDIF, 2013, p. s/n)

Se formos datar essa tendência histórica, ela se concretiza mais substancialmente a partir da década de 1980. Segundo Tardif, a partir desse período, há um verdadeiro movimento social de profissionalização para docência e o autor elenca três motivos para tal situação: melhorar o desempenho do sistema educativo, passar do ofício à profissão e construir uma base de conhecimento (*Knowledge base*) para o ensino. Referente ao primeiro dos motivos, o autor apresenta dados comprovados nos seguintes documentos:

Como mostrado nos famosos relatórios *A nation at risk: the imperative for educational reform* (1983) da *National Commission for Excellence in Teacher Education*; *Tomorrow's Teachers* (1986) do *Holmes Group* e *A nation prepared: teachers for the 21st century* (1986) da *Carnegie Task Force on Teaching as a Profession*, a profissionalização está ela mesma ligada a pressões econômicas e políticas para aumentar o desempenho dos professores e o rendimento dos sistemas de ensino. (TARDIF, 2013, s/n)

Entre 1950 e 1980, a título da democratização escolar, as sociedades desenvolvidas se dedicaram à construção de grandes sistemas escolares de massa bastantes estatizados e burocratizados. A partir de 1960 e, especificamente em 1970, identifica-se que essa construção de um grande sistema de ensino não consegue

manter suas promessas. Assim, a escola democratizada passa a ser caracterizada pelo fracasso escolar em grande escala. Nos anos de 1980, são implementadas políticas educacionais consideradas mais eficazes para sanar os problemas, o que faz entrar em cena a descentralização dos sistemas escolares. Entretanto, há uma oposição bem explicitada por Tardif:

[...]mais eficácia ... se inscreve diretamente no âmbito da corrente política neoliberal ... essas reformas são acompanhadas imediatamente pela rápida implementação de novos mecanismos de controle, que recebem o nome de imputabilidade e de prestação de contas, de obrigação de resultados e de contrato de competência, de concorrência e de comparação, ou até mesmo a busca por figurar entre os laureados. (TARDIF, 2013, s/n)

As mudanças nas organizações escolares envolveram a profissionalização docente com a mesma corrente de pensamento neoliberal. A partir de 1980, novos modelos de carreira foram declarados, prometendo maior autonomia, recompensas financeiras, reconhecimento, promoção, diversificação, etc. O intuito era valorizar o ensino e aumentar o prestígio do professor, para, assim, angariar elementos para uma renovação da profissão. Não podemos deixar de apontar que todas essas alterações para carreira docente se transformaram em sistemas de controle sobre o professor.

O principal objetivo do movimento de profissionalização era a saída da categoria de ofício para profissão. Para tanto, era ofertada uma formação universitária, pois, como colocado acima, era o critério para se tornar uma profissão, a fim de desenvolver competências profissionais fundamentadas no conhecimento científico. As autoridades educativas buscam que a docência passe “1) de uma visão rotineira da pedagogia a uma concepção inovadora; 2) do respeito às regras e rotinas escolares a uma ética profissional a serviço dos alunos e de seu aprendizado; 3) enfim, do papel de funcionário ao de profissional autônomo, mas também imputável de suas escolhas, o que pede uma avaliação do ensino” (TARDIF, 2013, s/n).

Essa concepção de profissionalização coloca o professor como um especialista da pedagogia e da aprendizagem, pautado em conhecimentos de cunho fundamentalmente científico. Diante dessa perspectiva, o saber da experiência, que pautava as escolas normais, dá lugar ao conhecimento especializado, de caráter universitário. Para Tardif, essa visão, como na medicina ou engenharia, resulta em pesquisas que não se limitam a produzir conhecimento teórico, mas também

competências de ação profissional que resultem no aumento da competência prática dos professores. Assim, para o autor, essa profissionalização leva a uma visão reflexiva do ato de ensinar, prática docente na qual deve-se pensar, problematizar, objetivar e melhorar.

Finalmente, referente ao terceiro item apontado por Tardif, deve-se construir uma base de conhecimento (*Knowledge base*) para o ensino. Reafirmamos que a profissionalização docente consiste em uma natureza científica que visa a eficácia prática. Com base nessa concepção, as pesquisas a partir de 1980 buscaram definir quais os conhecimentos básicos necessários para dar sustentação ao ato de ensinar, de forma útil e eficaz. Para tanto, o autor traz um apanhado das pesquisas desenvolvidas com tais fins:

Eric, a mais importante do mundo anglo-saxão em educação, há trinta anos, mais de 100 mil trabalhos de pesquisa foram consagrados a essa questão. Se nos centrarmos, apenas na noção de *Knowledge base* (ideia que serve de ponta de lança às pesquisas norte-americanas – Gauthier, 1997), mais de 20 mil pesquisas estão listadas no Eric. O volume das pesquisas sobre o tema cresce a cada década: 4.400 para os anos de 1980-1990, 6 mil para os anos de 1990-2000, mais de 10 mil para os anos de 2000-2010. (TARDIF, 2013, p. s/n)

A partir dos dados apresentados, é possível notar que a profissionalização docente tem buscado, sobretudo, um caráter técnico. No entanto, como aponta o autor, essa formatação ainda está mesclada com outras características que marcaram o princípio do ofício e da vocação, principalmente nos países da América Latina.

O movimento de profissionalização da docência ainda esbarra em obstáculos que impedem sua concretização. Um item fundamental é a questão salarial, que em nada se compara a outras profissões de nível universitário. De acordo com a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o salário dos professores não aumentou desde 1990, ou seja, sempre com reajustes abaixo da inflação. A perda de poder dos sindicatos acarreta uma vulnerabilidade para a categoria, com a perda da estabilidade, o ganho por hora aula e mérito, além da complexidade que é exigida aos professores. Tardif destaca características dessa intensificação para a categoria:

1) obrigação dos professores fazerem mais com menos recursos, 2) uma diminuição do tempo gasto com os alunos, 3) a diversificação de seus papéis

(psicólogos, policiais, pais, motivadores, entre outros), 4) pela obrigação do trabalho coletivo e da participação da vida escolar, 5) pela gestão cada vez mais pesada de alunos do ensino público em dificuldade, 6) finalmente, por exigências crescentes das autoridades políticas e públicas face aos professores que devem se comportar como trabalhadores da indústria, ou seja, agir como uma mão de obra flexível, eficiente e barata. (TARDIF, 2013, s/n).

Podemos afirmar que o movimento de profissionalização docente não trouxe, até o presente momento, os resultados aclamados. Longe disso, a docência se encontra em uma situação de insegurança e descrédito. O quadro apresentado tem ligação direta com questões políticas que ditam as reformas da educação, embasadas pela ideologia capitalista que abarca o setor público com o New Public Management (NPM). Tal concepção altera o papel do Estado na gestão dos serviços públicos, especialmente no campo da educação, impondo uma lógica do mercado sobre a mesma:

[...] concorrência entre as instituições, pela sistematização da avaliação padronizada dos componentes do sistema educativo (resultados, organizações, funcionamento, funcionários, etc), pela definição de objetivos curriculares normatizados e comparáveis, pela defesa da livre escolha dos pais, pela autonomia das instituições escolares em um ambiente institucional descentralizado (...) o objetivo é integrar a educação ao novo mercado educacional global [...]. (TARDIF, 2013, s/n)

Esses profissionais se encontram cada vez mais submetidos a diversas formas de controle, tais como a oferta de cursos pré-fabricados, a avaliação externa e interna dos alunos, a exigência da formação continuada e a avaliação de suas competências. Essas são situações que afetam cada vez mais a autonomia docente, provocando a quebra de confiança desse profissional em sua atividade. A insegurança muitas vezes é compreendida como uma “resistência à mudança” e leva à culpabilização dos professores, aos quais é atribuído o fracasso escolar como ineficácia da categoria. Observa-se que a redução da autonomia profissional não condiz com a ideia de profissionalização, mesmo do ponto de vista técnico.

Tardif nos possibilita refletir sobre a característica da profissionalização docente, ao esclarecer sua influência no ideal tipicamente norte americano, espécie de mito estadunidense que influencia os mais diferentes países há pelo menos 30 anos. Essa forma de profissionalização tem afetado principalmente a América Latina

e tem conduzido ao questionamento da ideia de profissionalização, de forma a nos aproximar do conceito de proletarização docente.

1.2.4 A proletarização docente segundo os preceitos marxista

A concepção de docência como proletarização parte do conceito de classe trabalhadora. Nela, o professor se vê submetido aos organismos que pensam e planejam a educação: a política educacional, o dirigente de ensino, a direção e tantos outros. Como trabalhador, ele se submete ao poder exercido hierarquicamente e tem sua liberdade de trabalho cerceada. Toda sua autonomia criativa e experiência profissional também são desconsideradas. Nesse conceito, as condições de trabalho são relativas ao setor de serviço no qual está incluída a função exercida pelo professor.

Nicanor Sá (1986) defende a existência de um movimento de proletarização do trabalho docente. Entre seus argumentos, o autor ressalta as mudanças no sistema de ensino que acompanham as alterações no modo de produção capitalista, no qual se observa uma divisão do trabalho docente que retira do professor a propriedade de seu meio de produção, o conhecimento.

Para esse autor, a essência do trabalho pedagógico não se enquadraria, a princípio, na divisão de trabalho da produção capitalista. No entanto, a submissão desse profissional ao sistema escolar coloca-o nessa condição, de modo a desencadear uma unidade da categoria pela questão salarial, o que novamente aponta uma proletarização, pois nesse caso é reconhecida a subordinação da atividade pedagógica a relações capitalistas. Em decorrência disso, esse professor torna-se ainda mais proletário com a expropriação de seu saber e é reduzido a um trabalhador parcelar. Esse fator se dá inicialmente com a desorganização da escola que o autor chama de artesanal, dando lugar à divisão do trabalho. Assim, o professor passa a possuir unicamente sua força de trabalho, como qualquer outro proletário:

A introdução e aprofundamento da divisão técnica do trabalho escolar, a expropriação dos meios de produção e de transmissão do saber escolar, o regime salarial baseado no arrocho, e as grandes empresas educativas privadas e estatais põem em cheque definitivamente a concepção e a prática da dita escola tradicional. Sua existência foi completamente inviabilizada pelo

assédio constante dos novos materiais didáticos, cursos de treinamento, e ação dos aparelhos burocráticos (supervisão, inspeção e fiscalização). O abandono é a forma mais decisiva de destruição da escola. (SÁ, 1986 p. 27)

De acordo com Sá, os baixos salários da categoria eram compensados por certo *status* de dignidade social da profissão. À medida que tem início a proletarização da categoria, esse mito não mais se sustenta e cai, fazendo da docência um trabalho como qualquer outro. As exigências intelectuais que outrora o diferenciavam são perdidas para o capital e não mais sustentam sua diferenciação no mundo do trabalho.

[...] a fragmentação do trabalho na escola; a hierarquização de funções com a construção de poder nas mãos de alguns especialistas; forte controle sobre os professores, funcionários e alunos; perda de autonomia por parte dos professores sobre o seu trabalho; funcionários que não se sentem comprometidos com a ação educativa da escola; saber cada vez mais fragmentado; várias instâncias pedagógico-administrativas espalhadas e hierarquizadas por todo o sistema de ensino e outras características desse tipo que poderiam ser relatadas. (HYPOLITO, 1997, p. 5)

Para o autor, essas características acarretam uma desqualificação que não atende as exigências de um profissionalismo para docência, uma vez que a autonomia é mais imaginada do que real e a função é despersonalizada, uma docência de resultados, mais no campo da proletarização.

Trabalhos recentes sobre a temática da proletarização docente também apontam essa desqualificação da prática pedagógica aliada à organização escolar e à baixa remuneração. Com base nos escritos de Karl Marx, a proletarização do trabalho é imbuída de uma perda constante sobre o domínio do processo de trabalho por parte do trabalhador. A desqualificação encontra-se associada a tal movimento, ao considerar o trabalhador como parte integrante dos mecanismos de valorização do capital.

Quando abordamos a proletarização na educação, imediatamente nos perguntamos sobre a especificidade do trabalho docente. Álvaro Hypolito (1997), estudioso do assunto, compreende duas direções para essa discussão. A primeira considera a escola um local de trabalho diferente de outras instâncias, com características peculiares que o capitalismo não consegue abarcar por completo. Já

a segunda, apesar de identificar diferenças, acredita que a lógica capitalista da fábrica é a mesma existente no interior da escola.

Essa discussão baseia-se fundamentalmente nos conceitos de trabalho produtivo e improdutivo de Karl Marx. De acordo com o autor, o trabalho produtivo é aquele que produz a mais-valia por meio da troca por salário e deixa o excedente nas mãos do detentor dos meios de produção, o capitalista. Hypolito traz essa reflexão para o trabalho docente e ressalta o fato de que professores da rede privada são considerados trabalhadores produtivos em oposição aos da rede pública. Em outras palavras, apenas os primeiros teriam uma produção material. Apesar da polêmica levantada por tais tópicos, Hypolito explicita que a natureza do trabalho em nada modifica o problema da submissão desse trabalho à lógica capitalista de organização.

Nicanor Sá (1986) também critica a natureza do trabalho educativo. Para ele, a busca pela natureza das coisas carrega uma determinação imutável da educação, visão puramente idealista - não materialista nem dialética, que consideram as relações de produção históricas e mutáveis. O autor destaca que Marx baseou-se nas condições objetivas de sua época e que, no decorrer da história, a sociedade passou por diversas transformações. No caso da educação, Sá menciona o trabalho parcelar da escola: “o resultado principal de mudança no processo de trabalho é a separação entre o produto e o processo de produção. A aula torna-se independente do professor, podendo ser alienada como qualquer outra mercadoria no mercado: o pacote didático é um dos exemplos” (SÁ, 1986, p. 24).

Para Hypolito, a realidade da escola possui muitas contradições. O controle e a fragmentação do trabalho do professor, bem como a perda de sua autonomia pedagógica, não são processos que ocorrem de forma linear e tranquila. O professor busca formas de superar tais condições, descartando assim o trabalho fabril como categoria analítica aplicada de forma absoluta ao processo de trabalho escolar. Assim, seria preciso “encontrar a particularidade, e não a especificidade, do desenvolvimento do processo na escola” (HYPOLITO, 1997, p. 11).

A docência passa por um processo de proletarização, proveniente não só da questão salarial. Por ser este um trabalhador que vende sua força de trabalho, não possui controle sobre os meios, os objetivos e os processos de trabalho. Hypolito diz

que ainda há certo controle sobre o trabalho docente, situação entendida como ambivalente, posto que está entre o profissionalismo e a proletarização.

O oposto ao profissionalismo é a proletarização. Neste caso, além da força de trabalho ser vendida, o trabalhador não possui nenhum controle sobre os meios de produção, sobre o objeto e o processo de trabalho. Não possui autonomia, constituindo-se num trabalhador coletivo. Seu saber, ao longo do desenvolvimento do processo de trabalho é apropriado pelo capital e incorporado ao processo de produção. Passa, o trabalhador, por um fenômeno de desqualificação. (HYPOLITO, 1997, p. 13)

Marx, ao descrever o trabalho proletarizado, o faz no contexto histórico de centralidade do trabalho operário, da industrialização, sem um processo claro de divisão do trabalho em setores. Ao tomar a historicidade das relações capitalistas de produção, é necessário considerar os mecanismos de autovalorização do capital. Eles incluem mudanças nas formas de organização da produção e do trabalho, tendo como uma de suas características principais a crescente terceirização da economia. Percebe-se ainda que há uma ampliação no entendimento do conceito de classe trabalhadora, integrando nessa categoria os tradicionais trabalhadores da indústria, os do setor de serviços, bem como o trabalhador rural, o trabalhador precarizado e o subempregado (ANTUNES, 2000).

Para Hypolito, as condições impostas para a docência no Brasil têm acarretado grande precariedade. Houve a implantação de um modelo técnico-burocrático de sustentação, caracterizado pela suposta “modernização” das funções exercidas nas escolas, processo pautado pela burocracia. Ressalta-se também as relações de poder, o padrão do especialista, a racionalização administrativa e a hierarquia de funções.

Para docência, a vivência em um ambiente de trabalho fragmentado, aliada à divisão do trabalho, à introdução dos especialistas, à separação entre o conceber e executar, à perda de poder sobre o processo pedagógico e à diminuição da interferência sobre os conteúdos e métodos de ensino, exige diferentes respostas a todo esse apanhado de situações. O cotidiano escolar tem colocado o professor na condição de proletário.

Percebemos, assim, que o trabalho docente não está imune à lógica capitalista. Entretanto, o modelo fabril não pode ser utilizado mecanicamente para análise da

escola, uma vez que ela é composta por elementos contraditórios próprios do seu desenvolvimento.

1.3 A demanda por formação: o contexto brasileiro

No Brasil, a universalização do acesso à educação ocorreu em decorrência das estratégias políticas do período pós-constitucional de 1988. Esse fato é inquestionável e consensual entre diferentes segmentos políticos e sociais. A partir do aumento do número de alunos, a questão passou a ser a qualidade da educação. Um dos componentes fundamentais para solucionar a questão foi e tem sido a formação docente.

O histórico da formação de professores no Brasil oferece elementos que possibilitam identificar a complexidade desse quadro. No final da década de 1970 e início de 1980, tem início a expansão da rede pública nacional. A Constituição de 1988, apesar de todas as ressalvas que podem ser feitas, contribuiu para a consolidação da ideia política de educação republicana e democrática.

A Carta Magna de 1988⁵ garantiu, como dever do Estado, a educação de qualidade para todos, com igualdade de acesso e permanência. Na década de 1990, a educação para todos foi também pauta internacional relevante, com a *Conferência Mundial de Educação para Todos*, realizada em Jomtiem, na Tailândia.

No Brasil, no mesmo período, temos as diretrizes, os financiamentos e a avaliação como elementos que possibilitaram a expansão da educação pública básica. São marcos importantes a serem destacados:

- A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece princípios e direitos, determinando competências para sua garantia;

⁵ A **Constituição de 1988** é a atual Carta Magna da República Federativa do Brasil. Foi elaborada no espaço de 20 meses por 558 constituintes entre deputados e senadores à época, e trata-se da sétima na história do Brasil desde sua independência. Promulgada no dia 5 de outubro de 1988, ganhou quase que imediatamente o apelido de **constituição cidadã**, por ser considerada a mais completa entre as constituições brasileiras, com destaque para os vários aspectos que garantem o acesso à cidadania.

- Os mecanismos transparentes de financiamento, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF);
- O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB);
- A implantação de mecanismos de avaliação periódicos com dados publicados. Na década de 1990 teve início o “Provão”, que avaliava os cursos do ensino Superior. Para a Educação Básica destaca-se a criação, em 2007, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Em 2003, de acordo com o Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a rede pública brasileira tinha em registro o número de aproximadamente 45 milhões de estudantes regularmente matriculados. O aumento do número de alunos trouxe a consequente demanda pelo crescimento do número de docentes e, posteriormente, discussões sobre a qualidade da formação dos professores.

O trabalho de Bernadete Gatti e Elba Barreto, *Professores do Brasil: Impasses e Desafios*, publicado em 2009 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), embasa o estudo de pesquisadores da formação docente. Nele há uma análise detalhada do assunto, indicando a expansão nacional das escolas normais de nível médio e o aumento de cursos rápidos de formação docente. Além disso, foram constituídas soluções alternativas para complementação de formação em função da diversidade formativa docente. O marco legal que reorientou esse processo foi a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei nº 9.394, que estabeleceu o seguinte em seu Art. 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para exercício do magistério na educação infantil e nos 5(cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Lei 9.394/96, redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Desde então, é crescente o número de professores com formação de nível superior. De acordo com dados do Ministério da Educação (MEC):

Tabela 1 Número de Docentes atuando na educação básica e proporção por grau de formação – BRASIL – 2007 a 2017

Proporção de docentes por formação								
Ano	Números de docentes	Ensino Fundamental		Ensino Médio				
		Incompleto	Completo	Total	Normal/Magistério	Sem Normal/Magistério	Superior em Andamento	Educação Superior
2007	1.878.284	0,2%	0,6%	30,8%	25,3%	5,5%	-	68,4%
2008	1.983.130	0,2%	0,5%	32,3%	25,7%	6,5%	-	67,0%
2009	1.972.333	0,2%	0,5%	31,6%	24,5%	7,1%	-	67,7%
2010	1.999.518	0,2%	0,4%	30,5%	22,5%	8,0%	-	68,8%
2011	2.039.261	0,2%	0,4%	28,7%	19,0%	6,4%	3,3%	70,7%
2012	2.095.013	0,1%	0,3%	26,5%	16,0%	5,5%	5,0%	73,1%
2013	2.141.676	0,1%	0,2%	24,9%	13,9%	4,9%	6,1%	74,8%
2014	2.184.267	0,1%	0,2%	17,5%	12,6%	4,9%	6,4%	75,8%
2015	2.187.154	0,1%	0,2%	16,8%	11,9%	4,9%	6,5%	76,4%
2016	2.196.307	0,1%	0,2%	15,7%	11,1%	4,6%	6,5%	77,5%
2017	1.702.290	-	0,3%	14,9%	10,4%	4,5%	6,5%	78,4%

* Informações adaptadas do site: <http://portal.inep.gov.br/web/quest/educacao-basica>

Diante do aumento da demanda, houve uma multiplicação significativa dos cursos de licenciatura, tanto presenciais como à distância. Houve também o surgimento de uma questão ainda não solucionada: o modelo de formação de professores. Saviani propõe um dilema para tratar esse tópico:

- a. Modelo de conteúdos culturais-cognitivos: para este modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar;

- b. Modelo pedagógico-didático: contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático.⁶

As diferenças existentes entre os modelos apresentados repercutiram na institucionalização dos cursos de formação de professores, identificadas tanto nos institutos e faculdades específicos, segundo o modelo de conteúdos culturais cognitivos, como nas faculdades de educação, conforme modelo pedagógico-didático (SAVIANI, 2009). Assim, é possível perceber que a formação de professores tem acompanhado as mudanças das políticas públicas educacionais do Brasil, mas essa questão ainda precisa ser revista e considerada de acordo com seus diferentes aspectos, levando em conta a complexidade vivenciada pelos professores no interior das salas de aula.

1.4 A proposta de formação docente no município de São Paulo

O movimento de profissionalização docente é relevante no município de São Paulo. A partir de 1988, a criação do *Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo* (SINPEEM), de cunho mais político que a anterior *Associação dos professores e Especialistas em Educação no Ensino Municipal* (APEEEM), adere à luta pela profissionalização do magistério paulistano. Nesse período, Paulo Freire integrava a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e a prefeitura estava sob a administração de Luiza Erundina. Após o período de discussão entre a prefeitura de São Paulo e os docentes da rede, criou-se em 1992 o *Estatuto do Magistério Municipal*. Dentre as várias medidas por ele propostas, destacamos as seguintes: o plano de carreira do magistério, a jornada especial integral, os investimentos em concursos para carreira docente bem como os de acesso a outros cargos, a evolução funcional, a organização do quadro de ensino, a gestão democrática com conselho deliberativo, a criação do cargo de professor adjunto e o

⁶ SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, vol. 14, nº 40, 2009, p. 143-155.

direito de afastamento sindical para a participação em congressos de educação e reuniões de representantes sindicais.

Trata-se de um marco na profissionalização da docência no município de São Paulo. A formação docente, principalmente aquela ocorrida no interior da escola, passa a ser valorizada com a criação da *Jornada Especial de Trabalho* que inclui a *Jornada Especial Integral de Formação* (JEIF), composta por vinte e cinco horas-aula em regência de classe; 15 horas-aula adicionais para planejamento de aulas; oito horas-aula são cumpridas em horário coletivo para formação docente, com foco no Projeto Político Pedagógico(PPP)⁷, com vistas à análise dos resultados de aprendizagem para o planejamento ou replanejamento das ações referentes ao ensino e à aprendizagem; três horas-aula são realizadas na unidade escolar, individualmente, e, por fim, quatro horas-aula são realizadas em local de livre escolha, totalizando uma jornada semanal de quarenta horas-aula. A opção por essa jornada é condicionada à disponibilidade de aulas atribuídas para a regência de sala.

A década de 1990 ficou marcada como a década da formação contínua (ou continuada) dos professores, período em que houve uma participação política mais efetiva da categoria nas questões da educação, na qual a formação docente teve papel importante. Diante do contexto histórico, enfatizou-se a importância dos programas de formação continuada como forma de responder às demandas mais específicas da docência para garantia do aprendizado, valorizando sua prática.

Apesar das mudanças significativas na carreira docente, Ribas (2000) menciona que, desde a década de 1980, as pesquisas indicam a formação continuada oferecida pela rede pública, em suas diferentes instâncias, como iniciativas que não têm surtido o efeito esperado, uma vez que as políticas implementadas são descontínuas e não atendem às necessidades concretas do cotidiano escolar. Questões vigentes na década de 1990, tais como a globalização da cultura, da economia e o desenvolvimento tecnológico, exigem e continuam exigindo diferentes procedimentos da profissão docente.

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo atualmente possui várias iniciativas para a formação docente continuada. São os denominados cursos de

⁷Aqui registraremos as diferentes denominações que ocorrem no Município de São Paulo conforme o partido político vigente no poder municipal. Projeto Pedagógico (PP) ou Projeto Político Pedagógico (PPP)

formação, dotados de temáticas específicas organizadas pelas Diretorias Regionais de Educação (DREs), por meio das Diretorias de Orientação Técnico-Pedagógica das Coordenadorias de Educação (DOTs),⁸ pelos diversos núcleos de coordenação da Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SME/DOT) e, ainda, cursos oferecidos por instituições como sindicatos, universidades e organizações não governamentais (ONGs). Para a realização dos cursos, as instituições devem se submeter à autorização da SME. Os cursos podem fazer parte de diferentes modalidades, sendo presenciais ou à distância, e a carga horária pode variar entre quatro a mais de quatrocentas horas de duração. A partir de oito horas, nos casos de eventos como seminários e congressos, e doze horas, a depender da modalidade do curso, o professor e outros funcionários têm direito a um certificado que possibilita uma pontuação para fins de evolução funcional. Segundo dados da SME, até o primeiro semestre de 2014 já haviam sido contabilizados mais de 30.000 vagas em cursos de formação continuada oferecidos unicamente pela SME e DREs.

Em 2012, com o início da gestão do prefeito Fernando Haddad, foi iniciada pela SME uma reforma na educação do município. A Portaria 4.289/2014 institui o Sistema de Formação de Educadores – *CEU-FOR*, cujo objetivo é constituir-se como um sistema de formação de educadores da rede municipal, por meio de oferta de ações formativas. De acordo com o próprio documento⁹:

CEU-FOR tem por objetivo constituir-se em um sistema de formação voltado aos Educadores, baseado nos princípios estruturantes dos currículos desenvolvidos nos espaços educativos, atendendo aos fundamentos da integralidade e interdisciplinaridade, oferecendo também elementos promotores de reflexão crítica sobre a prática pedagógica, problematização dos currículos e metodologias, permitindo que se abram novas possibilidades, em um movimento de melhoria contínua do ensino e da aprendizagem (DOCUMENTO DE REFERÊNCIA, SME, 2014, p. 10)

O CEU- FOR integra o programa de 2013 intitulado *Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São*

⁸ As denominações dos departamentos de formação de professores mudam conforme a proposta política vigente.

⁹ Documento de Referência do Sistema de Formação dos Educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, o CEU-FOR.

Paulo, conhecido como *Mais Educação São Paulo*¹⁰. O documento abrange um conjunto de temas relacionados à revisão necessária dos conceitos e metodologias dos atuais currículos propostos para a Rede de Ensino de São Paulo e refere-se às alterações na estrutura e no funcionamento do ensino municipal.

A opção pelo uso do nome CEU é uma referência aos *Centros Educacionais Unificados* (CEUs), equipamentos públicos localizados nas diversas regiões da cidade em zonas de vulnerabilidade. O CEU-FOR está afinado aos objetivos políticos e educacionais dos CEUs. O documento mostra que:

CEU-FOR não é um espaço físico (e não se utilizará dos espaços dos CEUs), mas sim uma instância de articulação das ações formativas voltadas aos educadores da Rede Municipal de Ensino, seja por meio da oferta direta (via Secretaria Municipal de Educação ou Diretorias Regionais de Educação) ou do estabelecimento de parcerias. Ao nomear-se Sistema de Formação (...) seu compromisso educacional para todos que têm como foco a melhoria da aprendizagem dos alunos e compreende que a formação é um elemento central para que se atinja esse objetivo. (DOCUMENTO DE REFERÊNCIA, SME, 2014, p. 12)

Dentre os princípios responsáveis por orientar a elaboração curricular no CEU-FOR de acordo com o Documento de Referência do Sistema de Formação dos Educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, pode-se citar:

- a) Reconhecimento de que a formação do educador é elemento fundamental – mas não único ou isolado – para a melhoria da aprendizagem do educando;
- b) Compreensão ampliada da formação do profissional da educação: pedagógica, política, filosófica e técnica, articulando os conteúdos relacionados às áreas de conhecimento, assim como a prática didática aos conteúdos humanísticos, artísticos e científicos;
- c) Reconhecimento da complementaridade dos conhecimentos construídos nas situações práticas do cotidiano do educador e aqueles produzidos pela pesquisa acadêmica;
- d) Valorização das Diretorias Regionais de Educação como locais de produção e compartilhamento de conhecimento e do estabelecimento de programas de formação em serviço, fundamentais para a operacionalização das políticas municipais de Educação;
- e) Compreensão de que os diversos setores da SME e das DREs têm responsabilidades no que se relaciona à formação continuada dos educadores da Rede e têm autonomia para propor programas de formação, desde que de forma articulada às demais iniciativas do CEU-FOR;

¹⁰ Programa Mais Educação São Paulo é originário do Programa Mais Educação do MEC. Foi concebido no segundo mandato do então presidente Luís Inácio Lula da Silva e ampliado na gestão da Presidenta Dilma, sendo instituído por meio da Portaria Interministerial nº 17 e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/2010. De âmbito federal, nasce a partir da busca pela melhoria da desigualdade educacional no Brasil, que integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), tendo em seu princípio fundante a Educação Integral, construída com propostas de ações interministerial, que têm como objetivo “a diminuição das desigualdades educacionais, e a valorização da diversidade cultural brasileira” (MEC, 2013). Para tanto, busca promover a educação integral.

- f) Adoção do conceito de cultura digital, em que o uso das tecnologias é integrado à ação pedagógica e ao currículo, e deve ser garantido pela disponibilização de infraestrutura e dispositivos como suporte para a comunicação e para o processo de ensino e aprendizagem;
- g) Reconhecimento e valorização das particularidades das metodologias de ensino e aprendizagem presenciais e a distância, privilegiando uma ou outra modalidade de acordo com os objetivos da ação formativa;
- h) Acompanhamento das ações formativas realizadas no âmbito do Sistema, seja diretamente ou por meio de parcerias;
- i) Articulação da oferta proveniente das diversas esferas, assim como articulação dos temas, tendo em vista a integração dos educadores das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica;
- j) Afirmação do valor do estudo da realidade local e territorial;
- k) Reconhecimento e atuação a partir do contexto socioeconômico e histórico-cultural;
- l) Valorização da formação em serviço, fortalecendo a escola como espaço privilegiado e consolidando o Projeto Especial de Ação (PEA) como momento de aprendizagem contínua e permanente, por meio de estudos e reflexão crítica das práticas educativas. (São Paulo: SME/DOT:2014, p. 31/32).

A Rede Municipal de Educação de São Paulo é a maior do Brasil. Ela possui aproximadamente um milhão de alunos (SME/SP) e cerca de 83,8 mil profissionais, entre gestores e pessoal de apoio. São 1.459 as escolas administradas diretamente pela secretaria de educação. A secretaria também possui escolas indiretas e a rede atualmente possui quatro sindicatos¹¹. O ingresso na carreira docente do município é feito via concurso público de provas e títulos. Estão previstas duas classes no quadro dos profissionais de educação: (1) a classe dos docentes, que compreende os cargos de Professor de Educação Infantil, de Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e de Professor de Ensino Fundamental II e Médio.

O ingresso na carreira do magistério por meio de concurso público está previsto na Constituição Federal de 1988 e na LDB/96, reivindicação da categoria que integrou a pauta dos sindicatos. A defesa de concursos públicos por parte dos professores e sindicatos é justificada pelo combate às práticas de indicação, muitas vezes chamadas de *clientelismo* ou *apadrinhamento*, exercidas por políticos que buscam compor sua base de apoio através da utilização do emprego no serviço público. Outra justificativa que pode ser citada é a transparência, com o intuito de que o ingresso na carreira do magistério seja baseado em um processo confiável de escolha de

¹¹ Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo (SINPEEM), Sindicato de Professores e Funcionários Municipais de São Paulo (APROFEM), Sindicato dos Trabalhadores nas Unidades de Educação Infantil da Rede Municipal de São Paulo (SEDIM) e Sindicato dos Especialistas de Educação do Ensino Público Municipal de São Paulo (SINESP).

profissionais com melhor preparo para o exercício da profissão, condizente com requisitos passíveis de serem avaliados por concursos.

Na rede municipal de São Paulo, a maioria dos professores são concursados. De acordo com dados obtidos junto à Secretaria Municipal de Educação, em 2018 no total de 79.843 profissionais do magistério da rede municipal de ensino de São Paulo, somente 166¹² não são concursados. Desde 1992, quando o Estatuto do Magistério estabeleceu, no § 1º do art. 7º, que os concursos públicos deveriam ser realizados a cada dois anos ou quando o percentual de cargos vagos atingisse 5% do total de cargos da respectiva área, a administração pública municipal tem realizado concursos regularmente. Outros professores são considerados estáveis a partir do art. 19 do *Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal* de 1988, que considerou estáveis os servidores públicos civis da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. Esses servidores tinham pelo menos cinco anos de serviço público, de acordo com a data da promulgação do referido Ato (BRASIL, 1988). A rede conta ainda com professores contratados por meio de contrato temporário de trabalho, pelo prazo máximo de doze meses, podendo ser renovado por igual período, conforme prevê o art. 108 da Lei n. 14.660/2007 (SÃO PAULO, 2007). Todo profissional do Quadro, atendendo ao disposto na EC n. 19/98, passa por um período de estágio probatório de três anos de efetivo exercício, que segue ao início no cargo de provimento efetivo na carreira. Após esse período, o servidor é submetido a uma avaliação especial de desempenho para adquirir a estabilidade da carreira.

¹² A contratação de professores pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo ocorre em caráter emergencial, pelo período de um ano.

2 - AS PARTICULARIDADES DA ATIVIDADE DOCENTE

(...) ensinar, de certa maneira, é sempre fazer algo diferente daquilo que estava previsto pelos regulamentos, pelo programa, pelo planejamento, pela lição, etc. Enfim, é agir dentro de um ambiente complexo e, por isso, impossível de controlar inteiramente, pois, simultaneamente, são várias as coisas que produzem em diferentes níveis de realidade: biológico, psicológico, simbólico, individual, social, etc. Nunca se pode controlar perfeitamente uma classe em que a interação em andamento com os alunos é portadora de acontecimentos e intenções que surgem da atividade ela mesma. (TARFIF, 2005, p. 43)

2.1 Os aspectos relevantes para a formação docente contemporânea

Há um consenso sobre a importância da formação docente na política educacional. No Brasil, foi criada em 1996 uma política nacional de formação de professores, o *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério* (FUNDEF), reorganizado em 2007 como *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica* (FUNDEB). Seu objetivo é promover a universalização do ensino, tendo como eixo central a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério. No entanto, torna-se importante compreendermos como a formação docente vem ocorrendo efetivamente frente às novas exigências impostas à categoria no cotidiano escolar.

Os docentes foram, por muito tempo, portadores dos mais representativos valores da sociedade. Hoje, no entanto, duvidam disso. Um marco importante nessa alteração foi a *educação para todos*,¹³ colocando-os frente a situações inusitadas com a diversidade da sala de aula. Philippe Perrenoud (2002) demonstra a complexidade exigida da profissão docente, que deve ser responsável por fatores tais como a prática reflexiva, a profissionalização, o trabalho em equipe e por projetos, a autonomia,

¹³ A Educação para Todos (EPT) é um compromisso global firmado por 164 governos reunidos na Cúpula Mundial de Educação, em Dakar (2000), para oferecer a todas as crianças, jovens e adultos uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser.

pedagogias diferenciadas, a centralização sobre os dispositivos e sobre as situações de aprendizagem, entre outros. A sensibilidade simultânea para com o saber e com a lei delimita um roteiro novo para o ofício.

Para Monica Thurler (2002), os professores passam a ter que reinventar a escola e a si próprios como profissionais. As novas condições de trabalho são muito diversas do contexto no qual aprenderam seu ofício, já que os cursos de formação estão majoritariamente baseados em uma visão prescrita da profissão, e não em uma análise da realidade:

A introdução de novos objetivos de aprendizagem e novas metodologias de ensino não lhes permitirá mais organizar seu ensino em torno de uma sucessão rígida de lições e fichas de trabalho, e sim obrigará a inventar permanentemente arranjos didáticos e situações de aprendizagem que respondam melhor à heterogeneidade de necessidades de seus alunos. (THURLER, 2002, p. 89)

Para atender a tais mudanças foram criadas diferentes propostas. A encantadora ideia de novos métodos como o construtivismo, a avaliação formativa, a pedagogia diferenciada e tantos outros, acabou sendo muito preconizada, mas pouco praticada. Isso se deve à ausência de um entendimento claro do que é requisitado e do que é viável nas condições concretas do trabalho docente. São raras as pesquisas claras sobre o distanciamento entre a formação e a realidade da profissão que tanto provoca frustrações aos docentes, decorrentes até mesmo da pouca disponibilidade temporal permitida pelo calendário político. Sim, a cada mudança política, mudam-se as propostas de educação, o que não permite à docência se apropriar delas.

A ideia de uma formação profissional prática prevalece nos dias de hoje. Geralmente esse termo designa um conjunto de estágios e, eventualmente, trabalhos práticos como ensinos de campo. Thurler perpassa por essa questão através do seguinte modelo:

Os teóricos dão uma formação teórica, isto é, aulas e seminários clássicos, sem se preocupar muito com a referência da profissão. Os profissionais que acolhem e preparam estagiários para o trabalho de campo encarregam-se de iniciá-los nos “ossos do ofício”. (THURLER, 2002, p. 23)

Enquanto a formação teórica possibilita a aprovação em exames para a obtenção do diploma, a prática permite a criação de bases para sobreviver na

profissão. A crítica reside na divisão entre as duas instâncias que, para a autora, deve ser combatida.

