UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CAIO PENKO TEIXEIRA

São Paulo Faz Escola, mas quem faz Filosofia?
Um estudo sobre a regulação do trabalho docente e a resistência às formas de controle e
disciplinarização

São Paulo
2016

CAIO PENKO TEIXEIRA

São Paulo Faz Escola, mas quem faz Filosofia?
Um estudo sobre a regulação do trabalho docente e a resistência às formas de controle e
disciplinarização

Dissertação apresentada a Faculdade de Educação
da Universidade de São Paulo para obtenção do
título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Sociologia da Educação

Orientadora: Profa. Dra. Denise Trento Rebello de
Souza

São Paulo
2016

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTES TRABALHOS, 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

- 37.047
T266s Teixeira, Caio Penko
São Paulo Faz Escola, mas quem faz Filosofia? Um estudo sobre a
regulação docente e a resistência às formas de controle e
disciplinarização / Caio Penko Teixeira; orientação Denise Trento
Rebello de Souza. São Paulo: s. n., 2016. 200 p.
- Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação.
Área de Concentração: Sociologia da Educação) - - Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo.
1. Políticas públicas 2. Cotidiano 3. Papel social 4. Resistência 5.
Controle I. Souza, Denise Trento Rebello de
-

Nome: TEIXEIRA, Caio Penko.

Título: São Paulo Faz Escola, mas quem faz Filosofia? Um estudo sobre a regulação do trabalho docente e a resistência às formas de controle e disciplinarização.

Dissertação apresentada a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em Educação.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Os anos de estudo, ao longo do mestrado, foram um preâmbulo ao tema de pesquisa. As manifestações de junho, em 2013, gritavam a plenos pulmões críticas ao modelo democrático corrupto, parasitário e predatório do sistema político brasileiro, cidadania de 20 centavos. A força policial, truculenta como de costume, fundiu-se com o discurso político, conservador, democraticamente, que por sua vez, dissimulado, hipócrita, garantiria a ordem, mais uma vez, sem progresso, a crise à espreita.

Em 2014, antes de faltar o pão, nos deram circo: copa do mundo. Nas ruas manifestantes, tropa de choque e exército canarinho. A máscara como terrorismo e o terrorismo mascarado do governo e seus partidos, todos, políticos. O verde e amarelo era fardado. Entre sons de panelas que batiam na avenida paulista, em tantas cidades e esquinas, a luta social perdeu de 7X1. Em 2015, foi o ano da educação: no Paraná, a secretaria de educação virou caso de segurança pública. Didático conflito, arma versus giz, tiros pedagógicos de borracha, abrandaram a greve dos professores, com uma violência sem gramática, feridas no corpo de almas mortas. Em São Paulo, com mais de 90 dias de paralisação, nunca antes na história deste quase-país, mesmo assim a greve dos professores não deu em nada. No fim do mesmo ano, bombas de gás lacrimogênio e, novamente, a brutalidade policial superaram a violência com os professores e atacaram os alunos, alunos que se recusaram a perder suas escolas pelos interesses do desgoverno. Esses três anos foram um prelúdio da única música possível: a educação como resistência.

Mas “a realidade deve ser distorcida, isto é, corrigida pela imaginação”, disse Camille Paglia. Pesquisar é usar a imaginação para repensar a realidade, distorcê-la.

Por que pesquisar? Eis a única pergunta à prova da ciência. Pesquisar nunca é suficiente, mas sempre acaba. Parece que a pesquisa, ao findar-se, engendra sua continuidade para outros horizontes, infiltrando questões pelas brechas das afirmações, pelas dúvidas escondidas em cada parágrafo; há sempre uma potência de dúvida mais válida do que qualquer certeza.

As pesquisas deveriam ser avaliadas pelas perguntas que podem oferecer e não pelas respostas que supõe dar. Nunca pensei em pesquisar o presente tema, a relação entre trabalho docente e a regulação das políticas públicas educacionais no contexto do

cotidiano escolar, enfim, deu-se em construção tanto enquanto tema quanto como pesquisador. Pesquisar parece um *road movie* em que tudo se passa como uma tragicomédia. Nesta pesquisa, várias pessoas me foram fundamentais, de tantas maneiras. Agradeço aos colegas de grupo de pesquisa e professores das disciplinas ao longo do programa de mestrado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Também agradeço aos professores que participaram da banca de qualificação e aos que fizeram parte da defesa, pela leitura atenta, questionadora e crítica. Aos colegas do grupo de pesquisa, pelo reconhecimento recíproco de nossa luta, ao darmos atenção ao professor frente à ofensiva da desqualificação daqueles que nunca pisaram em sala de aula. E, por fim, com muito carinho, agradeço a Denise Trento, a quem se dirige especialmente meu agradecimento, sem a quem esse resultado jamais poderia ter sido concebido, orientadora-amiga, agradeço pela paciência diante da confusão, pelo profissionalismo diante dos meus equívocos, pelo carinho de fazer-se guia durante as turbulências dessa pesquisa.

Agradeço aos meus próximos e íntimos.

Ao meu Amor que, sem seu sorriso, esse estudo muito pouco valeria a pena.

Resistência

Meu verso

Será o “comando”.

Descerá na sombra, na praia do país ocupado,

Os homens da resistência o receberão.

Meu verso

Será o pára-quedista

Saltará no lugar ermo, no ministério do espaço, na

[noite imprevista:

A lanterna lá em baixo piscará,

ele se lançará.

Levará a bomba para o trilho, a notícia canforada

a mensagem-calor,

sobrassará a metralha, abreviará o amanhecer.

Meu verso

Estará sempre descendo, na praia, no campo, no povo

Saltando no espaço,

Enquanto a reação rondar a liberdade

e a esperança se chamar resistência.

José Guilherme de Araújo Jorge.

Resumo

TEIXEIRA, C. P. São Paulo Faz Escola, mas quem faz Filosofia? Um estudo sobre a regulação do trabalho docente e a resistência às formas de controle e disciplinarização. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

A pesquisa discute o tema da resistência cotidiana que os professores oferecem às diferentes formas de controle e disciplinarização do trabalho docente. Busca mais precisamente apreender e analisar os aspectos que envolvem a resistência em relação ao uso do material oficial para o ensino de filosofia na rede estadual (São Paulo Faz Escola) além de questionar o papel social atribuído ao professor como ator na implementação desta política pública. Como ferramentas conceituais, utiliza as contribuições da teoria helleriana de cotidiano e do papel social; o pensamento foucaultiano sobre o poder nas práticas discursivas e a perspectiva adorniana para entender as contradições históricas na formação do indivíduo ao adaptar-se à racionalidade instrumental. O estudo consiste, portanto, em um convite à reflexão tendo em vista as exigências da adaptação do indivíduo a regras sociais que quase anulam as suas possibilidades de autonomia.

Palavras-chave: políticas públicas, cotidiano, papel social, resistência, controle.

São Paulo Faz Escola (São Paulo Makes School), but who makes Philosophy? A study on the regulation of the teaching work, and on the resistance to forms of control and disciplinarization. Dissertation (Master) – School of Education, University of São Paulo, 2015.

Abstract

The research discusses the theme of the daily resistance offered by teachers to the different forms of control and disciplinarization of their work. It seeks more specifically to apprehend and analyze the aspects involved in the resistance against the use of the official materials for the teaching of philosophy in the state school system (*São Paulo Faz Escola*), apart from questioning the social role attributed to the teacher as an agent in the implementation of this public policy. As conceptual tools, it makes use of the Hellerian theory of daily life and of the social role; the Foucauldian thinking about power and discursive practices, and the Adornian perspective to understand the historical contradictions in the formation of the individual when adapting to the instrumental rationality. The study consists, therefore, in an invitation to reflection in view of the demands for the adaptation of the individual to social rules that virtually annihilate their possibilities for autonomy.

Keywords: public policies, daily life, social role, resistance, control.

Sumário

Resumo da ópera: uma interessante ocasião de análise sociológica	11
Compreender as justificativas do trabalho de pesquisa.....	15
Cada reflexão: situar o problema permanentemente	27
Capítulo I – Crise na Educação, regulação das Políticas Públicas e qualidade da educação	33
1. Ambivalência: o papel do professor como problema e solução	33
1.1 Regulação, conhecimento científico na educação	44
1.2 Crise, educação e trabalho docente	50
Capítulo II – Pensar o cotidiano pelo papel social	65
2. O cotidiano, subjetividade e o papel social: um quadro de pesquisa	65
2.1 O papel social entre a apropriação, resistência e autonomia: o que as interpelam em conjunto?.....	83
2.2 Cotidiano escolar, papel social e controle do trabalho docente.....	95
Capítulo III – São Paulo Faz Escola e o ensino de filosofia	106
3. A escola como construção social.....	107
3.1 Um olhar sobre o Programa São Paulo Faz Escola: breve revisão da bibliografia	116
3.2 Reorganização da Educação, São Paulo faz Escola e governança nas políticas públicas ...	119
3.3 São Paulo faz Escola, mas quem faz Filosofia?	124
Capítulo IV- O percurso da pesquisa	130
4.1 Por que as pessoas falam? Da entrevista como conversa	139
4.2 A conversa começou e agora?	145
4.3 As entrevistas: o ator, o discurso, a escolha de trechos.....	149
4.4 Itinerário da pesquisa: entrada em campo e produção do material empírico e análise	152
Capítulo V – Disciplinarização, controle versus autonomia: a resistência docente como engajamento de contra-poder	164
5. Educação como mercadoria e professor como insumo: a qualidade da educação como resultado?	164
5.1 Reflexões finais: o esfacelamento da autonomia e a resistência docente.....	171
Referências Bibliográficas	190

Resumo da ópera: uma interessante ocasião de análise sociológica

Há alguns anos, venho ocupando-me com a Filosofia e, mais recentemente, tenho procurado compreender não apenas o que dizem os filósofos, mas também tento situar a filosofia na sua dimensão de ensino. O que é Filosofia? Como pensar seu ensino nas escolas? Quando tento situar a Filosofia na sua dimensão de ensino, procuro fazê-lo levando em consideração os desdobramentos na prática docente que estão relacionados com a influência das políticas públicas de educação no cotidiano escolar.

O que subjaz ao tema desta pesquisa associa-se com uma crítica sobre a concepção de política mais geral que se direciona para os desenhos das políticas públicas, tendo em vista o projeto de *regulação das políticas* educacionais como parte integrante de interesses políticos voltados as tentativas de promoção do crescimento e desenvolvimento econômico. Concepção essa que envolve mais do que a definição e organização do currículo oficial, mais do que a distribuição de materiais didático-pedagógicos, pois também se relaciona com o contexto de reestruturação do trabalho docente.

Procurei estabelecer um quadro teórico voltado ao estudo da resistência, sobretudo no contexto docente em relação à regulação das políticas públicas no cotidiano escolar. Trata-se, portanto, de um estudo sobre a resistência frente às formas de disciplinarização e do controle do trabalho docente. O escopo da pesquisa se deu em torno da política educacional *São Paulo Faz Escola* e os professores de filosofia.

Com repercussões contemporâneas sobre o desenho das políticas públicas de educação, a globalização afirmou uma lógica de *regulação transnacional* das reformas nacionais a padrões determinados pelos organismos internacionais, tendo a reestruturação do trabalho docente e o discurso da qualidade um de seus aspectos centrais (BARROSSO, 2006).

Se entendido como *constructo* ideológico, a globalização - e com ela, as várias tentativas de assegurar reformas do Estado – gerou uma série de consequências nas concepções das políticas públicas, o que implicou em impactos definitivos no direito à educação enquanto a gestão das redes públicas de ensino (MAUÉS, 2014). Parte desses impactos, afirma Maués (2014), se deu em torno da qualidade da educação como discurso que envolve pressupostos políticos e técnicos de reestruturação do trabalho docente e de disseminação de avaliações em torno do desempenho educacional. Assim, configura-se um contexto de *regulação transnacional* de reformas de educação, o que designa a significativa influência dos organismos internacionais de cooperação nas

concepções dos pressupostos políticos que se operam pelo discurso da qualidade da educação e que repercutem, enquanto lógica, na incorporação destes pressupostos na agenda das reformas educacionais, em âmbito nacional, como: Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Banco Mundial (BM), por exemplo.

Frente a este contexto de *regulação transnacional* (BARROSSO, 2006) e diante da influência dos organismos internacionais de cooperação nas reformas nacionais de educação (MAUÉS, 2014), Nóvoa (1999) analisa o lugar do professor no discurso em torno da qualidade da educação. Há, para Nóvoa (1999), uma retórica discursiva em que se estabelece uma ambivalência da compreensão do professor quanto problema e solução. Como problema: o professor acaba por ser uma das dimensões mais responsabilizadas pelo *fracasso escolar*, associa-se o baixo rendimento educacional com uma formação deficiente. Como solução: o professor se constitui como dimensão estratégica de melhoria da educação, basta que se opere a reestruturação do trabalho docente para novos padrões de gestão escolar voltado à promoção da qualidade. Em suas palavras:

Por um lado, os professores são olhados com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente; por outro lado, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultura (NÓVOA, 1999, p. 13-14).

No mesmo sentido de Nóvoa (1999), no contexto brasileiro, se instaura o *argumento de incompetência* (SOUZA, 2006), como um dispositivo discursivo que vincula entre a baixa qualidade do ensino à formação deficiente do professor que institui uma dimensão simbólica de desprestígio (SOUZA, 2006). A síntese da consequência deste discurso em torno da qualidade da educação, para Nóvoa (1999), parece particularmente interessante, além de se tratar da deslegitimação do saber pedagógico que não seja estritamente instrumental, se tem um excesso do discurso científico-educacional e relação – de pobreza – com as práticas pedagógicas (NÓVOA, 1999). Deste modo, haveria uma “recorrente responsabilização dos professores pelas resistências que opõem à razão instrumental científica tal como lhes é servida pelos investigadores” (NÓVOA, 1999, p. 26).

Eis aí um ponto fundamental: a resistência que se opõem à razão instrumental da concepção do trabalho docente. Uma regulação instrumental do trabalho docente converge como uma regulação educacional *à prova de professor*.

Pela retórica transnacional da qualidade da educação, que se assenta pelo excesso do discurso científico-educacional e o argumento de incompetência, subjaz a relação de funcionalidade entre o indivíduo e a sociedade. A perspectiva adorniana (1960) parece oportuna para se pensar a integração imposta ao indivíduo que se opera por padrões socialmente estipulados pela totalidade social, sendo a resistência às pressões adaptativas impostas pelo mundo administrado uma crítica à ordem social. O ajustamento às condições de adaptação dos indivíduos ao modo de funcionamento da sociedade administrada, intrinsecamente vinculada à dominação social, a serviço de interesses econômicos, impõe pela racionalidade econômica limites para a autonomia do indivíduo.

Se o controle opera a conformação da autonomia, há que se pensar nas consequências do *papel social*. O *papel social* serve para orientar o comportamento do indivíduo na cotidianidade, significa a presença da sociedade no indivíduo e se manifesta pelo padrão do comportamento que desempenha por clichês estereotipados, com isso se pode *inferir o comportamento humano em situações futuras* (HELLER, 2008).

Essa perspectiva “dramatúrgica” do indivíduo como ator que desempenha um comportamento determinado, quando associada à realização do *papel social* no cotidiano, não apenas alude ao aspecto central da reprodução social como também sublinha, teoricamente, a repetição e a previsibilidade impostas ao indivíduo como artifícios da regulação social que incidem no comportamento. Mais ainda: se refere à criação do inédito, do imprevisto, da espontaneidade, ou seja, da possibilidade de autonomia na atuação do *papel social* fora do “roteiro” socialmente determinado.

Não seria a resistência docente uma das consequências que se associam ao contexto de regulação das políticas educacionais? A resistência aponta para simples inadequação de ajustamento ou pode significar prática social contra-ofensiva mais autônoma de recusa ao excesso da regulação social das políticas públicas acerca do trabalho docente, que repercute no aviltamento do *papel social* do professor?