Segundo Perrenoud, a formação docente deve conter a prática reflexiva e a implicação crítica:

A prática reflexiva porque, nas sociedades em transformação, a capacidade de inovar, negociar e regular a prática é decisiva. Ela passa por uma reflexão sobre a experiência, favorecendo a construção de novos saberes. A implicação crítica porque as sociedades precisam que os professores envolvam – se no debate político sobre a educação, na escala dos estabelecimentos escolares, das regiões e do país. Esse debate não se refere apenas aos desafios corporativos ou sindicais, mas também às finalidades e aos programas escolares, à democratização da cultura, à gestão do sistema educacional, ao lugar dos usuários, etc. (PERRENOUD, 2002, p.15)

Compreendemos que não é plausível conceber a formação docente pelo ponto de vista puramente técnico, pois uma formação que pretenda a qualidade deve ter em seu princípio o reconhecimento da autonomia e da responsabilidade dos professores tanto de forma individual como coletiva. Assim, a qualidade da formação depende sobretudo de sua concepção. Cabe aqui ressaltar a indagação sobre os formadores feita por Perrenoud:

Quando um jurista forma assistentes sociais, quando um médico forma fisioterapeutas, quando um técnico em informática forma policiais, não pretendem conhecer, a partir do interior, a profissão de seus alunos. Às vezes, eles se dão ao trabalho de se informar sobre ela e tentam conhecê-la melhor ‘para ver’. Gostaríamos que os psicólogos, os linguistas ou os sociólogos que intervêm na formação de professores fizessem o mesmo. Nem sempre isso acontece, pois, esses especialistas imaginam que sabem o que acontece na sala de aula, de tanto ‘ouvir dizer’, porque lecionam na universidade ou porque seus saberes teóricos permitem que os processos de aprendizagem ou de interação sejam representados. (PERRENOUD, 2002, p.17)

A formação para a docência oferecida pelas universidades, em sua maioria, salvo pouquíssimas instituições particulares e públicas, está ligada ao sistema de unidades capitáveis ou *créditos*, com uma perspectiva puramente administrativa e mercantilista. Com isso, espera-se criar um modelo que possa ser aplicado em toda parte, com o mesmo formato, de forma acumulativa, podendo ser estendida a todo lugar e tipo de instituição, mesmo no ensino a distância. Essa exigência pela

padronização e gerenciamento interfere diretamente na qualidade necessária para a formação docente. Para Perrenoud, temos um duplo desafio:

Conservar a coerência entre os percursos de formação, isto é, entre o encadeamento e a continuidade das unidades de formação, especialmente a partir da perspectiva da relação com o saber e da prática reflexiva, e conceber as unidades de formação como dispositivos complexos e profundos, que favoreçam o trabalho em equipe dos formadores e permitam a articulação interna entre teoria e prática. (PERRENOUD, 2002, p. 25)

No que se refere aos problemas curriculares, outra indagação sobre o campo da formação docente, Perrenoud sugere o enfoque transversal. Segundo ele, a questão da educação deve perpassar por todo o currículo, exigindo que os formadores dos mais diversos campos do saber atuem em equipe, pois a visão conjunta possibilitaria uma aproximação da complexidade do trabalho docente. Assim, investir na construção de unidades de formação capazes de reunir diversas ciências sociais e humanas parece uma opção viável para a questão.

Segundo Voltolini (2012), o mínimo exame da grade curricular dos cursos de educação basta para constataremos o entrecruzamento de vários campos do saber. A discordância aqui não reside na formação composta por diferentes saberes, mas no caráter fragmentário que os define. Com o objetivo de compor a soberania na formação, uma rivalidade é estabelecida entre os diferentes campos que, dissociados, não estabelecem uma ligação com a educação.

[...] no caso de uma estrutura curricular como essa, as tensões presentes entre os vários saberes afins se apresentam, malgrado a aparente unidade que o termo educação, comum a todos, poderia representar. Além disso, há um outro grupo de disciplinas destinado a viabilizar de maneira prática, pensando a escola atual, a aplicação desses vários saberes. (VOLTOLINI, 2012, p. 21-22)

As características apontadas nos cursos para professores fazem parte de uma construção ocorrida no âmbito pedagógico, que buscou como alicerce diferentes correntes epistemológicas ao invés do seu próprio conhecimento. Voltolini (2012) define muito bem esse processo, ao citar Michel Develay: “o pedagogo tem os olhos nas estrelas e os pés no barro”, fato que acarreta uma ameaça constante de falhar em sua prática, ainda que involuntariamente. Na busca pelo ideal, a pedagogia passa

a ter uma função puramente agenciadora, colocando o seu saber na dependência de diversos outros.

O fato é que desde o momento de sua história a pedagogia, na esperança vã de ver seus pés saírem do barro, resolveu embasar-se cientificamente, recorrendo para isso ao concurso daquelas ciências que se julgou serem afins à questão educativa. Develay (*ibidem*), baseando-se em Durkheim, vai estabelecer uma importante distinção entre pedagogia e as ciências da educação que é muito esclarecedora da dinâmica da pedagogia nos dias atuais [...]. (VOLTOLINI, 2012, p.22)

Vale ressaltar ainda a importância de reconhecer os professores como sujeitos que têm algo a dizer sobre sua profissão. Como é possível que eles tenham o reconhecimento para formar pessoas sem o reconhecimento da própria formação? O debate sobre a atividade docente é aprofundado no início dos anos de 1980. Sua marca é a discussão acerca da profissionalização, impulsionada pela universalização do ensino e pela crítica às estruturas necessárias para a expansão, sejam materiais ou teóricas, que produziu um desequilíbrio significativo nas instituições escolares. Diante das pressões de organizações como as sindicais, tentou-se amenizar a situação através de políticas em que a profissionalização e a formação docente pudessem ocorrer no interior das unidades escolares, também conhecidas como *formação em serviço* (SILVA e FRADE, 1997). A justificativa tinha como base o argumento de que os *pacotes de treinamento* ou *encontros* dos quais os professores participavam não eram suficientes para a melhoria da qualidade do ensino e para o atendimento à diversidade, sendo necessário que estes participassem de forma ativa da construção coletiva do saber. Em outras palavras, foi proposto que a formação continuada fosse realizada no interior do local de trabalho, por meio da reflexão contínua sobre sua prática.

As políticas educacionais desenvolvidas a partir da década de 1990, fundamentalmente para a escola pública, compreenderam o professor como parte crucial para suas concretizações. Entretanto, se por um lado esse profissional passa a ser colocado no centro do debate educacional, por outro, sua formação sofre um processo de aceleração, fragmentação e esvaziamento de conteúdo. A desconsideração do saber docente construído ao longo de sua experiência cotidiana indica a opção formativa de um profissional tecnicamente competente, mas culmina

com um profissional ineficiente, cobrado para disciplinar-se e adequar-se a um método prescrito e normativo.

[...] na medida em que são fragilizados, precarizados, aligeirados e esvaziados de conteúdo os processos de trabalho e formação dos professores, em especial daqueles que atuam ou irão atuar na escola pública, há uma crescente e gradativa desqualificação desses profissionais e, por sua vez, o enfraquecimento da possibilidade da escola estar, de alguma forma, contribuindo para o fortalecimento de um projeto contra-hegemônico de sociedade. (SOARES, 2008, p.140)

A formação docente continuada é entendida como condição de grande importância para as reformas da educação. Tal condição, apesar de parecer evidente, não tem se mostrado eficaz para uma efetiva renovação do pensamento e da prática docente. Muitas vezes, a principal crítica feita pelos implementadores de formação reside na não assimilação dos conteúdos teóricos por parte dos docentes que, por já trazerem consigo uma experiência de trabalho, acabam por resistir às novas propostas de formação. No que se refere aos docentes, sua crítica parte da existência de uma separação entre os que concebem a formação e os que a executam. Os especialistas que concebem a formação criam legislações que tendem a controlar e regular as escolas e, conseqüentemente, o ofício docente, definindo assim o que deve ser ensinado, quando, como e por quem deve ser ensinado, e os executores da formação, por sua vez, aplicam o que foi concebido por esses especialistas. Para verificar a absorção da formação proposta, os professores devem se submeter a processos avaliativos que testam se tudo foi devidamente aprendido e executado por eles, o que retira desses professores a autonomia profissional e intelectual.

Para o presente estudo tivemos como base três pesquisadores de referência quando o assunto é formação docente: António Nóvoa, Maurice Tardif e Philippe Perrenoud.

2.2 Professor reflexivo

Como apresentamos anteriormente, a formação docente tem atendido à necessidade de transformação acelerada da sociedade. É diante desse contexto que diferentes correntes estão se construindo com o objetivo de alterar e aprimorar a prática dos professores com novas competências, e desenvolver mecanismos para abordar as diversas exigências da sala de aula.

A teoria predominante, iniciada a partir dos anos de 1990 nos debates educacionais, é a corrente do “professor reflexivo”. O norte americano John Dewey é tido como precursor de tal abordagem, ao defender que o ensinar deveria ocorrer pela ação e não ser meramente uma instrução mecânica, ideia que desencadeou novas propostas para a prática docente e sua formação. Donald Schön é um pensador que buscou nos referenciais de Dewey a proposta de um profissional reflexivo e levou para o campo da educação a necessidade de um professor autônomo e crítico. Diante dessa perspectiva, o professor sai da condição de mero executor para a de um profissional capaz de refletir, analisar e questionar sua prática, envolvendo um conhecimento prático na ação (saber fazer), a reflexão-na-ação (alteração do conhecimento prático em ação), a reflexão-sobre-ação e reflexão-na-ação (nível reflexivo). (SHÖN,1995).

Antonio Nóvoa, Perrenoud e Tardif, referências teóricas em formação de professores, partilham do princípio de "professor reflexivo". São inúmeras as políticas públicas do campo da educação que buscam fundamentar a formação de professores com base na concepção crítica-reflexiva. Entre elas está a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, da qual faz parte o grupo de professores desta pesquisa. Tanto as escolas públicas como as privadas enxergam nesses autores um referencial indispensável para a orientação pedagógica do professor, como forma de alterar e guiar sua prática.

A adoção dos autores citados como referência para formação docente tem como base comum a importância do reconhecimento da docência como profissão¹⁴, ou seja, a concepção de que esse profissional possui uma formação superior e

¹⁴ O conceito de profissão é abordado nesta pesquisa no capítulo 1

constrói seu saber no decorrer da carreira. Tal princípio retira o professor da condição de mero executor e lhe atribui a possibilidade de uma autonomia intelectual.

Tanto para Nóvoa e Perrenoud como para Tardif, uma formação que se baseie no conceito de professor reflexivo deve pautar-se no entendimento da prática profissional no lugar onde ela ocorre, ou seja, a escola, espaço primordial de formação e produção de saberes. É exclusivamente nesse local que estão os condicionantes específicos da profissão docente, experiência que não pode ser reproduzida artificialmente nem tampouco em contextos unicamente teóricos de formação.

No que se refere à profissionalização da docência, os autores apontam haver uma desconsideração do envolvimento pessoal do professor. Frente a isso, Nóvoa propõe a distinção entre formar e formar-se, articulando a formação ao projeto da escola, tanto na perspectiva individual como na coletiva, já que sair do isolamento para uma prática coletiva pode levar os professores à sua emancipação e, assim, consolidar uma produção de saberes de forma autônoma:

Para a formação de professores, o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projectos profissionais e organizacionais. (NÓVOA, 1992, p. 29)

Segundo Tardif, para que haja a profissionalização do professor, as formações devem basear-se nas necessidades e situações vividas pelos docentes. Por essa razão, o autor entende como igualmente fundamental a formação contínua na unidade escolar, de modo a perceber os docentes como parceiros e atores de sua formação, e definir sua própria linguagem em função de seus objetivos. O formador, nesse caso, desempenharia um papel de alguém que acompanha e auxilia o processo de formação ou de autoformação.

Para Perrenoud, se buscamos uma melhora da educação, não podemos dissociá-la da profissionalização do professor no ambiente escolar. No entanto, por mais significativos que os benefícios da profissionalização possam ser, como a tão desejada autonomia, ela já não é aceita com unanimidade. E por que haveria por parte da docência esse paradoxo, a possibilidade e sua objeção? A resposta de Perrenoud

está próxima dos preceitos psicanalíticos, pois, para ele, a profissionalização traz consigo a necessidade de responsabilização. É preciso pagar um preço e se implicar no processo de autonomia.

A defesa dos autores por uma formação em *lócus*, ou seja, na unidade educacional, tem sido uma das vertentes mais significativas na formação docente contemporânea, uma vez que esses autores acreditam que essa formatação atende à necessidade de solucionar os entraves encontrados no cotidiano do trabalho. Nóvoa é um dos autores que mais enfatiza tal ideia, fato que podemos comprovar pelos inúmeros escritos, entrevistas e seminários em que ele insiste na importância de ser a escola um ambiente educativo de formação, onde trabalhar e formar não sejam instâncias separadas, mas, sim, um processo conjunto e permanente, integrado ao dia-a-dia da escola e da docência, projeto contrário àqueles basicamente organizacionais que tanto vêm ocorrendo. Nóvoa denomina essa configuração de *formação-ação organizacional*, dinâmica que abarca um território de investigação junto aos processos de *investigação-ação-colaborativa* e de *investigação-formação*, bem como a necessidade de uma gestão escolar de prática democrática.

De acordo com a percepção do autor, os projetos que obtiveram resultados positivos foram realizados por bons *investigadores-atores*. Apesar da ressalva no que se refere às generalizações, ele defende uma *disseminação em rede* desses projetos, não uma *oficialização*, como um programa lançado de cima para baixo. Essa ideia é crucial para a formação, pois ainda há uma predominância de implementação de modelos que deram certo quando, na verdade, deveria haver um esforço para uma troca e partilha de experiências de formação realizadas pelas escolas e universidades, criando progressivamente *uma nova cultura de formação de professores*.

Nóvoa ainda destaca que a formação é um coletivo composto de individualidades, no qual os diferentes integrantes possuem margens de autonomia na condução de projetos. A formação continuada é a possibilidade histórica para que se instaurem dispositivos de colaboração em espaços coletivos de trabalho na escola, uma vez que o que está em jogo não é unicamente o aperfeiçoamento da docência, tem-se também a possibilidade de uma mudança na educação inovadora (NÓVOA, 1992).

A proposta de professor reflexivo surge com o intuito de possibilitar a diversificação da docência e suas práticas. A formação perpassa pela experimentação, pela inovação, pelo ensino de novos modos de trabalho pedagógico e, conseqüentemente, por uma reflexão crítica sobre a utilização daquilo que é aprendido. Em outras palavras, a formação seria um processo de investigação diretamente articulado às práticas educativas. Nóvoa aponta que é no universo da sala de aula que podemos encontrar características únicas e variáveis as quais exigem igualmente respostas únicas e variáveis. É diante desse contexto que o autor justifica a necessidade de uma formação de professores na qual seja possível fomentar as capacidades de autodesenvolvimento reflexivo, com a finalidade de lidar com os mais diversos contextos.

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas. (NÓVOA, 1992, p. 27)

Tardif atenta que, quando nos referimos ao professor como reflexivo, temos que considerar os saberes específicos do próprio trabalho que lhes possibilitam deliberar sobre suas práticas, para, assim, objetivá-las e partilhá-las com o intuito de introduzir inovações proveitosas. Essa prática, no entanto, não diz respeito a um simples campo de aplicação de teorias externas de universidades ou outras instâncias de formação. A concepção de professor reflexivo exige uma formação profissional redimensionada para sua prática e, conseqüentemente, para a escola em que esse professor está atuando. Assim, seus saberes, competências e habilidades devem ser concebidos em estreita relação com sua prática profissional na escola. Para Tardif, só podemos considerar o professor como reflexivo quando ele for capaz de entender o que está sendo constituído com seu próprio saber.

Perrenoud, referência principal no conceito de professor reflexivo, entende ser necessário inscrever uma atitude reflexiva do professor, para que, assim, ele possa sair das amarras da prescrição e construir suas próprias iniciativas. Para tanto, sugere a reflexão na ação durante a ação pedagógica, bem como a reflexão sobre a ação

que, por sua vez, toma por base a própria ação, ao rever, por exemplo, as atividades que foram desenvolvidas e a maneira como se desenrolaram. Ambas são primordiais para a reflexividade necessária ao trabalho docente, uma vez que o professor é sujeito inerente à ação e desencadeia uma série de outras situações que irão ocorrer durante o processo de ensino-aprendizagem, dependendo, em suma, do olhar que o mesmo tem do seu trabalho e dos resultados que deseja alcançar.

Para esses autores, a reflexão permite ao professor construir conceitos pautados em um processo que vise à promoção de uma prática mais “consciente” e autônoma, de modo a lhe possibilitar um conhecimento crítico da realidade vivida e maneiras de transformá-la. Portanto, para criar novos conhecimentos e práticas de trabalho, é condicionante observar, refletir e indagar-se.

Os críticos dessa abordagem afirmam haver uma redundância na concepção exposta, uma vez que a reflexão é parte constitutiva dessa profissão. Pimenta (2002), frente a uma dessas críticas, diz: “Todo ser humano reflete. Aliás é isso que o diferencia dos demais animais. A reflexão é um atributo dos seres humanos. Ora, os professores como seres humanos refletem” (PIMENTA, 2002, p.18). Sendo assim, qual seria a reflexão em questão?

Para os críticos do conceito de professor reflexivo, a reflexão proposta é de caráter essencialmente pragmático, sendo necessária sua ampliação para além da sala de aula. É preciso abarcar também as esferas sociais, políticas, históricas e econômicas nas quais estão inseridas as práticas docentes, para que não se reproduzam os sistemas de desigualdades sociais. Dessa forma, a reflexão deve ser sobre si, o próprio professor e sua relação com o mundo, de maneira a criar uma perspectiva para repensar criticamente sua formação. Faz parte dessa reflexão a importância da formação do professor como sujeito de sua atividade pedagógica, uma vez que a teoria empregada por formadores externos diz respeito a pessoas que nunca tiveram contato com a sala de aula, ignorando as reais possibilidades da proposta de formação que em nada tem alterado a realidade da educação.

Entendemos que a colocação do professor como reflexivo e protagonista possibilita uma maior valorização dessa categoria, ou seja, há um avanço frente à ideia de mero executor de propostas elaboradas por um *expert*. Entretanto, na concretude escolar ainda não encontramos essa realidade. O panorama atual aponta

para uma utilização fundamentalmente perpassada pelo ideário utilitarista próprio do capitalismo, como já ocorreu com inúmeros autores e teorias.

Quando o praticismo se torna o objetivo, ocorre a valorização da prática para a construção do saber, desenvolvendo um princípio individualista que se utilizaria da reflexão com a finalidade de solucionar problemas práticos. Eis aqui o velho modelo da educação que se baseia no problema x solução. Percebe-se a banalização da reflexão, que deveria ser capaz de conduzir a posições de mudanças significativas e estruturais, além de servir como instrumento para solucionar os problemas de sala de aula. O que vem ocorrendo são treinamentos técnicos para que o professor se torne reflexivo de um fazer técnico, ou seja, há um esvaziamento desse conceito.

Entendemos que as políticas educacionais no campo da formação devem respeitar e incentivar as experiências inovadoras vindas da própria categoria, ao invés de buscar incessantemente mecanismos de controle que culminam em mais reformas burocráticas e atendem a propostas de organismos internacionais¹⁵, Organizações Não Governamentais¹⁶ e outras instituições que atuam com o *expert* sem atender propriamente as demandas da escola e de seus professores. Caso contrário, permaneceremos desencadeando resistências tanto pessoais e sintomáticas por parte da docência, como institucionais por parte das unidades escolares, cujo resultado será um quadro de passividade educacional.

2.3 O saber docente para o campo da formação

Quando abordamos o tema formação de professores, ele nos remete diretamente ao campo do saber. Para autores como Tardif (2014) e Pimenta (2002), analisar o saber docente contribui para o profissionalismo da categoria. Para outros como Duarte (2003), a abordagem do saber docente responde as exigências do pensamento neoliberal. Como é possível perceber, quando o assunto é o saber

¹⁵ Banco Mundial - BM, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, do Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, da Comissão Econômica Para a América Latina e o Caribe – CEPAL. Esses órgãos tiveram grande influência nas reformas educacionais no Brasil nos anos de 1980 e 1990, sendo ainda consolidadas.

¹⁶ Entre as principais ONGs estão: Instituto Ayrton Senna, Movimento Todos pela Educação e Instituto Alana.

docente, não há unanimidade. Os estudos incorporam perspectivas variadas que podem ser compreendidas da seguinte forma: o pensamento do professor, pesquisas compreensivas, interpretativas e interacionistas e, por fim, pesquisas orientadas pela sociologia do trabalho e das profissões (BORGES, 2003).

O estudo sobre o comportamento do professor corresponde à tradição behaviorista, corrente da psicologia, também conhecida como comportamentalista. Ela é caracterizada por identificar o impacto da ação do professor, o processo de ensino, sobre a aprendizagem do aluno, o produto, tendo como objetivo compreender o comportamento e a eficácia dos professores. As principais críticas a essa abordagem é não considerar os aspectos subjetivos existentes entre professores e alunos, como também todo o contexto que envolve o ambiente da sala de aula, uma vez que essa compreensão considera exclusivamente o professor e seu entendimento dos procedimentos de ensino, conteúdos, métodos, provocando efeitos imediatos sobre os alunos (Borges, 2003).

As pesquisas que abordam a cognição dos professores, oriundas da psicologia, decorrem das críticas à abordagem de processo-produto, que busca superar as problemáticas do viés comportamentalista, procedendo de forma minuciosa em uma análise do processo cognitivo colocado em movimento pelo professor em suas ações e comportamentos no cotidiano da sala de aula. A finalidade é compreender como os professores coordenam suas ações, como aprendem, fazem uso das informações recebidas de diferentes fontes e as transpõem de um contexto para outro. Para essa análise é utilizado o modelo lógico matemático e os saberes são vistos como representacionais, formando um conjunto de informações, roteiros e esquemas de ações que produzem direcionamentos para a prática docente.

A expressão inglesa *teachers'thinking* designa a corrente que estuda o pensamento dos professores, um desdobramento da psicologia cognitiva, com a contribuição de diferentes áreas como ciências sociais e etnometodologia. É o estudo que visa a narrativa. Compreende os estudos que têm como relevância as narrativas, como as pesquisas psicossocial, psicanalítica, sociocrítica e socioconstrutivista, cujo foco central é o pensamento docente. Essa abordagem é considerada uma quebra com o modelo processo-produto, uma vez que considera o que os professores pensam, concebem, percebem e representam sobre o seu trabalho e a disciplina que

ministram, assim como a forma que resolvem as questões ligadas ao fazer cotidiano de sala de aula. Essa proposta sai do campo puramente descritivo para concretizar as ações práticas.

A abordagem compreensiva, interpretativa e interacionista foi elaborada a partir da fenomenologia, do enfoque etnográfico e do interacionismo. Busca investigar para evidenciar e revelar pensamentos, ações e interações por meio do contexto histórico e social em que a pessoa está inserida. Esse enfoque não se reduz à razão ou à cognição, envolve a compreensão do professor como pessoa que lida e intervém em situações cotidianas, baseada em seus valores, crenças, emoções e representações que possuem raízes na sua própria história de vida.

O enfoque interacionista simbólico, da etnografia e da etnometodologia, que tem suas raízes na sociologia, detém-se na forma como o saber docente é construído no processo de socialização profissional, pré-profissional do professor, no âmbito familiar, na escola e em diferentes espaços. Nesse caso o saber passa a ser considerado um conhecimento prático construído no trabalho escolar cotidiano, fator que valoriza a observação das interações que os professores estabelecem no ambiente da sala de aula e da escola como um todo. As pesquisas do campo da sociologia do trabalho e das profissões tem papel significativo no campo de estudo do saber docente. Segundo Borges (2003), não se trata de uma nova corrente teórica, mas, sim, de uma subdivisão da própria sociologia e da sociologia do trabalho que se articula com a etnografia, o interacionismo e a fenomenologia, mantendo o princípio do saber docente aprendido pela experiência cotidiana do trabalho no decorrer do processo de socialização profissional. Essa vertente permitiu o questionamento aos modelos de formação baseados em saberes de profissões como a medicina ou engenharia e das disciplinas científicas especializadas.

Cada uma das abordagens corresponde a um momento da política educacional que influencia o pensamento pedagógico de qual saber estará vigente para a formação de professores. Uma importante influência, que permanece, é a dos saberes da psicologia para a construção do saber docente em sua formação, o que demanda desse professor uma formação que sai da abordagem da formação geral para uma formação profissional especializada, com intervenção técnica e uma “cientificação”/“tecnologização” da educação, assim, o monopólio do saber é atribuído

aos saberes científicos e, ao docente, cabe apenas sua execução. Outro fator importante dessa fase é a mudança do saber que deve ser transmitido pelo professor. Este deixa de ser o foco transmissor do ato pedagógico e o aluno passa a ser mais importante que o ato de saber. Essa visão possui suas bases legitimadas pelas psicologias do desenvolvimento e da personalidade, de Carl Rogers:

De forma um pouco caricatural, poder-se-ia dizer que o ato de aprender se torna mais importante que o fato de saber. O saber dos professores passa, então, para segundo plano; fica subordinado a uma relação pedagógica centrada nas necessidades e interesses da criança e do educando, podendo chegar até a confundir-se totalmente com um saber fazer, um 'saber-lidar' e um saber estar com as crianças. (TARDIF, 2014, p. 45)

As concepções de saber no quadro da cultura da modernidade, de acordo com Tardif, foi definido de três maneiras, em função de três lugares: a subjetividade, o julgamento e a argumentação (TARDIF, 2014). No caso da subjetividade, essa concepção está na base da maioria das pesquisas sobre cognição, em que o saber é abordado em termos de representações mentais que são atribuídas a gênese, de Piaget, ou à estrutura inata, de Chomsky. De forma geral, a ciência cognitiva interessa-se pelo estudo de regras que regem os processos cognitivos, como a memória, a aprendizagem, a compreensão, a linguagem, etc. Nesse sentido, o saber cognitivo é um saber subjetivo, ou seja, concebido segundo o modelo das ciências empíricas da natureza e da lógica matemática (TARDIF, 2014).

O saber pode ser também considerado como um julgamento verdadeiro, ou seja, o julgamento é, por assim dizer, o lugar do saber. Chamamos tradicionalmente de saber os discursos que afirmam algo como verdadeiro a respeito da natureza, da realidade ou de um fenômeno em particular. Isso significa que apenas os argumentos referentes a fatos podem ser considerados verdadeiros ou falsos. Assim, nem todas as formas de julgamento correspondem a saberes, a conhecimentos objetivos, por exemplo, e, assim, as vivências e os valores são excluídos completamente do saber da ciência empírica.

O saber considerado como argumento está diretamente ligado ao saber do ensino. Assim, saber qualquer coisa não é somente fazer um julgamento, mas é também ser capaz de estabelecer razões para as quais esse julgamento é verdadeiro. Isso nos remete à dimensão intersubjetiva do saber:

De acordo com tal concepção o saber não se reduz a uma representação subjetiva, nem a asserções teóricas de base empírica; ele implica sempre outro, ou seja, uma dimensão social fundamental, na medida em que o saber é justamente uma construção coletiva de natureza linguística resultante de discussões, de intercâmbios discursivos entre seres sociais. É preciso tomar essa ideia de argumentação no sentido amplo, que vai além da lógica propositiva. (TARDIF, 2014, p. 194)

Os adeptos dessa teoria defendem a ideia de um saber que ultrapassa as ciências empíricas, a concepção positivista do julgamento do fato. Assim, o saber não se restringe ao conhecimento empírico tal como nas ciências da natureza, ele engloba diferentes tipos de discursos em que a pessoa que fala busca fundar uma validade a partir de razões discutíveis e criticáveis. Nesse caso, os critérios de validade não se limitam à adequação de argumentos e de fatos, são, antes, uma ideia de entendimentos comunicativos no interior de uma comunidade de discussão.

As três concepções apontadas têm em comum a natureza do saber ligado às exigências da racionalidade. Essa ideia de exigência de racionalidade é fundamental para as pesquisas sobre os saberes dos professores, uma vez que permite a esse campo de estudo utilizar os discursos e as ações, nos quais as pessoas que falam, os atores, sejam capazes de apresentar uma ordem qualquer de razões que justifique o saber. Nesse sentido, saber algo ou fazer algo de forma racional, segundo Tardif (2014) é ser capaz de responder às seguintes questões: por que você diz isso? Por que faz isso? A partir de razões, motivos e justificativas valida-se o discurso ou a ação. Assim, não basta simplesmente fazer bem uma coisa para falar que sabe fazer, é preciso também que saiba por que se faz as coisas de certa maneira, como também não basta dizer bem uma coisa para saber do que se está falando.

Ainda no campo da racionalidade, um saber só pode ser contestado a partir de um outro saber, assim, quando se contesta a racionalidade de um discurso ou de uma atividade, é uma referência a uma certa ideia daquilo que é racional; já os saberes comuns e implícitos se constituem na sabedoria do cotidiano, o que torna possível que sejam confrontados a todo momento, nesse caso, o saber em pauta possui exigências de uma racionalidade, contraria o que Tardif denomina de hiper-racional, em que o discurso decorre de um conhecimento completo da situação. Nesse caso é o contrário: esse saber é mais da ordem de uma racionalidade marcada fortemente

pelo saber social, um saber prático, compartilhado por uma comunidade e enraizado por interpretações que recorrem a inúmeros julgamentos.

Para o autor, a ideia de racionalidade abarcando um campo global é significativo, global, visto que a educação atual, tanto no campo dos saberes como das práticas e mesmo das instituições, passa por um processo intenso de racionalização.

Para os saberes, essa tendência manifesta-se particularmente na existência das ciências da educação. Para as práticas educativas, manifesta-se na aplicação de modelos de atividades racionais, inspirados na técnica, na ação instrumental ou estratégica. Para as instituições, manifesta-se na existência de um sistema escolar submetido a planejamentos, controles, cenários de gestão. Em suma a educação atual apresenta um conteúdo racional muito forte. Nesse sentido, pode-se dizer que os professores estão integrados em um ambiente socioprofissional que determina por antecipação certas exigências de racionalidade, em cujo o âmbito o trabalho de ensinar é assumido, estruturado, condicionado. (TARDIF, 2014, p. 199).

Podemos afirmar que o tema do saber docente diz respeito a uma realidade complexa e suscita uma infinidade de respostas oferecidas por diferentes autores. Tardif propõe questionamentos acerca dos conhecimentos, do saber fazer, das competências e habilidades mobilizadas diariamente pelos professores em sala de aula. O problema central para o autor é que a noção de saber não é clara: embora quase todas as correntes utilizem essa denominação, não há um consenso do que se entende por "saber".

Os práticos do ensino desenvolvem e/ou produzem verdadeiramente saberes resultantes da sua prática? Caso positivo, quando, como, sob que forma? Trata-se verdadeiramente de "saberes"? Não seriam antes crenças, certezas não-fundadas ou *habitus*, no sentido de Bourdieu, esquemas de ação e de pensamento interiorizados no âmbito da socialização profissional, ou mesmo da história escolar ou familiar dos professores? Por outro lado, se se trata verdadeiramente de "saberes", como ter acesso a eles? Basta interrogar os professores? Neste caso, o que reter como "saberes"? (TARDIF, 2014, p. 186)

Partindo da ideia de que há uma pluralidade de conhecimentos, o autor elabora uma classificação na qual destaca quatro saberes que envolvem o trabalho docente, indicada no quadro abaixo.

Quadro 1 - Saberes docentes

SABER	DEFINIÇÃO
Saberes da formação profissional	Conjunto de saberes que, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada. Também se constituem o conjunto dos saberes da formação profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação.
Saberes disciplinares	São saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, etc.). Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais.
Saberes curriculares	São conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar.
Saberes experienciais	São os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, incorporam-se à experiência individual e coletiva sob forma de <i>habitus</i> e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.

Saberes docentes (TARDIF, 2014, p. 38/39)

De acordo com Tardif, as pesquisas sobre o saber docente são caracterizadas e ameaçadas por dois excessos: o que acredita que "o professor é um erudito" e o que considera que "tudo é saber". No que se refere ao primeiro, o excesso reside na ideia de que o professor define-se, fundamentalmente, como um ator com uma racionalidade formada unicamente na cognição, ou seja, no conhecimento. Atualmente várias concepções de formação de professores apoiam-se nesse princípio, assim como a ideologia behaviorista possui uma visão científica e tecnológica do ensino.

De fato, o ator-modelo ou, se preferir, o professor ideal parece ser amplamente, se não estritamente, concebido como um sujeito epistêmico, um sujeito erudito ou definido essencialmente por sua mediação com o saber, ao qual se acrescenta, às vezes, uma sensibilidade (as famosas motivações e os interesses), assim como valores e atitudes, o que dá um toque realista a esse modelo. (TARDIF, 2014, p. 191)

Para Tardif, a relação dos professores com o saber é muito ambígua, decorrente de diferentes fenômenos, de natureza diversa, como o caráter histórico, a divisão do trabalho na modernidade e os saberes baseados na racionalidade, com uma dimensão formadora que, para a pedagogia, passa por uma “ensinabilidade”. Nesse sentido, podemos afirmar que o saber docente é um saber plural, ou seja, formado por diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana – em outras palavras, trata-se de um saber heterogêneo. Os saberes experienciais, provenientes de diferentes fontes e mobilizados de acordo com as exigências profissionais, são responsáveis pela construção do *habitus* específico da profissão:

[...] essa dimensão da profissão docente [...] se articula, simultaneamente, com diferentes saberes: os saberes sociais, transformados em saberes escolares através dos saberes disciplinares e dos saberes curriculares, os saberes oriundos das ciências da educação, os saberes pedagógicos e os saberes experienciais (TARDIF, 2014, p. 40)

Outro fenômeno abordado por Tardif é a educação em massa ocorrida no decorrer dos séculos XIX e XX. Com a democratização do ensino, ocorre a demanda por uma formação rápida, de caráter profissional e com um corpo docente laico, o que possibilitou a docência pleitear várias reivindicações para a melhoria das condições de trabalho e salário por intermédio de sindicatos, situação que permitiu a busca pela valorização profissional.

O último apontamento do autor diz respeito ao período atual. A crise econômica iniciada na década de 1980 desencadeou também uma crise na ideia de democratização escolar, uma vez que os saberes necessários às novas funções sociais, de cunho técnico e econômico, passam a exigir outra lógica do saber escolar. Os saberes devem ser socialmente úteis, a fim de atender a demanda do mercado. Dessa forma, o modelo em questão levou à desvalorização dos saberes até então transmitidos pelos docentes, originando questionamentos tais como “para que serve

isso que estou aprendendo? ". Nota-se que essa situação produziu uma lógica de consumo nos saberes escolares:

A escola deixa de ser um espaço de formação para tornar-se um mercado onde seriam oferecidos, aos consumidores (alunos e pais, adultos em processo de reciclagem, educação permanente), saberes-instrumentos, saberes-meios, um capital de informações mais ou menos úteis para o futuro posicionamento no mercado de trabalho e sua adaptação à vida social. As clientelas escolares se transformariam então em clientes. (TARDIF, 2014, p. 47)

Nesse contexto, a escolha dos saberes docente passa a depender de pressões do mercado, dos consumidores e dos saberes que estão sendo construídos e validados socialmente pela ideologia dominante. Com isso, a função docente deixa de ser a formação de pessoas; agora é preciso instrumentalizá-las para a concorrência implacável do mercado de trabalho. Sendo assim, passam da condição de formadores para informadores ou transmissores de informações potencialmente utilizáveis pelos clientes escolares.

2.4 A engenhosidade do professor

O campo educacional está organizado a partir da ciência moderna, que apresenta em seu fundamento a valorização da racionalidade, da solidez, do concreto e a exclusão da experiência sensível, considerada como insustentável e não confiável. Essa perspectiva da ciência define para a educação um saber de forma regulada, um *como fazer*. No entanto, por ser a sala de aula um ambiente repleto de contradições e imprevistos, as informações prescritas acabam por ser ineficientes frente a uma atividade complexa e repleta de imprevisibilidade, razões que nos levam a entender os motivos da ineficácia do aspecto meramente técnico para o trabalho do professor. Para Voltolini (2018), o professor é convocado a ter o que ele denomina de *engenhosidade*, ou seja, estar apto a se utilizar da habilidade de improvisação em situações inusitadas.

[...] o problema principal desse modelo formativo, centrado no domínio teórico-conceitual para fins de aplicação prática, é o quanto exclui o papel do sujeito, alimentando e se alimentando de um velho sonho cientificista representado no campo pedagógico pela perspectiva de trabalho da pedagogia experimental – que concebe o trabalho docente como da ordem de uma engenharia... que se opõe à engenhosidade. (VOLTOLINI, 2018, p. 55)

Dessa forma, entendemos a docência como uma profissão que se ocupa diretamente de seres humanos e subjetividades e, portanto, tem em sua essência a complexidade e os fatores da casualidade, indicativos opostos aos prescritos pelo saber de um expert.

Termos como: saber do professor, competências profissionais, mesmo que pensados com o senso crítico que evita a excessiva objetivação, ainda portam o risco de nos fazer pensar que isso tudo pode ser agenciado totalmente pelo professor na cena pedagógica, visto que ele o desenvolveu em sua formação e experiência. (VOLTOLINI, 2018, p. 64)

O apontamento feito traz o sujeito do inconsciente para a esfera do saber educacional, possibilitando a amplitude necessária para o entendimento da engenhosidade docente. Para o autor, mesmo os saberes de um *expert* não excluem saberes implícitos de experiências vividas. Estes influenciariam diretamente na elaboração de conceitos, uma vez que o pensamento humano é composto por inúmeros fatores que o determinam, levando Freud a afirmar que “o eu não é senhor em sua própria casa”.

O sujeito em questão é aquele capaz de refletir sobre a complexidade dos dados que se lhe apresenta a realidade e desta reflexão levantar hipóteses, pesquisar respostas, extrair conclusões e tirar delas sua conduta. Ele é um sujeito capaz de tomar a realidade como um objeto pensável. (VOLTOLINI, 2018, p. 65)

O conceito do professor reflexivo, já abordado neste estudo, também faz menção à engenhosidade do professor como uma capacidade proveniente da reflexão. Esse conceito entende a engenharia como construída a partir de experiências anteriores que, colocadas em suspenso, apontam para reais possibilidades de sua utilidade. Uma vez flexibilizada, perderá o caráter de engenharia, aproximando-se de uma engenhosidade.

Temos nessa corrente um avanço frente à concepção racionalista. Apesar de permanecerem no terreno do sujeito epistêmico, problematizamos que o conhecimento a partir unicamente da reflexão, permanece unicamente no campo da ciência racional. Para nós, essa concepção é limitadora, pois entende a existência do inconsciente como uma negativa do consciente, ainda predominando fundamentalmente a epistemologia. Para Voltolini, o princípio epistêmico é uma das possibilidades de simbolizar, não a única:

A função simbólica, para a psicanálise, é um processo mais amplo, que pode ser definido, globalmente, como processo de representação. Essa representação não teria, em princípio, a função de dominar a realidade [...] a própria realidade será construída pela representação, que cumpre em primeiro plano, a função de referenciar o sujeito tirando-o do mundo caótico informado pelos sentidos [...] Freud chamará de realidade psíquica (VOLTOLINI, 2018, p. 66)

O sujeito do inconsciente produz consequências para a construção epistêmica, não para desestruturar o raciocínio, mas para instrumentalizar-se, uma vez que necessita da racionalidade para organizar sua satisfação.