Em estudo está o *Programa São Paulo Faz Escola*, implantado pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP). Atual currículo de São Paulo para o ensino fundamental – Ciclo II e Médio, o programa *São Paulo Faz Escola*

consiste, em linhas gerais, em uma tentativa de integrar o material didático-pedagógico distribuído nas escolas públicas com uma formação específica de enquadramento do trabalho docente para seu uso em sala de aula.

No que se refere à produção de fonte empírica, com inspiração etnográfica, foi realizada uma observação de campo em uma manifestação de professores contra a reorganização da educação em São Paulo na Praça da República, região central na qual se localiza a Secretaria Estadual de Educação, no mês de outubro de 2016. Além de em quatro entrevistas exploratórias com professores de filosofia da rede estadual de ensino, a partir de um roteiro elaborado a partir da perspectiva de Zago (2011) e pela compreensão da entrevista compreensiva, segundo Kaufmann (2013).

A direção da investigação volta-se para o estudo sobre a resistência que os professores oferecem à conformação do seu comportamento em sala de aula pelas políticas públicas educacionais.

Entre outros aspectos, a principal síntese do material empírico sistematiza aponta para a resistência como forma de engajamento, posicionamento político do professor enquanto crítica recusa da lógica de adequação imposta de modo unilateral pela regulação da política pública. Outros aspectos como a falta de participação dos docentes na elaboração do material e a insuficiência de mecanismos participativos na gestão da política, reúnem pontos centrais de questionamento da política pública, que se desdobram em formas de resistência.

Com isso, não se quer dizer que todos os professores entrevistados são contrários ao São Paulo Faz Escola, mas que, pela análise das entrevistas, os que são contrários ou possuem críticas, oferecem a resistência como por certo engajamento de seu *papel social*, e não como uma espécie de desvio de comportamento, uma falha, um defeito, ou até mesmo uma simples falta de adequação, aparentemente gratuita.

Compreender as justificativas do trabalho de pesquisa

Para estudar a resistência docente, se faz necessário algumas considerações iniciais, para fornecer um horizonte de discussão e um foco de debate, que se inicia pela reestruturação do trabalho docente. Sobretudo a partir de 1990, a educação passa a ser atravessada por novas tentativas de adequação e convergência às exigências do padrão de acumulação no capitalismo (OLIVEIRA, 2004). Parte deste esforço de adequação e convergência desdobram-se em flexibilização e precarização das relações de trabalho, além da desvalorização e desqualificação da força de trabalho docente (OLIVEIRA, 2004). Os conjuntos de transformações estão vinculados à reestruturação produtiva do trabalho docente e combina-se com mudanças significativas nas perspectivas de gestão escolar, esse cenário decorre de nova ordem de *regulação das políticas* educacionais no cotidiano escolar:

Essa nova regulação repercute diretamente na composição, estrutura e gestão das redes públicas de ensino. Trazem medidas que alteram a configuração das redes nos seus aspectos físicos e organizacionais e que têm se assentado nos conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência, importando, mais uma vez, das teorias administrativas as orientações para o campo pedagógico (OLIVEIRA, 2004, p. 1130).

A reestruturação do trabalho docente procurou difundir certas racionalidades típicas de processos administrativos ao âmbito pedagógico, isto é, o controle e planejamento central das políticas junto a implementação administrativa pelas escolas (OLIVERIA, 2004). Ao se colocar a reestruturação do trabalho docente, há que se compreenderem as mudanças na gestão e na organização do trabalho escolar, mais ainda, o aumento da responsabilização dos professores com exigências além de sua formação, fora que esse aumento da responsabilização não implica em ampliação de direitos ou garantias concernentes às relações de emprego (OLIVEIRA, 2004).

O que parece central nessa perspectiva é, justamente, pensar as mudanças do trabalho docente no cotidiano escolar sobre a emergência de novos modelos de regulação das políticas educativas. As mudanças que já se instauram na natureza e definição do trabalho docente exigem alterações que se operam no processo de profissionalização do trabalho docente, nos desafios de afirmação do estatuto profissional do professor frente às reformas educacionais (OLIVEIRA, 2004). Para Oliveira (2004, p. 1133), a “discussão acerca da autonomia e do controle sobre o trabalho é o ponto fulcral”. Os conflitos entre a afirmação da autonomia do trabalho

docente em relação à regulação das políticas educativas perfazem parte central nesta pesquisa

As questões relativas à gestão escolar fundem-se com as condições de trabalho nas escolas, deste modo que se pensa aqui a reestruturação do trabalho docente. Tal como proposto por Oliveira (2004, p. 1128): “Contudo, verifica-se ainda a existência de uma grande lacuna, na produção bibliográfica, no que se refere tanto às condições atuais de trabalho na escola quanto às formas de resistência e conflito que são manifestas nessa organização”. Nesta pesquisa, ao considerar a lacuna supracitada, procuro contribuir para o debate em torno da resistência e conflito no âmbito escolar, para que se possa avançar na reflexão do cotidiano do trabalho docente.

Trata-se, então, de contextualizar esse trabalho no marco das discussões da reestruturação do trabalho docente, dentro da concepção da regulação política educativa, que dialoga e que remete às reformas educacionais, refletindo em mudanças nas formas de gestão do espaço escolar, do surgimento de novas funções de controle, mas, sobretudo das transformações que incidem diretamente no trabalho docente na escola. Enfim, exigem-se políticas públicas em torno da educação, mas talvez seja a partir da sua crítica que se apresentam os desafios mais interessantes e decisivos para a renovação do pensamento e da revisão da ação política.

O tema da pesquisa é direcionado à compreensão da resistência cotidiana em relação aos mecanismos de controle e disciplinarização frente à reestruturação do trabalho docente. Assim, como pensar a resistência pode revelar formas não apenas de oposição ao controle, mas pode indicar críticas mais significativas que se referem às críticas ligadas aos *dispositivos disciplinares* que operam na escola.

O contexto de pesquisa envolve o debate das mudanças no trabalho docente e as políticas públicas de regulação da educação. Neste sentido, o estudo aborda o *Programa São Paulo Faz Escola*, política pública elaborada e implantada pela SEE-SP em 2007. Como já dito, trata-se da atual política de orientação curricular para a rede estadual de ensino para o ensino fundamental – Ciclo II e Médio.

Além de elaborar e distribuir o material didático-pedagógico, também se incorpora a política um sistema de avaliação de qualidade, isto é, a Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). O rendimento escolar consiste em uma das dimensões levadas em consideração pela política de bonificação de resultados dos professores, uma vantagem pecuniária eventual que fica condicionada ao desempenho das metas organizacionais.

A política pública reúne uma série de ações, combinadas entre si, em torno do discurso da melhoria da qualidade da educação. Por meio da unificação do currículo e a partir da distribuição de materiais didático-pedagógicos para as escolas, com materiais específicos para professores e estudantes, indicadores de rendimento da educação estão ligados a políticas de bonificação por resultados dos professores. O apelo da política pública se refere à tentativa de assegurar garantia de qualidade na educação.

À qualidade da educação se atribuem diferentes concepções, dependendo dos interesses em questão, os significados são diferentes, às vezes opostos. Veremos mais adiante parte destas diferenças e oposições, em especial os interesses em jogo no que se refere à qualidade da educação. De todo modo, as políticas públicas de educação têm concentrado esforços consideráveis em torno da bandeira política em prol da melhoria da qualidade da educação.

Quer sejam como infraestrutura, fomentos ao uso de tecnologias, quer sejam por propostas de novos currículos e outras modalidades de formação inicial e continuada de docentes, ao que parece, a questão educacional contemporânea mais desafiadora se coloca da seguinte maneira: como melhorar a qualidade da educação? Apesar dos múltiplos esforços, ainda persistem problemas que se referem a como alcançar esse padrão de qualidade, em parte porque o desafio está em se precisar o que é qualidade no âmbito da educação, uma vez que essa discussão não comporte, até agora, uma definição definitiva e consensual.

Currículos, programas, orçamentos, carreiras do magistério, materiais de ensino e aprendizagem, todos esses aspectos correspondem a aspectos abarcados pelas políticas públicas contemporâneas na área da educação. No entanto, esses aspectos, no geral, ainda são decididos em nível central de planejamento de Governo, detalhados por burocracias públicas e consultorias internacionais ou de instituições especialistas de outras áreas de conhecimento, notadamente administração e economia, que se dedicam a educação, levando em consideração que a efetividade da participação da sociedade civil e da própria rede de ensino, dos professores e dos estudantes, não parece ocupar centralidade no processo de formulação destas políticas. O ponto é que, quando não são concebidos em termos de diretrizes gerais, mas sim definidos em detalhes, estes aspectos de planejamento central determinam significativamente a gestão cotidiana das escolas e mais do que isso, influenciam o trabalho docente cotidiano, de modo unilateral.

Entre a regulação da política educativa e a conformação do trabalho docente, o que está em causa é o processo de ajustamento permanente dos indivíduos as “regras do jogo” aplicadas às organizações (BARROSO, 2005). A regulação invoca a coordenação, o controle e a influência sobre o comportamento dos indivíduos, atores, com que possuem algum tipo autoridade, instituindo regras e constrangimentos que orientam o funcionamento do sistema (BARROSO, 2005). Mas esse processo de ajustamento às regras do jogo são espaços de conflito, disputa e tensões, conforme aponta Barroso (2005), então, a regulação encontra resistência a sua aceitação. Há que se falar, portanto, em resistência às formas de controle e disciplinarização no cotidiano escolar. Como possibilidade de compreensão desta relação de influência entre a política pública e o cotidiano do trabalho docente, procuro fazer um recorte que tome a *resistência* como aspecto-chave de análise.

Quando me refiro ao estudo da resistência às formas de disciplinarização e controle do trabalho docente, recorro a dois autores fundamentais: Foucault e Adorno. Tanto o pensamento foucaultiano me interessa e, em especial, sua análise sobre o discurso e a relação estreita com o *poder-saber*, quanto à perspectiva adorniana ao tratar as contradições históricas na formação do indivíduo ao adaptar-se à racionalidade instrumental na sociedade administrada.

Apesar de cada um desses autores assumirem uma posição filosófica própria, o que procuro pensar é que, em ambos, o resultado de seus trabalhos é mais complementar do que antagônico: nos dois casos importa colocar em causa as formas progressivas de disciplinarização e controle como formas de regulação da vida social, da sujeição do indivíduo à ordem social, que implicam em manifestações do poder enquanto um projeto de dominação. E tal como já apresentado por Patto (2007, p. 251), há uma relação estreita entre Adorno e Foucault, ao discutirem a racionalidade moderna e a crítica à dominação:

A padronização leva à pseudo-individualização. No mundo administrado, a reificação é generalizada. Nas sociedades capitalistas autoritárias ou democráticas, a indústria cultural engana e inferioriza os consumidores, ao manipular as consciências a ponto de ameaçar a extinção do pensamento crítico. Instala-se o reino da heteronomia. Não por acaso, Foucault reconheceu-se devedor do conceito adorniano de “sociedade administrada” e do conceito marcuseano de “homem unidimensional”.

Dessa maneira, entendo que é possível operar uma aproximação do pensamento foucaultiano à tradição crítica frankfurtiana, pelo menos em relação a Adorno. Parte

teórica central desta pesquisa procura desenvolver essa perspectiva de aproximação, de pertinência de combinação entre ambos. Essa aproximação é oportuna porque nestes autores se discute uma teoria social crítica às mudanças sociais decorrentes dos avanços tecnológicos e das respectivas formas de administração do indivíduo, que recorre tanto a formas de disciplinarização quanto a mecanismos de controle do comportamento como manifestação da dominação social.

O que se pode colocar como aproximação entre Foucault e Adorno é uma interpretação teórico-social de caráter crítico em relação ao projeto da modernidade. Crítico justamente na medida em que, nestes autores, se realiza uma identificação do poder como forma de controle que se instaura entre a racionalidade e a dominação; seja na constituição de uma *sociedade disciplinar* ou pela afirmação do *mundo administrado*. Em outras palavras:

Os pressupostos epistemológicos do pensamento foucaultiano se mostram completamente distintos daqueles característicos da Escola de Frankfurt, mas o procedimento de crítica à modernidade, assim como para Adorno, se centraliza nos problemas do poder e da dominação, cristalizando-se, como pretendemos sugerir, em uma teoria social que se esboça como teoria do poder. Tanto Adorno como Foucault, através de compreensões distintas acerca dos próprios conceitos de poder e dominação, desenvolvem um estudo sobre a perda da liberdade dos indivíduos no contexto histórico daquilo que eles compreendem como modernidade (CAMARGO, 2006, p. 17).

Em ambos os autores, a dominação está posta aos indivíduos (CAMARGO, 2006). Há que se falar em modernidade pela crítica da dominação dos indivíduos a um determinado sistema, uma determinada totalidade social. Para Adorno, a violência e a repressão estão vinculadas ao projeto da razão instrumental que impõe na forma de adaptação do indivíduo à realidade opressiva. Principalmente na *Dialética do Esclarecimento*, escrito junto com Horkheimer e publicado em 1947, Adorno apresenta uma crítica relativa ao condicionamento progressivo entre a cultura e os aspectos mercadológicos, que combinados, se impõe de modo decisivo sobre o indivíduo na convivência em sociedade.

No geral, a perspectiva adorniana procurou compreender a sujeição do homem às relações capitalistas mediadas pelo projeto de *esclarecimento*, da emergência e prevalência da *razão instrumental*. É importante levar em conta que se coloca uma compreensão cultural da reprodução social do capitalismo e que, sob condições

determinadas historicamente, ocorre o surgimento do indivíduo. Destaco, assim, um primeiro trecho importante:

Os homens receberam o seu eu como algo pertencente a cada um, diferente de todos os outros, para que ele possa com tanta maior segurança se tornar igual. Mas, como isso nunca se realizou inteiramente, o esclarecimento sempre simpatizou, mesmo no período do liberalismo com a coerção social. A unidade da coletividade manipulada consiste na negação de cada indivíduo; seria digna de escárnio a sociedade que conseguisse transformar os homens em indivíduos (ADORNO, HORKHEIMER, 1985, p. 27).

Reconstruído pela racionalização, o mundo social instaura um intenso controle social ao indivíduo. A coerção ocupa, então, função central na padronização do comportamento, o esclarecimento pela razão instrumental subordina o indivíduo à ordem social.

A Razão em seu caráter produtor da *sociedade administrada*, para Adorno e Horkheimer (1985), torna os indivíduos em objetos, enquanto objetos são alocados por sistemas administrativos. Comando e obediência, sujeição e adaptação operam a lógica de ajustamento do indivíduo ao projeto de dominação, orientando assim a reprodução do sistema pela conformação do comportamento do indivíduo, assegurando a possibilidade da existência ainda que de forma opressora. Esse duplo caráter contraditório da Razão enquanto projeto retórico da emancipação e que se desdobra pela imposição da dominação parece um aspecto central na perspectiva de Adorno e Horkheimer (1985, p. 48): “No trajeto da mitologia à logística, o pensamento perdeu o elemento da reflexão sobre si mesmo, e hoje a maquinaria mutila os homens mesmo quando os alimenta”. *Mutila e alimenta*, dizem Adorno e Horkheimer (1985), ao analisarem o projeto de esclarecimento, da crítica da unificação das subjetividades através da coerção social do capitalismo tardio.

Na *Dialética do Esclarecimento*, Adorno e Horkheimer (1985) ressaltam o poder opressivo de coerção social que envolve os indivíduos, além de estabelecer condições de controle, moldando na direção do conformismo o ajustamento do comportamento do indivíduo, instaura-se a adaptação instrumental. Outro aspecto desta obra consiste em apresentar como o *capitalismo tardio* como uma patologia social cujo sintoma psíquico está vinculado à forma pela qual se opera a coerção da totalidade social através do controle, afirmando a dominação nas subjetividades dos indivíduos.

A *sociologia de um filósofo*, como diz Jameson (1997), faz do pensamento de Adorno não apenas uma crítica ao conhecimento, à abstração, mas também sobre a

ordem social que sustenta esse conhecimento como projeto de dominação, controle e ajustamento, o que indica um aspecto central na perspectiva adorniana:

Pois a premissa não é apenas a óbvia, a de que nossa conceituação da sociedade possui consequências reais e práticas no que concernem à sua existência objetiva, mas, sobretudo, o contrário desta proposição – que a repressão do conceito de sociedade e o sistema social desempenha um papel vital na perpetuação dessa dominação (JAMESON, 1997, p. 62).