No campo da docência, o sujeito do inconsciente relaciona-se ao imaginário, pautado pela lógica do mito, preenchendo um campo desconsiderado pela epistemologia e seu sujeito. O fato de negá-lo não impede sua existência, pois ele está presente até mesmo no campo da racionalidade, de forma a possibilitar as inúmeras invenções da humanidade. Ressaltamos que essas invenções não ocorrem de forma puramente individual, pois o ato de refletir envolve, por si só, a participação de outro, ainda que este não esteja presente – um bom exemplo é o caso dos autodidatas que, mesmo parecendo estar sozinhos, sabemos estar rodeados (direta ou indiretamente) por um Outro, no sentido lacaniano. De acordo com a psicanálise, nomeamos esse caso de transferência.

O tema transferência é de fundamental importância para a educação. Inúmeros estudos já abordaram esse assunto. Entre o professor e seu aluno existe algo não contemplado pelas propostas pedagógicas de formação, particularidade atrelada ao que estamos nomeando de engenhosidade:

A engenhosidade do professor é um bom nome a dar ao que se passa na cena pedagógica porque, primeiro, marca o caráter gerúndio dessa cena – típico do campo transferencial – e, segundo, destaca que o professor tem de

lidar com elementos que escapam a qualquer planejamento, pois ele não sabe, nem pode saber, como será afetado pelo encontro com o aluno. (VOLTOLINI, 2018, p. 69)

Frente ao colocado, percebemos quanto é significativa para a docência a condição de sujeito de seu saber e como o reconhecimento da engenhosidade docente carrega em si inúmeras possibilidades desconsideradas nas formações. Considerá-la já traria para o campo da formação docente a perspectiva da implicação subjetiva do professor. Quem sabe esse reconhecimento permitisse aos professores a saída da condição de impotência e a oportunidade de retomar o vigor perdido na profissão.

2.5 Uma atividade interativa

A interatividade é uma característica relevante no atual contexto tecnológico e pode ser determinada sob vários aspectos relacionais. Associada à comunicação, seu significado tem origem na possibilidade de estabelecer um relacionamento simultâneo entre os seres humanos e os diversos ambientes que os cercam, provocando reconfigurações mútuas. O avanço da tecnologia e da comunicação trouxe mais vida a esse conceito, fazendo com que o termo passasse a ser usado de forma indiscriminada e livre, sem manter relação estreita com o princípio de seu significado.

Muito se tem indagado sobre o que efetivamente acontece em uma sala de aula. Imagina-se desde a clássica ideia da sala de aula até as ideias classificadas como mais modernas. O que na verdade todos concordam é que em uma sala de aula ocorrem diferentes situações ao mesmo tempo, e em um período muito curto de tempo.

Essa dinâmica da sala de aula ocorre na maioria das vezes com situações imprevistas, como uma colocação inesperada de um aluno, um barulho, uma conversa, uma discussão e tantas outras situações que podemos colocar como contingências, e demandam do professor estratégias de atuação ao mesmo tempo em que a ação ocorre.

O trabalho da docência é dirigido a alunos e a presença deles é obrigatória e prevista na lei, no caso do Brasil, é assegurada pela Constituição Federal de 1988¹⁷. Tardif denomina os alunos de *clientes involuntários*. Para esse autor, a obrigatoriedade pode vir a neutralizar o trabalho dos que atuam com ele, uma vez que esse profissional necessita da participação dos alunos para efetivar sua atividade. Nesse caso, o professor precisaria, de certa forma, convencer subjetivamente seus alunos, com o intuito de neutralizar possíveis resistências.

Podemos identificar essa formatação presente no discurso pedagógico atual, como a ideia de “motivar” os alunos. Com essa pretensão, cabe ao professor convencer os alunos de que a escola é uma coisa boa para eles, ou seja, é necessário que os alunos acreditem no que é dito de forma a se envolverem e, conseqüentemente, permitir que o professor exerça seu trabalho e que tudo ocorra sem grandes perturbações, tanto para os docentes como para os alunos em geral.

No caso da docência, Tardif aponta outras questões. Esse trabalho carrega certa vulnerabilidade, uma vez que a docência lida com grupos de alunos, com uma coletividade que é pública, diferente, por exemplo, de médicos ou terapeutas, que atuam de forma quase sempre individual e em ambientes restritos. Aqui uma consideração sobre o tema:

A docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores. (TARDIF, 2005, p. 35)

A ambiguidade da docência é própria da atividade de lidar com seres humanos. Trata-se de um trabalho em que o objeto sempre escapa, pois, como coloca Tardif:

[...] a escolarização repousa basicamente sobre interações cotidianas entre professores e os alunos. Sem essas interações a escola não é nada mais que uma imensa concha vazia. Mas essas interações não acontecem de qualquer forma: ao contrário, elas formam raízes e se estruturam no âmbito do processo de trabalho escolar e, principalmente, do trabalho dos professores sobre e com os alunos. (TARDIF, 2005, p. 23)

¹⁷ Art. 208 § I- educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

Para Tardif (2005), no que se refere à relação de trabalho, quando colocamos o outro na categoria de objeto, temos com ele uma atitude de indiferença, a anulação ética de um ser sem subjetividade. Tal formatação foi sendo construída historicamente com a modernidade, pois é a partir dela que a razão técnica passa a valorizar o controle instrumental do ser humano e de tudo que o rodeia. O trabalho com e entre seres humanos envolve características delicadas, tais como as emoções e os juízos de valores suscetíveis a constantes reformulações, como esclarece o autor:

Esse trabalho sobre o ser humano evoca atividades como instruir, supervisionar, ajudar, entreter, divertir, curar, cuidar, controlar, etc. Essas atividades se desdobram segundo modalidades complexas em que intervém a linguagem, a afetividade, a personalidade, ou seja, um meio em vista dos fins: o terapeuta, o docente, o trabalhador de rua, engajam diretamente sua personalidade no contato com as pessoas e estas julgam e os acolhem em função dela. Componentes como o calor, a empatia, a compreensão, a abertura de espírito, etc., constituem, então, trunfos inegáveis do trabalho interativo. (TARDIF, 2005, p. 33)

Philippe Perrenoud também aponta como essa relação interativa e intersubjetiva é implícita da docência, em que vínculos muitos complexos são estabelecidos nas relações educativas. “Sedução, chantagem afetiva, sadismo, amor e ódio, gosto pelo poder, vontade de agradar, narcisismo, medos e angústias jamais estão ausentes da relação pedagógica” (PERRENOUD, 2000, p. 151).

A autora Mireille Cifali (2001) também aborda a questão da interatividade na docência. O ensino está inserido no campo das profissões que lidam com o ser humano, assim, confronta-se com diferentes situações sociais complexas, submetidas à temporalidade, misturando o que é da ordem social com a institucional e pessoal. Esse espaço de atuação leva a uma conduta particular do pensar, de uma ética em ação e de uma formação regulada em que a palavra pode qualificá-la.

A relação que estabelecemos com o outro ou com o social é pautada fundamentalmente na afetividade, no passional. Para a docência, essa condição do trabalho o coloca em uma situação vulnerável: quando se trabalha com o outro, ele nos toca, por inúmeras vezes se opõe e resiste, também nos provoca encantamento, ou seja, são sentimentos ambíguos.

As pessoas com quem trabalhamos fatalmente nos remetem ao essencial de nossas vidas de homens e mulheres: à impotência e à ignorância, à sexualidade e à morte, à dependência ...oscila-se, então, entre uma a outra quando não se dispõe das ferramentas para se referenciar. Primeiro aceitamos ser tocados e, com isto se torna perigoso para nossa própria sobrevivência psíquica, estabelecermos mecanismos de defesa. Como não se pode viver todo o tempo tocado, protegemo-nos com uma armadura institucional e é aí que nasce nossa indiferença, nosso cinismo, nosso rir por dentro de seu sofrimento; nós o transformamos em um objeto manipulável que não devemos "aborrecer" e cuja agressividade deve ser domada. (CIFALI, 2001, p. 105)

O ofício da docência, por mais elaborado que possa ser, por si só não resguarda o professor de derrapagens, de tomadas de poder, de rejeitar um aluno que o decepciona. É lógico que a docência exige uma programação, uma preparação, para ordenar, para prever algo e para esperar seus efeitos. No entanto, na relação com o outro um imprevisto pode acontecer. É necessário se programar, pensar em uma lógica da ação à espera de um resultado. Ainda assim, é preciso entender que os efeitos previstos podem não ser exatamente aqueles pelos quais esperamos na relação com o outro. Se isso acontecer, o que foi programado levará a uma variável diferente, obrigando outra lógica de ação. Quer se queira ou não, as ações ultrapassam as intenções e as palavras. (CIFALI, 2001)

Nessa atividade ligada diretamente às relações humanas, a probabilidade do acaso é constante, e quando a situação é de incerteza, acabamos por tomar decisões que se alteram, se ressignificam, se refazem, é nesse sentido que entendemos que o que estar por vir cotidianamente na atividade docente requer uma engenhosidade. Assim, seria importante para o professor aceitar ser surpreendido, inventar na hora que for necessário, ter intuição, da qual poderá emergir uma palavra, um gesto, que poderá ser apreendido pelo outro. Para tanto, ele terá que ter um pensamento próprio, uma necessidade de refletir e escapar do jogo do automatismo. Esse princípio de atuação não decorre unicamente da aplicação de teorias, mas da apreensão de algo que não é necessariamente visível. Como para a criação artística, o saber e a técnica são importantes, mas não são nada se não forem incorporados, integrados a si e interiorizados. (CIFALI 2001)

Aquilo que contraria a prescrição torna-se, então, experiência palpitante, descobre-se que se pode ter ideias e enfrentar. Atitude de curiosidade, de descoberta, de associação que nos mantém inteligentes. Encontrar uma solução que não exista ainda, que júbilo prestar-se a isso. Não é essa atitude

que se sonha preservar na criança, curiosidade ardilosa que ordena e põe em relação aquilo que não estava dado? Ainda falta aceitar que o mundo nunca é sob medida para nós, que a realidade não é ordenada para se adaptar a nós e para nos satisfazer. (CIFALI, 2001, p. 106)

Podemos crer, portanto, que a atividade docente, por se tratar de uma profissão relacional, não tem como privilegiar os aspectos metodológicos de caráter instrumental, tendência das formações, cujo propósito é dimensionar as qualidades do que seja um bom professor. No entanto, esse é o caminho tomado por boa parte dos estudos sobre o tema.

2.6 A relação professor e aluno

As características interativas da atividade docente sempre foram ou relativizadas ou colocadas para segundo plano, mas, como aponta Freud (1914), as capacidades para o conhecimento dependem fundamentalmente da relação do aluno com seus professores. A educação, por ter em seu princípio a ciência moderna, busca o saber absoluto, saber esse que possa dar conta de conflitos pessoais e sociais. Lacan (1998), em seu trabalho sobre *Ciência e Verdade*, concebe a constituição do sujeito do inconsciente a partir do sujeito da ciência. Para o autor, uma vez havendo a separação entre esses dois sujeitos, surge o sintoma. A falha do saber científico, então, estaria em acreditar que o sujeito submetido unicamente à ciência¹⁸ possa dar conta de administrar sentimentos. Antônio Quinet (2003) aponta essa divisão de forma notável:

Para Descartes, o sujeito está no pensamento “lá onde penso sou”, para Lacan, relendo Freud, o sujeito está no pensamento enquanto ausente, como pensamento barrado. Lá onde penso eu não estou, não sou. O sujeito como efeito de articulação significante é o sujeito do pensamento inconsciente, que Lacan identifica com o sujeito como descreve Descartes. É o ponto em que Freud e Descartes convergem. Em Descartes, a certeza do sujeito é apreendida através da dúvida e, para Freud, como vimos, a dúvida que aponta o lugar de um branco, que surge no pensamento, nos fornece a certeza de que aí se encontra o inconsciente como pensamento ausente (da consciência). Descartes parte do pensamento e chega na existência, Freud parte do pensamento inconsciente e chega no desejo. (QUINET, 2003, p.13)

¹⁸ Vale esclarecer que nossa crítica diante da ciência se dá por seu caráter estritamente técnico.

O campo de ação da educação tem suas bases na palavra e no poder dela direcionada à consciência dos seres humanos, com a finalidade de conduzir para a conduta determinada pelo próprio discurso. Essa construção é feita colocando o ouvinte na condição de convencimento e conformidade. Para Kupfer (2000), a retórica é entendida como a instituição de leis orientadoras para a construção de um discurso, e pretende o aumento desse poder de convicção, característico da palavra.

Na esfera da educação, a palavra tem como propósito a aprendizagem escolar, assim, a indagação que está posta é quais as circunstâncias necessárias para que ocorra o conhecimento. Com essa indagação, os educadores buscaram e buscam respostas na psicologia sobre o processo de aprendizagem e a teoria cognitiva relativa ao desenvolvimento da inteligência, em que a referência principal é Jean Piaget. Quando nos perguntamos o que vem a ser o aprender, necessariamente estamos pressupondo uma pessoa que ensina, no caso, o professor. Assim, o ato de aprender nunca se faz sozinho. Vejamos a colocação muito interessante de Kupfer sobre o assunto:

O ato de aprender sempre pressupõe uma relação com outra pessoa, a que ensina. Não há ensino sem professor. Até mesmo o autodidatismo (visto pela psicanálise como um sintoma) supõe a figura imaginada de alguém que está transmitindo, através de um livro, por exemplo, aquele saber. E no caso de não haver sequer um livro ensinado, o aprender como descoberta aparentemente espontâneo supõe um diálogo interior entre o aprendiz e alguma figura qualquer, imaginada por ele, que possa servir de suporte para esse diálogo.(KUPFER, 2000, p. 84)

Podemos destacar, a partir de Kupfer, que a aprendizagem ocorre sempre via discurso do outro, sendo que nos discursos sempre haverá posições que não permanecem iguais. Quando um docente ensina, ele tem o sentimento de ser único, sem falhas e completo, pelo menos nos momentos que consegue falar. No entanto, sua posição muda frequentemente: ele não utiliza as mesmas palavras em salas diferentes, os conteúdos serão abordados de formas diferentes, com ênfases diferentes, dependendo do contexto, que levará igualmente a diferentes comportamentos. A rotina de trabalho exige do professor se posicionar ao falar e, ao mesmo tempo, permitir ser falado pela diversidade à sua volta. Assim, se o professor fosse completo, como muitas vezes se imagina, essa diversidade nada o influenciaria

quando ele se colocasse a falar, pois falamos buscando no outro a completude que nos falta.

No que diz respeito aos alunos, aprender com um professor significa que este possui algo de especial, é alguém interessante, uma pessoa que diretamente toca seu desejo¹⁹. O professor, nesse caso, poderá até questionar qual o desejo do aluno, no entanto, seu sentido sempre escapará, nem mesmo o próprio aluno saberá, pois estamos falando de algo que é da ordem do indescritível. Apesar disso, algo acontece na relação aluno-professor, pois um aluno tende a gostar mais de um professor do que de outro, aprende com um mais do que com outro, independente da didática. Portanto, não há como desconsiderar o inconsciente nos aspectos interativos entre professor e aluno.

O desejo, para Freud, nunca é satisfeito, ou seja, assim que ocorre sua realização passa a ser atribuído a ele outro sentido. Um exemplo é quando um aluno quer o reconhecimento de um professor ao buscar um visto em sua atividade ou mesmo um elogio e, quando é satisfeito, em seguida o desejo reaparece em algo novo. O momento da conquista gera uma sensação de completude, mas o desejo não cessa, apenas parece se satisfazer por algum tempo. Podemos dizer que há um gozo por instantes ao se experimentar aquilo que move o desejo, essa condição paradisíaca.

A questão do gozo tem sua origem na pulsão. Na obra de Freud de 1905, importante para a educação, "Os Três Ensaios Sobre a Teoria da Sexualidade", um deles, "A sexualidade infantil", defende que uma questão crucial para a educação foi mostrar que o impulso sexual humano - a pulsão sexual- pode ser composto por pulsões parciais. Kupfer (2000) aponta em sua obra "Freud e a Educação: o mestre do impossível" que as pulsões parciais possuem um caráter errático, o que significa que a pulsão sexual não possui fixações do instinto. Assim, o objeto com o qual se satisfaz é indiferente, seu objeto pode ser atingido pelas mais diversas vias e é por natureza desviante, o que torna possível a pulsão sexual se enveredar por caminhos socialmente úteis e, aqui entra a educação, ser dirigida a outros fins que não propriamente os sexuais, o que Freud vai denominar de sublimação.

¹⁹ Aqui o desejo é colocado como Freud o concebeu, o inconsciente.

A pulsão é dita sublimada quando deriva para um alvo não sexual. Além disso, visa objetos socialmente valorizados. Nesse movimento errático da pulsão em busca de um objeto, pode acontecer uma “dessexualização desse objeto”. A energia que empurra a pulsão continua a ser sexual, seu nome, já consagrado, é libido, mas o objeto não o é mais. (KUPFER, 2000, p. 42)

Essa sublimação ocorre quando o excesso libidinal não é canalizado para fins sexuais e é reaproveitado de outra maneira, de forma dessexualizada, para atividades que Freud denominou de “espiritualmente mais elevadas”, como a ciência, a arte, e todas as atividades que proporcionam bem estar e qualidade de vida ao ser humano. Essa canalização em direção ao que Freud denomina de “valores superiores” gera a produção de bens culturais socialmente úteis, tornando possível a utilização da sublimação para a produção da cultura (KUPFER, 2000).

A pulsão busca a satisfação a qualquer preço, sem se importar com a lei, ela coloca o sujeito em movimento. Ela é um impulso, uma pressão, sempre parcial, originária da excitação do corpo, uma tensão que tem no objeto sua mira. Sendo assim, é uma satisfação acima de qualquer condição, até mesmo da dor. A presença de um Outro²⁰ faz com que a pulsão se desloque e o sujeito avance. As pulsões são o resultado do pulsionar do Outro, sendo este Outro o que sustenta o sujeito a continuar avançando (LAJONQUIÈRE, 1992).

Na experiência cotidiana entre professores e alunos, acontece sempre algo que vem a ser determinado depois, que é da ordem de uma descontinuidade, de confrontos e de um gozo estruturante, já que há uma insatisfação do desejo. No terreno da educação, professores e alunos são sujeitos falantes e também falados, assim, condicionados à linguagem com um caráter sempre reinstituído de uma imagem e de uma completude, que, como já colocado, jamais são alcançadas. A interatividade diz respeito também a uma separação de sujeitos que são confrontados, sendo esse o momento em que ocorre a formação do social.

A ênfase dada por Freud à relação do professor com seu aluno não está no valor dos conteúdos cognitivos, da informação transmitida de um para o outro, mas na relação afetiva entre ambos. Diante dessa perspectiva, a psicanálise não estabelece como ponto central os conteúdos, mas as condições constituídas na

²⁰ "Outro" com a letra "o" em maiúscula por se tratar da teoria de Lacan, em que Outro é anterior e exterior ao sujeito que o determina.

relação entre o professor e o aluno como circunstância para a aprendizagem. Para a psicanálise esse campo é denominado de transferência (KUPFER, 2000).

Podemos crer que uma aprendizagem só é possível imbuída de um desejo e com o envolvimento de quem aprende, o aluno. Só podemos ensinar a alguém que aceita aprender, que aceita um investimento intelectual, da pulsão. O professor não produz o saber do aluno, ele realiza algo para que a aprendizagem aconteça, como preparar a aula, mas será o próprio aluno que realizará a aprendizagem. Essa interatividade cria uma relação de dependência um com o outro: o aluno em relação ao professor que ensina e o professor em relação ao aluno que deve aprender.

Tal situação tem desencadeado nos professores vários desdobramentos, como o mal-estar docente e o fracasso escolar, que iremos abordar em outro capítulo. O professor se vê vítima das situações colocadas pela política educacional e, como representante institucional, é submetido às autoridades hierárquicas e encarregado de colocar em prática as medidas para o sucesso da aprendizagem dos alunos, sem poder gerir racionalmente estes, pois o sucesso depende de seu envolvimento.

É evidentemente admissível e justificado que um estudo estabeleça como delimitação de seu campo de trabalho o conjunto de coordenadas epistêmicas...outra coisa é a assunção para fins operacionais de aplicação... um viés que reduz a complexidade do psiquismo humano a mecanismos de adaptação à demanda institucional. (VOLTOLINI, 2018, p. 25)

O que ocorre atualmente é uma responsabilização do professor na garantia da aprendizagem do aluno. Busca-se um culpado pelo fracasso dos alunos e o professor fica submetido a uma tensão que aumenta sua angústia.

Hoje, na escola, o saber, as aprendizagens não representam um prazer, são uma obrigação, ou melhor, o saber perdeu seu valor de uso para se pautar unicamente no valor de troca (Marx), um diploma, um emprego, uma vaga no mercado de trabalho, ou seja, tem um caráter puramente pragmático. Encontramos aqui a educação frente às características da lógica do discurso capitalista de Lacan (1985), pautado na determinação ao consumo, um expurgo do gozo, que produz a insaciabilidade nas pessoas. Para Voltolini (2012), um dos males por que sofre a escolas na atualidade é a “falta de sentido do conhecimento”, em que o aluno não é levado a buscar o conhecimento a partir de seu desejo, que deveria ser suplantado, mas, sim, é

seduzido a se interessar pelos conhecimentos que são oferecidos como objetos ofertados pelo mercado.

Diante do que foi colocado, podemos indagar se os problemas que vêm afetando a docência, no que diz respeito a sua relação com os alunos, envolve o ideário pedagógico de que há um aluno sempre hábil a aprender, necessitando para tanto somente da disponibilidade das condições adequadas para seu desenvolvimento, princípio pautado no behaviorismo e no construtivismo esse último conceito considerado pelos “progressistas” da educação como essencial para o sucesso da aprendizagem. Além disso, caso ocorra o inconveniente fracasso escolar, a solução são os cursos de formação de professores, que, como notamos, têm um caráter simplista, no entanto, ideológico sobre a maneira como deve ocorrer a educação.

3 - A FORMAÇÃO DOCENTE COMO SINTOMA DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: UMA LEITURA PSICANALÍTICA

[...] objetos do mundo, os *gadgets*, aqueles objetos de brilho efêmero que servem apenas para manter um clima constante de demanda, motor do capitalismo, de apelo incessante para um cada vez mais, mais, mais... Objetos não mais regrados pelo fato de que algo falta, mas pela promessa de que nada precisará faltar, porque haverá sempre aqueles que pagos, estarão pensando no que falta para você! (VOLTOLINI, 2009, s/n)

3.1 Consumo como característica fundante da sociedade contemporânea

Vivemos em um tempo marcado pela ambivalência, estado existencial da humanidade presente em todos os setores da vida cotidiana em que predomina a falta de conceitos preestabelecidos, bem como pelo rompimento da ideia de política como meio de solucionar os problemas da sociedade, com valorização da técnica e da burocracia. Essas forças antagônicas promovem sensibilidades distintas nos indivíduos, já que reafirmam, num espaço cada vez mais unificado, a fragmentação dos sujeitos e rupturas radicais com o sentido de continuidade histórica. Tal conflito se mostra mais evidente no campo do consumo, que está presente em todo o cotidiano e gera uma aceleração na forma de ser social. Em outras palavras, a forma de consumo hoje estabelecida acarreta mudanças profundas na subjetividade humana, e provoca sobrecarga e bloqueio de estímulos sensoriais, impossibilitando um planejamento em longo prazo (SENNETT, 1999).

As mudanças da contemporaneidade têm sido estudadas de diferentes formas, suscitando interesse por diferir consideravelmente de outros períodos históricos. A fase atual é parte da nova configuração constitutiva do capitalismo, denominada neoliberalismo. Dentre os conceitos e autores importantes que se debruçaram sobre as transformações em curso, podemos citar a “globalização” e a “modernidade líquida”

de Bauman, a “internacionalização” ou “mundialização” de Chesnais, a “hipermodernidade” de Gilles Lipovetsky e a “pós-modernidade” de François Lyotard. Jean Baudrillard e Frederic Jameson também teriam identificado firmemente o pós-modernismo como um estágio do capitalismo, entendido segundo os clássicos termos marxistas.

O processo do capitalismo contemporâneo constrói conexões que permeiam a vida e as relações humanas como um todo, asseguradas pelo mercado, por legislações e corporações multilaterais que definem a agenda e a ação política. Deve ser por isso que, para alguns estudiosos, o mundo passou a ser uma sociedade global: comunidade sem fronteiras, cujas relações, processos e estruturas são altamente determinados pela dinâmica dos mercados, da desterritorialização das coisas, pessoas e ideias.

O capitalismo aqui referido difere daquele estabelecido no século XIX, momento no qual ocorreu sua internacionalização. Se procurarmos datar sua mudança, podemos afirmar que provém dos anos 1970, oriunda da necessidade de superar mais uma crise dentro do processo de produção. Entretanto, o impulso rumo à sua globalização se deu nos anos 1980 e 1990, e prossegue até a atualidade. A crise mencionada exigiu mudanças estruturais na dinâmica de reprodução, comercialização e consumo de mercadorias, tornando-se o impulso necessário para buscar a consolidação de novas formas de produção, e, conseqüentemente, de consumo.

Frente às alterações da sociedade, várias correntes epistemológicas reavaliam o conceito de modernidade. Apesar das divergências, todas reconhecem as transformações da sociedade atual, tais como a aceleração do tempo e os aperfeiçoamentos nos sistemas de comunicação e nos fluxos de informações - fatores que, dentre muitos outros, propiciam uma maior velocidade na circulação de mercadorias. É importante frisar que esse estilo de consumo difere do fordismo, caracterizado pelos bens duráveis. Hoje o foco também recai sobre a área de serviços, como os relativos à educação, saúde, eventos e entretenimento. Fontenelle reafirma o quanto essa nova forma de consumir influencia o agir e o pensar dos indivíduos:

(...) esse tipo de racionalidade moderna, que pode se estender para outras áreas como educação, saúde, lazer, férias, esportes, chegando nos limites da vida e da morte, com a manipulação genética, as tentativas hospitalares no prolongamento da vida e, finalmente, os rituais desenvolvidos pelos funerais (...). (FONTENELLE, 2002, p. 46)

A cultura do consumo trouxe consigo novas necessidades. O tempo ocioso já não é mais permitido: tudo agora é cronometrado e dirigido, desde o lazer até a alimentação. Para atender a esse modelo, entra em cena o mercado dos descartáveis. Não nos referimos apenas aos bens produzidos, mas à cultura descartável criada a partir deles: os modos de ser e de agir também devem ser jogados fora incluindo valores, estilos de vida, relacionamentos estáveis, apego a coisas, pessoas e lugares:

De uma sociedade moderna pautada na produção, passamos para uma outra direcionada pelo consumo. Um consumo veloz de informações, filmes, discos, CDs, espetáculos etc. Surgiu a cultura Clipe. A cultura da imagem. Passamos de uma cultura do texto impresso para uma outra em que a imagem ocupa lugar estratégico. (MRECH, 2005, p.19)

Para Lipovetsky, esse modelo de sociedade é caracterizado pelo excesso generalizado e pela mercantilização dos modos de vida, por isso produz sujeitos insaciáveis. Objetos, relacionamentos e sentimentos rapidamente se tornam obsoletos, gerando uma constante insatisfação que evidencia a falta e leva novamente ao consumo de outros objetos.

Cabe aqui mencionar um curta-metragem que ilustra os tópicos abordados neste estudo. Trata-se de *Happiness*²¹ (*Felicidade*), criado por Steve Cutts, vídeo que contesta nossa sociedade por seguir cegamente a lógica do consumo. A animação evidencia o prazer de comprar para preencher um vazio interior que é constitutivo da entrada na sociedade, segundo Freud (1930) em “O mal-estar na civilização”. Cutts retrata os seres humanos como ratos, escolha que não foi feita ao acaso, mas diz respeito ao termo “corrida dos ratos”, referência ao exercício sem fim, autodestrutivo e inútil. De imediato evocamos a imagem comum de ratos de laboratório que correm incessantemente em suas rodas, analogia ao funcionamento das grandes cidades

²¹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-yAMgpZNq1E>>

modernas. Tais corridas não atingem nenhum objetivo ou conquista, seja ela coletiva ou individual.

O curta também mostra o bombardeio de imperativos e anúncios incentivando o consumo: “beba”, “coma”, “use”, “seja”, entre outros. Esse estímulo constante provoca a crença de que algum tipo de sentido para suas vidas será encontrado no consumo, objetivo que move uma vida inteira. Para Jacques Lacan, todos os discursos criam laços, mas no discurso capitalista, os laços se dão por meio de objetos (*gadgets*). Nessa eterna busca, o sistema lucra e torna-se cada vez mais poderoso.

Mesmo adquirindo os objetos mais caros e desejados, que supostamente trarão felicidade, há algo que não cessa. No curta, após comprar um carro conversível de luxo, alta potência e velocidade, o protagonista se sente poderoso, bonito e feliz. Toda a satisfação dura pouco, pois ele acaba preso em um engarrafamento, multado, assaltado, tem seu belo carro pichado e, como se não bastasse, ainda chove no conversível.

Entretanto, para o capitalismo não há problema, já que, em seguida, é possível consumir outro produto. Sem permitir tempo algum para reflexão, o sistema oferta o álcool e o medicamento e, se não resolvem, cabe ao rato, na representação de ser humano, trabalhar mais e mais em prol de dinheiro para mais consumo. Vê-se que o trabalho acaba funcionando como um sentido à vida por proporcionar mais consumo. Por fim, resta-nos o aprisionamento: todos iguais, proletários no sistema no sentido Lacaniano do termo, como aquele que é desprovido de saber, conceito que será abordado posteriormente.

O sistema em pauta tem alterado a construção do simbólico, ao romper com a concepção de hierarquia e mudar a própria condição humana, uma vez que busca substituir o desejo pelo consumo de objetos, gozando com estes, num clima de constante demanda. O imperativo do consumo, nos estudos de Lacan foi denominado como “goze” ou “mais-de-gozar”, referência ao conceito de mais-valia presente na obra de Marx. Essa nova forma de organização social cria outras formas de organização do laço social ou, como coloca Lacan, todos os discursos fazem laço social, diferentemente do discurso capitalista. Neste não há encontro entre os seres

humanos, o laço social se dá pela relação de objetos produzidos pelo capitalismo em articulação com a ciência.

Lacan (1992)²² denomina como “discurso” os laços sociais tecidos pela estrutura da linguagem, assim, refere-se também à forma de criação das relações sociais e o efeito que elas produzem. É nesse sentido que desenvolve a teoria dos quatro discursos²³: o discurso psicanalítico, o discurso do mestre, o discurso histórico e o discurso universitário, o discurso capitalista é compreendido como desdobramento do discurso do mestre, para tanto utiliza a escrita algébrica. Assim, a estrutura de tais discursos é composta por matemas específicos que transpõem conceitos psicanalíticos em termos estruturais. A estruturação do laço social é feita por meio da coordenação de quatro elementos: a, \$, S1 e S2, distribuídos também em quatro lugares diferentes: o lugar do agente ou semblante, o lugar do trabalho ou Outro, o lugar da produção e o lugar da verdade. A representação ocorre da seguinte forma:

A matriz dos quatro discursos

Os 4 elementos:

$$\begin{array}{ccc} S_1 & \longrightarrow & S_2 \\ \hline S & & a \end{array}$$

²² O *Avesse da Psicanálise* foi expresso em um período de turbulência no campo intelectual francês, conhecido como *Maio de 1968*, foi um movimento estudantil que questionou as instituições e seu poder, dentre elas o próprio saber. O contexto universitário e intelectual se impunha como lugares privilegiados para uma análise dos efeitos da ciência tais como: as novas formas de manifestação e de tratamento do sintoma, as mudanças na configuração familiar tradicional, as novas formas de relação estabelecidas pelo trabalho/mercado moderno – o discurso do mestre moderno, nomeado por Lacan de 'discurso do capitalista'- e mesmo a própria psicanálise como efeito indireto do discurso da ciência. Portanto, maio de 1968 foi um momento histórico em que uma reflexão se impôs a partir de um denominador comum surgido na cultura, ou seja, as novas formas de fazer laço social.

²³ Optamos por apresentar os quatro discursos elaborados por Lacan, pois entendemos, assim, possibilitar um panorama mais consistente da forma como estão constituídas as atitudes e os vínculos frente aos laços sociais concebidos em cada um dos quatro discursos, do mestre, do universitário, da histórica e do analista, e mais um, o discurso do capitalista.

Os 4 lugares:

$\frac{\text{o agente}}{\text{a verdade}}$	$\frac{\text{o outro}}{\text{a produção}}$
--	--

Os quatro discursos:

Discurso do Mestre	Discurso Universitário
$\frac{S_1}{\$} \rightarrow \frac{S_2}{a}$	$\frac{S_2}{S_1} \rightarrow \frac{a}{\$}$
Discurso da Histórica	Discurso Analista
$\frac{\$}{a} \rightarrow \frac{S_1}{S_2}$	$\frac{a}{S_2} \rightarrow \frac{\$}{S_1}$

O discurso do mestre aborda o laço social entre o que manda e o que trabalha. Para Lacan, esse laço é o que permite “governar”, razão pela qual tanto se pautou na dialética do senhor e do escravo elaborada por Hegel. Na constituição da consciência de si há uma articulação entre o desejo de um e o desejo do outro, entre a vida e a morte, ou seja, entre o objeto e o gozo. No diálogo com Hegel, Lacan posiciona o S1 como senhor e uma suposta identificação entre o sujeito e o S1. Nesse caso, o mestre buscaria sustentação no mito de ser igual ao seu próprio significante. O S2, o saber, aparece como escravo, produzindo o gozo nessa relação: “... o gozo é fácil para o escravo”, afirma Lacan. Já para o mestre, a verdade se dá por ser castrado, enquanto o escravo possui algum saber sobre a castração do senhor. Ao ocupar o lugar da verdade, o \$ mostra que não existe essa identificação particular e que o sujeito não é assim tão homogêneo, mas dividido.

Discurso do Mestre

$$\frac{S_1}{\$} \rightarrow \frac{S_2}{a}$$

No discurso universitário, o saber ocupa a posição dominante e o sujeito que sabe é o agente, cabendo ao professor veicular o ensino. O *a* representa o estudante que, uma vez estimulado pelo desejo, realizará o trabalho de escrever explorado pelo discurso universitário. O produto da universidade é \$, um sujeito barrado e incompleto que terá sempre o desejo de saber mais. Lacan afirma que o estudante entra na universidade acreditando que tudo sabe e sai com a certeza de que nada sabe. O S1 aparece no lugar na verdade, que ordena "...vai, continua. Não para. Continua a saber sempre mais". (LACAN, 1992, p. 98)

Discurso Universitário

$$\frac{S_2}{S_1} \rightarrow \frac{a}{\$}$$

O discurso da histérica é de grande valor para a psicanálise. Foi a partir das históricas que Freud funda a psicanálise e seu ponto central, o inconsciente. Nesse discurso o S2 está na posição de produção. A histérica sabe-se dividida, \$ como agente, e o sintoma está colocado como dominante e demanda interpretação. Ela reconhece sua falta e procura, continuamente, preenchê-la. Para isso, constitui alguém como mestre, que supostamente possui um significante mestre. Na análise, é nessa posição de mestre que a histérica tentará colocar, e na sequência retirar, o analista, quando ela demandar uma resposta dele. Assim, o objeto *a* está na posição da verdade e separado do saber: "Sua verdade é que precisa ser objeto *a* para ser desejada" (LACAN, 1992, p. 167).

Discurso da Histórica

$$\frac{\$}{a} \rightarrow \frac{S_1}{S_2}$$

Para Lacan, o discurso do analista é oposto ao discurso do mestre, uma vez que renuncia a todo discurso de domínio. O agente, no discurso do analista, é o desejo inconsciente, um questionamento frente aos significantes mestres. A posição do analista é a do objeto a , causa do desejo, a partir da qual é possível a associação livre, em que “o analista se faz causa do desejo do analisante” (LACAN, 1992, p.36). O saber inconsciente, o S_2 , ocupa o lugar da verdade, e estando nesse lugar, é um enigma, um dito pela metade, uma vez que, para a psicanálise, não é possível saber tudo, pois o inconsciente é “não todo”. Sendo assim, o produto desse discurso será o S_1 .

Discurso Analista

$$\frac{a}{S_2} \rightarrow \frac{\$}{S_1}$$

O discurso capitalista é um desdobramento do discurso do mestre, ou uma forma mais contemporânea de pensá-lo. As posições mudam e apenas o lugar da verdade permanece o mesmo, não havendo nenhuma relação entre o agente e o outro. Nesse sentido, não há laço social no discurso capitalista, não há vínculo entre o capitalista e o proletário.

Discurso do capitalista

Esse discurso é dominante na sociedade atual, nele prevalece uma única lógica possível, a do lucro. Colocado por Lacan como uma modalidade degradada do discurso do mestre, desestabiliza o laço social. Tais atravessamentos tem consequências para o sujeito, privilegiando não ele, mas o indivíduo consumidor que,

em sua dimensão de consumido, acaba por não encontrar lugar para seu *pathos* (sofrimento), para formular demandas, uma vez que está submetido à colagem dos objetos da demanda do consumo. Esse discurso produz uma espécie de anonimato tanto da vida como da morte, resultado da desestabilização dos laços sociais. Diante desse quadro, é possível verificar a manifestação de diferentes expressões do mal-estar humano e os sintomas sociais, como um curto-circuito, indicativo de que algo não vai bem.

3.2 O Fracasso escolar: elementos de sua concepção

Em uma sociedade de mudanças vertiginosas, pautada fundamentalmente no consumo, a diversificação de produtos tem papel central. Esse quadro exige da educação, das escolas e, conseqüentemente, do professor, constantes criações e adequações de recursos para lidar com o novo, levando a um descompasso entre a necessidade e a possibilidade do professor tratar essa complexidade. Nesse sentido, os professores estão frente a demandas com variações constantes, com novas e inúmeras responsabilidades geradoras de tensões diante do acúmulo de trabalho.

Nos últimos tempos essa categoria tem sido culpabilizada e responsabilizada pelo fracasso escolar, bem como cobrada para superar tal situação. Para tanto, as políticas públicas na área da educação têm investido nos programas de formação de professores, com o objetivo de desconstruir o que acreditam ser “resistência à mudança”, ou mesmo a “incompetência docente”.