Jameson (1997) reforça uma questão importante da *Dialética do Esclarecimento*, isto é, uma reflexão que analisa a emergência do capitalismo tardio como forma de dominação que teria a tendência de bloquear todas as formas de resistências, onde os indivíduos representam *coletividade manipulada*, a homogeneização como forma de controle das singularidades, o comportamento ajustado como negação da liberdade espontânea. Claro que essa perspectiva aponta para um processo histórico de homogeneização dos indivíduos, como uma consequência da coerção social ligada ao que se tornou o projeto de esclarecimento da Razão, como domínio da natureza que se estende ao domínio do homem. Jameson (1997), ao analisar a compreensão adorniana do indivíduo, aborda as contradições que percurso paradigmático da Razão acabou por engendrar na lógica de funcionamento da totalidade social, que termina no científico, que encontra *suas formas últimas* de controle na síntese entre o positivismo e a matemática, que uma vez combinados com o projeto de dominação repercutem como consequências sociais:

Em todo caso, deve-se notar que a originalidade peculiar da concepção de Adorno e Horkheimer de uma “Dialética do Esclarecimento” consiste em que ela exclui um início ou um primeiro termo, e descreve o “esclarecimento” como um processo “sempre-já”, cuja estrutura reside precisamente sem sua geração da ilusão de que aquilo que a precedera (que era também uma forma de esclarecimento) era esse mesmo momento “original” do mito, da união arcaica com a natureza, que é a vocação “própria” do esclarecimento anular. Caso se trate de contar uma história histórica, portanto, precisamos ler Adorno e Horkheimer como propondo uma narrativa sem início, na qual a “queda”, ou dissociação, está sempre já dada; se, contudo, decidimos reler seu livro como um diagnóstico das peculiaridades, dos limites estruturais e das patologias da visão ou narrativa histórica, então precisamos concluir de maneira ligeiramente diferente, que a estranha pós-imagem da “unidade primordial” parece ser sempre projetada a *posteriori* em tudo de presente em que o olho histórico se fixe, como seu “inevitável” passado, que se esvai sem deixar traço quando a visão frontal é deslocada para ele (JAMESON, 1997, p. 134-135).

Na *Dialética do Esclarecimento*, entre outras questões, o que se coloca é a crise do indivíduo a partir de sua relação com a totalidade social. Com isso, o controle se corresponde ao projeto de dominação que manifesta a barbárie do capitalismo, como um processo singular, totalizador, tendencialmente *unificado*, que se funde em uma identidade básica que é a Razão (JAMESON, 1997). Por isso, em a *Teoria da Semiformação*, publicado em 1959, Adorno (2005) discutiu o esclarecimento de modo articulado com uma crítica da formação cultural moderna, analisa a adesão da sociedade à indústria cultural, encontra na *semiformação* uma decorrência atrelada com a sujeição e assentimento individual da *cultura de massas*. A determinação social imposta ao indivíduo tem de modo ilusório a retórica da horizonte da liberdade, da emancipação, mas, ao contrário, aliena o indivíduo da compreensão da sua inscrição em relações políticas e econômicas dominantes prévias:

A formação tem como condições a autonomia e a liberdade. No entanto, remete sempre a estruturas pré-colocadas a cada indivíduo em sentido heteronômico e em relação às quais deve submeter-se para formar-se. Daí que, no momento mesmo em que ocorre a formação, ela já deixa de existir. Em origem está já, teleologicamente, seu decair (ADORNO, 2005, p. 8-9).

Como desdobramento do pensamento racional, a *razão instrumental* filia-se a concepção, imposição e afirmação de um discurso. O discurso da modernidade se assenta na Razão, no *esclarecimento* como progresso social, o *desencantamento do mundo* como dominação da natureza e dos homens, assim:

É a partir desse pressuposto que o conceito de esclarecimento passa a ser pensado em todo o seu conteúdo autodestrutivo, caracterizado tanto pela ausência de uma reflexão crítica acerca de si mesmo quanto por esconder o fato de que, paradoxalmente, o progresso social viria significando uma crescente naturalização (reificação) dos homens. Em outros termos, o crescente domínio técnico e o proeminente controle humano sobre a natureza, ao invés de produzirem um mundo mais justo, acentuariam o nível de desigualdade social. Pior ainda – mas, segundo a lógica de mercado, de forma complementar –, o aumento da capacidade de consumo e a melhoria da qualidade de vida da população em termos de bens materiais equivaleria à venda da sua capacidade crítica. Assim, a fortuna material exigiria em contrapartida um preço bastante alto: a derrocada do espírito (SOUZA, 2011, p. 471).

Busca-se criar no discurso da modernidade um mundo “esclarecido”, onde a progressão da técnica fundamenta o progresso: a ilusão do projeto de emancipação da modernidade esbarra na realidade da dominação do homem pelo homem (ADORNO, HORKHEIMER, 1985). Vê-se que há um esforço de persuasão do discurso que afirma a razão instrumental, de estratégias de desqualificação de outros discursos, e que combate o indivíduo que rejeita os valores preconizados por este. Pode-se identificar uma tensão entre a modernidade, a teoria social e o indivíduo como elementos que se entrelaçam em processos de estruturação social que atravessam a consolidação do capitalismo.

No epicentro do projeto de modernidade está a afirmação de um discurso moderno (CAMARGO, 2006). Trata-se, neste discurso, de assinalar a relação entre a totalidade social e a Razão, um imbricado histórico que forja a base da ordem social como dominação (CAMARGO, 2006). Segundo Camargo (2006), o problema colocado por Adorno e Horkheimer (1985) como crítica à racionalidade encontra reflexões complementares com Foucault (1986). Se discurso se refere à afirmação do poder, de um lado, de outro, a resistência refere-se a sua negação; o *contrapoder*. Para Foucault (1986), parte central da função do discurso se situa naquilo que está além da linguagem, ou seja, pela prática discursiva se liga o poder, a disputa pelo poder, o apoderar-se, o poder que se opera pelo discurso. Nas suas palavras:

Eis a hipótese de partida desta obra: “suponho que em toda a sociedade a produção do discurso é simultaneamente controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um certo número de processos que têm por papel exorcizar-lhe os poderes e os perigos, refrear-lhe o acontecimento aleatório, esquivar-lhe a pesada, temível materialidade. (...) Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e o poder. Nisto não há nada de espantoso, visto que o discurso – como a psicanálise nos mostrou – não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é objeto de desejo; e visto que – isto a história não cessa de nos ensinar – o discurso não é apenas aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual queremos nos apoderar. (FOUCAULT, 1986, p. 8-10)

Tanto Adorno quanto Foucault se analisa a inseparabilidade entre racionalidade e dominação a partir da noção de modernidade, tematizando a reflexão sobre as formas de conflito e de resistência provocadas pela reação aos dispositivos de disciplinarização e controle do indivíduo. A perda da liberdade, a redução da autonomia são aspectos que

envolvem o ponto de partida da compreensão das mudanças que se figuram ao trabalho docente cotidiano.

Neste sentido, Heller (1992, 2008) foi-me fundamental. Discuto o *papel social*, conceito-chave desta pesquisa, com base no pensamento helleriano de cotidiano. Rockwell e Ezpeleta (1986) e Mercado (1991) são essenciais no arcabouço teórico desta pesquisa, ao levarem essa crítica do controle e das formas de resistência ao âmbito do cotidiano escolar, e mais particularmente à análise da escola e do trabalho docente. Já outro autor relevante é Giroux (1986), porque considero sua discussão crítica ao discutir ideologia, educação e resistência.

O esforço geral se dá pelo objetivo de analisar o aspecto de resistência inscrita no trabalho docente e de como este se percebe, em seu *papel social*, frente às mudanças que se operam na autonomia do seu cotidiano. Para tanto, optei por estudar mais particularmente a política pública do Governo do Estado de São Paulo, intitulada: *São Paulo Faz Escola*. Ao direcionar a questão sobre o *papel social* docente, realço alguns elementos de conflito desta relação entre o professor e a regulação da política.

Interessa apreender e analisar certos elementos empíricos que se relacionem com as características dessa influência racionalizadora da regulação do trabalho docente. Mais especificamente, a resistência oferecida pelos professores em *papel social* em relação às formas de regulação do *São Paulo Faz Escola*. Parte deste trabalho se dedica a descrever algumas das implicações e das consequências do contexto de regulação que condicionam a prática docente no ensino de filosofia. A pesquisa busca sustentar a pertinência de se pensar a influência das políticas públicas no cotidiano do trabalho docente e de como tal feixe de análise consiste num aspecto central das questões contemporâneas da educação.

Uma primeira razão fundamental de justificativa deste estudo se dá pela necessidade de dar atenção ao trabalho docente no cotidiano escolar, entrelaçando aspectos relacionados com sua percepção política de seu *papel social* bem como aspectos da sua prática em torno do ensino e da aprendizagem. Interesse-me mais particularmente por apreender elementos de sua crítica em relação ao seu *papel social* de professor, mas num sentido específico, ou seja, suas críticas como ator de implementação da política pública em questão.

As questões que se seguem ao longo da pesquisa têm por referência, em parte, minha formação acadêmica em Gestão de Políticas Públicas, assim como a minha experiência de atuação profissional, também na área de políticas públicas no Governo

do Estado de São Paulo. Essa experiência está, sobretudo, associada ao apoio técnico na gestão de programas estaduais, e que, dentre diversas áreas com as quais trabalhei, destaco para fins desta pesquisa a atuação profissional na área da educação, na qual tive a oportunidade de trabalhar.

Além disso, vale esclarecer a razão da escolha sobre o recorte em filosofia. O interesse pelo recorte analítico na filosofia decorre por razão da minha formação acadêmica também nesta área, seja inicialmente como leitor-curioso, seja depois como estudante, seja ainda como professor, uma vez que lecionei temáticas da filosofia no ensino técnico no campo de administração pública. Diria, então, que me sirvo da filosofia para pensar e problematizar os estudos das políticas públicas.

Outra razão central deste estudo consiste na oportunidade de avançar na discussão entre o professor e as várias influências oriundas das políticas públicas que implicam em certas consequências no âmbito do espaço escolar, no cotidiano do trabalho docente na escola. Se for possível tomar a escola enquanto *construção social*, segundo Rockwell e Ezpeleta (1986), que está orientada ou, até mesmo, entremeada por níveis e relações burocráticas mais amplas, então também vale dizer que a escola reflete um fenômeno histórico imbricado por interesses políticos, não desvinculados dos econômicos. No entanto, a afirmação destes interesses sofre resistência. Então a tarefa de tratar da escola analiticamente implica em pensá-la nas mudanças de suas funções, propósitos, ou melhor, nas transformações que têm recaído na expectativa do seu funcionamento em articulação com esses tantos outros interesses políticos e econômicos.

As políticas públicas de educação aqui são entendidas também enquanto vetores político-institucionais e burocráticos de influências na regulação da escola, e que acabam por conformar não apenas parâmetros de desempenho para a gestão escolar, mas incidem também na *experiência* cotidiana deste espaço. Pode-se dizer assim que o cotidiano escolar enseja uma significativa reflexão sobre as mudanças no trabalho docente, mudanças estas que remontam às formas de adaptação do indivíduo ao funcionamento das organizações, seja pela assimilação dos padrões de comportamentos de desempenho, seja pela resistência às formas de controle e disciplinarização do trabalho docente frente à regulação das políticas educacionais.

A partir da análise da relação entre indivíduo e organização encontramos lacunas, hiatos discursivos que podem apontar, por vezes, para tensões significativas

entre a instauração do discurso que procura adaptação com comportamentos contrários, que encontra na resistência ao *regime de verdade* (FOUCAULT, 1986).

A percepção do *papel social* do professor nas políticas públicas pode revelar um campo de disputa com o discurso oficial, da resistência ao comportamento esperado em relação ao professor a adequação aos moldes da *regulação social*. Na produção do discurso em torno da qualidade da educação e sua relação nevrálgica com o trabalho docente, pode-se identificar uma crítica sobre a regulação das políticas públicas no cotidiano escolar. Mas se são amplas e diversas as perspectivas neste campo de debate, com uma significativa multiplicidade de aspectos, foi necessário aqui deixar claro um ponto de partida; cabe, agora, situar o problema.

Cada reflexão: situar o problema permanentemente

O objetivo geral desta pesquisa foi propor uma análise sobre a resistência docente e a influência – controle e coordenação - da política pública intitulada *São Paulo Faz Escola*, para se pensar nas repercussões no cotidiano escolar. Mas não se trata aqui de discutir o trabalho docente como a prática pedagógica no sentido estrito de ensino e aprendizagem. A análise da prática aqui é importante, mas na medida em que permite ao próprio professor refletir sobre seu trabalho, de problematizar seu *papel social* nas políticas públicas como ator de implementação, de questionar as condições de conformação do comportamento do indivíduo no funcionamento da organização escolar. Assim, este trabalho ocupa-se centralmente de uma discussão teórica sobre a resistência no âmbito do cotidiano docente, com referências empíricas exploratórias, mas que, no entanto, não é o ponto fundamental da investigação.

Refletir sobre a resistência do professor como um processo decorrente da reestruturação do trabalho docente no contexto de reformas educacionais, analisar o conflito relativo às exigências de adaptação da educação aos ditames da racionalidade instrumental, requer que se desvele com mais precisão as contradições que emergem de uma sociedade calcada na competição e em padrões de desempenho.

Parte do desafio desta pesquisa foi o de apreender e o de pensar as influências que estão relacionadas com a política pública e que incidem na prática docente na forma de controle e disciplinarização do seu trabalho. A direção da investigação voltou-se para a compreensão teórica desta relação de influência da regulação da política no cotidiano do trabalho docente, bem como a resistência do professor em relação à conformação do seu comportamento em sala de aula pela regulação das políticas educacionais.

Interessa discutir a resistência pelo sentido que o professor atribui ao seu *papel social*. Do *papel social* que se estabelece entre o professor e a função de ator de uma política pública. Até porque o professor consiste no ator fundamental responsável pela implementação da política pública do *São Paulo Faz Escola*. Busco, assim, dar atenção à influência da política pública em questão na prática docente, especificamente pela percepção das formas de resistência dos professores de filosofia. Para tanto, a perspectiva desta pesquisa implica em pensar o *papel social* dos professores encarando-os também como implementadores, atores-chave, desta política pública.

Embora tenha estabelecido uma relação entre a política pública e a prática docente, com isso não se pretende afirmar que haja um vínculo tão direto, quase como uma espécie de subordinação total, de um com outro. Não se trata, de modo algum, de

tentar definir ou estabelecer alguma relação causal, muito menos de propor uma lógica direcional entre a regulação da política e da conformação do trabalho docente. Quando estabeleço a relação entre trabalho docente e a política educacional, o que procuro dar tônica são os impactos percebidos pelo docente na regulação de seu cotidiano escolar, na coordenação como um caráter difuso de controle, às vezes mais sutil, mais genérico, ou por vezes mais incisivo, direito e específico.

Atente-se: não procuro analisar o conteúdo didático-pedagógico dos Cadernos *São Paulo Faz Escola*. Não procuro discutir seus pressupostos pedagógicos, nem sua abordagem filosófica, muito menos fazer uma discussão epistêmica da pertinência deste material. Não procuro coletar nesta pesquisa a pluralidade de perspectivas entre os vários atores sociais relacionadas a esta política pública, o foco está no professor. Não procuro realizar uma revisão bibliográfica exaustiva dos conceitos vários que utilizo, demorando nas nuances. Apenas realço certos pontos, destaco um ou outro elemento mais pertinente ao propósito da pesquisa e que julgo coerente para análise. Diante da análise sobre o material empírico, acabei por construir uma linha de pensamento calcada na discussão da resistência ligada à teoria social crítica, sem a adoção exclusiva de uma perspectiva adorniana ou foucaultiana, por exemplo.