O fracasso escolar já é um tema corriqueiro no campo da educação. Muito se fala da grande quantidade de alunos que não aprende, não sabe ler e escrever, não faz as operações matemáticas básicas. Não faz muito tempo, esses alunos eram reprovados sucessivamente e acabavam por evadir das escolas, ficavam apenas os que conseguiam se adequar às propostas educacionais. Isso não significa que em tempos anteriores era inexistente tais problemas, mas sim que somente alguns tinham acesso à escolarização:

A ideia do “fracasso escolar” é moderna; seu surgimento data de meados do século XX, mas esse fato não significa que antes todos aprendiam na escola. A ordem das coisas ditava que somente alguns poderiam ter acesso à cultura; os filhos de classes favorecidas frequentavam pequenas classes para os liceus; os demais estudavam em outra escola, sendo que só no século XX, surgiu a escola básica para todos. Havia “fracassos”, mas eram mascarados pela própria estrutura da escola que, desde o ingresso do aluno, separava os ditos melhores dos considerados menos capazes, e essa regra era ditada pela pertença social. A escola passa a ser um mecanismo de seleção. (JUNGHANS, 2014, p.35)

Ao longo da história é possível identificar inúmeras situações referentes ao processo educativo no qual ocorrem impasses entre a escola e os alunos. Na maioria das vezes os impasses são nomeados como falhas, problemas, déficits que originam o fracasso escolar. Durante algum tempo, a ideia do fracasso escolar era atribuída fundamentalmente a possíveis deficiências e incapacidades do aluno em se “ajustar” aos modelos elaborados pelas políticas educacionais e praticados pelas escolas.

A concepção do fracasso escolar teve início com o processo de industrialização, oriundo do capitalismo do século XVII. Nesse contexto, surgem conceitos tais como nacionalidade, raça, gênero, criminalidade e orientação sexual. Trata-se de um conjunto de práticas e discursos centrados na normalidade que, por meio do discurso médico, protagonizaram a modernidade. Segundo Michel Foucault (1997), o interesse por questões sobre a vida humana cria, no final do século XVII, o que ele denominou *biopolítica*. Esse termo é entendido pelo autor como “a maneira pela qual se tentou racionalizar os problemas propostos à prática governamental, pelos fenômenos próprios a um conjunto de seres vivos constituídos em população: saúde, higiene, natalidade, raças” (FOUCAULT, 2008, p.89).

As funções do Estado Moderno que outrora relacionavam-se principalmente às questões de justiça, guerra e economia, passam a fabricar, a partir do século XVIII, o controle da saúde da população. A economia capitalista se debruça com toda intensidade sobre o corpo social, na medida em que este se torna força produtiva, exercendo, através da medicina, o poder sobre ele. A nova exigência por um corpo forte, produtivo e dócil demanda um conjunto de técnicas que sejam capazes de desenvolver procedimentos para adestrá-lo, a fim de recuperar o comportamento e a alma daqueles que, por algum motivo, escapam da normatividade social. Estes são catalogados e medidos conforme uma norma que os individualiza, tornando-os

comparáveis por meio de uma abordagem centrada nos desvios que os constitui como anormais²⁴.

A institucionalização do princípio da norma, responsável pela classificação referida, estabelece-se no século XIX e afirma o seu contraponto, a anormalidade. Para tanto, lança mão de diferentes dispositivos e técnicas como a família, o hospício e a prisão, colocando em cena também a Educação. O sociólogo Eric Plaisance (2015) esclarece que as denominações atribuídas às pessoas são, ao mesmo tempo, suas representações. Por isso é necessário ter precaução, já que, além de positivas, as nomeações podem ser negativas e atribuir caráter maléfico às pessoas, gerando inúmeros entraves para convivência: “As denominações podem ser consideradas como matrizes conceituais que engendram maneiras de agir em relação às pessoas; concretamente, modos de relações interpessoais, práticas e até mesmo instituições”. (PLAISANCE, 2015, p. 231). Para o autor, a referência histórica das nomeações e suas representações são fundamentais para permitir a identificação do desgaste das palavras já empregadas e consideradas pejorativas. Dentre elas, é possível citar: anormal, retardado, débil, enfermo, inválido, incapaz, ineducável ou semieducável (PLAISANCE, 2015), denominações que atribuem um caráter preconceituoso para as pessoas que as recebem, bem como o descrédito perante a sociedade.

Para o aprofundamento desse modelo, surge também a estatística que, somada ao controle e regulação, origina a pedagogia corretiva. Essa teoria de ensino apresenta técnicas terapêuticas para atender crianças agitadas, indóceis, incapacitadas, instáveis, débeis e deficientes, passando a isolá-las em um novo laboratório de observação. A estratégia de isolamento para controle foi abordada por Foucault (2009) em *Vigiar e Punir*, obra em que o autor se refere às disciplinas como métodos que permitirão um controle das operações do corpo, de modo a impor uma relação de utilidade e docilidade avessa à escravidão, uma vez que abarca uma política de coerção para domesticação que culmina em um corpo mais obediente, útil e produtivo. A estratégia de isolamento humano possibilita o estudo minucioso do corpo, a fim de analisá-lo para, posteriormente, tratá-lo e recuperá-lo. Diante desse

²⁴A figura do anormal foi abordada por Foucault, na Conferência do Collège de France – 1974/1975, a partir de três elementos: o monstro humano, o indivíduo a corrigir e o onanista. Essa conferência encontra-se registrada na sua obra *Lex Anormaux*, 1999.

quadro, a medicina passa a funcionar como ferramenta de controle social ao submeter essas pessoas à condição de objeto do saber e de sua própria prática. Aquele que é designado como doente passa a ser individualizado, conhecido e curado, cabendo à Educação e seus critérios do saber médico relacionar o educar e o cuidar com o corrigir, o tratar e o psicologizar.

O fracasso escolar também já foi apontado como consequência de desajustes das relações familiares, passível igualmente de uma intervenção psicológica e médica. A partir da suposição de um ambiente familiar inadequado, produtor do fracasso escolar, passou-se a explicar as dificuldades de aprendizagem em função da organização familiar:

[...]o fracasso passa a ser o resultado de um desajuste, e disso surge o rótulo **criança-problema**. Assim, os especialistas são convocados para oferecer uma solução, seja pela possibilidade de mudanças no âmbito das relações familiares, seja pela explicação a partir da causa apontada em termos de declínio da função paterna. (FARIAS, 2016, p. 237, grifo nosso)

Outro integrante da lista do fracasso escolar é a “teoria da carência cultural”, desenvolvida a partir da década de 1960, nos EUA, a qual afirma serem a pobreza nas classes populares, os problemas emocionais, as famílias desestruturadas, a falta de interesse dos pais pela escolarização dos filhos, os alunos desinteressados e desnutridos, pouco estimulados e com linguagem pobre, as justificativas predominantes para o fracasso escolar.

Patto (2005), em sua obra “A Produção do Fracasso Escolar”, refez o percurso histórico, político e social produtor das ideias que culpabilizam o aluno por seu fracasso. Para ela, os preconceitos e estereótipos estão presentes na prática pedagógica, a qual reproduz a ideia de que os alunos vindo das camadas populares são mais agressivos e desinteressados em decorrência de desencontros culturais, frutos da escassez, da privação ou mesmo da exclusão dos benefícios²⁵ da civilização moderna.

²⁵ Referente aos benefícios, é importante destacar a distribuição de material didático, escolar, uniforme e leite aos alunos pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e, mais recentemente, o Bolsa Família, pelo Governo Federal, com o objetivo de sanar dificuldades de permanência dos alunos na escola.

Podemos concluir que, no discurso da educação, a concepção de fracasso escolar esteve e ainda permanece muito ligada à ideia de incapacidade, de carência e, fundamentalmente, ao entendimento de que algo falta. É diante da perspectiva da falta que estão ancoradas as políticas públicas de educação, encontrando nos cursos de formação de professores o suposto remédio ideal para eliminar os males da educação.

3.2.1 A influência da psicologia na construção do fracasso escolar

A psicologia é a ciência que mais influenciou e permanece influenciando a educação, ao fornecer sustentação teórica para diferentes reformas educacionais, a ponto de estabelecer as bases para as propostas curriculares brasileiras e as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas pelas escolas²⁶. Essa área tem marcado as diretrizes da problemática do fracasso escolar, orientando a prática docente via processo de formação de professores, com nova concepção de aluno e de aprendizagem. Tais concepções baseiam-se no “aprender a aprender”, “aprender a ser” e “aprender a fazer”, enfatizando a aprendizagem em decorrência dos processos constitutivo da mente do aluno. Dessa forma, caberia demandar ao professor a identificação de estágios do desenvolvimento cognitivo do aluno. Essa espécie de ontologia educativa levou ao desencadeamento de pesquisas e políticas educativas. Em princípio, disso resultou certa “psicologização” do cotidiano escolar, quando o processo educativo foi definido como o desenvolvimento de capacidades, aptidões e habilidades (LAJONQUIÈRE, 1992).

O psicologismo traz para a educação a consumação desses fins, que ela apregoa como condição de aprendizado quase natural, de espontaneidade própria. Esse entendimento da aprendizagem somente seria possível a partir de uma atividade prática, ou seja, o aluno precisa fazer para aprender. Não é por acaso que vemos nas propagandas atuais de universidades privadas o slogan “a diferença de

²⁶cf. BRASIL, 1997.

aprender na prática”, crítica velada à teoria, ligada fundamentalmente às universidades públicas. Fica claro que essa opção coloca em jogo todo um legado simbólico da transmissão do saber por parte dos professores aos alunos, opondo-se à chamada “educação tradicional”. O novo modelo de “educação progressista” concebe o aluno como depositário de conhecimentos, conhecimentos agora produzidos por eles com as próprias mãos, na prática. O professor, já não é mais aquele que sabe, mas um transmissor que demonstra como produzir o saber, já não o construindo mais. Em outras palavras, trata-se de substituir o aprendizado pelo saber fazer.

Diante desse quadro, Kupfer (2000) aponta que o professor está imbuído da difícil tarefa de responder sozinho pelo sucesso ou fracasso da educação. Segundo ela, o fato de a docência não representar mais uma ordem histórica, em virtude da ausência de uma rede que sustente sua prática, culmina em um julgamento individual do trabalho docente que joga os professores “à sua imediata trágica particularidade”. A estudiosa ainda constata:

Sabe-se que todo exercício profissional exige, para sua boa execução, que se estenda sob ele uma rede imaginária e simbólica que liga, articula, organiza, valoriza, prestigia e, portanto, atribui significação à prática individual de seus participantes. Pois bem: a rede estendida sob a Educação está aos pedaços. (KUPFER, 2000, p.133)

O desejo de aprender concerne à própria subjetivação, ou seja, faz parte da condição humana, mas pode encontrar-se perdido ou mesmo inibido. Nesse sentido, entendemos não ser possível pensar no fracasso escolar como má aplicação de um método, ou mesmo de um método inadequado, de condições desfavoráveis, itens marcados pela direção de um “desenvolvimento” sequencial. Como explica Andreozzi:

[...] na atualidade a educação está marcadamente dirigida para o desenvolvimento. Ela aparece para “o desenvolvimento integral do indivíduo”, para o “desenvolvimento das potencialidades da criança”, para o “desenvolvimento da cidadania”, da “sociedade”, “dos recursos humanos”, “das condições econômicas”, etc. O termo “desenvolvimento”, está incorporado em nossa cultura e nos aponta algo de promissor, progressista, que necessariamente supera as dificuldades, avança em sentido linear, indicando uma sucessão de boas tendências. Quando assim não o é, dado que assim “deve ser”, justamente pela maneira como está incorporado na

cultura, indica que existem problemas a serem sanados, de modo que “ele siga seu curso [...]”. (ANDREOZZI, 2005, p.83)

Essa característica da psicologia, de se embasar em um desenvolvimento natural das capacidades do aluno, ao contrário do que assegura, tem enfraquecido a aprendizagem. O aprendizado não ocorre sem uma intervenção educativa, justamente porque não é da ordem do natural. Com isso, a psicologização da educação tem sido uma armadilha para alunos e professores.

3.3. Formação docente: a solução para o fracasso escolar?

O fracasso escolar tem sido um dos argumentos, senão o mais relevante, para sustentar a crescente importância atribuída à formação docente continuada. Esse argumento baseia-se na necessidade de reparar a baixa qualidade da educação no Brasil, e usa como justificativa a insuficiência da formação inicial dos professores, incapaz de atender às necessidades de aprendizagem dos alunos. É dessa forma que se estabelece a indispensabilidade de melhorar sua competência.

A preocupação exposta não é recente, mas tem se intensificado. No Brasil, data da década de 1980 a polêmica publicação da professora Guiomar Nano de Mello, intitulada “Magistério de 1º Grau: da competência técnica ao compromisso político”, texto que suscitou um imenso debate no meio acadêmico relacionado ao ofício do professor. Apesar de a obra indicar o primeiro grau, sua compreensão foi entendida para todo o ensino básico²⁷. Esse trabalho serviu de inspiração para inúmeros outros que, seguindo a mesma linha, ainda que não intencionalmente, acabaram por contribuir com a visão negativa que persiste até os dias atuais sobre os professores, tidos como incompetentes e descompromissados. Assim, se temos professores incompetentes, temos por consequência uma educação de baixa qualidade. A saída para a superação do fracasso escolar, principalmente da escola pública, recai então sobre a formação continuada.

²⁷ No Brasil, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o ensino básico compreende do primeiro ano do ensino fundamental e vai até o terceiro ano do ensino médio.

A incompetência será argumento-base para a documentação oficial das políticas públicas de formação docente continuada, em diferentes instâncias da rede pública, sejam elas estaduais ou municipais:

Da forma como foi apropriado pelas políticas educacionais e sua respectiva ação de formação em serviço, trouxe para o foco de atenção *mais os professores e menos as escolas e o sistema educacional*. Aqueles que definem as políticas educacionais e elaboram os programas educacionais parecem tomar emprestadas do universo da literatura acadêmica apenas as ideias e análises mais convenientes, que lhes serão politicamente mais vantajosas, tipicamente aquelas que auxiliarão o desenvolvimento de ações de maior visibilidade para o público em geral, em benefício do governo do momento. O debate acadêmico é simplificado em favor de formas particulares, mais práticas e prescritivas. E estas acenavam com a ideia de se investir em programas de formação continuada de professores como um **'remédio para todos os males escolares'**, ao invés de definir e implantar políticas educacionais e propostas de formação continuada visando melhorar as condições gerais de trabalho nas escolas. (SOUZA, 2006, s/n grifo nosso)

A incompetência como justificativa para a falência da educação persiste no imaginário docente. Na pesquisa desenvolvida neste estudo, encontramos professores que afirmam já ter padecido muito de tal acusação. Para eles, não é justo ouvir dizer por anos que são incompetentes e que falta vontade para desenvolver seu trabalho com qualidade. Outra queixa comum é a sensação de solidão, de ter que resolver individualmente problemas que são estruturais. A rotina intensa é outra queixa relevante, pois a intensidade do trabalho não permite a reflexão, o estudo e uma melhor organização.

Os cursos, por sua vez, são demasiadamente irregulares e descontextualizados da demanda da sala de aula. A decisão de frequentá-los, segundo as professoras entrevistadas, surge da necessidade de buscar respostas imediatas para a situação que enfrentam. Geralmente as decisões são impulsionadas por impasses vividos no momento, como alunos indisciplinados e de baixo rendimento, quadro que gera extrema angústia e estimula a demanda por elementos que sanem a situação - trata-se de um pedido de socorro.

Encontramos ainda professoras que recusam qualquer curso, alegando que apenas aqueles profissionais “incapazes de controlar a sala” devem cursá-los. Aqui, a indisciplina é concebida como indicador de falta de preparo, inviabilizando a

aprendizagem. Tal posicionamento pode ser visto como uma forma de projeção quando a integridade de um “bom professor” está em xeque. Num sentido psicanalítico, a projeção “aparece sempre como uma defesa, como a atribuição ao outro - pessoa ou coisa - de qualidades, sentimentos, de desejos que o indivíduo desconhece ou recusa em si” (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001, p. 481). Contudo, a projeção da incompetência a um outro é uma concepção que não demora muito para ruir no magistério, uma vez que tende a passar por situações de dificuldade - e dificuldades não faltam nas escolas, fundamentalmente nas públicas - e sentir-se também incompetente.

Outra queixa presente nas falas dos professores é a ausência de um interlocutor, ou seja, alguém com quem possam compartilhar suas inquietações ou mesmo experiências profissionais, o que não ocorre na organização das escolas e nos espaços de formação. “São editados”, dizem, e quando alguns possibilitam a troca, esta “não consegue vencer a estrutura interna da escola, a gente troca lá mais fica por isso mesmo”. E quando indagamos aos professores as razões dessa manutenção, ouvimos a seguinte resposta:

[...] é porque as escolas e os professores trabalham no individual, mas tem uma cultura coletiva, mas é a cultura coletiva do atraso, de deixar como está, do silêncio, e aí as formações que acontecem não furam isso, porque vem no individual e não no coletivo. (Professora H)

Quando interrogamos como mudar essa situação, eles dizem que:

É assim, as escolas têm que se constituir como autônomas, com projeto autônomo, para, a partir desse grupo autônomo, construir sua identidade. É por esse motivo que nós construímos o nosso, tivemos que olhar para dentro da escola e da comunidade e ver o que queríamos, se o jeito que estava, estava bom ou se queríamos algo diferente, aí chegamos a conclusão que do jeito que estava não estávamos resolvendo a aprendizagem, e nem conseguindo sobreviver, foi uma pergunta e uma resposta coletiva. (Professora H)

A mudança com o projeto desenvolvido por esses professores está possibilitando alterar a imagem que até então tinham (mesmo que inconscientemente)

de serem incapazes. É importante destacar que os professores da pesquisa já não possuem mais o discurso da busca por um culpado, de responsabilização do aluno e de suas famílias. Ao contrário, partem do pressuposto que sempre existe algo para ser feito: *“a gente tem medo de errar, ainda estamos inseguros, mas a gente tenta, estamos mais livres para errar”*.

Entendemos que o aperfeiçoamento profissional é importante, entretanto, é constitutivo da docência. O que as políticas da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo podem criar são condições facilitadoras, menos burocráticas e punitivas para que mais professores possam se sentir “livres” para ousar novas tentativas. O que se condicionou a chamar de fracasso escolar não é um problema técnico, não se trata de encontrar teorias e práticas milagrosas como ocorre nos cursos de formação. Os próprios professores declaram que esses cursos os têm tomado de forma individual e mesmo isoladamente de seu contexto de trabalho, considerando-os mal qualificados e levantando a necessidade de serem mais bem capacitados. Um projeto que contemple a qualidade da educação não deveria, sob hipótese alguma, restringir-se às políticas de formação, concepção equivocada que desconsidera as possibilidades da escola, suas contradições e conflitos, e pouco contribui com a melhoria da qualidade do ensino.

Podemos notar que os cursos de formação baseiam-se no princípio do problema-solução, formulação pautada em Miller e Milner (2006) que aborda os problemas atuais da sociedade como axiomas. Ou seja, verdades absolutas que não devem ser questionadas. Assim, o problema é estabelecido sem reflexão e questionamento, de forma puramente prática, como na formação docente, quando se presume que os problemas do fracasso escolar decorrem do despreparo para lidar com alunos e, assim, conclui-se que a solução estaria nos cursos de formação.

3.4 O mal-estar docente: a falha da formação docente

Em “O Mal-Estar na Civilização” (1930), Freud dedica-se a apresentar a concepção de um mal-estar presente na cultura, como o próprio título sugere. Esse quadro não provém de um agente externo, por isso não poderia ser solucionado com mais cultura. Para o pai da psicanálise, há um conflito entre os fatores pulsionais particulares e as exigências do coletivo da sociedade em seu processo civilizatório. No texto, que remete especificamente ao papel da religião na vida em sociedade, o mal-estar na cultura nos acompanharia “*ab initio*”, ou seja, sempre esteve conosco. Extingue-se a possibilidade de um bem-estar que, por algum motivo estranho à nossa própria vontade, tenha se tornado difícil.

O caráter estrutural do mal-estar não impede que possamos manejá-lo:

[...] a maneira de encarar esse conflito, de manejá-lo, se transformou aos olhos de Freud. Se na versão inicial o conflito poderia ser curável, digamos assim, na versão final seria necessária uma espécie de gestão interminável e infinita do conflito pelo sujeito, de forma tal que este não poderia jamais se deslocar da sua posição originária de desamparo. Nesse deslocamento crucial entre o registro da terapêutica possível para o registro da gestão, pode-se vislumbrar que o discurso freudiano assume uma perspectiva ética e política sobre o conflito em questão... Pode-se dizer, enfim, de maneira indubitável, que o discurso freudiano acreditava, na sua versão primeira, que o desamparo poderia ser curável pela psicanálise, mas que na sua última versão essa crença se mostrava insustentável, ingênua e presunçosa. (BIRMAM, 2011, p. 206)

O mal-estar no laço social educacional na contemporaneidade tem despertado o interesse de estudiosos, com inúmeras publicações direcionadas ao tema. Nesse sentido, é importante citar uma obra recente e significativa: “Retratos do Mal-Estar Contemporâneo na Educação”, organizada por Rinaldo Voltolini (2014). Voltolini faz referência ao trabalho de Freud intitulado “Mal-Estar na Civilização” (1930) e os autores analisam, a partir da teoria lacaniana, a relação indispensável entre estrutura e contingência para a análise dos fatos sociais. Para tanto, examinam diferentes temas relacionados à educação, entre eles estão: autoridade, escola, família, transmissão e ensino. Cada uma das abordagens apresenta manifestações

sintomáticas que os sujeitos expressam a partir de sua alienação nas contingências discursivas hegemônicas da atualidade. Entre elas, o mal-estar docente.

Reconhecida como uma realidade internacional, a temática do mal-estar docente tem levado um número significativo de pesquisadores à produção de estudos investigativos em razão do vasto número de professores que vivenciam a angústia na prática do magistério. No Brasil, o problema não é diferente, pois sinais do mal-estar docente estão estampados nas atitudes de muitos de nossos professores.

Para Esteve (1999), remeter-se ao mal-estar docente é falar de um sentimento de angústia, frustração, falar de algo que não vai bem. Os fatores que acometem os professores seriam muitos, tanto de ordem pessoal como institucional, impedindo-os de se sentirem em condições para enfrentar com desenvoltura os desafios postos em seu ambiente de trabalho.²⁸

A imagem atual que o professor tem de si está intimamente ligada às imposições do ideal esperado pela política educacional, pelos alunos e suas famílias e pelos meios de comunicação. Conjuntamente com as condições precárias de trabalho, esse ideal tem gerado uma profunda tensão, criando um nível de pressão elevado que afeta o desempenho da função docente. Diante desse panorama produz-se uma profunda crise na carreira do magistério: desde o adoecimento dos que estão na ativa até a diminuição do interesse pela docência, casos cada vez mais frequentes e que apontam para a possibilidade de um futuro de escassez no sistema educativo.

Os problemas que afligem a profissão docente não são novos. Suas bases estão pautadas na relação histórica e material com o processo de desvalorização social dessa profissão. No Brasil, os trabalhos sobre a temática do mal-estar docente são pautados principalmente em autores como Esteve (1999) e Jesus (1998), pesquisadores da Espanha e Portugal, respectivamente. Eles concebem o mal-estar docente como a vivência de momentos de despersonalização, exaustão emocional e

²⁸ Pesquisa, realizada por Gentile (2007) e pela Fundação Victor Civita com professores da rede pública de todo o país, revelou, em uma amostra de 500 professores, que 48% sentiam-se inseguros com relação à violência escolar; 63% apontaram viver um nível significativo de estresse; 54% revelaram sua insatisfação com relação aos benefícios; 47% demonstraram insatisfeitos com os baixos salários e apenas 21% afirmaram-se satisfeitos com a profissão docente.

pouco envolvimento no trabalho, “conjunto de consequências negativas que afetariam o professor a partir da ação combinada das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência” (ESTEVE, 1999, p. 57). E ainda:

O mal-estar docente é uma doença social produzida pela falta de apoio da sociedade aos professores, tanto no terreno dos objetivos do ensino como no das recompensas materiais e no reconhecimento do status que lhes atribui. [...]. As pesquisas realizadas coincidem em descrever o professor como uma pessoa condenada a fazer mal seu trabalho, já que nos últimos anos acumulou-se sobre suas costas a quantidade de responsabilidades, sem as contrapartidas correspondentes para poder cumpri-las, que profissionalmente se encontra esgotado, faltando-lhe tempo material para cumprir tudo aquilo que considera seu dever. (ESTEVE, 1999, p. 144-145)

De acordo com Fonsêca, em um artigo publicado no ano de 1979 por Pamela Bardo, esse estado físico e mental era definido inicialmente por *Bornout*²⁹. E ainda:

Segundo Codo e Vaquez, os professores que permanecem na profissão e desinvestem do seu trabalho apresentam um quadro chamado de *bornout*. Esse termo, de origem inglesa, pode ser traduzido pelas expressões “perder o fogo” ou “perder a energia, queimar completamente”. Designa uma síndrome, que atinge, mais especificamente, profissionais da área de saúde, educação e segurança ou aqueles que são responsáveis por cuidar de outros seres humanos³⁰ e em contato direto e exaustivo com esses, sucumbem a um estresse decorrente de um envolvimento afetivo com sua clientela. (CODO e VASQUEZ, 2006, p. 38 *apud* Fonsêca, 2009, p. 35)

O termo mal-estar docente, ou mesmo mal-estar da educação, não se dirige unicamente às questões existentes no âmbito escolar. Para Lins (2007), Kupfer (2000), La Taille (2002) e Pereira (2009), essa discussão abrange a dimensão social e familiar, razão pela qual se pautam na obra de Hannah Arendt, “Entre o Passado e o Futuro” (2014). De acordo com Arendt, um importante fator a ser considerado pela educação é a crise da autoridade que atinge igualmente a sociedade e o ambiente escolar, sendo ampliada pela deficiência dos sistemas de ensino. Para alguns autores, essa questão está ligada à burocratização excessiva e às mudanças constantes de

²⁹ O Ministério da Saúde (Brasil, 2001) reconhece a síndrome como uma reação psíquica a condições de trabalho adversas e que atinge principalmente profissionais que atuam em contato com o público. Segundo as autoridades médicas, a doença inicia-se com a desmotivação para o trabalho e pode ocasionar enfermidades psicossomáticas mais graves, levando o profissional ao afastamento temporário ou definitivo de suas funções.

³⁰ Abordamos o assunto no capítulo 2, item 2.5, Uma atividade interativa.

gestão que pretendem extrair resultados a todo custo, a fim de atender a velocidade das constantes mudanças sociais. Quanto a isso, nossa pesquisa destaca:

[...] não conseguimos dar as respostas que eles querem, a gente não consegue trabalhar com esses alunos do jeito que eles falam, como ter o resultado? As professoras ficam ansiosas, eles acham que a gente não quer trabalhar, eu não consigo trabalhar assim, é muita cobrança, cada hora é uma coisa, os alunos não ajudam, a família não ajuda, isso causa muito mal-estar, deixa a gente emocionalmente mal, chego até a ficar mal fisicamente, dor de cabeça, falta de sono, é muita coisa pra dar conta, não dá [...] entende por que a gente teve que pensar em alguma coisa [...]. (Professora E)

Essa situação dentro da instituição escolar tem levado ao confronto entre gestores e professores, com acusações recíprocas. Por um lado, há a acusação de que os professores criam obstáculos frente a qualquer tentativa de mudança. Os professores, por sua vez, culpam a sociedade e a administração pública pela burocracia excessiva, bem como por sua constante promoção de reformas que desconsideram a concretude da sala de aula e o saber que já possuem, enaltecem os alunos e ignoram as precárias condições materiais de trabalho:

[...] há um mal-estar rondando esses profissionais. Por se encontrarem inseridos em uma sociedade que se transforma muito rapidamente e que exige constantes mudanças e adaptações, eles se sentem insatisfeitos ao não conseguirem dar conta das exigências que lhes são feitas no campo profissional. Essas exigências nem sempre são claramente explicitadas e entendidas pelos professores, mas são sentidas através da percepção de que as coisas na escola não estão indo bem, de que por mais que se esforcem não conseguem atingir um nível de excelência exigido pela sociedade a ponto de reverter a situação de precariedade profissional em que se encontram. (LAPO e BUENO, 2003, p. 264)

Em sua relação com os alunos, os docentes afirmam viver em um clima de constante conflito: “(...) a convivência é um embate constante... se a gente não tomar cuidado, eles agridem a gente também fisicamente” (Professora H). Os docentes sentem-se inferiorizados frente aos alunos em seu papel de mestria, veem-se desautorizados em sua função. A indisciplina, tida pela docência como um dos fatores

causador de mal-estar, desafia e gera sofrimento. Quando a indisciplina chega ao extremo, os professores convocam os pais ou responsável³¹:

Em último caso a gente manda para a direção, e quando é muito grave, a direção chama os pais....Às vezes nem adianta chamar, é uma falta de responsabilidade. Eles não aparecem, olha, acho que eles são abandonados, dá para entender a indisciplina, não dá para aceitar, isso não, mas tá melhorando³² [...]. (Professora H)

O mal-estar tem se tornado a causa principal das licenças médicas ou afastamentos do trabalho por professores da Rede Municipal de São Paulo. Os principais diagnósticos são referentes à saúde física, no caso a osteomusculares com 34,3%, seguida da saúde mental com os Transtornos Mentais e Comportamentais (TCMs), com 33,7%. (MACAIA ano).³³ Com relação aos TCMs, aqueles professores de nossa pesquisa que passaram por um processo de afastamento médico, dizem: “estamos cansados da falta de respeito, não conseguimos lidar com tanta hostilidade dos alunos”. Diante desse quadro Pereira faz o seguinte apontamento:

A desautorização docente é um tema recorrente. Professores se veem às voltas com o ostensivo desgaste de seu ofício, além de, somado a isso, terem de lidar com o indisfarçável desinteresse pelos estudos por boa parte do alunado. (PEREIRA, 2006, p. 2)

Diante do que foi colocado, é importante destacar o valor da transferência, conceito psicanalítico criado por Freud do qual muito se fala, mas que ainda deve ser melhor compreendido como meio de sustentação na relação entre ensino e aprendizagem. A condição para que a transferência ocorra é a suposição, da parte do

³¹ Nas escolas públicas da Rede Municipal de São Paulo, essa da pesquisa não foge a regra, muito aluno tem sua criação exercida por diferentes figuras, não necessariamente mãe e pai. São: avós, tias, tios, ou algum responsável legal.

³² Discutimos essa colocação da professora, "melhorando", no capítulo quatro.

³³ Em 1981, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) já considerava a atividade educativa como profissão de risco e uma das mais estressantes. De acordo com os dados estatísticos da própria Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, identificamos que essa situação permanece, uma vez que os desafios que o professor encontra para desenvolver sua tarefa vem aumentando consideravelmente.

aluno, de que o professor possui um “saber”. Essa suposição dá ao professor um “brilho” relativo a uma imagem de poder e admiração nele vislumbrada.

O que vem acontecendo atualmente é o inverso. A queixa dos professores tem sido a “falta de respeito”. Com isso, o professor, ao invés de estar na posição de ostentar esse “brilho”, ostenta a falta. Destituído de seu lugar de saber e de sujeito, ele tampouco vê o aluno no lugar de estudante, o que resulta em um trabalho desqualificado por ambos. Para Lima (2003), o professor pode estar investido de um ideal decorrente de diferentes instâncias e organismos. Destacamos aquele estabelecido pelos manuais de formação, que concebem um aluno irreal, muito diferente daquele presente na sala de aula. Tamanha idealização deixa de abordar elementos tais como indisciplina, desautorização e descaso, fatores que impedem a transferência e colaboram para a existência do mal-estar-docente.

Para Mrech (2005), as instabilidades pelas quais passam a sociedade e a educação estão ligadas ao *declínio da função paterna*. Essa *falência* é definida pela situação na qual o professor, na falta de determinados conteúdos, sejam eles emocionais ou materiais, sente-se impossibilitado de exercer sua função de ensinar, algo da ordem subjetiva que a autora denomina “emoções de estranhamento”, situação na qual o professor se vê frente a seu desempenho profissional comprometido.

Mrech acredita que, assim como o aluno, o professor reage através de um circuito transferencial, aceitando inconscientemente ser tocado por “elementos particulares” de seus discípulos. Dessa maneira, a transferência tem dois sentidos, do aluno para o professor, e do professor para o aluno. As transformações sociais de cada período também interferem diretamente no campo da educação. Na sociedade moderna, pautada pela produção, o professor acreditava ter um aluno cativo em um circuito de relação já predeterminada. Já na sociedade contemporânea, que tem o consumo como característica principal, cabe ao professor estabelecer os laços, originando outra forma de lidar com o ensino.

Mas, afinal, o que está acontecendo na docência para que ocorra tamanho aumento desse quadro de mal-estar? Novamente temos que nos remeter às características da sociedade atual e suas influências no campo da docência. Uma

sociedade do consumo, que vive na constante urgência do momento, nos leva a pensar na problemática do mal-estar docente. Ao verificarmos as dificuldades pelas quais vem passando a educação, tendo como ponto de partida a estrutura da sociedade capitalista, notamos um enfraquecimento das redes de apoio nas escolas, e, por conseguinte entre professores. Um exemplo clássico são os sindicatos. No município de São Paulo, o Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal (SINPEEM), o mais representativo da categoria, perdeu seu poder de articulação frente ao cenário das relações do trabalho contemporâneo, da reestruturação produtiva e do enfraquecimento do senso de coletivo.

Com o aprofundamento crescente do individualismo, as pessoas devem se ajustar às funções da racionalidade instrumental. Não são os bens materiais que se ajustam às necessidades humanas, mas sim o contrário. Trata-se da apropriação do inconsciente pela totalidade social, pautada nas bases da produção capitalista que vai criando caminhos para administrar as subjetividades. Em um ambiente escolar marcado pela racionalidade instrumental, no qual não há espaço algum para a escuta docente, muito menos para os desejos, a inspiração do professor cede lugar apenas ao cumprimento dos objetivos do mercado: formar rapidamente os alunos para que possam, no máximo, atuar e executar funções desvinculadas do aprender a pensar.

Podemos afirmar que a atividade docente passou a ser uma ocupação meramente adaptada à demanda do consumo. Já não forma pessoas para um vir a ser, mas as prepara unicamente para resolver por conta própria os problemas da sociedade, preferencialmente aqueles ligados às demandas do sistema econômico. Assim, a problemática se instaura:

A educação está comprometida com o vir-a-ser do sujeito da sociedade, com a diferença entre presente e futuro atravessado pelo passado através do ideal simbólico. Seu trabalho é no lugar da falta, da diferença entre presente e futuro, mediada pelo passado (objeto incestuoso perdido), onde se constituem os ideais simbólicos e o vir-a-ser do sujeito, o sujeito do desejo. O sujeito representado pelo desejo é o sujeito representado pela falta. Diante da natureza que lhe falta, é que o humano fala, produz seu discurso, inscreve-se na ordem do significante, e, por meio dele, constrói a vida subjetiva e social como condição de sobrevivência. (ANDREOZZI, 2005, p.99)

O sistema educacional tem acatado de modo eficiente a demanda de um profissional nos padrões do ideário do consumo. Por consequência, a atividade docente se vê cada vez mais técnica, sem sujeito e incapacitada de traduzir-se em experiências de saber. Tem-se uma prática que instrumentaliza o “saber fazer” e, assim, desconsidera o sentido da atividade. Uma experiência vazia de significação contribui para o mal-estar docente. E aqui concordamos com Kupfer quando concebe a função da educação como uma sublimação que se constitui na canalização da energia de uma pulsão para um objetivo não sexual, uma atividade como “produção intelectual, científica, artística e todas as que promovem um aumento da qualidade de vida dos homens” (KUPFER, 2000, p. 42).

O mal-estar instalado entre os docentes está diretamente relacionado ao conflito entre o resultado alcançado e aquele estipulado pelo discurso hegemônico que rege os cursos de formação, culminando em frustração e adoecimento. Como assumir posturas diferentes frente a um sistema tão regulado e dirigido? Trata-se de uma indagação necessária que pode levar a docência a questionar seu desejo no sentido de criar escolhas, implicar-se como sujeito com seu saber e sair, assim, da situação de queixa, das fantasias, do sofrimento e mesmo do gozo que está intimamente ligado ao mal-estar da cultura.

Mais do que fazer cursos de aperfeiçoamento, os professores precisam contar com os instrumentos necessários que os ajudem a simbolizar sua tarefa que às vezes é insuportável. É preciso que eles encontrem respostas mais adequadas e uma posição que lhes possibilitem distinguir entre o que é sua impotência e o que é impossível.

3.5 A formação docente como sintoma contemporâneo

Os sintomas sempre se inscrevem nas épocas por meio de significantes, derivem eles dos mitos ou crenças de cada cultura. Por isso, cada cultura possui seus termos para situá-los. Na atualidade, há uma alteração dos ideais que antes nos orientavam, levando os sujeitos a ficarem sem semblante do saber e provocando sintomas que conhecemos como sintomas culturais de nossa época.

Ressaltamos o apagamento das diferenças geracionais como motor de um infantilismo generalizado que alimenta a competitividade e a rivalidade, tanto entre pais e filhos como entre alunos e professores. A família e a escola, que antes eram referências de solidez, passam por um tsunami aterrorizador do simbólico. Vejamos o cotidiano das unidades escolares: quando poderíamos pensar em alunos, pais e responsáveis agredindo fisicamente professores? Trata-se de um reflexo de posições sem lei. Se a lei da palavra não funciona, está abolida qualquer possibilidade de controlar os seres humanos, falha que não pode ser suprida por repressão. Nesse sentido, notamos o crescimento de movimentos conservadores, tais como a “escola sem partido”, o avanço do neofascismo, entre outros. Há uma crise, como coloca Arendt:

Sempre que, em questões políticas, o *são juízo humano* fracassa ou renuncia à tentativa de fornecer respostas, nos deparamos com uma crise; (...) toda crise é destruída uma parte do mundo, alguma coisa comum a todos nós. A falência do bom senso aponta, como uma vara mágica, o lugar que ocorreu esse desmoronamento. (ARENDT, 2014, p. 235)

Se há desamparo de recursos para a socialização, uma certeza é imediatamente colocada em jogo: o outro me goza, no outro há maldade, seja ele de uma etnia diferente ou de outro time de futebol, sinônimo das individualidades cínicas. Hoje sabemos que a tecnologia tem possibilitado o capitalismo global, um discurso que não prescreve laço nenhum por fora do consumo de objetos promovidos pelo mercado. Assim, cada um fica isolado, tratando de completar-se com tais objetos.