O estudo acabou por tomar uma ênfase teórica, mesmo que com uma referência de discussão e análise calcada em material empírico exploratório. Procurei ao longo do texto afirmar a pertinência de um arranjo analítico voltado ao estudo da resistência, portanto, um caráter predominantemente teórico. No fundo, é a resistência docente o principal eixo estruturador da pesquisa, o foco prioritário de reflexão.

O estudo da resistência se fundamentou, sobretudo, pela perspectiva adorniana de crítica à racionalidade instrumental e o controle do comportamento do indivíduo no capitalismo administrado. Mas procurei, também, adicionar a esta perspectiva outro aspecto. A habilidade geral de adaptação do indivíduo ao modo da organização parece ser bem discutida em *A Ordem do discurso*, por Foucault (1986). O poder disciplinar como estratégia de controle, indivíduos autodisciplinados, que incorporam uma subjetividade racionalizada, de regularização e rotinização da *psique*, da subjetividade. Foucault, em vários de seus trabalhos, acaba por avançar em um sentido interessante que parece compatível e pertinente à proposta adorniana de controle na sociedade administrada, ao trazer as questões da ordem social baseada na dominação racional cuja coerção é mais dependente do processo de internalização da autodisciplina do que,

propriamente, fatores externos, aproximando assim o controle e a disciplina dos indivíduos aos interesses da economia capitalista.

Como responder à questão: de que modo se opera a internalização da coerção? De que modo a coerção se imbrica com o comportamento do indivíduo manifesto pela autodisciplina? A internalização da autodisciplina se opera pelo discurso, pelo menos em parte, com base em Foucault (1986). A problemática aqui se coloca da seguinte maneira: se a adaptação à racionalidade instrumental se impõe como fenômeno irrefreável do capitalismo tardio sob o indivíduo, trata-se da afirmação da sociedade administrada, se a coerção deste cenário não se estabelece apenas pelo controle externo, então o equilíbrio entre *coerção externa* e *autocoerção* é decisivamente estabelecido por *técnicas disciplinares*. Trata-se, então, de um *descentramento* da esfera externa de coerção frente a outro âmbito, a internalização.

Essa é a perspectiva que pretendo sustentar ao longo da pesquisa: de um lado, o controle externo (religião, Estado, ideologia, burocracia, entre outros) não basta para a conformação do comportamento, de outro, a imposição coercitiva da disciplina se estabelece pela internalização do controle através do *discurso*. Assim, o controle também se opera pelo *discurso*, ele próprio constitui instância de dominação racional mediadora de alterações nas mudanças do comportamento individual e a interação social.

Das técnicas disciplinares, o *discurso* me parece o mais importante. O *discurso* acaba por torna-se um aparato de poder no qual a disciplina está de alguma forma planejada, conscientemente, imposta ao indivíduo. No discurso o que está em jogo é a autoridade, a disputa pela autoridade, o conflito em torno de se estabelecer a *verdade* (FOUCAULT, 1986). A formação discursiva, por si mesma, contribui para afirmar ou sucumbir certa ordem social, mantê-la ou transformá-la (FOUCAULT, 1986).

Há em toda técnica disciplinar uma intencionalidade (FOUCAULT, 1986). Pode a intencionalidade ser um meio de controle (FOUCAULT, 1986). No entanto, por vezes as estratégias disciplinares não estabelecem efeitos causais tão diretos de submissão subjetiva do indivíduo a ordem social. A forma mais eficiente de controle geral dos indivíduos parece se estabelecer pela afirmação de certo discurso.

Quando Foucault (1986) discute a ordem do discurso, o que está em causa é a ordem estabelecida através do discurso: o discurso como ordenador do *regime da verdade*. Neste ponto, Foucault vai ao encontro de Adorno, tomando o discurso uma

prática social inscrita como técnica de controle, que se desdobra, uma vez internalizada, em forma de disciplina, que uma vez internalizada, torna-se autodisciplina.

Vale ressaltar que, no escopo deste estudo, o discurso em torno da qualidade da educação vincula-se com os projetos políticos de regulação das políticas educativas. Trata-se, então, de se pensar a *ofensiva* regulatória da educação dentro da formação discursiva em torno da qualidade da educação, uma prática social imbricada com interesses políticos, que incide de modo decisivo nos rumos da reestruturação do trabalho docente, na intensificação, responsabilização e conformação do comportamento do professor em sala de aula.

A afirmação do discurso procura conferir legitimidade a autoridade político institucional, do Estado e suas instituições (CHARAUDEAU, 2011). Desse modo, o discurso procura tornar evidentes as normas que subjazem os interesses da racionalidade política (CHARAUDEAU, 2011). O discurso torna possível tanto a emergência de novos comportamentos quanto a regulação dos comportamentos outrora exercidos. O discurso aponta para um sentido, uma direção simbólica, que exerce uma orientação difusa sobre o comportamento. O discurso como sentido atribui significado para cada *papel social*.

Compreender o sentido de um discurso requer que se leve em consideração a inseparabilidade entre o conhecimento e o poder, que uma vez articulados pelas instituições e suas respectivas autoridades, se pretendem apresentar como verdade, instituem-se enquanto regime (FOUCAULT, 1986).

Cabe destacar: importa pensar a resistência às formas de controle e mecanismos de disciplinarização *papel social* do professor sobre o trabalho docente frente à regulação da política pública em torno do discurso da qualidade da educação. No entanto, não é o *papel social* apenas como funcionário, uma nuance entendida apenas como uma dimensão estritamente formal e burocrática. Não se entende o trabalho docente de um modo restrito a um cargo, mas como profissão, no sentido de privilegiar a socialização e a identidade profissional do professor (DUBAR, 2005). Penso o papel enquanto postura, comportamento do indivíduo, mas na sua dimensão social. Na verdade, se pretende propor uma compreensão psicossocial do professor, pois o indivíduo é portador, em parte, da visão social *de si*, mas mediada subjetivamente *para si*. O predicado *social* do papel é central na medida em que favorece uma análise da subjetividade, do indivíduo subjetivamente adaptado a uma administração social que regula seu comportamento no funcionamento das organizações.

Dar importância às condições que administram o indivíduo, de uma administração cada vez mais aperfeiçoada e afeita ao sistema de controle do comportamento, procuro discutir a resistência à disciplinarização do trabalho docente. E mais, de como a resistência se dá em relação ao controle, aos dispositivos de disciplina, que são respaldados pelo discurso da qualidade da educação.

Compreender melhor as características dessa relação é uma oportunidade que pode servir como potência analítica para reflexão sobre o trabalho docente e as consequências sofridas por razão da regulação das políticas educacionais. Com o controle se discute as formas de monitoramento, avaliação, análise de desempenho, ou seja, os mecanismos que buscam conformar o comportamento a certos parâmetros de desempenho, padrões; o controle como o esforço de padronização do comportamento com propósito de intensificação do trabalho docente em aula, de sua responsabilização.

Diante destas primeiras considerações, gostaria de pensar a respeito de um problema fundamental – a relação entre a política pública e a influência no trabalho docente – que, além de interesse e urgência intrínseca aos estudos educacionais em geral, sugere inúmeras questões teóricas e práticas para discutir as políticas públicas de educação.

Com efeito, já dito anteriormente, o objetivo central deste estudo é o de criar condições para se analisar a influência da política pública no trabalho docente pela chave da discussão da resistência. Para tanto, o recorte do perfil docente foi o de filosofia. Parte da justificativa da escolha deste recorte se coloca pelas questões que envolvem as especificidades da disciplina Filosofia no ensino médio. Na sequência, ressalto certos aspectos do debate da regulação das políticas educativas, base para se compreender, mais adiante, uma análise sobre a implantação do material oferecido pelo *São Paulo Faz Escola*, ao modo de um sistema de apostila.

Acompanha ao propósito geral da pesquisa a apreensão da percepção da experiência docente em relação ao *papel social* do seu trabalho diante da influência desta política pública. Cabe, então, reforçar que a discussão do material didático-pedagógico serve apenas de introdução para se questionar e discutir um aspecto diferente, outra dimensão de complexidade; a percepção dos professores diante das transformações do trabalho docente definidos pela regulação das políticas públicas e reciprocamente as mudanças ligadas ao discurso da qualidade da educação.