O discurso pedagógico, com seus inúmeros cursos de formação docente, não estaria respondendo a essa mesma lógica? Estar em uma sala de aula já não representa algo significativo. A escola passou a ser uma obrigação para conquistar um lugar na sociedade, no mercado de trabalho, ou seja, o saber perdeu seu valor de uso para se pautar unicamente no valor de troca (conceito de Marx), podendo ser essa troca um diploma, um emprego, ou seja, o caráter é puramente pragmático. Pensamos na educação frente às características da lógica do discurso capitalista de Lacan (1992), submetida ao consumo, expurgo do gozo que gera insaciabilidade nas pessoas. Para Voltolini (2012), um dos males sofridos pelas escolas na atualidade é a “falta de sentido do conhecimento”. O aluno não é levado a buscar o conhecimento

a partir de seu desejo, que deveria ser suplantado, mas é seduzido de forma a se interessar pelos conhecimentos que são oferecidos como os objetos ofertados pelo mercado.

Quanto ao professor, criou-se a necessidade de produzir diferentes maneiras de lidar com a educação e com seus alunos e então, vende-se como um produto a ideia de uma atualização contínua dos professores. A formação continuada introduz a crença de que é possível transformar-se sempre, sem considerar os limites dessa transformação. Aqui o sujeito é tratado como máquina, sem afetividade ou questionamentos.

Podemos entender as indagações dos professores frente ao que ensinar e como ensinar, já que seus parâmetros foram alterados. Como permanecer com o texto impresso e no livro didático com toda parafernália tecnológica? Como obter a atenção do aluno? Parte-se do pressuposto que, em uma sociedade que possui a internet e acredita no conhecimento imediato, o ato de ensinar não diria mais respeito à transmissão de um conhecimento via conteúdo. Para Dufour, trata-se do sujeito “pós-moderno”, liberado das grandes narrativas religiosas e políticas, conectado no aqui e agora sem anterioridade nem finalidade:

Ora, esse sujeito “pós-moderno” não está advindo por acaso inexplicável da história, mas ao final de um empreendimento perigosamente eficaz no centro do qual encontramos duas instituições maiores dedicadas a fabricá-lo: de um lado, a televisão e, de outro, uma nova escola consideravelmente transformada por trinta anos de reformas ditas “democráticas”, mas caminhando todas no mesmo sentido, o de um enfraquecimento da função crítica. (DUFOUR, 2005, p.119)

A hegemonia do ideário pedagógico cria, para a docência, a ideia da necessidade de cursos de formação continuada para dar conta desse contexto, de preferência com guias simplificados de ações, pois acredita existir no outro a resposta que o professor desconhece para exercer seu trabalho. São cursos que se mostram como produtos acabados a serem seguidos por todos, possibilitando que o jovem, o aluno e o professor cumpram seu ofício. Entretanto, é justamente aqui que detectamos o entrave: as propostas de formação impedem o aluno de se tornar efetivamente aluno, enquanto professores também se veem cada vez mais impedidos de exercer

sua atividade. Dufour esclarece que essa situação está ligada diretamente às reformas propostas pela educação:

[...] de reformas em reformas ditas “democráticas”, os responsáveis políticos e seus conselheiros, os especialistas em pedagogia, não param de lhes dizer que eles deveriam abandonar sua velha pretensão de ensinar. (DUFOUR, 2005, p. 136)

Não é sem motivo que a tendência pedagógica atual tem denominado os professores como mediadores:

[...] o professor começa a ser entendido como um facilitador, intermediador, e não alguém que transmite algo que embora ele não detenha (aqui destaco para ressaltar a famosa crítica feita por essa pedagogia dita progressista ao chamado professor tradicional: a de que ele era detentor do saber, ele porta. (VOLTOLINI, 2009, p.20)

O discurso fabricado acerca de um suposto desconhecimento e despreparo do professor é apontado em relatórios de avaliações internas e externas e, com isso, constrói a necessidade de uma maior rentabilidade do professor que poderia ser encontrada em cursos de formação continuada:

A ciência moderna, em sua busca incessante de decifrar (dominar?) e vender a fórmula exata do “ser humano”, tentativa expressa em manuais para educadores, por exemplo – é, pois, parte da lógica capitalista... é com sua proliferação desenfreada de “novidades” para o consumo, que essa imagem do “excesso” ganha sua maior representação. (VOLTOLINI, 2009, p. 28)

A crítica aqui colocada não diz respeito ao enaltecimento da ciência, característico da sociedade atual, mas sim de sua “crença mítica de tudo saber e tudo resolver” (VOLTOLINI, 2009). Essa característica no campo da educação passa a ser fundamentada pela psicologia, que tenta esclarecer e orientar os professores quanto ao funcionamento de seus alunos e suas dificuldades de aprendizagem. Uma vez instrumentalizada, a docência passa a ter acesso aos conhecimentos dos diferentes aspectos de funcionamento do aluno: mental, emocional, cognitivo, psicomotor, entre

outros. Não é por acaso que os professores buscam tantos cursos de psicopedagogia na esperança de sanar seus problemas³⁴ e melhor orientar sua prática.

Essa situação de “esclarecimento” cria uma ilusão sobre o papel do professor. Aliada à metodologia, a aprendizagem passa a ser vista como uma tarefa triunfante. Mas o que temos visto é totalmente contraditório, o resultado esperado nunca é alcançado, sempre estamos aquém do resultado estipulado pelas políticas educacionais. Volta-se novamente ao ciclo como um sintoma, um gozo no sentido psicanalítico, de algo que se repete constantemente.

Mesmo o espírito mais otimista não pode senão constatar que os educadores dos dias atuais, trata-se de pais ou professores, sofrem de “desorientação”. Por isso, não cessam de alegar sua ignorância e perplexidade diante dos desafios cotidianos, nas crianças sem limites que não obedecem ou nas que obedecem, submissamente, sem se defender, nas que não aprendem, mas também nas que aprendem demasiadamente rápido, nas que foram incluídas na escola [...](VOLTOLINI, 2009, p. 29)

Diante dessa lógica, está posta uma “falta de saber” a ser suprida pela abundância de cursos criados para formação continuada dos professores, todos com o objetivo e a promessa de suprir essa “falta de saber”. Voltolini nos mostra que algo persiste:

[...] apesar dos cursos, o sintoma da ignorância persiste e não raramente aumenta, tal como a sede insaciável pelos objetos “sob medida” (cursos de reciclagem, termo que, por sua origem empresarial, já deveria despertar suspeita) sempre recolocados nas prateleiras, **seguindo uma lógica que não é da resolução do problema, mas a de sua retroalimentação.** (VOLTOLINI, 2009, p. 30, grifo nosso)

Dessa forma, o professor fica destituído do seu lugar do saber, fato que produz sintomas, já que nos deparamos com uma docência ocupando o lugar de proletário, tal qual elaborado por Lacan, “aquele que foi despojado do seu lugar de saber”.

Diante desse quadro, muito se tem falado sobre os diferentes sintomas e mal-estares presentes no modo de vida atual. Lacan nos traz uma importante contribuição

³⁴ Nas escolas Municipais de São Paulo, é muito comum a venda de cursos aos professores. Os mais procurados atualmente são os de psicopedagogia. São ofertados por Institutos em sua maioria sem qualidade, o pagamento é parcelado, as aulas são semipresenciais, geralmente as presenciais acontecem aos sábados, com a leitura de alguns textos, na maioria das vezes os da revista Nova Escola, referindo-se à psicologia e a Freud de forma bem superficial. Ao final de alguns meses, o professor recebe seu certificado e garante também uma pontuação que o levará a uma mudança de faixa salarial. Essas informações foram obtidas por meio de minha vivência em diversas escolas municipais e como docente de alguns Institutos.

para examinar tais expressões contemporâneas. Com base na teoria dos quatro discursos, no Seminário 17, *O Averso da psicanálise*, ele introduz um novo entendimento sobre o conceito de proletário. Apoiado na obra de Marx, constrói a categoria de sintoma social como aquilo que representa o retorno da verdade na falha de um saber. No entanto, não é um tema no qual haja consenso, existem algumas discordâncias, como aponta Askofaré:

[...] o sintoma como sinal de disfuncionamento e de doença do corpo social (P. Naveau), o sintoma, como elemento particular que desmente o Universal do qual faz parte (S. Zizek), o sintoma como metáfora da verdade e como efeito simbólico no campo do real. (ASKOFARÉ, 1997, p.165)

O sintoma marca uma oposição entre saber e verdade. Sua precipitação traz desordem e, com isso faz romper um não-sentido na cadeia de significação. Como coloca o próprio Lacan (1992): "É difícil não ver introduzida desde antes da psicanálise uma dimensão que se poderia dizer do sintoma, que se articula pelo fato de que representa o retorno da verdade como tal na falha de um saber (...)" (LACAN, 1992, p. 234)

E acrescenta:

Não se trata do problema clássico do erro, mas de uma manifestação concreta a ser apreciada clinicamente, onde se revela não uma falha de representação, mas uma verdade de uma outra referência diferente daquela, representação ou não, da qual vem perturbar a bela ordem (...) (LACAN, 1992, p. 230)

Askofaré (1997) destaca um dado fundamental. Lacan se refere à noção de sintoma social no singular e necessitaria distinguir o sintoma social de fenômenos sociais: "Há apenas um único sintoma social: cada indivíduo é realmente um proletário, quer dizer, não há nenhum discurso com que fazer laço social, ou dizendo de outra maneira, semblante" (LACAN, 1992 apud ASKOFARÉ, 1997, p. 177)

Para Lacan, o entendimento de proletário não se resume às relações de produção, diferente de Marx, mas se refere ao lugar que ocupa no discurso. O proletário é aquele que foi "*despojado da sua função de saber*". Seu lugar na ordem social é estabelecido como resposta à mudança econômica do discurso do mestre, da

passagem do mestre antigo para o mestre moderno, ou seja, o capitalista. O escravo antigo detinha um saber que interessava diretamente ao senhor, enquanto o proletário não detém o saber, é apenas força de trabalho. O indivíduo, e não o sujeito, é equivalente ao proletário, desprovido de tudo. Aqui, Askofaré toma o indivíduo apontado por Lacan como sujeito completado por seu gozo, no qual nenhum discurso faz semblante, como apresenta Lacan. Nesse sentido, somos todos proletários, uma vez que nossa humanidade se deve ao fato de não haver uma verdade que possa ser dita: “É esse déficit social que resulta da solidão imanente do gozo, que no ensino de Lacan toma o nome de sintoma social”. (ASKOFARÉ, 1997, p.181)

Segundo Askofaré, essa colocação faz referência à história e ao discurso. À história, pois trata-se da passagem do feudalismo para o capitalismo, como descreve Marx em *O Capital* ao abordar a acumulação primitiva:

A ordem econômica capitalista saiu das entranhas da ordem econômica feudal. A dissolução de uma isolou os elementos constitutivos da outra.

Quanto ao operário, produtor imediato, para poder dispor da sua própria pessoa, precisa em primeiro lugar de deixar de estar ligado à gleba ou de estar enfeudado a outra pessoa (também não podia tornar-se livre vendedor de trabalho, sem ter escapado ao regime das corporações, com o seu patronato, os seus jurados, as suas leis de aprendizagem, etc.). O movimento histórico que converteu os produtores em assalariados apresenta-se, portanto como a alforria, a libertação da escravidão e da hierarquia industrial. Por outro lado, estes alforriados só se tornam vendedores de si mesmos depois de terem sido despojados de todos os seus meios de produção e de todas as garantias de existência oferecidas pela antiga ordem das coisas. A história dessa expropriação não é assunto de conjectura: está escrita nos anais da humanidade a letras de sangue e de fogo indeléveis. (MARX, 1984, p.15)

Ao discurso, pois essa alteração resultará na construção de uma nova classe social, a do proletariado, com o processo de expropriação dos meios de produção e de todas as garantias existentes na ordem feudal. Esse ponto marcante de ruptura pode ser destacado com a “Lei dos Cercamentos”³⁵, iniciada na Inglaterra no século XVI. Sendo assim, é a partir do conceito de proletário na modernidade que Lacan institui um novo entendimento: para ele proletário não se define pelas relações de

³⁵ Sobre a Lei do Cercamento, Marx tem uma discussão aprofundada no Primeiro volume de *O Capital*, Parte VI, Acumulação Primitiva.

produção, como encontramos em Marx, mas é o produto, ou mesmo o efeito de uma mutação na economia do discurso do Mestre:

É a partir do surgimento da filosofia e da ciência, a primeira como tentativa sistemática de extração do saber do Escravo em vistas a construir um saber de Mestre, e a segunda enquanto produção e funcionamento do saber em benefício do Mestre, que Lacan situou o proletariado. Desde então, “o proletário não é simplesmente explorado, ele é aquele que foi despojado de sua função de saber. A pretensa libertação do escravo teve como sempre outros correlatos. Ela não é apenas progressista. Ela é progressista a custa de um despojamento”. (ASKOFARÉ, 1997, p.180)

Para Lacan, diferentemente de Marx, estamos em uma sociedade de escravos, todos do mesmo lado da máquina da produção capitalista. Todos renunciamos ao gozo, condição de entrada no laço social; mas somos todos apanhados na promessa, reafirmada com insistência, de uma possibilidade de recuperação desse gozo perdido, oferecida pelo consumo que será democraticamente repartido entre todos.

Para Raul Albino Pacheco Filho (2005), a função do sintoma social pode ser aplicada a qualquer um, uma vez que o inconsciente é um trabalhador que não cansa. Dessa forma, cada um é completado por seu mais-de-gozar e será sempre produtor de sintoma, diferindo de acordo com a época histórica. Portanto, temos o proletário como um sintoma social, bem como a dimensão social do sintoma concebida como estrutural exercendo determinadas funções a partir das contingências do período que, por sua vez, resultam em emergências no plano social e permitem elucidar os modos de organização do gozo de cada época.

Diante dessa abordagem, verificamos que os problemas que vêm afetando a docência, especialmente a demanda constante por formação, são sintomas contemporâneos no campo educacional na medida em que apontam um furo no saber pedagógico, pautado fundamentalmente no discurso capitalista e sua racionalidade. Esse quadro provoca uma culpabilização do professor frente à elaboração da suposta incapacidade docente, justificando uma formação reparatória e não emancipatória. De acordo com Voltolini:

O professor nesse quadro, por sua vez, tem todas as condições de se identificar com a figura do Estado e a sociedade lhe propõem. Ele pode não o fazer, mas se assim for, terá que remar contra a maré, com todas as questões que implicam nadar contra o vento dos sopros. (VOLTOLINI, 2018, p. 12)

A formação docente na atualidade se dá, portanto, de maneira sintomática. Nesse sentido, o interesse do Estado pela formação docente não é de caráter puramente legítimo e bem-intencionado, uma vez que essa formação segue os preceitos da ideologia do Estado para as políticas públicas de educação voltadas à solução do fracasso escolar. Esse cenário constrói a imagem de um professor carente de formação, como alguém que não sabe o que e como fazer, demandando um outro que saiba. A partir do ideário de um despreparo é construída a demanda dos professores por uma formação continuada, ponto em que identificamos o professor na condição de proletário, desapropriado de seu saber.

As reformas da educação, fundamentalmente no Brasil, têm buscado um bem inalcançável, com vistas a garantir um campo consistente para uma experiência comum a todos. Frente a isso, os docentes sentem o peso da incerteza e das crises, uma vez que as inúmeras reformas muitas vezes não chegam a se concretizar e logo tem início outra que é supostamente melhor, aumentando a sensação de inseguranças dos professores frente a um cenário confuso e permeado de contrariedades, objetivo contrário ao esperado, culminando em uma concretização que é puramente burocrática.

4 - OS PROFESSORES: ACERCA DA IMPLICAÇÃO

O momento do planejamento é o que você consegue que não seja um caos durante a semana, não é perfeito, mas poderia ser bem pior, é um momento tanto de trabalho como de organização intelectual do grupo, de afinamento, ou de debate, porque nem sempre concordamos, mas eu acho que tem muita potência, e mais do que o planejamento, tem o encontro, porque o professor, eu sinto que na escola, se não é na sala de professores, naquela rotina bem ruim que é de falar mal de aluno, dentro da sala de professores, eu sinto que num grupo que te apoie e que você compartilhe mais coisas em comum, exista sei lá, momentos de cumplicidade, momentos de lidar com os problemas coletivamente que são importantes. Por exemplo, teve um dia que eu cheguei no planejamento e falei, gente o que é esse sétimo ano que não sabe ler e escrever, estou desesperada, me bateu um desespero, aí as professoras falaram, espera aí, vamos falar sobre isso, o que a gente pode fazer, você pode trabalhar desse jeito, ou a minha sala também está com dificuldade, vamos pensar o que a gente pode fazer, ou sei lá, o simples compartilhamento. Diferente do que acontece na sala dos professores, você fala lá, reclama e morreu, aqui tem implicação, eu não posso chegar aqui e falar o sétimo ano não sabe ler e escrever e acabou, vou tomar meu cafezinho, você vai ter que lidar com isso, e acho que essa continuidade do trabalho semanal coloca um pouco isso, esse comprometimento, com seu dia a dia. (Professora G)

4.1 A opção

A escolha de pesquisar o grupo de docentes da EMEF Prof. Antônio Duarte de Almeida surgiu do desejo de propor uma abordagem diferente daquelas utilizadas na maioria das pesquisas na área de formação docente. Esses estudos costumam pautar-se na denúncia da impossibilidade, seja ela de ordem material ou subjetiva, percebendo o docente como resistente à mudança ou vítima de uma formação deficiente que inviabilizaria uma aprendizagem de qualidade.

Nosso objetivo foi buscar na rede pública de ensino uma possibilidade de ruptura com o padrão estabelecido, possibilidade encontrada em um grupo de professores do Ensino Fundamental II de uma escola da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, localizada na periferia da cidade, no bairro de Itaquera. Apesar das inúmeras dificuldades, como a situação de vulnerabilidade dos alunos, a indisciplina desencadeando situações de violência, a falta de autonomia dos professores frente às propostas da Secretaria municipal de Educação, o baixo

nível de aprendizagem dos alunos, os baixos salários, entre outras, esses professores desenvolvem uma proposta pedagógica para escola que coloca a própria formação em contraponto ao modo expert e proletário.

Pesquisar a escola pública foi uma maneira de responder ao constante julgamento negativo e à culpabilização dada a essa instituição e seus agentes, considerados ineficientes e, portanto, responsáveis pelo fracasso escolar. Essas ideias estão ligadas a uma concepção mercantilista do ideário hegemônico à qual buscamos nos contrapor, mostrando sua contradição ao apresentar a existência de um grupo de professores da rede pública da periferia que foge ao padrão estabelecido e imposto de demandar um especialista.

Optamos também por pesquisar o ensino fundamental II, que contempla do 5º ao 9º ano, alunos em idade de 10 a 15 anos. Essa opção se deu por essa fase do ensino ser pouco estudada e portar inúmeros problemas para alunos e professores, como o baixo rendimento dos alunos, a indisciplina, a fragmentação das disciplinas, uma desconexão entre os conteúdos, ou seja, é justamente nesse ciclo que encontramos os maiores impasses para as escolas e para a docência. É diante desse cenário que tem se construído a justificativa para afirmar a constante “necessidade” de uma formação docente.

Frente a isso, indicamos a postura e o projeto pedagógico construídos por esses professores do Ensino Fundamental II como possibilidades de ruptura perante a concepção estipulada para esse ciclo. Enquanto no modelo hegemônico de expert e proletário prevalece a pedagogia do problema x solução, na qual técnicas específicas são utilizadas para alcançar a plena produtividade profissional, o projeto pedagógico desenvolvido na EMEF Antônio Duarte tem colocado para os professores a necessidade de integrar seus saberes, construir outros, desencadeando uma formação com autoria dos próprios envolvidos.

A proposta elaborada é “*reinventar a escola e reinventar a nós como professores*”, o que demonstra o ímpeto de sair do lugar da impossibilidade e da impotência para entrar no terreno das interrogações sobre sua condição e seu saber, ou, como coloca Voltolini (2018), um “saber do docente”. Para tanto, a partir das discussões coletivas, esse grupo de professores reelaborou os tempos e

espaços na escola com um novo princípio de organização que elimina a fragmentação das aulas com duração de 45 minutos.

Dentro de sua jornada, criaram um espaço e horário em que se reúnem de acordo com a respectiva área de conhecimento, com o intuito de elaborar o trabalho desejado. Toda a construção dessa iniciativa se deu unicamente a partir da docência, sem intervenção da Secretaria Municipal de Educação ou mesmo de outras instâncias municipais ou instituições externas, com o propósito de construir recursos para atender o cotidiano, de forma a repensá-lo a partir de suas experiências coletivas e individuais, sem desconsiderar as situações difíceis e inusitadas que a própria profissão carrega.

4.2 A escola e seu desejo de mudança

No início da pesquisa indagamos o porquê da mudança. A proposta foi criada a partir de um crescente incômodo que os professores sentiam em seu cotidiano ao lidar com questões como indisciplina, baixo rendimento na aprendizagem e evasão escolar. Tudo começou em 2014, com o desenvolvimento dos projetos Mais Educação Federal e Mais Educação São Paulo³⁶, implementados pelo Ministério da Educação (MEC). Os projetos trouxeram para a escola a possibilidade de desenvolver oficinas de dança, teatro, xadrez, entre outras, criando um ambiente “mais calmo” que trouxe aos alunos a satisfação de estar na escola. De acordo com os professores, o Mais Educação impactou diretamente a redução do índice de indisciplina, de depredação e de conflitos entre professores e alunos.

As oficinas eram desenvolvidas no contraturno das aulas, poricineiros contratados pela escola com a verba destinada do MEC e SME, mas a grande maioria

³⁶ Essa política pública foi instituída por meio da Portaria Interministerial nº 17 e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/2010. De âmbito federal, nasce a partir da busca pela melhoria da desigualdade educacional no Brasil, que integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), tendo em seu princípio fundante a Educação Integral, construindo com propostas de ações interministeriais, que têm como objetivo “a diminuição das desigualdades educacionais, e a valorização da diversidade cultural brasileira” (MEC2013). Para tanto, busca promover a educação integral, como colocado no documento abaixo: “a diminuição das desigualdades educacionais, e a valorização da diversidade cultural brasileira” (MEC, 2013).

das atividades foi desenvolvida pelos próprios professores. Com o desenrolar das oficinas, os professores passaram a observar uma harmonia nos horários destinados aos projetos, enquanto os conflitos continuavam intensos no horário de aula. Comprovaram que tanto os alunos como também os professores agiam de formas muito distintas nos diferentes espaços. No contraturno, os professores conseguiam executar suas propostas e os alunos demonstravam interesse e participavam, já na sala de aula não ocorria o mesmo. Após discutir sobre esse cenário, os professores chegaram à seguinte conclusão:

[...] a escola tinha mudado, hoje tá confortável, mas a sala de aula continuava péssima e dura, com matéria na lousa, copia o texto e responde duas perguntas, e três alunos fazem e 25 não fazem, a gente correndo para o tempo passar logo, demorando para chegar na sala, demora mais dez minutos pra fazer a chamada, passa uma matéria na lousa pra ver se eles ficam quietos. (Professor L)

Diante dessa situação, os professores concluíram que “não dava mais” e começaram a discutir sobre o que fazer. Entretanto, em 2015 ocorreu uma mudança nos projetos do MEC e da SME que resulta no corte de verbas e na diminuição das oficinas na escola. Com isso, os problemas de indisciplina, evasão, entre outros, voltaram a se intensificar:

Chegamos à conclusão, é, nós não mudamos, vai voltar a merda. (Gestão Escolar)

[...] é, a gente chegou à conclusão que era o fim de um ciclo, a gente avançou o máximo e vamos começar a regredir, eu não tinha mais elementos pra nada, verba, grupo para mudar, meus limites já estavam dados, eu já tinha avançado o que eu podia, a escola tinha mudado? Tinha, já tínhamos percebido que era por fora e não por dentro, e mais do que isso eu não consigo, então foi que eu pensei. Está na hora de eu ir embora, e aí os professores falaram, agora é a gente que tem que fazer alguma coisa, os professores poderiam chorar, reclamar, comprar bolo para despedida, e tudo bem, mas eles estavam de olho na escola e nos alunos, no trabalho, eu faço parte disso, mas não sou o central nessa história, entende, tanto que a resposta não foi pessoal, a resposta foi pedagógica, foi política, né, assim, agora nós estamos aqui trabalhando muito, tem horas que não dá nem para segurar, nós estamos aí tentando segurar, sabe, porque nós colocamos a escola numa outra condição, e sozinhos, e aí a gente vai tentando sustentar isso agora, e tem os problemas, e vem as dificuldades, e vem a DRE, e vem a SME, mas assim, a fala dos professores, mesmo os mais tradicionais, é que não conseguem é se ver no modelo anterior, os professores que dão aula em outras escolas ou dão aulas em outras redes, eles estão chocados, não conseguem mais dar aula lá, e aqui ele consegue trabalhar, desenvolver,

consegue conversar com aluno, consegue ver um sentido para vida dele nesse grupo, então foi o xeque mate, mas tinha elementos, tinha discussões, tinha projetos, tinha análises , realizadas ali pelo grupo ...". (Gestão escolar)

Portanto, os professores afirmam que o desenvolvimento dos projetos do programa Mais Educação abalou diretamente as aulas denominadas tradicionais:

As aulas tradicionais passaram a perder o sentido, não é uma crítica à aula tradicional, acho que não é isso, tudo tem seu valor, porque na verdade não importa a metodologia, importa é que o aluno aprenda, ela é secundária nesse sentido, mas, para o aluno que a gente tem hoje, essa aula tradicional não funciona mais, e aconteceu aqui, porque o projeto surgiu como algo legal e a aula chata, um lugar só de repetição. (Professor M)

A docência passa a criar oficinas que, mais tarde, serão entendidas como o início do projeto desenvolvido pelos professores. Os alunos tinham a autonomia para escolher em qual oficina se inscrever independentemente da idade, ou seja, um aluno do 6º ano poderia se inscrever na mesma oficina que o aluno do 9º ano. Para os professores, isso evidenciou que era possível fazer algo diferente:

Para nós, essas oficinas foram uma provocação mesmo pra gente buscar alguma coisa, assim, buscar uma mudança real sabe, porque os alunos até então vinham reclamando das aulas mas nas oficinas não, por exemplo, não teve aluno na direção reclamando de nada nem por causa da indisciplina, porque a gente vinha já com uma cultura de enfrentamento de professor e aluno e nessa semana das oficinas não houve enfrentamento nenhum, aí a gente percebeu, alguma coisa tinha que ser feita. (Professor M)

Foi assim que teve início uma série de reuniões. É importante ressaltar que o período das reuniões coincidiu com o período em que os professores puderam optar por se remover da escola para outra unidade, caso não concordassem com o projeto no entanto, apenas uma professora optou por se remover, o restante permaneceu na escola com o intuito de pensar em mudanças. Passaram a se encontrar aos sábados na própria escola para discutir o que iriam fazer. Inúmeras reuniões foram feitas sem a participação da gestão, ou seja, a decisão de qual caminho seguir o projeto

pedagógico, foi fundamentalmente elaborado a partir dos próprios professores, pois afirmam que eles, mais do que qualquer outra pessoa, possuem dimensão das dificuldades que vivem cotidianamente em sala de aula. A gestão por sua vez deu todo amparo estrutural e legal junto a SME e DRE.

4.3 Que escola é essa?

Consideramos importante detalhar as características do lugar em que a unidade escolar pesquisada está inserida, uma vez que o lugar diz muito sobre a própria escola e sobre a realidade do aluno, sobre suas necessidades, conflitos e também sobre sua cultura, fatores que nos permitem compreender mais concretamente a dimensão do projeto.

A escola começou a ser construída em 1970 e foi inaugurada em fevereiro de 1972. O primeiro nome dado à unidade escolar foi “Escola Municipal Parque Guarani”, mas, em fevereiro do ano de 1973, o professor Antônio Duarte de Almeida tomou posse como diretor e participou significativamente da direção até 1975. Por essa razão, em 1979, a escola passou a se chamar E.M.P.G. Prof. Antônio Duarte de Almeida.

Essa unidade, agora denominada Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Prof. Antônio Duarte de Almeida, está localizada no distrito de Itaquerá, região leste da cidade de São Paulo, mais precisamente no bairro Parque Guarani. Esse local sofreu grandes transformações nos últimos anos, como a ocupação do entorno

da unidade escolar por famílias que não possuem moradia. Hoje a ocupação conta com cerca de cinco mil famílias provenientes de diversas regiões do país, principalmente da região nordeste. Também é possível encontrarmos uma quantidade considerável de imigrantes vindos da Bolívia, Moçambique, Angola e Congo, diversidade visível também no interior da EMEF.

O Bairro de Itaquera, segundo dados do Mapa da Exclusão Social da Cidade de São Paulo de 2010, está em 22º lugar no ranking da exclusão, com um índice de 0,67. Trata-se de um bairro de grande vulnerabilidade social, com falta de emprego, violência, analfabetismo, baixa renda e onde o tráfico de drogas é significativo, sendo possível flagrarmos à luz do dia inúmeros pontos de venda, fato confirmado pelo observatório de indicadores da Rede Nossa São Paulo. De acordo com mapas de economia e de vulnerabilidade, a escola encontra-se em um território com 45% da população com renda domiciliar de até 3 salários mínimos e sua vulnerabilidade está classificada entre média e alta. Esses fatores apontados são perceptíveis nos alunos e em seus pais ou responsáveis, pois durante nossa pesquisa observamos vários alunos comentando sobre a necessidade de se alimentar na escola, principalmente no horário de almoço. Identificamos também mães solicitando à gestão da escola a possibilidade de levar a “sobra” das refeições para alimentar os integrantes da família que estão fora da instituição escolar. O quadro apresentado tem se agravado com a atual gestão municipal (2018), que determinou uma diminuição significativa nas refeições dos alunos, ou seja, cada um só pode consumir uma única refeição, tanto no lanche como no almoço. Observamos essa medida na prática, como também a indignação dos alunos em não poder “repetir” a refeição, fato que reverberou na imprensa³⁷.

Seguem os mapas abaixo para termos uma maior clareza do que foi colocado:

³⁷ <https://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/alunos-da-rede-municipal-de-sp-dizem-estar-proibidos-de-repetir-merenda.ghtml>

Fonte:

http://infocidade.prefeitura.sp.gov.br/mapas/13_distribuicao_dos_domicilios_segundo_faixa_20_10_10817.pdf.

Fonte:

http://infocidade.prefeitura.sp.gov.br/mapas/3_regioes_prefeituras_regionais_e_distrito_2017_10894.pdf

Diante desse contexto, os dados nos permitem verificar situações de risco e vulnerabilidade referentes à constituição familiar, à dinâmica das relações familiares, à estrutura econômica, ao nível de escolarização, aos aspectos de saúde da família e à caracterização do domicílio, que resultam em inúmeros casos de violência doméstica, fatos relatados pelas professoras a partir das falas de seus alunos. A composição familiar de muitos alunos aponta para a seguinte realidade: desemprego dos responsáveis, número significativo de mulheres que respondem sozinhas pelas famílias, gravidez precoce, indivíduos dependentes de substâncias psicoativas (álcool e drogas), existência de adolescentes em conflito com a lei, existência de indivíduos (membros da família) em reclusão. Com relação à infraestrutura e serviços urbanos, observamos as péssimas condições de habitação de muitos alunos e uma quantidade considerável de moradias sem saneamento básico.

Notamos que a comunidade dessa escola, composta por moradores do Parque Guarani e arredores (Vila Ramos e Vila Nova, na Cidade A. E Carvalho), é carente de equipamentos de esportes, lazer e recreação. Nas proximidades há apenas uma praça, e em condições precárias, um campo de futebol (conhecido como X do Morro) e o CEU Azul da Cor do Mar, que, apesar de ser um espaço de acesso à cultura e ao lazer nas periferias, é pouco frequentado pelos moradores. Perguntamos aos alunos a razão da pouca frequência ao CÉU e eles nos relataram que:

O pessoal do CEU não deixa a gente entrar, é cheio de catraca, os guarda já dá bronca quando a gente chega no portão, fica falando, vai fazer o que? Não pode fazer bagunça aqui não. Tem carteirinha? As vezes a gente xinga, fala uma pá, depois vai, sai, mas pode ficar, não faz falta não. (Aluno do 7º ano)

Outra atividade desenvolvida pela comunidade é o “Encontro dos Imigrantes”. Nesses encontros, os imigrantes discutem seus problemas, como a documentação e a busca por emprego. Os bolivianos se reúnem também para jogar futebol à noite. Outro público são os evangélicos, que se encontram para o desenvolvimento de ações sociais como corte de cabelo, orientação jurídica, exame de visão e ensaio musical. Há pouco teve início a utilização do espaço por budistas, o que foi uma surpresa para todos, pois na periferia, a grande maioria das pessoas é de cunho evangélico, dificilmente se ouve falar em budistas.

Diante do que foi colocado, percebemos que a escola desempenha a função de espaço de lazer e oportunidade para os alunos acessarem cultura, esporte, educação, e tornou-se também um espaço dos moradores para tratarem de questões sociais. Nos finais de semana é disponibilizado o uso da quadra para a comunidade. Durante a pesquisa verificamos inúmeras vezes a escola sendo utilizada para reunião da comunidade, para discussão de problemas como a necessidade da retirada de entulho de alguns pontos do bairro, a falta de iluminação das ruas, o corte de árvores, enchentes, entre outros. Observamos que há por parte da comunidade um contato muito próximo com a escola: os moradores se sentem muito à vontade para solicitar o espaço, como também contam com a contribuição da gestão escolar para auxiliar nas suas reivindicações, o que explicita a confiança mútua.

A escola se mostra pronta a atender a comunidade sempre que possível. Um exemplo são as avós que estão responsáveis pela guarda de netos e netas pequenos (pois os filhos se encontram em reclusão ou são dependentes químicos, principalmente de crack). Elas buscam a escola solicitando diferentes auxílios, desde vestimentas para os netos até orientação para vaga nas instituições de ensino infantil, as EMELs da SME. Fica evidente que essa escola criou com a comunidade um vínculo de confiança que extrapola questões institucionais determinadas pela Secretaria de Educação. Mas são enfáticos ao afirmar que o objetivo final das ações é favorecer a aprendizagem dos alunos e não compreendem tais ações como uma descaracterização da escola, pois entendem que esses fatores sociais têm que ser considerados se quiserem obter algum sucesso no aprendizado de seus alunos.

Não acredito nisso não, porque é uma espécie de diálogo com a comunidade, mas o que a gente quer com tudo isso, é que ajude na aprendizagem, mas penso que é importante para que essas famílias entendam o papel da escola é da educação. (Professora H)

E continua:

Para nós, é um vínculo com a comunidade, um diálogo que foi aberto sentindo o espaço escolar como deles, e assim cuidam também. Para sala de aula cria a cultura de um zelo, o aluno sabe que todos reconhecem a escola como um espaço de valor e importante, e ele não fica ouvindo falar mal da escola, que é lugar agressivo. (Professora H)

Ainda sobre a indagação:

Essa utilização é um barato, sabia que muita gente tem utilizado o espaço da escola para fazer festas? Nunca tem dado problema, eles deixam tudo limpo e organizado, e a percepção do cuidar que vem para sala de aula. (Professora H)

Para finalizar:

Sabe o que é importante também? Se uma família faz uma atividade, vários alunos vêm e cria-se um diálogo, no outro dia tá todo mundo na sala falando do encontro, o que rolou, fica todo mundo bem, e os embates entre os alunos e com nós para um pouco, sabe. A comunidade na escola já virou rotina e nada mais é estranho. (Professora H)

Foi feito um levantamento pela gestão da escola e, nos últimos três anos, tem ocorrido uma busca maior por vaga nessa unidade. Neste ano de 2018, até o atual momento, foram contabilizados 243 cadastros de intenção de vaga. Atualmente, a escola possui 945 alunos, conforme dados da própria Unidade Escolar presentes no quadro abaixo, atualizado em 2018:

QUADRO 2: Número de turmas e vagas oferecidas

Série	Turmas	Vagas Oferecidas	Atendimentos	Vagas Remanescentes	Média de Atendimento
1º Ano	2	50	50	0	25
2º Ano	3	90	90	0	30
3º Ano	4	128	127	01	32
4º Ano	4	128	126	02	32
5º Ano	3	102	102	0	34
6º Ano	3	102	100	02	34

7º Ano 38	3	105	102	3	35
8º Ano	4	136	132	4	34
9º Ano	4	120	116	04	30
Tota I	30	961	945	16	32

Fonte: <http://eol.prefeitura.sp.gov.br/> Acesso em 20/05/2018.

Para dar conta dessa quantidade de alunos, a escola conta com oito funcionários, 5 integrantes da gestão, 20 professores de educação fundamental I e 35 professores do ensino fundamental II, divididos nas diferentes áreas; todos são servidores públicos. Na cozinha e na limpeza a escola conta com o serviço terceirizado. Isso, no entanto, conforme percebemos, não exclui esses setores do envolvimento no projeto da escola: todos os segmentos são convidados a participar das reuniões, dos conselhos de escola, ou seja, há uma preocupação por parte da gestão e dos professores de que todos estejam envolvidos. A participação ainda está sendo solidificada, o envolvimento maior desses funcionários acaba ficando no dia a dia e menos em instâncias deliberativas. Como vem sendo construída relações de maior proximidade na escola, os funcionários sabem quais alimentos preferem, quem são os mais carentes e, na maior parte do tempo, estão atentos às necessidades dos alunos. A forma com que os funcionários lidam com os alunos está muito ligada à forma com que eles percebem que os professores tratam os alunos, ou seja, com respeito. Percebemos que esses valores vão perpassando por todos os segmentos à medida que estão sendo construídas situações cotidianas que têm permitido a criação de vínculos pautados no respeito, na compreensão do outro e, principalmente, no sentimento de responsabilidade coletiva.

³⁸ Em 2013 com a chegada das séries iniciais do ensino de 9 anos, ocorreu um lapso no Fund II, ou seja, os alunos do 4º ano ensino de 9 anos, passaram, em 2013, para o 5º ano de 9 anos, consequentemente, não temos a antiga 5ª série, ou 6º ano ao longo do ano de 2014, fato esse que persistirá até 2017, quando os alunos do 5º ano concluírem o 9º ano.

4.4 O “Projeto Duarte”

A opção por pesquisar esse projeto partiu de repercussão no quadro da educação da Rede Municipal de São Paulo. Por várias escolas ecoava o que vinha sendo construído e as próprias diretorias de ensino faziam comentários sobre o projeto, muitas vezes desconfiadas. A Secretaria Municipal de Educação também passou a se interessar pela escola e sua proposta pedagógica, solicitando aos professores e a gestão comparecer ao departamento de formação de professores da SME para esclarecer a proposta.

Buscamos a escola para saber realmente do que se tratava. Quando recebida, fui encaminhada para falar com um grupo de professoras, o que já me deu sinais de que algo diferente se passava ali, pois o mais comum seria ser recebida pela gestão da escola. Foi a conversa com esses professores que me despertou o interesse em entender mais o projeto e, conforme o conhecia, fui percebendo que os próprios professores estavam tomando nas mãos a responsabilidade por sua formação, saindo das amarras da DRE e SME como detentoras do saber.

Os professores entenderam que inicialmente precisavam buscar um amparo legal e chegaram na lei maior da educação, a LDB/96. Foi assim que o “Projeto Duarte”, como é chamado pelos professores e alunos, buscou a viabilização de sua autonomia e, atualmente, está em busca de sua validação junto ao Conselho Municipal de Educação de São Paulo, órgão que delibera e autoriza cursos e currículos, tanto de escolas públicas como de privadas. O processo de validação do projeto entrará no conselho para aprovação ainda no ano de 2018.

O desejo de mudança foi sendo gradativamente construído e impulsionado para dar conta da enorme dificuldade que os professores estavam vivendo em sala de aula. Na visão deles, estava se tornando inviável continuar passando por tantas situações de desprazer na profissão.

Compreenderam que, para criar e mudar algo na escola, necessitariam da participação e envolvimento de vários segmentos da comunidade escolar e de canais legais. Desse modo buscaram a sustentação necessária junto ao Grêmio Estudantil e ao Conselho de Escola, promovendo também diversas reuniões e assembleias, a fim de fortalecer essas diferentes instâncias de caráter deliberativo. Perante as diferentes

esferas, os docentes justificaram sua proposta com relatos e análises sobre o que vinha ocorrendo no cotidiano escolar, que os levaram a verificar que os conflitos decorriam da inadequação do modelo de educação, modelo que já não correspondia à realidade da escola. Tal inadequação ficou evidente quando os projetos interdisciplinares foram instituídos, pois, a partir de então, a aprendizagem ganhou sentido.

Para os professores, o grande impulso desse projeto é a possibilidade de transgredir a concepção de conteúdo apresentada como estável e descontextualizada, ou seja, desconsiderando a realidade como uma construção originária de conflitos. Diante da perspectiva de transgressão, ficou claro para o grupo de professores a necessidade de romper com a visão do currículo escolar centrado em disciplinas isoladas, “como fragmentos empacotados, compartimentados, fechados num determinado tempo e espaço” (Professor M).

Percebemos em nossa pesquisa que a concepção “conteudista” tem sido indagada pelos professores dessa escola. Eles entendem que o conteúdo é necessário, mas se opõem à concepção técnica predominante no campo da educação. Prova disso é que o projeto que vem sendo construído busca ir além da visão puramente operacional, condizente com uma escola aberta, “democrática, participativa, autônoma, investigativa e principalmente autoral”, para que os alunos e professores sejam sujeitos do processo educativo, uma vez que acreditam que “ou as inovações são realizadas pelos professores ou acabam não acontecendo”, como afirma a Professora H.

No decorrer do nosso estudo, identificamos que está sendo construído na EMEF um projeto que, juntamente com sua comunidade, busca romper com a concepção hegemônica de educação. Desde o início do projeto houve a plena consciência das amarras jurídicas, burocráticas e estruturais estabelecidas para a escola. O sistema educacional fundamenta os empecilhos para a construção de novos caminhos com base nas ideias de incapacidade da educação frente ao processo de ensino-aprendizagem, ao fracasso escolar e à falta de preparo do professor.

A pedra já foi jogada ladeira abaixo, não tem mais como voltar, nem como segurar [...] O que a gente quer é transgredir os compartimentos fechados, as aulas fragmentadas, sabe, os arquipélagos de professores, e poder

constituir uma comunidade de aprendizagem pra todo mundo... (Professora H)

Para a elaboração do “Projeto Duarte”, os docentes discutiram inúmeros princípios, em busca de um consenso entre os próprios professores, a gestão e os alunos. Todos eles perpassavam por conceitos de autonomia, democracia, autoria, corresponsabilidade e investigação. A imagem abaixo foi construída pelo grupo de professores para o Projeto - a opção pelo círculo parte do entendimento de que nenhum princípio se sobrepõe a outro:

Figura 1: Princípios do Projeto Político Pedagógico

Adaptado do PPP/2018

Vamos colocar de forma sintetizada os conceitos definidos para o “Projeto Duarte”:

Para a sustentação legal, os professores, conjuntamente com a gestão escolar, buscaram suporte na LDB, que assegura, no Art. 3, o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas. A mesma Lei aponta em seu Art. 15 que sistemas de ensino assegurarão progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira às unidades escolares públicas de educação básica que os integram. Assim, o projeto dos professores tem sido amparado pelas normas gerais do direito

público, que, apesar de sua burocracia, tem possibilitado a viabilização do projeto frente às exigências e obstáculos colocados pelo supervisor dessa unidade escolar.

Vem supervisor na escola e não entende nada o que estamos fazendo, e quando aparece algum que entende esbarra no medo do que está instituído pelas leis, o desespero fica para atender as portarias municipais sem olhar o princípio, só fica na regra. A gente tem foco no princípio das leis e não nas portarias, mas a briga é grande, e a nossa preocupação são com as leis maiores. A briga fica com a gente da direção, a gestão tenta filtrar esse debate com a DRE para não tumultuar o professor, eles já têm muita coisa para pensar. (Professor M)

Assim, pautados pela LDB/96, o “Projeto Duarte”, tem buscado a construção do princípio de autonomia, numa perspectiva de abarcar a totalidade dos sujeitos envolvidos, ou seja, todo o seguimento escolar. O que se quer afirmar é que a construção da autonomia da escola perpassará por alunos, comunidade escolar, pais, funcionários, professores e gestão escolar, fundamentados e guiados pela democracia.

Autonomia: compreender a viabilização e a perspectiva da participação indissociável de todos nas ações: na construção do processo ensino-aprendizagem, na organização dos espaços e tempos escolares e na administração da escola. Oportunizar e possibilitar são alicerces de nosso PPP, vital para o princípio da autonomia tão importante para o desenvolvimento humano. (Adaptado do PPP/2018)

A concepção de autoria defendida pelo projeto foi bastante destacada pelos professores da área de Linguagens. O entendimento é que, para os alunos, essa autonomia possibilita a expansão da intelectualidade, por exemplo, para criar e recriar diferentes tipos de textos, livros, músicas, poemas, poesias, com o uso adequado da linguagem à cada situação de produção, seja ela, falada, escrita ou multimodal, o que significa uma autonomia que contempla a autoria dos alunos.

Também nos estudos da área de humanas há compreensão de que alunos e professores podem promover ações de envolvimento histórico, político e social, principalmente ações voltadas para o reconhecimento de si, do lugar em que se vive, do Brasil e do Mundo.

Para a área de exatas, o projeto dos professores tem elaborado a reprodução de experiências científicas com ações que envolvem o raciocínio lógico, meio ambiente, saúde e sustentabilidade. Já para a área Integradora, é o desenvolvimento

e reconhecimento do próprio corpo, bem como às expressões que podem ser reproduzidas ou criadas de forma artística ou por meio de esportes. Para a área de Mídia-educação, criada mais recentemente, está a proposta de compreender a linguagem e o raciocínio lógico por meio de diversas mídias: rádio, televisão, celular, computador, revista, jornal, entre outras, possibilitando que os alunos e os professores criem blogs, artigos, sites, colunas de revista, programas, jogos e outros, com destaque à reflexão crítica sobre o conteúdo veiculado por meio dessas mídias.

Autoria: envolver, principalmente, professores e alunos (assim como gestores, funcionários e comunidade escolar) no processo de compreensão, criação e recriação do conhecimento. O princípio da autoria é fundamental para o PROJETO DUARTE, sobretudo, porque viabiliza a democracia e a autonomia, pois tanto o aluno como o professor criam e recriam os conhecimentos produzidos pela humanidade (Adaptado do PPP/2018)

A corresponsabilidade é outro princípio muito caro aos professores nesse projeto, pois envolve a busca por construção de relações de cooperação mais horizontais e participativas, tendo como objetivo intervir nas diversas demandas de ordem administrativa e/ou pedagógica. As tomadas de decisões comprometidas com as mudanças exigidas pelo projeto ocorrem por meio das Assembleias, Comissões e Conselho de Escola. Há a participação de todos os envolvidos e, assim, a decisão não fica apenas nas mãos do diretor, fato recorrente nas unidades escolares da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Corresponsabilidade: Envolver todos no compromisso da construção das ações definidas pela comunidade escolar rumo à qualidade social e equidade da educação. A corresponsabilidade, não obstante, também articula a democracia e a autonomia, principalmente porque prevê a participação e envolvimento de todos nas ações, pois só me torno corresponsável se participo, se opino, se intervenho. Compreende-se corresponsabilidade como responsabilidade compartilhada entre duas ou mais pessoas, assim não há individualismo nas ações, pois todos são responsáveis. (Adaptado do PPP/2018)

Durante nossa pesquisa, a democracia foi a expressão mais enfatizada, tanto por professores como pela gestão da escola. O tema gerou vários conflitos e presenciamos inúmeros deles, principalmente entre a coordenação pedagógica e os professores. Podemos citar um momento em que um grupo de docentes propôs discutir nas JEIFs (momentos de formação organizados pelo coordenador

pedagógico) a leitura de estudiosos sobre o tema em questão. O objetivo era propor uma discussão junto à coordenação para chegarem a um consenso, uma vez que as opiniões divergiam, para alguns o entendimento era de uma democracia representativa, unicamente pelo voto, para outros a democracia defendida era a participativa, não restrita unicamente à escolha por voto. Ao final houve um consenso para a participativa, por entenderem que essa já está implícita no Projeto Duarte.

Por democracia acabaram por definir:

Democracia: O conceito de democracia que buscamos construir, está além do entendimento no senso comum, que a entende meramente como “governo do povo” ou “vontade da maioria”. Embora democracia seja também isso, ela não pode circunscrever-se a seu aspecto eleitoral e representativo, pois apesar de importante e necessário, não é o suficiente para sua concretização. Compreendemos que a democracia deve ser entendida como mediação para a realização da convivência pacífica e livre entre indivíduos e grupos na sociedade. Nesse aspecto, democracia implica participação, em discussão pública, mediada por regras e leis, para solucionar conflitos da sociedade e, assim, a participação dos cidadãos se torna imprescindível. Por conseguinte, no interior do princípio da democracia, mora o conceito de gestão democrática que aqui é compreendida como um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre as escolas identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola e, por conseguinte, da educação pública. (Adaptado do PPP/2018)

Durante nossa pesquisa, observamos que esse princípio da investigação vem sendo compreendido pela docência como o melhor caminho para ensinar alguém a pensar e aprender, de forma a considerar sempre o contexto social dos alunos e utilizar procedimentos ou percursos em que os estudantes possam buscar versões dos fatos para interpretar a realidade na qual estão inseridos. Os professores criticam as estratégias de repetição e memorização, a escrita de textos de caráter puramente técnico e o próprio livro didático, pois entendem que este deve ser um suporte e não dar a diretriz para o professor. Devido a essa concepção, entenderam ser necessário o rompimento das grades curriculares. O currículo passou a ser organizado por projetos e as atividades são elaboradas pelos professores no horário de planejamento coletivo, por áreas do conhecimento. As disciplinas não foram eliminadas, apenas outras formas de organizar o tempo foram elaboradas.

Investigação: Como estratégia de ensino-aprendizagem, viabiliza a curiosidade, o questionamento, a pesquisa e o aprender para compreender e

agir. A proposta pedagógica do PROJETO DUARTE apresentada valoriza a indagação crítica como estratégia de conhecimento, fomenta a pesquisa e situações-problema com a finalidade de melhorar a relação ensino-aprendizagem para viabilizar a curiosidade, o aprender para compreender e agir. (Adaptado do PPP/2018)

A concepção de educação também é muito estimada pelos docentes. Muitas vezes observamos nas discussões em grupo posicionamentos ideologicamente diferentes se confrontando: ora pendia para o entendimento de educação como um instrumento para a crítica, acusada pelos opositores de ser uma pseudoeducação, uma vez que impõe valores específicos para os alunos. Ao final, o conceito que vem prevalecendo é aquele defendido por Vitor Paro, que afirma ser a educação uma “apropriação da cultura produzida historicamente”.

Para esse grupo de professores, o fundamental da questão democrática é a superação da estrutura autoritária, seja frente à gestão, à Diretoria Regional de Educação e à própria Secretaria Municipal de Educação, que têm o controle dos professores como forma de determinar sua atuação em sala de aula. Assim, para esses docentes, a democracia implica também um conflito e luta por espaço e autonomia. Não é coerente falar de educação democrática, de aluno autônomo e crítico, se o professor não puder vivenciar tudo isso.

Para as mudanças propostas, foi fundamental perceber a necessidade de reelaborar os tempos e espaços da unidade escolar, tendo como base referencial os projetos do Mais Educação Federal e Mais Educação São Paulo. Investiu-se em atividades como dança, música, violão, violino, campeonatos de esportes, gincanas de brincadeiras da cultura brasileira e projetos ligados aos Direitos Humanos, tais como bicicletário, acessibilidade e assembleia - esta última com poder de deliberação, forma de sustentar as decisões tomadas pela comunidade escolar frente às imposições normativas da SME. Para os docentes, esse projeto evidencia a possibilidade de rompimento com o desgaste cotidiano da sala de aula e uma outra forma de se colocarem como profissionais.

A primeira alteração feita no Ensino Fundamental II foi o rompimento com a fragmentação das disciplinas curriculares, formatadas em aulas de quarenta e cinco

minutos. Para os professores, esse formato não traz sentido ao conhecimento, uma vez que não interliga as áreas. É interessante mencionar que, durante vários momentos de discussão, os professores disseram que não era preciso encontrar uma resposta pronta e perfeita para as mudanças a serem feitas, possuíam clareza de que uma resposta certa e fechada era impossível, por isso não desistiam frente aos inúmeros obstáculos, burocráticos e legais, nem mesmo se colocavam no lugar de vítima ou de queixa.

Assim, as disciplinas que compõem o currículo obrigatório do Ensino Fundamental II passaram a ser organizadas por áreas de conhecimento:

Figura 2: Áreas do conhecimento

Adaptado do PPP/2018

Cada área de conhecimento é planejada coletivamente pelos docentes no horário de planejamento, sem a contribuição da coordenação pedagógica, que atua somente nos horários de formação estipulados pela SME. Essa opção deu-se a partir da necessidade dos professores deixarem de agir de forma isolada para se implicarem conjuntamente. Estabeleceram que cada área do conhecimento é responsável por um determinado ano do Ensino Fundamental II no decorrer do chamado “momento de estudo”, com duração de vinte e cinco dias.

Além disso, apesar de compreenderem a importância do espaço da sala de aula para a aprendizagem, esses docentes nos colocam a importância de outros espaços para aprendizagem:

A gente não fica mais limitado à sala de aula como o único lugar da escola, e fora dela, porque na pedagogia por projetos tem que explorar todos os espaços internos da escola, então vamos na sala de vídeo, na sala de leitura, e da informática, no pátio, quadra, e não é educação física não, temos o espaço do xadrez, do tênis de mesa, refeitório e onde mais a gente encontrar possibilidades, fora da escola também (Professora H)

Nesses espaços, as atividades ocorrem tanto em grupo como de forma individual. Vimos sendo muito utilizado o que eles nomeiam de pesquisa de campo, sempre relacionada com o tema do projeto a ser desenvolvido pelos professores de cada área do conhecimento. Para tanto, esses professores estabelecem algumas circunstâncias fundamentais no exercício de sua profissão.

No que diz respeito ao tema, deve haver consenso entre os interesses dos professores e os dos alunos. Também devem ser estabelecidas as fontes de informação e os critérios de ordenação e interpretação dessas fontes. Provocados por dúvidas e pela curiosidade, os alunos estabelecem relações com outros problemas para representar o processo de elaboração do que foi estudado e sua recapitulação, culminando com uma avaliação do que foi aprendido. Acompanhamos inúmeras aulas e indagamos o porquê dessa organização. Os professores declararam que ela permite ir além dos limites curriculares, de modo a favorecer a aprendizagem dos alunos, uma vez que possibilita a participação dos mesmos em temas indicados também por eles, com experiências fora da unidade escolar, tanto no seu entorno como em museus, parques e diferentes espaços da cidade. Os professores mencionaram as inúmeras vezes em que a organização dos tempos e espaços contribuiu para a diminuição dos enfrentamentos entre os alunos e destes com a docência, criando um terreno produtivo para aprendizagem e gerando um conhecimento consistente em conjunto, com a ampliação do repertório cultural de todos os envolvidos.

Para o ano de 2018, a docência organizou o projeto da seguinte forma:

Quadro 3: Momentos de Estudo

FUNDAMENTAL II - MOMENTOS DE ESTUDO - 2018					
MOMENTOS	DATAS	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO
1º MOMENTO	05/02/2018 a 14/03/2018	Linguagens	Exatas	Humanas	Mídia-Educação
2º MOMENTO	15/03/2018 a 23/04/2018	Exatas	Humanas	Mídia-Educação	Linguagens
3º MOMENTO	24/04/2018 a 01/06/2018	Humanas	Mídia-Educação	Linguagens	Exatas
4º MOMENTO	04/06/2018 a 06/07/2018	Mídia-Educação	Linguagens	Exatas	Humanas
RECESSO 09/07/2018 A 20/07/2018					
5º MOMENTO	23/07/2018 a 24/08/2018	Linguagens	Exatas	Humanas	Mídia-Educação
6º MOMENTO	27/08/2018 a 02/10/2018	Exatas	Humanas	Mídia-Educação	Linguagens
7º MOMENTO	03/10/2018 a 12/11/2018	Humanas	Mídia-Educação	Linguagens	Exatas
8º MOMENTO	13/11/2018 a 20/12/2018	Mídia-Educação	Linguagens	Exatas	Humanas

Adaptado do PPP/2018

- Professores e alunos selecionarão temas dos projetos de pesquisa para as seguintes áreas do conhecimento: Humanas, Exatas, Linguagens, Mídia-Educação e Área Integradora;
- Os alunos serão atendidos num período de 25 dias letivos (compreendido como Momento de Estudo) com prioridade a uma das seguintes áreas do conhecimento: Humanas, Exatas, Mídia-Educação, Linguagens e Integradora;
- Durante o ano letivo, os alunos serão contemplados por 8 Momentos de Estudo, 2 Momentos de Estudo de Linguagens, 2 Momentos de Estudo de Humanas, 2 Momentos de Estudo de Mídia-educação e 2 Momentos de Estudo de Exatas;
- A Área Integradora constituída pelas disciplinas de Educação Física e Arte estará em constante interação com os alunos e com as outras áreas do conhecimento, será a única área que atuará semanalmente com todos as turmas.
- O quadro de horário das aulas seguirá a seguinte organização de tempo: 24 aulas distribuídas para uma das áreas do conhecimento e 6 aulas para a Área Integradora. (Adaptado do PPP/2018).

Nosso grupo entende que a sintetização dos estudos por áreas do conhecimento ajuda muito na compreensão, e a forma como a gente fez com a distribuição de 24 aulas na semana para cada área do conhecimento não traz preocupação para nós, professores, e nem para os alunos, sabe, sai de uma sala e vai para outra, muitas vezes a gente acaba o ano e nem conhecemos direito os alunos e suas dificuldades. (Professor M)

Segundo relatos, o entendimento do ponto de partida pedagógico:

Não é um método, nem uma forma, nem cartilha, ou qualquer coisa que promova uma única maneira de construir o que a gente entende por ensino-

aprendizagem, apenas vemos a necessidade de enfrentar a mudança na nossa escola, aí repensamos os saberes escolares, refletimos sobre as grades curriculares e chegamos coletivamente a uma conclusão que é importante promover uma forma para nós, professores, capaz de transgredir, é isso. (Professor E)

Assim vem sendo construído o “Projeto Duarte”. Ainda há muito a ser feito, mas já percebemos indícios de que a docência está construindo possibilidades de mudança no modelo de formação docente pautado no expert. Para tanto, se responsabilizam por sua formação, reconhecendo e assumindo seus saberes na condição de autores do ato pedagógico.

4.5 O “movimento” dos professores

Para os professores, mais do que fazer cursos para aprimorar e mudar, é preciso ter instrumentos que os ajudem a simbolizar sua tarefa, que, muitas vezes, é insuportável. É preciso que eles próprios encontrem as respostas mais adequadas e uma posição que lhes possibilite distinguir entre o que é sua impotência e o que é impossível. Entre a impotência e a impossibilidade há o espaço do possível, espaço que é o cerne do presente estudo, uma vez que constatamos a viabilidade de construir novas perspectivas para a atividade docente.

Na educação é unânime a demanda pela necessidade de mudança, pois, já que a sociedade mudou, a escola também precisaria fazê-lo. Muitos afirmam que ela parou no tempo e não acompanhou as mudanças necessárias. Foram inúmeras as vezes em que ouvimos em eventos educacionais e vimos na mídia a seguinte colocação: caso alguém do passado viesse para o tempo presente, encontraria tudo mudado, com exceção da escola. Ela continua a mesma, com as cadeiras enfileiradas, a lousa, o professor ensinando da mesma forma. Trata-se de uma afirmação da qual discordamos pois hoje há diversidade na sala de aula, há debates que antes não existiam nesse ambiente e a própria relação do professor com o saber e seus alunos mudou.

Além disso, é claro que existe a necessidade de mudança na escola, a educação pressupõe alterações, mas a incessante demanda institucional que clama por mais e mais modernizações e formações não parece ser a saída. Acreditamos

que a mudança necessária não virá de uma pressão institucional externa, ao contrário, deve partir dos próprios professores no momento em que tomarem consciência dessa necessidade e se posicionarem ativamente frente a ela.

A pressão por mudança tem entrado no universo escolar por meio de várias frentes. Inicialmente pelas próprias políticas públicas, com sua ânsia de acompanhar o caprichoso e volátil modelo econômico de consumo, ou das não menos caprichosas demandas dos alunos por uma aula “legal e interessante”, como se o conhecimento em si não fosse suficientemente interessante.

Para atender à necessidade de mudança na Educação, muitos teóricos têm dado sua contribuição ao levar para o professor ideias de práticas necessárias para mudar e atender o aluno sem motivação para estudar. Essa vertente, mesmo nas escolas públicas, evidencia a alteração das relações entre professores e alunos, muito parecida com a do fornecedor e cliente, própria da sociedade de consumo. Esse quadro contradiz a própria essência da Educação, área para qual a escola é central, possuidora de um programa de estudo, com as disciplinas e o processo de aprendizagem estabelecidos. A mudança aclamada é uma renúncia aos princípios do conhecimento escolar, sempre colocado em xeque com a supervalorização da flexibilidade da lógica interna da escola, da sala de aula e dos conteúdos - e o fundamental, a mudança do professor.

Para ser concretizada, essa ideologia de mudança tem se pautado na ideia do outro como carente de saber, de que algo falta, seja para o professor ou para o aluno. Assim, a necessidade de outras experiências, sempre enaltecidas pela reflexão progressista, são necessárias para tornar o professor crítico. Fato que, na verdade, aponta mais para uma ideia pastoral e disciplinar do que progressista, uma vez que tem o objetivo de levar os professores a se converterem a uma nova existência, tanto moral como racional, sempre apontando o caminho de como se deve ser.

As formações de professores têm como princípios as mudanças. Um dos autores mais utilizados para pautar essas mudanças, a partir de 1990, é o suíço Philippe Perrenoud, que tem influenciado pesquisas e políticas internacionais e brasileiras. A ideia defendida é a do professor reflexivo, princípio cujas bases estão em Donald Schon, “Educando o Profissional Reflexivo” (2000). Para Perrenoud, os saberes racionais não são suficientes para dar conta da complexidade do trabalho

docente, por isso propõe restabelecer o lugar da razão prática, a aprendizagem por meio de experiências, a utilização da intuição e a reflexão na ação e sobre a ação. Para o autor, o ofício do professor está além do conhecimento dos conteúdos, ele precisa possuir uma abrangência de saberes, didáticos e transversais, oriundos de uma formação contínua e da troca entre seus pares, junto com a experiência adquirida durante a carreira. Para ele, o modelo reflexivo "pode conciliar, no dia a dia da sala de aula, razão científica e prática, conhecimento de processos universais e saberes de experiência, ética, envolvimento e eficácia" (PERRENOUD, 2002, p. 20).

Não é por acaso que na maioria dos concursos públicos para professor essa obra está presente. A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, por sua vez, também defende o princípio do professor reflexivo. Durante nossa pesquisa na unidade escolar, tivemos oportunidade de presenciar vários momentos de formação de professores, a JEIF. Tanto nessas ocasiões como fora desse espaço identificamos a força das ideias mencionadas anteriormente. Muitas vezes foi levantada a necessidade de articular o PPP da escola com o trabalho de reflexão sobre a prática docente, sendo o coordenador pedagógico responsável pelos resultados desse trabalho em conjunto com professores e alunos. O eixo estruturante para o trabalho do professor, segundo os parâmetros da SME, é o conhecimento didático, ou seja, a prática e a técnica. A reflexão feita recai sobre a ação dessa prática técnica, com o intuito de levar o professor a avançar, a pensar como os estudantes estão aprendendo, quais os conhecimentos possuem e como é possível intervir para mudança e avanço da aprendizagem, sempre considerando a diversidade da sala de aula. Na verdade, trata-se de uma reflexão sobre os procedimentos didáticos, ou seja, sobre como esse professor pode pensar e realizar seus encaminhamentos.

A avaliação é um elemento fundamental para SME. É através dela que a Secretaria informa ao professor ser possível perceber se os objetivos estão sendo atingidos, pois existem metas a cumprir, já que é preciso verificar se a didática está sendo utilizada adequadamente pelos professores em sala de aula. Dessa situação se retira a importância de planejar as pautas a serem consideradas na formação de professores. Além da elaboração de um plano didático para o aluno, deve-se também preparar um plano didático que atinja a prática docente. A formação deve ter seu conteúdo abordado de diferentes formas e perspectivas, a fim de promover

aproximações sucessivas junto ao objeto tratado, para que os professores se apropriem efetivamente do conteúdo. Em um dos documentos de formação de professores encontramos a seguinte colocação:

[...] trata-se de uma aprendizagem situada no âmbito das escritas profissionais. Não existe uma receita pronta para sua elaboração, mas é necessário que articule reflexão - ação - reflexão - ação (SCHÖN, 2000). Para elaborar uma boa pauta, é necessário observar três aspectos: problematização, sistematização e institucionalização dos saberes. (CURRÍCULO da CIDADE)

O fato do tema “prática” ser usado pela SME significa que, para ela, essa estratégia é muito produtiva, uma vez que parte de situações didáticas realizadas em sala de aula pelos professores de forma a fornecer dados para uma reflexão. Assim, os professores podem identificar os problemas e tentar resolvê-los, de maneira a permitir que o professor levante hipóteses, trace planos de ação e elabore intervenções didáticas. Para dar conta da formação de professores, a rede municipal de São Paulo está organizada da seguinte forma:

Figura 3: Organograma da formação de professores

Adaptado dos documentos da SME/2017

Nossa pesquisa observou os horários destinados pela SME para a formação de professores na unidade escolar, da qual fazem parte, obrigatoriamente, aqueles professores com 25 aulas de carga atribuída. Com uma quantidade de aula inferior, o professor não pode fazer parte de nenhuma formação. Apesar dos professores entenderem esse espaço como uma conquista política da categoria, ainda assim manifestam uma crítica: o espaço acaba sendo utilizado para atender a demanda

burocrática da SME, com o Sistema de Gestão Pedagógica (SGP)³⁹, no qual o professor deve fazer o registro do conteúdo, das notas, faltas, do processo de aprendizagem dos alunos. Em outras palavras, o espaço propiciado a eles acaba por ser o único possível para dar conta das cobranças burocráticas feitas pela SME, o que reduz significativamente o tempo destinado aos professores para pensar sua própria formação. O coordenador pedagógico, figura importante na formação dos professores na unidade escolar, responsável por esse momento de formação, tem sido muito criticado pelos professores de nossa pesquisa, justamente por estar atendendo as demandas da SME e não ao projeto desenvolvido na unidade:

[...] é uma coordenação ausente, e quando há intervenções, são intervenções no sentido de burocratizar o trabalho, então, por exemplo, há uma necessidade de falar de pedagogia por projeto, e aí qual é a atitude da coordenação, pegar um texto teórico extenso, jogar lá nas telas dos computadores e fazer a leitura, ou seja, não há curiosidade e necessidade de formação sobre pedagogia por projeto que resista a uma formação feita dessa forma, e também muita cobrança em relação ao SGP, que é um sistema que não contempla todos os aspectos do nosso projeto e, por outro lado, ainda que seja uma questão burocrática, foi e está sendo uma coordenação muito omissa, nós professores é que realmente fazemos nossa formação.(Professor L)

Diante desse quadro, a SME é no mínimo contraditória, já que, ao estipular tamanha exigência burocrática para os professores, não efetiva o que ela própria estipula como formação, envolvendo SME, DIPED e CP.

A procura desses professores por transformações que atingissem a difícil realização do trabalho em sala de aula levou a indagações acerca dos princípios das formações às quais estavam sendo submetidos.

Não é mero acaso a nomeação que concedem à escola de “Duarte em Movimento”. Se nos atermos ao termo, ele nos dá indícios da escolha desses professores. De acordo com a etimologia, movimento vem do latim *movere*, significa

³⁹ Nessa plataforma, o professor registra dados sobre suas aulas, como objetivos pretendidos, conteúdos trabalhados, planos de trabalho, frequências, dados de desempenho dos estudantes e sínteses de acompanhamento pedagógico. Também é possível registrar e disponibilizar outros dados e informações, tais como sínteses de atas dos conselhos de classes, pautas de reuniões pedagógicas e de responsáveis e relatório pedagógico sobre os estudantes.

colocar em marcha, mover, fazer deslocar. Se relacionarmos com o que diversas vezes nos foi colocado durante a pesquisa pelos professores, de que as formações a que haviam se submetido não contribuíram para alterar as situações vividas em sala de aula, então é possível pensar que o “movimento Duarte” está provocando um deslocamento, no sentido de que os professores estão saindo do lugar em que se encontravam, onde predominavam as dificuldades e as queixas, e estão seguindo em direção às possibilidades, sem, no entanto, terem certeza do resultado dessa construção: “a pedra rolou morro abaixo, não dá mais para voltar, e não temos certeza do resultado, tudo pode acontecer, estamos todos juntos dando o melhor, mas pode dar tudo errado...”. Ou ainda:

A gente via a necessidade de mudar, de fazer um movimento, as coisas não iam bem, nada do que vinha da SME estava resolvendo, mas a gente não tinha ideia de como seria a mudança, foi a partir de fazer visitas em outras escolas que aí nós percebemos que eles têm projetos diferenciados, mas que a gente não queria a forma deles pra nós, até porque tem escola que é famosa e trabalha com apostila, não nos agradou. A gente queria um modo nosso. (Professor M)

No desenvolvimento de nossa pesquisa, nos concentramos em identificar a construção do projeto e sua realização no cotidiano da escola, com o intuito de perceber se esse processo traz indícios de rompimento com o modelo propagado da necessidade de um expert com alterações prescritas. Encontramos alterações que apontam uma ruptura com o modelo estabelecido de formação por um especialista. Uma dessas alterações refere-se à forma de organização para o ato pedagógico: uma construção coletiva foi um princípio necessário e, portanto, o surgimento da necessidade de um tempo de estudo, de organização, de planejamento e de um espaço apropriado para o grupo.

O momento do planejamento é o que você consegue que não seja um caos durante a semana, não é perfeito, mas poderia ser bem pior, é um momento tanto de trabalho como de organização intelectual do grupo, de afinamento, ou de debate, porque nem sempre concordamos, mas eu acho que tem muita potência, e mais do que o planejamento, tem o encontro, porque o professor, eu sinto que na escola, se não é na sala de professores, naquela rotina bem ruim que é de falar mal de aluno, dentro da sala de professores, eu sinto que num grupo que te apoie e que você compartilhe mais coisas em comum, exista sei lá, momentos de cumplicidade, momentos de lidar com os problemas coletivamente que são importantes. Por exemplo, teve um dia que eu cheguei no planejamento e falei, gente o que é esse sétimo ano que não

sabe ler e escrever, estou desesperada, me bateu um desespero, aí as professoras falaram, espera aí, vamos falar sobre isso, o que a gente pode fazer, você pode trabalhar desse jeito, ou a minha sala também está com dificuldade, vamos pensar o que a gente pode fazer, ou sei lá, o simples compartilhamento. Diferente do que acontece na sala dos professores, você fala lá, reclama e morreu, aqui tem implicação, eu não posso chegar aqui e falar o sétimo ano não sabe ler e escrever e acabou, vou tomar meu cafezinho, você vai ter que lidar com isso, e acho que essa continuidade do trabalho semanal coloca um pouco isso, esse comprometimento, com seu dia a dia. (Professora H)

A partir da fala dessa professora, podemos ver que o movimento do projeto exige desses docentes um compromisso com o saber, que torna impossível permanecer na queixa, como colocado: "você fala lá, reclama e morreu". Para essa professora, há responsabilidade quando se quer enfrentar os entraves da profissão, pois "aqui tem implicação, eu não posso chegar aqui e falar o sétimo ano não sabe ler e escrever e acabou, vou tomar meu cafezinho". Essa não é uma fala como tantas outras que por vezes vemos reverberar nos chavões pedagógicos. Nosso estudo acompanhou diversos grupos de planejamento na sala que conquistaram junto à gestão e foi possível observar que a implicação dos professores é muito forte. É claro que há variações, alguns são mais e outros menos implicados, mas, nos momentos em que ocorreu a desimplicação de algum integrante, ele próprio foi destoando a tal ponto que acabou por se remover dessa unidade escolar.

Sobre o planejamento, um professor nos diz:

O planejamento é a formação, só que colocada na prática, aqui a gente está aprendendo a fazer, a gente estuda, planeja e vai para sala de aula, se não dá certo a gente volta, estuda e planeja de novo, é mais forte que a JEIF, até porque não é todo mundo que participa da JEIF. (Professor L)

O outro ponto do projeto desses professores, que se contrapõe ao modelo hegemônico de formação, é a função do "professor de módulo". Por não ter aula atribuída, ele está restrito à condição de "substituto" não só de sua área, mas em qualquer sala em que há falta de professores. Os professores têm muita dificuldade de ficar nessa condição, principalmente por não ter o reconhecimento do aluno, que não o respeita como regente, não faz as atividades propostas, desencadeando um desgaste muito grande. Com o "Projeto Duarte" essa situação é alterada, o "professor de módulo" integra o horário do planejamento (formação) com os demais e na sala de

aula não há divisão entre o professor regente e o de módulo, assim os alunos não fazem diferenciação e consideram todos igualmente:

Esse projeto aprofundou a interação professor-aluno, porque quando eu entrei nessa escola eu percebi, em relação aos professores de módulo, e eu fui módulo na outra escola e cheguei como módulo aqui, como substituição, eu percebi que os alunos já tinham um respeito muito maior do que na escola em que eu estava anteriormente, eles respeitavam os professores de módulo, faziam as atividades, não precisava ficar muito que ameaçando, ou chantageando, alguma coisa assim, coisa que a gente tem que fazer nas outras escolas que é módulo, aqui eles já têm um respeito, e com o projeto, como não tem mais professor que substitui, porque eles estão todos incluídos nas áreas, isso melhorou a aceitação dos professores de um modo geral, então não tem mais a divisão do professor de módulo que substitui, e o aluno respeita e não fala que não vai fazer a atividade, porque todos estão no mesmo nível, no mesmo patamar. (Professor L)

Com o projeto tem a valorização dos professores, principalmente, para os que são módulos, pois esses a partir de então são reconhecidos como os demais em níveis de igualdade dentro de sua área de atuação. (Professor L)

Podemos ver claramente a contradição entre a legislação e o pedagógico nessas colocações. Vejamos o que diz a SME:

Valorização da formação em serviço, fortalecendo a escola como espaço de compartilhamento, de conhecimento e do estabelecimento de programas de formação em serviço, fundamentais para a operacionalização das políticas municipais, privilegiando e consolidando o Projeto Especial de Ação (PEA) como momento de aprendizagem contínua e permanente, por meio de estudos e reflexão crítica das práticas educativas. (São Paulo: SME, 2014, p. 31-32).

Se está posta a “valorização da formação em serviço como momento de aprendizagem contínua e permanente, por meio de estudos e reflexão crítica das práticas educativas”, como não é proporcionado ao professor de módulo o direito de participar das formações? Essa situação tem sido uma das pautas de reivindicação via sindicato dos professores junto a SME, mas continua sem resposta, ou melhor, essa é a resposta, esse professor não integra nenhum espaço da escola a não ser a sala de aula em caráter de substituição. É uma condição solitária. Eles alegam que “nunca é possível saber o que está acontecendo na escola, esse módulo está sempre de fora, já ouvi falar de escola que até esquece de integrar esse professor em algum evento, só lembram dele para ir para sala cobrir as faltas”.

Podemos notar um descompasso entre o que a SME coloca para a formação e o que a legislação permite. O “projeto Duarte” rompe com esse paradoxo ao integrar esse professor. Ao propiciar sua atuação juntamente com os outros professores, possibilita a participação no planejamento (formação) em que, como os outros, o professor módulo é convocado a se implicar. Aqui, estamos frente a condição não solitária, mas solidária. Frente aos alunos, sente-se reconhecido em sua função, é respeitado pelos colegas, alunos e gestão - e o fundamental, tem seu saber reconhecido.

A reconfiguração dos tempos e espaços para aprendizagem também é um passo relevante nesse projeto. Apesar de já ter se tornado um chavão na educação, essa concepção de tempos e espaços ainda é pouco compreendida, ou compreendida de diferentes e contraditórias maneiras. Para muitos é a ampliação do tempo dos alunos na escola, para outros, essa proposta deve envolver o currículo da escola e não somente o aumento do tempo.

Essa concepção é de grande relevância para o “projeto Duarte”, pois, como já exposto por nós, foi com a implementação do Mais Educação Federal - que tem em seu princípio o conceito de educação integral e, portanto, a integração da discussão de tempo e espaço - que essa escola suscitou seu desejo de transformação.

Uma das alterações feitas foi a duração das aulas. Nas escolas em geral, o tempo de uma aula fica em torno de 45 ou 50 minutos. Pode parecer pouco, mas para muitos professores chega a ser um tempo longo. Muitos nos colocaram os subterfúgios que já criaram para que esse tempo pudesse ser diminuído. Sair devagar de uma sala para outra, iniciar a aula com uma chamada igualmente vagarosa, adiar a volta à sala nos intervalos, não ter duas aulas em sequência na mesma sala (a chamada “dobradinha”), pois o tempo ficaria em noventa minutos. Esses estão entre tantos outros meios que o professor tem produzido para lidar com as dificuldades, meios que são paliativos, já que em nada alteram o quadro.

No “Projeto Duarte” eles possuem o que chamam de “rodadas”. Os professores da área ficam vinte e cinco dias com a mesma sala, no horário das sete horas às doze e trinta. Como vemos, são cerca de 5 horas e meia com uma única turma durante 25 dias, fato que, por si só, já aponta um rompimento com o estabelecido. Para dar conta desse tempo, foram fundamentais o planejamento e o estudo:

As áreas foi uma construção muito bacana, o que sustenta o projeto é essa questão do planejamento. Esse dia que os professores não vão para sala de aula, na verdade a dificuldade das escolas é a fragmentação, por exemplo o professor de português de geografia, não conseguir conversar com seu par, e aqui a gente consegue. Uma outra coisa é que aqui não tem o professor de módulo, todos assumem a sala, isso é uma característica muito boa do projeto, um ganho muito importante para os professores. (Professor M)

Para concretizar o projeto, verificou-se a necessidade de rever os espaços para aprendizagem. Passaram a utilizar outros ambientes além da própria sala de aula, como o pátio e a quadra. Criaram espaços no interior da escola com sofás e pufes, colocaram mesas e cadeiras na área externa. O entorno da escola também é utilizado, suas ruas e praças. Acompanhamos momentos de saída ao entorno da unidade, nos quais foram trabalhados diferentes conteúdos. O intervalo para as refeições também não é mais um único, criaram um espaço de tempo e, nesse período, os professores, juntamente com os alunos, optam pelo horário em que preferem se alimentar.

A saída da escola para espaços de cultura também é utilizada para aprendizagem. Estivemos presentes nas saídas para o Museu da Imigração, o Museu da Imagem e do Som de São Paulo (MIS), o Parque do Carmo, várias unidades do Sesc, entre outros. Os professores dizem que “sair da escola” não é simplesmente dar um passeio, existe um projeto e, para tanto, é necessário que se reúnam em formação para estudar os objetivos, agregar os conteúdos, criar as atividades e pensar em como será feita a avaliação: “... olha eu entendo essa coisa de sequência didática que todo mundo fala, mas não é isso, a coisa é mais complexa...”

No interior do projeto Duarte, uma das preocupações do grupo de professores é o trabalho por projeto, visto que entendem ser ele o propiciador de sentido e de significado na aprendizagem dos alunos. O trabalho por projeto aparece como uma pedagogia ativa, em que o aluno é considerado como sujeito participativo do processo de aprendizagem.

É para trabalhar o conteúdo? É, só que de forma diferenciada, e cada área busca o seu jeito, por exemplo as exatas, agora estava trabalhando a horta e o conteúdo não é fácil, mas a gente tá aprendendo, dá para trabalhar a questão do peso, a quantidade que vai ter de terra em cada garrafa, aí o aluno vai aprender, o trabalho por projeto também é um aprendizado para o professor. (Professor L)

Podemos constatar que a opção pela alteração dos tempos e espaços tem exigido dos professores uma responsabilização por sua formação, exigência intrínseca a esse projeto. Para propor todas as alterações relatadas é preciso que esses professores estejam implicados, não é possível estarem presos a um roteiro previamente preparado sem contar com as impossibilidades que sair do espaço comum da sala de aula provoca. A ansiedade do professor em controlar o comportamento do aluno em espaços públicos, ou mesmo fora da sala, demanda uma superação da racionalidade técnica de formação que escapa a qualquer planejamento, pois ele não sabe, nem poderá saber, como a alteração de tempo e espaço afetará o aluno.

A organização por área de conhecimento é uma característica fundamental do “projeto Duarte”. Os professores afirmam terem rompido com o trabalho solitário, passando a compartilhar experiências e saberes, troca que está fora do viés utilitarista. São trocas de experiências docentes vividas – trata-se de um saber do docente, não um saber docente (Voltolini, 2018).

... a organização dos professores em sua área de atuação tem sido muito importante para nós, quer ver, quando algum de nós precisa faltar, avisa os demais por meio do grupo que cada área tem no Whatsapp, assim o aluno não é prejudicado, ficando no pátio sem aula, uma vez que o grupo sabendo da ausência do colega, logo viabiliza outro de sua área para assumir aquela turma. Penso que esse ponto é muito positivo do projeto Duarte, tem contribuído de forma direta com a aprendizagem dos alunos e para nós mesmos nos aprofundarmos. (Professor M)

As áreas de conhecimento têm construído sua autonomia de organização, pois elaboram e realizam sua rotina de trabalho coletivamente. Em outras palavras, a área organiza e elabora o momento pedagógico, a sala de aula e os tempos e espaços que serão utilizados para o desenvolvimento das atividades junto aos alunos. Ao compararem o momento atual com o que ocorria antes do projeto, os professores afirmam que antes as dificuldades eram resolvidas individualmente. A organização da aula e das atividades eram igualmente solitárias e recaía apenas em um único professor a responsabilização caso algo eventualmente não desse certo, quadro gerador de muita angústia:

Ter esse tempo de sentar e planejar com os colegas de área é maravilhoso, é um ganho e uma conquista incrível, e é aquilo, criou uma cultura de se

planejar em conjunto, isso é uma mudança no sentido tanto na gestão do tempo e no planejamento de atividades quanto na cultura de planejar junto, isso é muito importante [...] (Professora H)

Outra professora diz ainda que:

Eu acho que as relações humanas de um modo geral elas mudaram. No grupo de professores, ao mesmo tempo que há conflitos, e tem muita coisa vindo à tona nos relacionamentos dentro das áreas, eu também acho que nós professores compartilhamos mais, e contamos mais uns com os outros, então diminuiu muito o trabalho solitário, a cabeça solitária, os professores, de um modo geral, não conseguem mais, de certa forma, trabalhar sozinhos, isolados, por mais que as relações já fossem muito boas eu acho que na parte pedagógica, a maneira como os professores se relacionam mudou também, há uma qualidade dessas relações, não é só afinidade pela amizade, eu acho que nesse aspecto é uma mudança considerável. (Professor L)

A partir das colocações dos professores e de nossa observação na escola, pudemos perceber que as chamadas ações didáticas não estão mais restritas à limitada escolha de estratégias individuais ou prescritas pelas formações. Os professores do “Duarte” fizeram a opção de estarem juntos para decidirem o que fazer e como fazer, construindo uma capacidade própria de resolver os problemas.

É comum ouvir os professores afirmarem que os alunos da sala de aula diferem dos alunos que estudam nos cursos de formação. Nesses cursos, o aluno é reduzido a fases de desenvolvimento, fases que levariam ao professor informações sobre como lidar com ele. Dito de outra forma, o aluno, e porque não dizer que o professor também, são vistos como sujeitos epistêmicos aptos a aprender e se desenvolver, desde que as condições ideais estejam garantidas. Diante dessa concepção, caberia ao professor somente se apropriar de conhecimentos cognitivos do aluno e somá-los a conhecimentos técnicos de aprendizagem e, como num passe de mágica, a aprendizagem aconteceria. Entretanto, sabemos que na realidade não é bem assim.

Na unidade que pesquisamos os professores não esperaram a mágica acontecer. Como já contamos neste trabalho, um dos motivos para a construção do “Projeto Duarte” foi o embate constante entre professores e alunos, a indisciplina generalizada, o não comprometimento dos alunos nas atividades propostas, o baixo índice de aprendizagem desses alunos, entre outros. Foi a partir do Programa Mais Educação Federal, com os projetos de diferentes vertentes, tanto esportivas quanto

culturais, que os professores passaram a perceber uma diminuição dessa tensão, o que suscitou discussões sobre a criação de novas formas de atuar com esses alunos.

Inicialmente, a proposta foi “acalmar a situação”, uma vez que entendiam ser impossível pensar em metodologias frente aos conflitos existentes. Todas as propostas envolviam atividades culturais e esportivas, pois:

[...] precisamos acalmar as coisas para depois pensar nos conteúdos, ninguém estava conseguindo dar aula, isso estava um inferno, todo dia tinha uma confusão no intervalo, aluno batendo em aluno, na sala aluno xingando professor, a gente gritando o tempo todo, teve um dia de prova que uma sala rasgou a prova dizendo que não iria fazer... a gente mandava um monte deles para a direção, mas você sabe, hoje não pode suspender, essas coisas..., a direção chamava o responsável, mas às vezes ficava pior, então a gente tinha que pensar em alguma coisa, a gente estava adoecendo, e quando tinha os projetos ficava mais calmo [...] (Professor L)

Atualmente, os professores e a própria gestão mencionam a significativa diminuição dos conflitos entre os próprios alunos e destes com seus professores. Em uma de nossas conversas, uma assistente da direção comenta essa situação:

Tinha dias que eu não conseguia fazer nada, era atendendo aluno que o professor tirava da sala de aula, um porque batia, brigava com o colega, outro porque desrespeitava o professor, quando não era isso tinha que atender os pais que vinham porque a gente convocava nos casos mais graves, quando era a hora de ir para sala era outro problema, os alunos ficavam andando para cá e para lá, se escondiam nos banheiros, depois chegava na sala de aula o professor não deixava entrar, aí vem para a direção, era assim... conforme as coisas foram mudando eu até estranhava, hoje a gente consegue sentar, fazer uma reunião sem ser interrompido, lógico que ainda vem aluno, mas não tem nem comparação.. você sabe que outro dia veio vários alunos reclamando que um professor está chegando atrasado na sala, antes eles fechavam a porta e não deixavam os professores entrar [...] (Professora H)

A gestão trabalhou como um termômetro da situação cotidiana, uma vez que os casos de indisciplina eram encaminhados para direção. No período em que estivemos presente na unidade para pesquisa, realmente identificamos poucos momentos de conflitos. Mas o nosso interesse foi também verificar se esse projeto, que atinge diretamente a formação desses professores, está reverberando na aprendizagem dos alunos. Uma professora nos relatou o seguinte:

A relação professor aluno mudou, e a postura dos alunos eu acho que também mudou, de um modo geral, por mais que, sabe adolescente é

adolescente, não tem jeito, ainda tem aluno que cabula a aula, ainda tem aluno que não quer saber de nada, mas aumentou o envolvimento dos alunos nas atividades, no fazer, no comprometimento com as atividades e as propostas dos professores, com as lições de um modo geral, eu acho que os alunos estão comprometidos, cabulam menos aula, faltam menos, tem um comprometimento maior dos alunos desde que implantamos o projeto, e aprofundou as relações para ser mais horizontais, menos hierarquizadas e os alunos estão mais conscientes da importância da atuação deles, do conhecimento, isso ficou evidente na questão das assembleias, eles falam mais, opinam mais, porque têm um canal aberto, antes eles só se posicionavam em situação de conflito, ou de crise e insatisfação, hoje eles se posicionam mais seriamente no cotidiano. (Professora H)

Outra comenta ainda:

A convivência com vinte e cinco dias do projeto com os mesmos alunos, eu percebo que diminuiu os casos de indisciplina que são levados à gestão da escola, acredito que essa convivência nos vinte e cinco dias aumentou o vínculo e gerou outras formas do professor resolver os problemas de indisciplina em sala de aula, por conhecer melhor os alunos e que diminuiu também esses casos de desrespeito e indisciplina, porque os alunos estão mais vinculados aos professores, então eu acho que isso é uma vantagem desse projeto, todos os professores vê o aluno a mesma quantidade de tempo, então esse tempo está equilibrado, por exemplo, o professor de história que só vê o aluno duas vezes por semana, e se tiver feriado esse espaço aumenta entre as aulas, é diferente por exemplo do professor de português e matemática que tem uma carga de aula maior e vê o aluno mais vezes na semana. Então esse tempo está equilibrado, os professores de todas as áreas, que seriam as disciplinas, vê o aluno a mesma quantidade de tempo, porque as rodadas tem o mesmo tempo para todos [...] (Professora L)

Outra professora coloca:

Nossos alunos fazem parte de uma outra geração, os interesses são diferentes, as realidades são diferentes, e nós estávamos realmente muito angustiados com essa forma de educação, a proposta não seria jogar fora, descartar as metodologias tradicionais, mas sim criar alternativas para que o trabalho pudesse ser mais efetivo. (Professora M)

Durante nossa pesquisa de campo, encontramos com várias mães percorrendo a escola, trazendo ou buscando seus filhos. Como a escola permite a entrada, tivemos oportunidade de conversar com muitas delas. Uma nos diz:

Eu conheço o Duarte faz tempo, meus pais estudaram aqui, eu estudei aqui, sabe como era antigamente? Podia colocar o aluno de castigo atrás da porta, jogar giz, podia um monte de coisa, mas também tinha aluno que vinha com pote para levar comida para casa, como até hoje tem muita gente que precisa,

aqui é um lugar bem pobre... eu estudei aqui, eu e meus sete irmãos, meus irmãos completaram os estudos, eu parei no quinto ano, eu precisei trabalhar, aí eu voltei com 23 anos, já tinha filhos, e concluí meus estudos. Mas hoje o Duarte é diferente, não falta mais nada para as crianças, hoje, com o projeto, as crianças estão tendo a chance de aprender, de não ficar na rua, a gente pergunta, onde você está? Ah, mãe, estou na escola, imagina nossos filhos gostar de estar na escola... e meu filho aprende, ele tem déficit de atenção, é pela APAE, que foi detectado, me disseram que ele não poderia aprender nada, eu poderia colocar na APAE, mas vou te contar, ele seria uma pessoa excluída, com 14 anos seria uma pessoa aposentada, sem direito a trabalho, sem direito à educação, sem direito a nada, eu decidi que ele continuasse aqui no Duarte... antes ele vivia dopado, 24 horas dopado, até o 5º ano dele não fazia nada, agora está no 8º ano e sabe qual a nota mínima dele? 6,5, eu te pergunto, vale a pena esse projeto? Me responde. Para mim e para o meu filho vale muito, muito, muito, ajuda ele em cada passo que ele dá. Sabe o que os médicos me disseram? Que com 15 anos ele regrediria, por causa das convulsões que ele tem, e você pode me explicar por que meu filho cada vez aprende mais? (Mãe de aluno)

Apesar de não ser nosso foco, a pesquisa nos possibilitou também estar com os alunos e escutá-los sobre como estão vendo esse professor, se estão identificando alguma alteração na relação com os professores e se identificam uma melhora na sua própria aprendizagem. Optamos por alunos que vivenciaram os dois momentos nessa escola, ou seja, antes e depois do "Projeto Duarte". Vejamos o que nos colocam os alunos:

[...] antes, não dava tempo para muita coisa, por exemplo, até a professora de matemática chegar na sala, até a gente sentar, a professora fazer a chamada, e começar a explicar, já tinha acabado a aula, a professora nunca conseguia dar o conteúdo, a gente sempre ficava para trás. Agora a gente tem vinte e cinco dias para pensar no assunto, a gente fica todo dia seis aulas com o professor, dá tempo para a gente aprender. (Aluna do 8º ano)

O depoimento abaixo é de uma aluna do 9º ano, vinda de Angola:

[...] o professor não tinha tempo para explicar, o professor não explicava do jeito que a gente queria, a gente não entendia nada que o professor falava, porque a gente e o professor não tinham o tempo e a organização para entender a disciplina, agora a gente tem mais de cinco horas no dia para aprender, a ciências que eu tinha mais dificuldade estou conseguindo aprender [...] (Aluna do 9º ano)

Aqui, podemos identificar a contribuição de um maior tempo do aluno com os professores para a apropriação do conhecimento:

Eu acho que o Duarte está se superando, hoje em dia não tem nem mais sinal, a gente fica, assim, a gente cria responsabilidade, a gente não fica pensando, ah o sinal vai bater, não vai dar tempo [...] (Aluno do 9º ano)

Agora a gente não fica presa na sala, a gente tem mais espaço, a gente vai criando responsabilidade com o tempo que a gente tem, por exemplo, a gente combina com o professor a hora que a gente vai para o intervalo e a hora que temos que voltar, a gente tem um compromisso com o professor, uma parceria, para tudo ficar melhor. (Aluna do 9º ano)

Podemos destacar nas falas dos alunos a criação do senso de responsabilidade frente à aprendizagem, o que é uma queixa recorrente dos professores em geral, que costumeiramente falam sobre a falta de compromisso do aluno, bem como a falta de interesse pelo que é proposto pelo professor. Assim, há um indicativo de mudança também na postura desses alunos.

Outros estudantes nos falam sobre a mudança no vínculo deles com seus professores:

Esse tempo que a gente tem mais com o professor, sabe, a gente vai criando uma amizade com o professor [...] (Aluno do 9º ano)

Ficar mais tempo com o professor, para mim eu acho ótimo, e a gente tem uma relação com o professor, ele tem tempo para a gente [...] (Aluna do 8º ano)

A aluna imigrante de Angola nos coloca o quanto tem sido importante a questão do vínculo:

Aqui, no Antonio Duarte, os alunos me receberam do jeito certo, como eu queria, na outra escola não me receberam do jeito que eu queria, aí a minha mãe pediu a minha transferência para cá, os professores também me receberam do jeito que eu queria, e aqui, nessa escola eu me sinto livre, como se fosse lá no meu país onde eu estudava, aqui minhas colegas me gostam, tem amor por mim[...] (Aluna do 8ºano)

Se nos pautarmos na função primordial da escola que é a aprendizagem, buscamos identificar o quanto do que vem sendo promovido pelos professores com esse projeto tem contribuído na aprendizagem dos alunos:

Antes era muito barulho, o aluno tinha que mudar de sala, sair de uma sala e ir para outra, era muito barulho, a gente que ainda estava na sala não

conseguia ficar concentrado, agora tem mais silêncio, dá para aprender [...]
(aluna do 8º ano)

Outra aluna nos diz:

Sabe, hoje a gente não tem mais copia a lição, copia a lição, hoje eu vejo vídeo, o professor faz os debates. (Aluna do 8º ano)

Essa aluna do 7º ano foi uma das que acompanharam a escola na apresentação do Projeto Duarte junto a SME:

[...] eu aprendo mais sobre português, em história eu estou bem melhor, eu acho que essa rodada de 25 dias traz mais informação para a gente, antes não dava para o que a gente precisava [...] (Aluna do 8º ano)

E ainda:

[...] sabe, por exemplo, na rodada de humanas, a gente aprendeu emigração, imigração e migração, a gente falou das pessoas que vem de fora, estudou porque elas vem, para ter uma condição de vida melhor. E teve uma rodada que a gente falou da migração dentro do país, dentro do Brasil, e eu acho que foi uma honra, porque meus pais são nordestinos, e a maioria dos pais dos alunos daqui da escola são nordestinos, e a gente homenageou eles, eu acho gratificante. Eu fiquei com orgulho de ver todo mundo junto falando sobre isso, a gente fez até quadros de pintura, e fizemos uma exposição, a gente dançou também, foi muito interessante, a gente homenagear o nordeste, e outros estados também, que a gente fez na outra rodada, trabalhou o Gentileza, que gentileza gera gentileza, a gente fez uma exposição também do Gentileza, é importante a gente falar disso, a gente não vê hoje as pessoas esbanjando muito a gentileza, e os professores trouxeram isso para a gente, eu acho que isso vai ajudar a gente bastante, eu acho que a gente vai até poder ensinar no futuro para os nossos filhos isso que os professores ensinaram para a gente [...] (Aluna do 8º ano)

Uma outra aluna nos coloca:

[...] eu acho que agora todo mundo presta mais atenção, antes a gente ficava mais zuando, a gente perdia o foco, agora a gente vai para outros lugares para aprender e aprende, e a gente começa a gostar disso [...] (Aluna do 7º ano)

E finalizando:

(...) eu acho que o Projeto Duarte é essencial para estimular os alunos a aprender mais, quando as professoras passaram na sala perguntando o que a gente achava do Duarte, a gente falou que os professores passavam, a gente ficava muito na sala, eu acho que isso ficava pesado para gente ...Eu gostei dos professores fazerem a votação, a gente votou para sair mais da sala, agora a gente aprende em outros lugares, eu acho que agora a gente

aprende mais, porque a gente passa mais tempo com os professores, e não tem briga com eles. (Aluno do 9º ano)

A partir do que foi colocado por professores e alunos, podemos apontar a transferência ocorrendo entre professor e aluno. O desdobramento de tal relação é visível no processo de aprendizagem, uma vez que, como coloca Voltolini, “o que é a curiosidade senão a ligação pela via do prazer ao conhecimento?” (VOLTOLINI, 2018, p. 25).

Podemos notar também uma implicação dos professores nesse processo sustentado por um saber construído sem a participação de um especialista, a partir de sua própria competência, fato que nos remete à colocação de Voltolini: “Competências são habilidades necessárias ao trabalho e não exigências ideais oriundas do desejo caprichoso do patrão. Nesse sentido, seria bom ao profissional que as conheça com clareza para que saiba em que direção progredir.” (VOLTOLINI, 2018, p. 61)

Quando falamos do professor e de sua formação, vemo-nos frente ao conhecimento obtido no nível universitário, validado como profissão. No entanto, para o campo da docência, como nos coloca Voltolini (2018), essa formação é mais da ordem referencial do que experiencial. Um exemplo para ilustrar o que foi dito é o conhecimento obtido em uma autoescola, na qual é possível obter êxito no exame sem, no entanto, estar efetivamente habilitado a dirigir. Ou seja, nos referimos a uma formação que desconsidera a questão experiencial do professor.

Para o grupo de professores de nossa pesquisa, a experiência é um fator muito requisitado no projeto por eles desenvolvido. Não é por acaso que citam no PPP o conceito de experiência desenvolvido por Larrosa: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.” (BONDÍA, 2002, p. 21)

No plano da formação docente, que não considera a experiência tal como colocada, existe a aposta de que um curso, uma palestra, uma leitura ou outro conjunto de informações poderia levar o professor a saber coisas que antes não sabia. Entretanto, aqui estamos no terreno da informação sobre algo, que não significa que

necessariamente ele tenha aprendido algo ou que alguma coisa tenha acontecido com ele. Essa proposta tradicional de formação está mais ligada ao campo do consumo, em que há o estímulo gerador de uma imensa excitação, sem, no entanto, nada acontecer, nada ser alterado.

Para que ocorra o rompimento com esse quadro, é preciso haver uma implicação do sujeito, um ato. É importante diferenciarmos um ato de uma ação, não são categorias sinônimas. Um ato não diz respeito a uma ação e nem a uma forma de comportamento, mas envolve uma implicação do sujeito, enquanto as outras categorias podem existir de forma automática, sem que algo realmente passe com ele.

Esse raciocínio nos permite fazer um correlato com a narrativa predominante da educação sobre o professor ter “resistência à mudança”. Diz-se que ele não altera sua prática (ação) e que, apesar dos inúmeros cursos de formação, ele permanece estagnado. É nesse sentido que se justifica a abordagem do conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu, usada tanto nos cursos de formação como nos concursos públicos para professor.

Podemos ver que a proposta estabelecida para docência está, como aborda Voltolini, na ordem da prescrição: “nos dois sentidos que o termo nos permite pensar: 1. De escrito antes – pré-escrito; e 2. De normativo, no sentido de que uma prescrição visa” (VOLTOLINI, 2018, p. 77). Essa formação possui um saber fundamentado no que Lacan denomina saber do mestre, da obediência, em que o professor é visto na condição de um proletário, no sentido lacaniano do termo, como aquele desprovido de saber.

Para Voltolini, se pretendemos formar professores, é a realidade que eles constroem que deve nos interessar: “A verdade que sua narrativa revela não é aquela própria ao direito – a da correspondência com os fatos -, mas a que fala da implicação do sujeito e seu saber com o caso relatado” (VOLTOLINI, 2018, p. 81). Assim, para que o saber do sujeito possa surgir, é necessário o apagamento do mestre.

A partir dessas colocações, indagamos o quanto da experiência, desse saber do sujeito, está sendo colocado no projeto desenvolvido por esses professores:

Eu acho que muito do nosso saber está sendo colocado nesse projeto, esse próprio projeto é fruto do nosso saber, ninguém disse para nós como tinha

que ser, só que quanto menor a bagagem do professor, mais difícil para ele é continuar no projeto, porque não adianta você ter uma aula preparada no seu caderninho há vinte e cinco anos, porque os temas surgem na sala de aula dos alunos do momento atual, do contexto atual, então você tem que estar por dentro ou tem que ter uma boa bagagem de repertório, desde filme para poder passar para os alunos, até livros para indicar para os alunos lerem, textos para indicar para os alunos, ou você ter o hábito de se atualizar, e aí você vai ter mais facilidade para buscar as coisas para trazer para o projeto, ou então você se sente pressionado, porque você não tem esse hábito e aí fica incômodo trabalhar, e eu observo isso em alguns colegas, porque não adianta você ter uma aula pronta, que você sempre deu e funcionou, não adianta você só recorrer ao livro didático, a sua biblioteca de livros didáticos e ficar procurando atividades, porque vai chegar uma hora que vai ter um tema ou uma turma de alunos com uma necessidade que não tem como ser atendida a menos que você crie seu próprio material, então para trabalhar nesse projeto o professor tem que ter disponibilidade de pesquisar, de estudar, de ir atrás de material, e não é só sequência didática sobre xyz, mas aspectos culturais para trazer e suprir as demandas, as perguntas que surgem, e agora os alunos fazem muitas perguntas, e se ele já tem um repertório cultural é mais fácil, porque ele lembra de filme x que ele assistiu e ele acha que serve, ou ele se dispõe a ir atrás, vou pesquisar um filme x, vou assistir para ver se cabe, e aí eu tenho que assistir dois, três filmes até eu achar um que contemple o tema e a turma, então o nosso saber é requisitado, eu diria, no “projeto Duarte”, e isso pode gerar um incômodo em alguns que acham que a sua formação acabou quando ele pegou seu diploma de graduação. (Professora L)

Diante desse depoimento e do que observamos na pesquisa de campo, podemos identificar professores vivenciando interlocuções de saberes entre seus pares, fato que tem possibilitado transformações. Isso tudo nos mostra a implicação não com uma ação, mas com um ato que parte do individual para o coletivo e, assim, viabiliza a posição de lidar e se responsabilizar perante as diferentes situações de aprendizagem, mesmo com a existência do inusitado que a sala de aula impõe. Entendemos que esse cenário corresponde ao que Voltolini (2018) denomina “engenhosidade”, ao abordar dialeticamente a relação do professor com o saber e seu ato e, com isso, possibilitar a ele se colocar com sua subjetividade em primeiro plano.

Outra professora nos coloca o seguinte:

O saber que nós temos vem da nossa formação de professor, aquilo que a gente entende, qual é o nosso papel, a questão teórica, as teorias que a gente conhece, aquilo que acreditamos que aplicamos, a corrente que acreditamos e seguimos, e a bagagem que trazemos, então, por exemplo, os professores que estudaram juntos na mesma sala, na mesma disciplina com o mesmo professor, cada um vai ser um professor, porque ele tem além do conhecimento teórico que ele adquiriu, teve na sua formação, ele tem sua bagagem pessoal, que vai desde a nossa escolarização, como fomos aluno, e os professores que tivemos, até as experiências pessoais, é a nossa

experiência que vai refletir na nossa prática na sala de aula, desde questões culturais, da bagagem cultural que nós temos, que independe do fato de sermos professor, mas como ser humano, consumidor de cultura, até questões emocionais que vão refletir na nossa prática, na nossas escolhas e até no nosso relacionamento com o aluno, eu acho que tudo isso compõe um professor.(Professora H)

Nessa fala identificamos a existência de uma potência nesses professores, potência que vem sendo descoberta por eles na medida em que há a suposição de um sujeito que sabe e de um saber que está ali desde sempre para ser fomentado:

Teve professor que pensou, temos que ter uma assessoria, e a gente falou, não adianta nada vir alguém aqui, falar, falar e a gente continua fazendo a mesma coisa, a gente que tem que ir atrás, estudar, ler, tem autor pra gente estudar, não para ficar nesses caras, mas pra ver como é isso aqui dentro [...]
(Professor M)

Outro professor diz ainda:

...no início teve uma professora que ficou muito nervosa, ela tá próxima de aposentar, tem vinte e poucos anos de magistério, ela falou, eu sou tradicional, fui tradicional minha vida inteira, como eu vou mudar agora no final da minha carreira? Mas ela enfrentou. Falou, eu vou enfrentar e quero ver o que vai acontecer. Hoje ela é outra pessoa, esses dias ela estava falando comigo ali e fazendo planos de como seria o projeto o ano que vem. Esse ano ela não reclamou de nada, não tem nem falta, falta quando tem médico. (Professor H)

Vejamos o que nos coloca uma professora que leciona nessa unidade escolar há 26 anos, sendo esta a primeira escola onde iniciou seu trabalho, local onde permanece desde o magistério:

Há muito vínhamos pensando no que nós poderíamos fazer, o que nós poderíamos criar, porque a gente sabe muita coisa, então o que nós poderíamos propor para que nós pudéssemos atingir nossos alunos, de uma forma mais satisfatória e uma forma mais eficaz, tanto para eles como para nós professores. (Professora E)

O projeto criado e desenvolvido por esses professores começou a chamar a atenção de diferentes órgãos e pessoas envolvidas com o campo da educação.

Durante nossa pesquisa, encontramos na escola um professor vindo de Paris, que está produzindo um documentário com escolas que ele classifica como alternativas. O documentário envolve 15 países em diferentes continentes⁴⁰. Em conversa conosco, ele afirma ter ficado impressionado com a organização da escola, com a autonomia dos alunos e professores, dizendo ainda que em seu país essa é uma dificuldade vivida pelos professores. Houve ainda uma professora vinda da Itália, para conhecer escolas em São Paulo com propostas diferenciadas, no entanto, não tivemos a oportunidade de conhecê-la. A escola também tem sido convidada a participar de diferentes eventos em universidades como USP, UNICAMP, PUC/SP, bem como em outras unidades da rede municipal e na própria Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Há também a vinda de pessoas de outras escolas, professores, coordenadores pedagógicos e também de outras cidades e regiões de São Paulo, como o Instituto Paulo Freire. Apesar dessa escola vir se destacando de forma crescente, identificamos que nem os professores nem a gestão se deixam levar pelos encantamentos a ela destinados. Estão certos de que ainda há muito a ser feito, e que para chegar até aqui já foi necessário travar muitas batalhas. No entanto, podemos notar que algo de emancipatório está sendo desenhado por esses professores. Pois, como aponta Voltolini, essa postura tem consequências, pois:

O professor nesse quadro, por sua vez, tem todas as condições de se identificar com a figura que o Estado e a sociedade lhe propõem. Ele pode não o fazer, mas, se assim for, terá que remar contra a maré, com todas as questões que implicam nadar contra o sopro dos ventos. (VOLTOLINI, 2018, p.12)

Diante do que foi exposto, notamos que esses professores vêm construindo possibilidades, inventando o que acreditam ser o melhor para a realidade deles, sem abdicar de seu lugar e sem a busca por um modelo. Afirmam não acreditar nos modelos de algumas escolas ditas progressistas, que trabalham com roteiros de estudos, nomeando o professor de tutor, mediador:

⁴⁰ <https://alixburle.blogspot.com/>

[...] o professor começa a ser entendido como um facilitador, intermediador, e não alguém que transmite algo que, embora ele não detenha (aqui destaco para ressaltar a famosa crítica feita por essa pedagogia dita progressista ao chamado professor tradicional: a de que ele era detentor do saber), ele porta. (VOLTOLINI, 2009. 30)

Ao se posicionarem dessa forma, não comungam com o princípio de que há uma “falta de saber” docente que deva ser suprida pela abundância dos cursos criados para formação dos professores, todos com o objetivo e a promessa de suprir essa “falta de saber” com um *expert*, privando o professor do seu lugar do saber, fato que tem produzido inúmeros sintomas nos professores.

Diante do que foi abordado do projeto construído por esse grupo de professores, destacamos a posição que vem sendo ocupada por eles. Nossa pesquisa nos levou à elaboração de Lacan sobre o discurso do analista, uma vez que envolve "oferecer-se como ponto de mira para o desejo de saber", (LACAN, 1992, p. 100), "oferecer-se como causa de desejo" (LACAN, 1992). O discurso do analista é, portanto, o do sujeito ativo, inventivo, criativo, um sujeito que trabalha próximo do que vem sendo construído por esses professores.

Entendemos que no ambiente escolar está presente os demais discursos, tal como elaborado por Lacan. No entanto, o discurso do analista é o que promove um dinamismo interessante na instituição. Assim, entendemos a vitalidade que a presença do discurso do analista pode proporcionar como um motor que faz girar, de forma a não permitir que a escola se fixe em um ou outro discurso.

Nesse sentido, a proximidade do projeto dos professores dessa unidade com o discurso do analista contribui no sentido de produzir movimento, sem apenas reproduzir um girar sem sair do lugar. Portanto, esse discurso deslocado para a instituição escolar provoca uma movimentação, uma mudança no curso do movimento, pois não se trata de um movimento circular, centrado no aluno, no professor, no método ou na tecnologia, característico da pedagogia contemporânea, na qual os professores se veem frente ao impossível, e sempre que nos defrontamos com algo de impossível, ocorre uma impotência.

No discurso do mestre tentamos comandar o impossível, fazendo com que ele se submeta às nossas ordens. Pelo discurso universitário, tentamos nomear o impossível criando sobre ele saberes: científicos, teóricos ou religiosos. No discurso da histórica, a saída é ficar se queixando do impossível. No discurso capitalista, acredita-se que o impossível pode ser aplacado com objetos de consumo. O que há de inédito no discurso do analista é que ele é o único a se sustentar exatamente no impossível, assumindo que não se pode encobri-lo, comandá-lo ou silenciá-lo, mas que isso não implica em, necessariamente, ficar impotente diante dele, pois, afinal, não se pode permanecer nesse impossível. Sendo assim, o que o discurso do analista nos ensina é que existe uma outra maneira de se lidar com o impossível que não seja ficar paralisado ou impotente diante dele.

Não é por acaso, que a denominação mais utilizada cotidianamente para o projeto desenvolvido por esses professores, e a comunidade em geral é “Duarte em Movimento”. Assim, uma proposta de movimento para professores e escola é capaz de se deixar interpelar, de não se deixar iludir com o ideal de perfeição e do controle. É nesse sentido que nosso entendimento da elaboração desses professores nos remete ao discurso do analista, pois esta pesquisa nos mostrou que é possível criar paisagens inéditas, desde que resistam inconformadamente em ser um proletário.

CONCLUSÃO

O presente estudo partiu da indagação acerca da formação de professores e da necessidade constante de aprimoramento por meio de formação continuada, regida por especialistas, cujo objetivo é fornecer soluções para os problemas vividos cotidianamente em sala de aula. Diante desse quadro, o professor acaba por ser compreendido como um mero executor de tarefas elaboradas por um *expert*, especialista que saberia como sanar a defasagem da formação do professor, ao instrumentalizá-lo para lidar com problemas de sua atividade cotidiana. A justificativa para essa formação recai sobre o elevado índice de fracasso escolar, supostamente ligado a uma defasagem na formação de professores que, portanto, deve ser reparada em um sentido compensatório.

Com a intenção de buscar alternativas à situação exposta, observamos experiências que trouxessem o professor como sujeito de sua formação, não como um cumpridor de tarefas ou mediador. Os docentes tendem a responder individualmente ao fracasso, posição estabelecida pelo discurso capitalista. Mas o que buscávamos, ao contrário, eram aqueles que conseguem se colocar em uma condição ética e política de atuação, sem cair no encantamento pastoral do professor que irá salvar todos da alienação do capital, mas como sujeitos críticos que indagam as políticas públicas e desconfiam de sua intenção.

Foi assim que optamos por investigar um projeto pedagógico concebido por um grupo de professores do Ensino Fundamental do Ciclo II, do 5º ao 9º ano da Rede Municipal de Educação de São Paulo, em uma escola localizada no Bairro de Itaquera, periferia da região leste da cidade. Essa proposta aponta possibilidades de ruptura com o ideário da formação docente contemporânea. De acordo com os próprios professores em questão, o projeto surgiu como forma de “*reinventar a escola e reinventar a nós como professores*”. A motivação dos professores para a elaboração de tal projeto surgiu frente às dificuldades que vinham enfrentando em sua atividade cotidiana, tais como o significativo quadro de indisciplina, com embates constantes entre alunos, professores e direção, bem como o baixo rendimento na aprendizagem,

avaliado pelos próprios professores e pela Secretaria Municipal de Educação do município, o que culmina no gradativo aumento da evasão escolar.

Para desenvolver esta pesquisa, entendemos ser necessária a compreensão da importância da escola na construção da sociedade contemporânea. A pedagogia se constituiu de acordo com o princípio da Ciência Moderna, segundo o qual o professor passa a ser visto como instrutor de um determinado modelo de aprendizagem, formando condutas e modelos de comportamento. É diante desses paradigmas de controle via racionalização que foi construído o papel da escola e do professor, no sentido de desenvolver habilidades e construir valores e saberes diversos da família, ao formar uma visão de mundo compatível com o modelo desejado de sociedade.

Assim se constitui o que se denomina na atualidade de cultura escolar. É importante abordarmos também o entendimento da construção do conceito de trabalho em uma sociedade organizacional capitalista e sua influência para o trabalho do professor no mundo contemporâneo, em que o trabalho é central para a sociabilidade humana, tese defendida e criada por Marx a partir do conceito de mais-valia. Freud também aborda a importância do trabalho na promoção do laço social, tópico desenvolvido no ensaio *O Mal-estar na Civilização* (1996), em que relaciona o trabalho a libido, na medida em que é a principal atividade técnica que garante ao sujeito um lugar seguro na realidade e na comunidade humana.

Para compreendermos a profissão de professor, é necessário compreender por quais caminhos a construção dessa atividade foi trilhada. Nosso estudo iniciou-se a partir do conceito de "vocação", diante do qual a docência torna-se essencialmente uma "profissão de fé". Era preciso dedicar-se à docência em tempo integral, pois seu significado era justamente o professor. Ensinar passa a ser a principal atividade dos religiosos e, posteriormente, dos leigos de caráter religioso, majoritariamente mulheres, com o intuito de tornar pública a expressão da fé que reside no professor. Como a função de professor estava atrelada a essa conduta moral, a remuneração era ou inexistente ou muito baixa.

Outro momento importante na história da docência foi o período em que essa atividade se estabelece como ofício. No início do capitalismo, o trabalho passa a ser regido pela lógica capitalista de produção fabril, momento em que ocorre a ascensão

dos Estados Nações e a separação entre igreja e Estado. Tais fatos acarretam a criação das primeiras escolas públicas e laicas, com a gradativa imposição da obrigatoriedade das crianças na escola. A docência passa, então, a ser integrada como uma estrutura do Estado e, pouco a pouco, essa função vai se configurando contratual e salarial e vai perdendo o caráter puramente vocacional. Por ser muito feminina e, portanto, desvalorizada, a docência transita muito tempo entre o vocacional e o ofício, contrastando com o trabalho fundamentalmente masculino e sua remuneração salarial. É só a partir do século XX, com as inúmeras reivindicações trabalhistas e de igualdade entre homens e mulheres, que ganhos salariais significativos na profissão passam a ser conquistados, tais como a permanência no emprego e a aposentadoria.

Essa atividade passa a ser considerada uma profissão com a gradativa entrada do Estado e a diminuição da intervenção religiosa na atividade do professor, característica da modernidade e sua racionalização. Nessa retomada histórica, ressaltamos a diferença entre os termos profissão e profissionalização, bem como o aprofundamento dos mesmos no campo da sociologia. Abordamos também o entendimento da corrente funcionalista e interacionista no campo das profissões, pois esses conceitos racionais do conhecimento técnico-científico influenciam diretamente o campo da atividade docente na sua formação e na sua forma de atuar em sala de aula.

No campo da docência, o movimento de profissionalização teve como um de seus fundamentos o reconhecimento da existência de saberes específicos que caracterizam a profissão e são desenvolvidos pelos professores tanto no seu processo de formação para o trabalho quanto no próprio cotidiano escolar. No Brasil, as pesquisas sobre o tema, iniciadas nos anos de 1990, sofreram forte influência de trabalhos desenvolvidos internacionalmente nos anos de 1980. Fazem parte desse movimento características como a centralidade na figura do professor e a necessidade de compreensão da prática docente e sua diversidade, de modo a ressaltar a singularidade de cada profissional e de sua respectiva trajetória.

Podemos identificar muito do entrelaçamento dessas concepções na prática dos professores em sala de aula, entendendo, assim, que as atitudes e escolhas tomadas pelos professores não são lineares e progressivas, como insistem crer os

cursos de formação, pois a sala de aula é perpassada por inúmeras situações que ora invoca uma atitude, ora outra, ou seja, há uma mescla de acontecimentos ocorrendo ao mesmo tempo, sendo necessárias diversas soluções, por vezes até contraditórias. O princípio religioso dessa atividade considerada como vocação, por exemplo, fundamenta o discurso acerca da abnegação que deve haver por parte dos professores em sua atividade, o que justificaria os baixos salários, situação marcante, sobretudo na educação infantil. A condição de ofício também teve muita importância para a construção da figura do professor, uma vez que, ao se distanciar da concepção vocacional, sai do domínio religioso para entrar no campo do trabalho, o que permitirá a esse profissional conquistas importantes. Atualmente, o objetivo tem sido inserir o professor como um profissional, ou seja, alguém autônomo, que deverá buscar soluções, preferencialmente técnicas, para os problemas da atividade em sala de aula. Portanto, o elemento profissão valida a ideia de uma formação a partir de um *expert*.

Diante desse percurso, podemos compreender de forma mais substancial os objetivos que atualmente cercam a profissão do professor, assim como o ideário da incessante necessidade de formação. No Brasil, foram criadas políticas públicas para atender a demanda por formação, entre elas destaca-se o *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério* (FUNDEF), reorganizado em 2007 como *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica* (FUNDEB). Seu propósito é atender as diferentes propostas da educação frente a novos objetivos da aprendizagem e às novas metodologias que visam melhorar a educação, razão das inúmeras e incessantes reformas.

As inúmeras reformas têm ligação direta com a necessidade de transformação constante e acelerada que temos na atualidade. Uma das correntes mais expressivas que fundamentam essas reformas é a do professor reflexivo, originada a partir dos anos de 1990. Baseada nas ideias de Donald Schön (1995) que, por sua vez, se pautou em John Dewey, a proposta é de um profissional reflexivo para uma posição autônoma e crítica. Essa concepção busca retirar o professor da situação de um mero executor de tarefas e concebê-lo como um profissional capaz de refletir, analisar e questionar sua prática, de quem são exigidos o conhecimento prático na ação (saber

fazer), a reflexão-na-ação (alteração do conhecimento prático em ação), a reflexão-sobre-ação e a reflexão-na-ação (nível reflexivo).

Muitas políticas públicas do campo da educação buscam fundamentar a formação de professores com base na concepção crítica-reflexiva. As adotadas pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo seguem essa corrente, instituição da qual faz parte o grupo de professores desta pesquisa. Tanto as escolas públicas como as privadas enxergam esse referencial como indispensável para a orientação pedagógica do professor, alterando e guiando sua prática. Aqui se justifica a importância significativa dos documentos sobre as reformas educacionais de autores como Antônio Nóvoa, Philippe Perrenoud e Maurice Tardif.

A adoção dos autores citados como referência para a formação docente tem como base comum a importância do reconhecimento da docência como profissão, ou seja, a concepção de que esse profissional possui uma formação superior e constrói seu saber no decorrer da carreira. Tal princípio intenciona retirar o professor da condição de executor e lhe atribuir a possibilidade de uma autonomia intelectual. Para os críticos dessa concepção, como Pimenta (2002), a reflexão proposta para a docência é de caráter essencialmente pragmático, sendo necessária sua ampliação para além da sala de aula e a inclusão das esferas sociais, políticas, históricas e econômicas nas quais estão inseridas as práticas docentes, para que não se reproduzam os sistemas de desigualdades sociais.

Mediante o que já colocamos, podemos afirmar que o princípio do professor como reflexivo e protagonista traz aos docentes possibilidades até então desconsideradas, tal como a valorização da categoria. Há um avanço frente à posição de executar, todavia, esse princípio ainda não está solidificado na concretude escolar. O panorama atual da educação aponta para uma utilização fundamentalmente perpassada pelo ideário utilitarista próprio do capitalismo, como já ocorreu com inúmeros autores e teorias, com o objetivo de valorizar a prática para soluções de problemas. Vê-se, assim, a clara relação com o já conhecido e antigo modelo que entende a educação pela chave do problema e solução. Percebe-se a banalização da reflexão, que deveria ser capaz de conduzir a posições de mudanças significativas e estruturais, além de servir como instrumento para solucionar os problemas de sala de

aula. O que vem ocorrendo são treinamentos técnicos para que o professor se torne reflexivo de um fazer técnico, ou seja, há um esvaziamento desse conceito.

Assim, a questão do saber, tão propagada no princípio da formação do professor reflexivo, tem em seu fundamento uma reflexão crítica sobre sua atividade cotidiana, que, para alterar a prática docente, deve ter seu saber suspenso para a crítica, para, em seguida, construir novas soluções de superação do fracasso em sala de aula. Apesar de considerarmos a corrente crítica-reflexiva um avanço frente à concepção racionalista, entendemos que aquela ainda se constitui a partir de um sujeito unicamente epistêmico, proveniente apenas do campo científico; trata-se do sujeito consciente.

No campo da docência, ao não se considerar o sujeito do inconsciente, desconsidera-se a lógica do mito e preenche-se um campo ignorado pela epistemologia e seu sujeito. O fato de negá-lo, no entanto, não impede que ele esteja presente no cotidiano da sala de aula, visto que ele participa até mesmo do campo da racionalidade, de forma a possibilitar as inúmeras invenções da humanidade. Ressaltamos que essas invenções não ocorrem de forma puramente individual, pois o ato de refletir envolve, por si só, a participação de outro, ainda que este não esteja presente, o que a psicanálise nomeia de transferência.

Para uma profissão que envolve interatividade tal como a docência (a relação entre aluno e professor), a transferência tem papel fundamental, pois entre o professor e seu aluno existe algo não contemplado pelas propostas pedagógicas de formação, que exige do professor algo não contemplado nessa concepção de um saber puramente reflexivo, mas da ordem de uma engenhosidade. O professor tem de lidar com elementos que escapam a qualquer planejamento, pois ele não sabe, nem pode saber, como será afetado pelo encontro com o aluno.

Entendemos que as mudanças que vêm ocorrendo no campo da formação de professores na atualidade estão ligadas à lógica estrutural do capitalismo contemporâneo denominada de neoliberalismo. O processo do capitalismo contemporâneo constrói conexões que permeiam a vida e as relações humanas como um todo, asseguradas pelo mercado, por legislações e corporações multilaterais que definem a agenda e a ação política. Diante dessas particularidades do presente, as comunidades passam a ser sem fronteiras e sua organização é determinada pela

dinâmica dos mercados, da desterritorialização das coisas, pessoas e ideias, uma natureza capitalista diversa do consumo de bens duráveis. Hoje, o foco do consumo recai sobre a área de serviços, como os relativos à educação, saúde, eventos e entretenimento - é a intitulada sociedade regida pela cultura do consumo.

Ao estabelecer o consumo como essência, o laço social, tal qual coloca Lacan, se dá pelos objetos. Na teoria dos quatro discursos: o discurso psicanalítico, o discurso do mestre, o discurso histórico e o discurso universitário. O psicanalista apresenta como são constituídos os laços sociais e seus efeitos na sociedade. Assim, no discurso dominante na sociedade atual prevalece uma única lógica possível, a do lucro. Colocado por Lacan como uma modalidade degradada do discurso do mestre, o do capitalista desestabiliza o laço social. Tais atravessamentos têm consequências para o sujeito, privilegiando não ele, mas o indivíduo consumidor que, em sua dimensão de consumido, acaba por não encontrar lugar para seu *pathos* (sofrimento) para formular demandas, uma vez que está submetido à colagem dos objetos da demanda do consumo. Esse discurso produz uma espécie de anonimato tanto da vida como da morte, resultado da desestabilização dos laços sociais. Diante desse quadro, é possível verificar a manifestação de diferentes expressões do mal-estar humano, entendido como algo que não vai bem e provoca um curto-circuito.

Frente a uma sociedade de mudanças vertiginosas, o consumo e a diversificação da produção têm papel central. Esse quadro exige da educação, das escolas e, conseqüentemente, do professor, constantes criações e adequações de recursos para lidar com o novo, o que leva a um descompasso entre a necessidade e a possibilidade do professor tratar essa complexidade. Nesse sentido, os professores estão frente a demandas com variações constantes, com novas e inúmeras responsabilidades geradoras de tensões diante do acúmulo de trabalho.

Nos últimos tempos, os professores vêm sendo responsabilizados pelo fracasso escolar e cobrados para superar tal situação, diferentemente de outros períodos nos quais o fracasso foi atribuído a uma defasagem do aluno e, posteriormente, à desestrutura familiar. Para sanar tal fracasso, as políticas públicas na área da educação têm investido nos programas de formação de professores com o objetivo de desconstruir o que acreditam ser “resistência à mudança”, ou mesmo a “incompetência docente”. Os cursos de formação baseiam-se no princípio do

problema-solução, formulação pautada em Miller e Milner (2006), que abordam os problemas atuais da sociedade como axiomas, verdades absolutas que não devem ser questionadas. O problema é, portanto, estabelecido sem reflexão e questionamento, de forma puramente prática como na formação docente, quando se presume que os problemas do fracasso escolar decorrem do despreparo para lidar com alunos e, assim, conclui-se que a solução estaria nos cursos de formação.

A psicologia é a ciência que tem sido utilizada para fundamentar as diferentes reformas educacionais, a ponto de estabelecer as bases para as propostas curriculares brasileiras e para as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas escolas. Essa área tem marcado as diretrizes da problemática do fracasso escolar, orientando a prática docente via processos de formação de professores, com uma nova concepção de aluno e de aprendizagem. Tal concepção baseia-se no “aprender a aprender”, “aprender a ser” e “aprender a fazer”, a qual enfatiza a aprendizagem em decorrência dos processos constitutivos da mente do aluno.

O psicologismo trouxe para a educação o princípio do aprendizado como algo quase natural, de espontaneidade própria. Assim, a aprendizagem é possível a partir de uma atividade prática. Fica claro que essa opção coloca em jogo todo um legado simbólico da transmissão do saber por parte dos professores aos alunos, opondo-se à chamada “educação tradicional”. O novo modelo de “educação progressista” concebe o aluno como depositário de conhecimentos, conhecimentos agora produzidos por eles com as próprias mãos, na prática. O professor já não é mais aquele que sabe, mas um transmissor que demonstra como produzir o saber. Em outras palavras, trata-se de substituir o aprendizado pelo saber fazer.

Como um sintoma, em que algo falha, a lógica capitalista, no âmbito da educação, tem gerado o que alguns autores nomeiam de mal-estar docente. O mal-estar instalado nos docentes está diretamente relacionado ao conflito entre o resultado alcançado e aquele estipulado pelo discurso hegemônico que rege os cursos de formação, e esse descompasso culmina em frustração e adoecimento. Por esse motivo, compreendemos que seria mais proveitoso para a formação do professor contar com os instrumentos necessários que os ajudem a simbolizar sua tarefa, do que fazer inúmeros cursos de aperfeiçoamento. Assim eles teriam condições de

distinguir entre o que é sua impotência e o que é impossível, bem como de encontrar respostas mais adequadas para sua atuação em sala de aula.

Os sintomas sempre se inscrevem nas épocas por meio de significantes, por isso, cada cultura possui seus termos para situá-los. Na atualidade, há uma alteração dos ideais que antes nos orientavam, provocando sintomas que conhecemos como sintomas culturais de nossa época. Entendemos que o discurso pedagógico atende a essa mesma lógica, uma vez que, para o professor, estar em uma sala de aula já não é significativo, uma vez que a escola passou a ser uma obrigação para conquistar um lugar na sociedade, no mercado de trabalho, ou seja, o saber perdeu seu valor de uso para se pautar unicamente no valor de troca: um diploma, um emprego, o caráter é puramente pragmático. Pensamos na educação frente às características da lógica do discurso capitalista de Lacan (1972), submetida ao consumo, expurgo do gozo que gera insaciabilidade nas pessoas. O aluno não é levado a buscar o conhecimento a partir de seu desejo, que deveria ser suplantado, mas é seduzido de forma a se interessar pelos conhecimentos que são oferecidos como os objetos ofertados pelo mercado.

Quanto ao professor, criou-se a necessidade de produzir diferentes maneiras de lidar com a educação e com seus alunos e, então, vende-se como um produto a ideia de uma atualização contínua dos professores. A formação continuada introduz a crença de que é possível transformar-se sempre, sem considerar os limites dessa transformação. Aqui o sujeito é tratado como máquina, sem afetividade ou questionamentos. Dessa forma, o professor fica destituído do seu lugar de saber, fato que produz sintomas, já que nos deparamos com uma docência ocupando o lugar de proletário, tal qual elaborado por Lacan, “aquele que foi despojado do seu lugar de saber”.

Nesse sentido, entendemos que a formação docente na atualidade se dá de maneira sintomática, uma vez que o interesse do Estado pela formação docente não é imune à lógica capitalista das políticas públicas de educação para a solução do fracasso escolar. Esse cenário constrói a imagem de um professor carente de formação, como alguém que não sabe o que e como fazer, demandando um outro que saiba. A partir do ideário de um despreparo é construída a demanda dos

professores por uma formação continuada, ponto em que identificamos o professor na condição de proletário, desapropriado de seu saber, no sentido lacaniano.

Lacan atravessa a leitura feita por Marx do conceito de proletário na modernidade, e retoma a origem etimológica do termo, proveniente da antiguidade romana, em que a classe considerada sem importância, o cidadão pobre, era útil à República exclusivamente para gerar prole, julgado como alguém de qualquer nome, e sua importância não estava nele mesmo, mas unicamente nos filhos que fornecia ao Estado. Nesse sentido, para Lacan, o proletário não é apenas alguém que somente tem sua força de trabalho para vender, mas sim alguém de quem o saber é suprimido e, portanto, uma pessoa desprovida de saber não é reconhecida pelo outro. Assim, entendemos que o princípio colocado na base da formação docente contemporânea é de um sujeito que não possui o saber, por isso a necessidade da formação docente continuada, sempre no sentido reparatório, a partir de um *expert*, o que sabe o que deve ser feito e como deve ser feito e, dessa forma, o saber está no outro.

Com esta pesquisa, buscamos identificar uma experiência no campo da formação de professores que carregasse indicativos de rompimento com o modelo propagado da necessidade de um *expert* com alterações prescritas. Encontramos no projeto desenvolvido por um grupo de professores indicativos que apontam uma ruptura ao modelo estabelecido de formação por um especialista. Uma dessas alterações refere-se a uma construção coletiva do projeto, que fez surgir a necessidade de um tempo de estudo, de organização de planejamento e um espaço apropriado para o grupo.

A pesquisa revelou que a formação desses docentes para a concretização do projeto pedagógico da escola exige um compromisso com o saber, no qual é impossível permanecer na queixa, visto que exige uma responsabilidade quando se quer enfrentar os entraves da profissão. A reconfiguração dos tempos e espaços que se mostrou necessária para a aprendizagem dos alunos também revelou um passo significativo desse projeto, pois provocou a saída de um roteiro previamente preparado, pois essa mudança implica em lidar com as impossibilidades que sair do espaço comum da sala de aula provoca e controlar o aluno nesses espaços. Essa imprevisibilidade demanda uma superação da racionalidade técnica de formação que

escapa a qualquer planejamento, na medida em que o professor não sabe, nem poderá saber, como a alteração de tempo e espaço afetará seu aluno e ele mesmo.

Os professores em questão romperam com o trabalho individual ao compartilharem experiências e saberes fora do viés utilitarista. São trocas de experiências docentes vividas – trata-se de um saber do docente, não um saber docente, pois as chamadas ações didáticas não estão mais restritas à limitada escolha de estratégias individuais ou prescritas pelas formações. Os professores do “Duarte” fizeram a opção de estar juntos para decidir o que fazer e como fazer, construindo uma capacidade própria de decisão sobre as questões da profissão. Ao se posicionarem dessa forma, não comungam com o princípio de que há uma “falta de saber” docente que deva ser suprida pela abundância dos cursos criados para formação dos professores, todos com o objetivo e a promessa de suprir essa “falta de saber” com um *expert*.

Esse grupo também tem conquistado a mudança da situação que inicialmente o motivou a buscar outras possibilidades. Os professores, assim como a própria gestão, apontam a significativa diminuição dos conflitos entre os próprios alunos e destes com os professores e a direção. No que se refere aos alunos, destacamos a criação do senso de responsabilidade frente à aprendizagem, geralmente uma queixa dos professores devido à falta de compromisso que havia por parte dos alunos. Outro fator para destacar é a diferença no vínculo deles com seus professores, há algo de transferência ocorrendo entre professor e aluno, ou seja, como indica Kupfer (2000), a relação professor-aluno implica uma relação de amor, uma relação afetiva. Uma relação de confiança de valorização do conhecimento, da revelação das habilidades e potencialidades do outro.

O que o "Movimento Duarte" propõe e tem feito não se trata simplesmente da escolha de um método inovador, democrático, ou ainda de colocar o aluno como protagonista, discurso da educação contemporânea. Essas, assim como outras inúmeras falácias, já se tornaram palavras comuns, tanto nas escolas como entre a população em geral, e não passam de chavões pedagógicos na busca de um politicamente correto, para estar antenado com a última moda da educação.

As inúmeras rupturas identificadas nesta pesquisa estão sendo construídas por esse grupo de docentes sem, no entanto, estarem imbuídas de uma visão idealista e

romântica. Presenciamos cotidianamente esses professores colocados frente aos contratempos que tal proposta de educação carrega, porque não estão imunes ao questionamento por parte dos alunos, de suas famílias, da Secretaria Municipal de Educação, da Diretoria Regional de Educação e da supervisão escolar. Esse questionamento exige desses professores uma segurança frente ao projeto e às críticas. Apesar dos embates, não cogitam voltar à situação que vinham vivenciando tempos atrás. Essa postura é possível por se tratar de uma proposta construída coletivamente, caso contrário, já teria sido extinguida.

Um elemento importante verificado nas nossas visitas à escola foi a postura dos professores frente aos alunos. Apesar das condições sociais precárias dos estudantes, os professores identificam o potencial deles, deixando de cair no discurso cristão muito comum na educação, em que o aluno pobre é visto como impotente e desprovido dos meios. Outro aspecto interessante que observamos foi a postura política dos professores frente às condições objetivas para a mudança na escola. Isso, no entanto, não desemboca no discurso crítico sindicalista, que entendemos ser necessário para conquistar melhores condições de trabalho, mas acreditamos que é preciso ir além da discussão material. No caso apresentado, são os próprios professores que, frente às precariedades do trabalho para o desenvolvimento de sua proposta, colocam-se no lugar de exigência dessas condições para a concretização de seus objetivos, assim reivindicam à gestão da escola, à SME e à DRE os requisitos para um bom trabalho. Exemplo disso é a exigência de material para atender as atividades do projeto, uma vez que o material fornecido pela SME às escolas é o mesmo, ou seja, a SME entende que todas as escolas, alunos e professores são iguais, e é justamente no sentido contrário desse princípio que está o Projeto Duarte, há uma singularidade que não é contemplada pelo princípio da uniformidade.

Pode parecer banal, mas o fato de os professores não ficarem restritos unicamente ao espaço da sala de aula é um indicativo de mudança substancial. A maioria das escolas tenta o tempo todo manter os alunos dentro da sala, porque os professores, ao saírem para outros espaços, tanto dentro como fora da escola, têm que estar dispostos a sair de uma suposta zona de conforto. Nessas situações está implícita uma autonomia do docente e, conseqüentemente, do aluno, pois elas implicam em não querer e nem poder ter o total controle de tudo. Nas saídas da escola

Duarte por nós acompanhadas, identificamos que o professor, que habitualmente se locomove apressadamente de uma escola para outra, passa a ver-se diante da realidade precária que vivenciam seus alunos. Muitos nunca haviam andado a pé pelos arredores da escola.

Ao invés de atribuir um julgamento negativo em relação aos alunos e suas condições de aprendizagem, elabora-se um projeto baseado em conteúdos relacionados com a condição de vida desses estudantes. A ideia não se reduz à criação de um “aluno crítico”, mas de alguém que pense, proponha e efetivamente faça algo em prol de mudanças para a realidade da qual fazem parte.

Esse princípio provocou nos professores a necessidade de expandir as aulas para além do bairro, por isso escolheram o MIS e outros tantos museus e espaços públicos para visitar. Isso, no entanto, é outro embate junto a DRE, a possibilidade da obtenção do transporte para essas atividades externas, uma vez que a maioria da liberação de ônibus para as escolas são destinadas a lugares estipulados pela SME e DRE. Assim, o objetivo do projeto foi propiciar aos alunos conhecer outras realidades para além da que estão inseridos. Como indicativos que estão tendo o resultado esperado, podemos citar a diminuição da evasão escolar e a melhora do desempenho dos alunos nas avaliações à que são submetidos periodicamente pela SME, elementos que favorecem o argumento do projeto.

Para a elaboração inicial dessa proposta, os professores percorreram inúmeras escolas municipais reconhecidas internacionalmente como escolas transformadoras, mas não concordaram com os princípios vistos. Foram críticos frente ao formato de apostilas e o lugar ocupado pelo professor, perceberam o que não queriam e caminharam para a construção do projeto aqui pesquisado. No entanto, afirmam que ele está em constante mudança, não é algo acabado.

Como nos coloca Voltolini, se pretendemos formar professores, é a realidade que eles constroem que deve nos interessar: “A verdade que sua narrativa revela não é aquela própria ao direito – a da correspondência com os fatos -, mas a que fala da implicação do sujeito e seu saber com o caso relatado” (VOLTOLINI, 2018, p. 81). Assim, para que o saber do sujeito possa surgir, é necessário o apagamento do mestre.

Por fim, nos indagamos sobre a posição desses professores. A reflexão sobre tal questão nos remeteu ao discurso do analista elaborado por Lacan, no qual não deve estar a vontade de dominar, mas "oferecer-se como ponto de mira para o desejo de saber", (LACAN, 1969-1970/1992, p. 100), "oferecer-se como causa de desejo" (LACAN, 1992). O discurso do analista é, portanto, o do sujeito ativo, inventivo, criativo, um sujeito que trabalha, que não está pronto e acabado, que lida com o impossível tal como colocado por Freud: educar, governar, psicanalisar sem que algo fracasse. O impossível estaria tendendo muito mais para um "inalcançável estruturante" (VOLTOLINI, 2011).

Ao contrário do que geralmente acontece nos cursos de formação de professores, em que o objetivo é tentar encobrir o tempo todo algo da ordem do impossível, Lacan (1996) nos explicita que sempre que tentamos nos defender do impossível caímos na impotência. Dessa forma, ao identificarmos nesta pesquisa algo que nos remete ao discurso do analista, percebemos que esses professores vêm saindo de uma paralisia, de uma impotência, como confirma o próprio nome do projeto escolhido pelos professores: "Duarte em Movimento". Trata-se de um grupo de professores que não se esquia do mal-entendido. O que ocorrerá futuramente não sabemos, nem eles, mas sabemos que nada será como antes.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ALVES, G. **Neoliberalismo e Reestruturação Produtiva: as novas determinações do mundo do trabalho**. São Paulo/Fortaleza: Cortez/Universidade Estadual do Ceará, 1997.
- ANDRÉ, M. E. D.A. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papirus, 2009.
- ANDREOZZI, Maria Luiza. **Educação e Subjetividade**, ano 1, n. 1, p. 79- 102, 2005.
- ANTUNES, R. **Os Sentidos do Trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2000.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- _____, H. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.
- ASKOFARÉ, S. In: GOLDENBERG, R. (org.). **GOZA! – Capitalismo, Globalização, Psicanálise**. Salvador: Ágalma, 1997.
- BARBOSA, M. L. de O. **Para onde vai a classe média: um novo profissionalismo no Brasil**. São Paulo: Tempo Social. v.10, nº1, p.129-142, mai. 1998.
- BASTOS, B. M; KUPFER, M. C. **A Escuta de Professores no Trabalho de Inclusão Escolar de Crianças Psicóticas e Autistas**. São Paulo: Estilos da Clínica. v.15, nº 1, 2010.
- BERGER, P.L. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes. 1973.
- BIANCHETTI, L. **Os trabalhos e os dias dos deuses e dos homens: a mitologia como fonte para refletir sobre normalidade e deficiência**. In: Revista Brasileira de Educação Especial. Marília. v. 1, p, 61-75. 2001.
- BIRMAN, J. **Mal-estar na atualidade: A psicanálise e as novas formas de subjetivação**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- BOTO, C. *A Racionalidade Escolar como Processo Civilizador: Moral que Captura as Almas*. In: **Modelos Culturais, Saberes Pedagógicos, Instituições Educacionais: Portugal e Brasil, Histórias Conectadas**. São Paulo: Ed. Edusp/Fapesp. 2001.
- BOURDIER, P. **O Senso Prático**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BORGES, C. M. F. **Os professores da Educação Básica de 5ª a 8ª séries e seus saberes profissionais**. Tese (Doutorado). Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro. 2003.

BRASIL. Constituição (1988) **Constituição da república Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e Capital Monopolista**. Rio de Janeiro. LTC.1987.

CANDIDO, A. *A estrutura da escola*. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M. M. (Org.). **Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1964.

CERTEAU, M. **A Invenção do Cotidiano: Vol 1 Artes de Fazer**. Petrópolis: Vozes, 2009.

CHARLOT, B. **Relação com o Saber, Formação de Professores e Globalização: questões para educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CIFALI, M. In: CHARLIER, Évelyne (orgs.). **Formando professores profissionais: Que estratégia? Que competência**. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2001.

COSTA, M. V. *Uma agenda para jovens pesquisadores*. In: **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. COSTA, M. V. (org.). Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CHESNAIS, F. **Mundialização do Capital**. São Paulo: Xamã, 1994.

DEJOURS, J. C. **A Loucura do Trabalho: um estudo de psicopatologia do trabalho**. São Paulo: Cortez, 1991.

DEWEY, J. **Como pensamos**. São Paulo: Editora Nacional, 1953.

DINIZ, M. **Os donos do saber: profissões e monopólios profissionais**. Rio de Janeiro: Revan, 2001.

DOMINIQUE, J. **A Cultura Escolar como objeto histórico**. Revista Brasileira de História da Educação, 1, jan-jun.2001. p.9-44.

DUARTE, N. **Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Porque Donald Schön não entendeu Luria)**. Campinas: Educação e Sociedade, v.24, n.83, p.601-25, ago. 2003.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto Editora. 2005.

DUFOUR, D.R. **A arte de reduzir cabeças: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

DURKHEIM. É. **Educação e sociologia**. 10ª ed. Trad. de Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

ESTEVE, J.M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores.** Bauru: EDUSC, 1999.

FALI, M. **Conduta clínica, formação e escrita:** In: PERRENOUD, P. et al. Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências? 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FARIAS, F. R. *O fracasso escolar no cenário das patologias da contemporaneidade.* **Arquivos Brasileiros de Psicologia.** v. 68, n.2, 2016.
<http://seer.psicologia.ufrj.br/index.php/abp/article/view/94/103>

FONTENELLE, I. A. **O Nome da Marca: McDonald's: fetichismo e cultura descartável.** São Paulo: Boitempo, 2002.

FOUCAULT, M. **Nascimento da Biopolítica.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão.** Petrópolis: Vozes, 2009.

FREIDSON, E. **Para uma análise comparativa das profissões: a institucionalização do discurso e do conhecimento formais.** São Paulo: Revista Brasileira de Ciências Sociais. n. 31, ano 11, p.141-154, jun. 1996. Disponível em: http://www.cff.org.br/userfiles/60%20-%20FREIDSON%20E%20%20Para%20uma%20analise%20comparada%20das%20profissoes_1996.pdf

FREUD, S. **Totem e Tabu (1913).** Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas, vol. XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. **A História do Movimento Psicanalítico, Artigos sobre a Metapsicologia e Outros Artigos.** Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas, Vol. XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. **Análise Terminável e Interminável.** Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas, vol. XXIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. **Psicologia de Grupo e a Análise do Ego (1921).** Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas, vol. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. **O Mal-Estar na Civilização.** Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas, vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. **Um Caso de Histeria, Três Ensaio sobre a Sexualidade e Outros Trabalhos.** Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas, Vol. VII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GENTILI, P. **Pedagogia da Exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação.** Petrópolis: Vozes, 2002.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Unesp, 1991.

GÓMEZ, P. A. *O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo*. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

GONÇALVES, C. M. **Análise sociológica das profissões: principais eixos de desenvolvimento**. Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. 2007.

GORZ, A. **O imaterial. Conhecimento, valor e capital**. São Paulo: Annablume. 2005.

GULLAR, F. **Um bicho que se inventa**. Folha de São Paulo, p.6, 01 jan./2006.

HABERMAS, J. **Conhecimento e Interesse**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

HYPOLITO, A. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papirus, 1997.

IANNI, O. **A Sociedade Global**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

IMBERT, F. **A Questão da ética no campo educativo**. Petrópolis: Vozes. 2002.

JAMESON, F. **Pós-Modernismo: A Lógica Cultural do Capitalismo Tardio**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

JESUS, S. N. **Bem-estar dos professores. Estratégias para realização e desenvolvimento profissional**. 2ª Ed. Porto: Porto Editora, 1998.

JULIA, D. **A cultura escolar como objeto histórico**. Revista Brasileira de História da Educação, Sociedade Brasileira de História da Educação, n. 1, jan.jun. 2001, p. 9-43.

JUNGHANS, D. **O Fracasso Escolar no Ensino de Engenharia na UTFPR. Análise do Desempenho Escolar em um Ambiente de Ensino Público Tecnológico**. Dissertação (mestrado): UDELMAR, Programa de Pós-graduação em Educação, Viña Del Mar, Chile, 2014.

KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 1989.

KUPFER, M.C. **Freud e a Educação: o Mestre do Impossível**. São Paulo: Scipione, 2000.

LACAN, J. **Ciência e Verdade: Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

_____. **O seminário, Livro 17: O avesso da psicanálise (1969 - 1970)**. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

_____. (1972-1973/1982). **O seminário, livro 20: mais, ainda**. Rio de Janeiro. Zahar. 1985.

LAJONQUIÈRE, L. de. **De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens. A (psico) pedagogia entre o conhecimento e o saber**. Petrópolis: Vozes. 1992.

LAPLANCHE; PONTALIS. **Vocabulário da Psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LAPO, F. R.; BUENO, B. O. **Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério**. Cadernos de Pesquisa, n. 118, 2003.

LARROSA, J. B. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, 2002. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>

LA TAILLE, Y. **Vergonha, a ferida moral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

LE GOFF, J. **Para uma outra Idade Média: tempo, trabalho e cultura no Ocidente**. Petrópolis: Vozes, 2014.

LEBRUN, JP. **Um Mundo sem Limite: Ensaio para uma clínica psicanalítica do social**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2001.

LOMBARDI, J.C., SAVIANI, D. e NASCIMENTO, M.I.M. (Orgs.). **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. p. 1-29. Campinas: Autores Associados, 2005.

MANTOAN, M.T.E. **A Integração de Pessoas com Deficiência: Contribuições para uma Reflexão sobre o Tema**. São Paulo: Memnon. 1997.

MARX, K. **O Capital**. v. I, II e III. Trad. Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

MEDIANO, Z. D. **A formação em serviço do professor a partir da pesquisa e da prática pedagógica**. Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro. v. 21, 1992.

MILLER, J. A.; MILNER. C. **Você quer mesmo ser avaliado? Entrevistas sobre uma máquina de impostura**. Barueri: Manole, 2006.

MRECH, L. M. *Mas, afinal, o que é educar?* In: MRECH, L. M. (Org). **O impacto da Psicanálise na Educação**. São Paulo: Avercamp. 2005.

MOLLO-BOUVIER, S. **Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica**. Educação & Sociedade. Campinas v. 26, n. 91, p. 391-403, maio/ago. 2005.

NÓVOA, A. **Formação de Professores e Profissão Docente**. Lisboa: Educa, 2002.

_____(Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento.** Campinas: Papirus, 1997.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Portugal: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, D. A. **As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente.** In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes.* Belo Horizonte. Autêntica. 2003.

PACHECO FILHO, R. A. **“O capitalismo neoliberal e seu sujeito”**, in *Mental* v. III nº 4. 2005.

PARSONS, T. **O sistema das sociedades modernas.** São Paulo: Pioneira, 1974.

PATTO, M.H.S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

PLAISANCE, E. **Da Educação Especial à Educação Inclusiva: esclarecendo as palavras para definir as práticas.** *Revistas Eletrônicas PUC/RS.* Porto Alegre. v.38, n.2 p.230-238, maio-ago. 2015.

PEREIRA, M. R. **Acabou a autoridade? Professor, subjetividade e sintoma.** Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

_____. **A impostura do Mestre.** Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008.

PERRENOUD, P. *A Formação dos Professores no Século XXI.* In: **As Competências para Ensinar no Século XXI: a formação de professores e o desafio da avaliação.** THURLER, M. (org.). Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **10 Novas Competências para Ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

Projeto Político Pedagógico da EMEF Profº Antonio Duarte de Almeida. São Paulo, 2018 <https://drive.google.com/file/d/18aBw7SWbfN8NLhm4LcQWTdJQlw-ZCfaR/view>

QUINET, A. **Demanda e desejo. A descoberta do inconsciente: do desejo ao sintoma.** Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

RIBAS, M. H. **Construindo a competência: processo de formação de professores.** São Paulo: Olho d'água, 2000.

SÁ, N. P. *O aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola*. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo. nº 57, p. 20-27, maio. 1986.

SÃO PAULO: **Programa Mais Educação São Paulo**. Subsidio nº3. Documento de Referência do Sistema de Formação dos Educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, CEU-FOR. SME/DOT, 2014 p,31/32.

SACRISTÁN, J. G. *Consciência e Acção Prática como Libertação Profissional dos Professores*. In: Nóvoa, A. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1992.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação. v. 14, nº 40. p. 143- 155. 2009.

_____. *História da escola pública no Brasil: questões para pesquisa*. In: SÁ, N, P. **O aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola**. In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo. nº 57, p. 20-27, maio. 1986.

SCHÖN, D.A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000/1995. 256p.

SENNETT, R. **A Corrosão do Caráter: consequências do trabalho no novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SHIROMA, E. O. *O eufemismo da profissionalização*. In: MORAES, M. C. M. (Org.) **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. p. 61-79. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, C. S. R. da; FRADE, I. C. A. **Formação de professores em serviço**. Belo Horizonte: Presença Pedagógica, v. 3, n. 13. 1997.

SOARES, K. C. D. **Trabalho docente e conhecimento**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. 2008.

SOUZA, C. **Políticas públicas: uma revisão da literatura**. *Sociologias* [online]. 2006, n.16, pp.20-45. ISSN 1517-4522. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-45222006000200003>.

SOUZA, D.T. R. **Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência**. Educ. e Pesquisa. v.32 n.3. São Paulo. set./dez. 2006
<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022006000300004>

TARDIF, M. L. C. **O Trabalho Docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes. 2014.

_____. **A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás**. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000200013

VASQUES-MENEZES, I.; CODO, W. *O que é burnout?* In: CODO, W. (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2006.

VOLTOLINI, R. e cols. **Psicanálise e formação de professores: antiformação docente**. São Paulo: Zagodoni, 2018.

_____. (org.). **Retratos do Mal-Estar Contemporâneo na Educação**. São Paulo: Escuta, 2014.

_____. **A Pedagogia como Técnica: psicanálise e rentabilização dos saberes**. Revista Espaço Acadêmico. nº13. 2012.

_____. **O Discurso do Capitalista a Psicanálise e a Educação**. 2009a. Disponível em http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view

_____. *A síndrome da D'Existência: o educador em tempos de fracasso*. In: SOUZA, R. M.; CAMERGO, A. M. F.; MARIGUELA, M. (org.). **Que escola é essa? Anacronismos, resistências e subjetividades**. Campinas: Alínea, 2009b.

_____. **Do contrato pedagógico ao ato analítico: contribuições à discussão da questão do mal-estar na educação**. Revista Estilos da Clínica. nº 10. São Paulo. 2001. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1415-71282001000100009&script=sci_arttext

WEBER, M. **A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo**. São Paulo: Pioneira, 1992.

WILLIAMS, R. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

ANEXOS

Imagens⁴¹ realizadas do cotidiano da escola, durante a pesquisa do Projeto Duarte com atividades promovidas pelos professores:

Atividade da Área de Exatas

Horta cultivada pelos alunos durante as aulas de Ciências

⁴¹ As imagens possuem termo de autorização assinado pela escola e pelos responsáveis dos alunos.

Experimento para compreensão sobre pressão atmosférica realizado pelos alunos do 5º ano

Área de Humanas

Participação de morador do bairro em conversa sobre memória nas aulas da área de humanas

Projeto de expografia na escola em parceria com o Museu da Imigração do Estado de São Paulo

Seminário sobre “cultura do estupro” realizado pelas alunas do 8º ano

Área de Linguagem e Humanas

Seminário dos 8º anos B e C sobre as personalidades que sofreram com o regime militar

Área Integradora

Xadrez

Área de Linguagem, Humanas e Mídia

Atividade de campo no entorno da escola

Participação em eventos externos

Estudante da EMEF Antônio Duarte de Almeida fala sobre a mudança curricular da perspectiva dos estudantes durante o debate *“Outros tempos e espaços: a escola propõe seu currículo”*, realizado em 08/11/2017 na FEUSP

Reunião do Conselho de Escola

Participação de professores, gestão, alunos e pais e/ou responsáveis

Assembleias estudantis

Assembleia estudantil com alunos do 5º e 6º anos

Horário de planejamento dos professores

Participação dos alunos no planejamento das aulas da área de humanas

Sala Recursos Multifuncionais

Projeto Autosserviço