Aqui, metodologicamente, filio-me a pesquisa em torno das entrevistas *em profundidade* (KAUFMANN, 2013). O foco das entrevistas foram os professores de

filosofia da rede estadual de ensino de São Paulo. Todas as entrevistas foram feitas com professores que lecionam filosofia na cidade de São Paulo e região do ABC. Ao total, participaram das entrevistas quatro professores, em entrevistas individuais, além da observação de um grupo de estudos, na Faculdade de Educação na Universidade de São Paulo. Além de anotações de campo da manifestação de professores e estudantes ocorrida em novembro de 2016.

O *papel social* e a percepção de resistência oferecida pelo professor como ator social nas políticas públicas é o que está em causa. Isto porque o que procuro discutir com destaque é o lugar da resistência docente na implementação desta política pública, que leve em conta como ponto de partida as implicações na regulação do trabalho docente. O material didático, portanto, e novamente, foi apenas um ponto de início da discussão, uma temática comum de início da entrevista, para se analisar captar um ou outro aspecto da experiência de resistência do *papel social* do trabalho docente.

A perspectiva da pesquisa perpassa brevemente o debate sobre os desafios do ensino de filosofia, mas direciono a investigação predominantemente para o estudo da regulação do trabalho docente mediante a análise da política pública. Em que pese às considerações iniciais desta introdução, depois de situar o problema de pesquisa, proponho, de fato, uma discussão em torno da *crise* contemporânea da educação. De um entendimento específico sobre o que se trata essa *crise* da educação, direciono a continuidade do estudo em uma de suas principais consequências, que se instaurou, sobretudo, no *papel social* do professor, diante da regulação do trabalho docente através da sua intensificação e controle. Para cada perspectiva versada, para cada reflexão diferente colocada ao longo da pesquisa, se faz necessário situar o problema permanentemente, de modo a ajustar as questões teórico-conceituais, buscando a formulação mais adequada para a questão de pesquisa.

Capítulo I – Crise na Educação, regulação das Políticas Públicas e qualidade da educação

1. Ambivalência: o papel do professor como problema e solução

Por que atualmente se fala em crise da educação? Uma leitura da educação na chave da crise remete a questões diversas, evidentemente. Abordar uma crise, em geral, requer que se leve em conta múltiplos fenômenos que se imbricam, influenciando-se mutuamente, entrelaçam-se, às vezes, se confundem. A dificuldade nas condições de trabalho, relacionadas aos processos de intensificação do trabalho, assim como às políticas de avaliação externa, dentre outros aspectos, repercutem diretamente sobre a gestão escolar e respectivamente, na organização do trabalho docente.

Aqui procuro oferecer um itinerário de pesquisa que leve em consideração a crise na educação. Um pensar sobre a crise da educação que privilegia a dimensão da regulação das políticas públicas e sua relação com o trabalho docente no cotidiano escolar. O termo “crise” faz parte de tantos argumentos e abordagens que quase não se pode discutir a educação contemporânea sem considerar esse aspecto. Por isso, parte do meu esforço inicial é apresentar o que considero crise e, a partir daí, colocar o cerne desta pesquisa: um estudo sobre a resistência docente em relação às formas de controle e disciplinarização do trabalho frente à regulação política da educação.

Compreender como o processo da crise na educação se incorpora no cotidiano escolar implica, de algum modo, em se problematizar as mudanças na realidade do trabalho docente. A problematização pode elucidar como se reproduzem e se transformam as relações de poder, a tensão entre controle e autonomia, da intensificação do trabalho docente e as formas de gerência no âmbito educacional, pelos quais se liga a construção e desconstrução do *papel social* do professor na educação, em causa está sua identidade profissional.

Mas por que a identidade profissional importa? Justamente porque a identidade profissional se forma junto ao *papel social*; o que obriga a considerar as mudanças recorrentes na esfera identitária do trabalho docente, que cada vez mais se moldam aos padrões de modelos de gestão alinhados com certo tipo de discurso de qualidade na educação.

O termo da qualidade tornou-se uso comum em discursos políticos e técnicos em várias áreas, assim como em documentos oficiais que tratam das políticas educacionais. Coloca-se em questão a ideia de superar a ampliação do acesso aos serviços ou bens

educacionais para pensar na prestação de um bom serviço (SILVA; CONRADO; LUIZ, 2011). O direito à educação está diante, então, de uma espécie de tensão entre a ampliação do acesso e, simultaneamente, a promoção da qualidade.

Ao eleger a discussão em torno da qualidade da educação como recorte importante da literatura revisada, o que procuro é ressaltar o contexto mais amplo no qual se insere e que a condicionam as pesquisas nesta área. Aqui, então, me parece central destacar:

Tem-se, pois, que a noção de qualidade como acesso aos serviços e bens foi sendo substituída pela de serviço adequado (eficiente), o que se constituiria no principal foco das políticas educacionais. Ao incorporar esse viés mercantil, a perspectiva de qualidade foi, mais enfaticamente, relacionada à de mensuração e aos parâmetros de eficiência, produtividade, competência, desempenho ou capacidade, competitividade e resultados finais. Enfim, qualidade associou-se, visceralmente, à quantificação, convertendo-se em indicador, em índice. Esse é o sentido de qualidade que ganhou força na configuração social neoliberal, na qual emergiu o chamado Estado Avaliador. No contexto de redução dos gastos públicos, a necessidade de fazer mais e melhor com menos conduziu à medição da qualidade de determinado produto e/ou serviço, forjando uma suposta distinção entre o joio e o trigo, ou o que tem valor e o que não tem (SILVA; CONRADO; LUIZ, 2011, p. 11).

Avançar na direção de maior *qualidade* significa dar respostas históricas a certas finalidades que são atribuídas à educação, seja pelas mudanças das aspirações da sociedade ou mais especificamente, pela prevalência de determinadas concepções sobre a função da educação no crescimento econômico, interesses salvaguardados por grupos políticos, econômicos e suas respectivas instituições. As mudanças na educação brasileira desdobram-se em políticas públicas que são formuladas de modo ajeitado às recomendações dos organismos internacionais, cujo mercado serve de fonte inspiradora de modelo a ser seguido (OLIVEIRA, 2004; HYPOLITO, 2010, SILVA, CONRADO, LUIZ, 2011).

Nota-se que a noção de qualidade enquanto discurso se filia aos pressupostos gerais da administração, eficiência, resultados, avaliação e se afastam das questões pedagógicas e se aproximam dos aspectos relativos à gestão, problemas técnico-gerenciais (HYPOLITO, 2010). A gestão da educação como organização do trabalho, vinculado a padrões de rendimento, eficiência, enfim, importa a produtividade (HYPOLITO, 2010). A educação corresponde ao que se torna mensurável, a educação

avaliada por competências instrumentais e por habilidades de adaptação. Assim, temos que como síntese do discurso da qualidade da educação o seguinte:

Trata-se de discursos que desempenham uma variedade de políticas em diferentes lugares, com o objetivo de criar a noção de que as reformas são uma necessidade natural, constituem-se em parte inevitável da globalização e do mercado internacional e de uma economia cada vez mais baseada no conhecimento e que, portanto, exige mudanças radicais na forma de organizar, conceber e desenvolver a educação. Isso conduz a um deslocamento da esfera do político para a esfera do econômico, que passa a ser determinante para as definições educativas (HYPOLITO, 2010, p. 1240).

Mas por que a educação tem que ser pensada pela chave do *político-administrativo* e por que adaptar-se às necessidades mais gerenciais da organização escolar com padrões de setor de serviços? Qual é a razão de aperfeiçoar a educação tal como se coloca a questão em parâmetros sustentados pelas ideias de eficiência e de produtividade? Trata-se, enfim, de um processo de crise de modelo de gestão na política da educação ou da política educacional?

Cabe assinalar o que esse processo de crise significa e qual seu impacto no sistema de ensino brasileiro. Uma primeira questão é que as reformas na educação implicam na reafirmação do objetivo da qualidade do ensino e da importância da sua avaliação. De direito social para prestação enquanto serviço público, à educação foi imposta a padrões de regulação (BARROSO, 2005). Como dito, há uma perspectiva quase que consensual sobre a necessidade de se garantir padrões e, mais especificamente, de consolidar um patamar de qualidade para a educação, cuja implementação relaciona-se com dispositivos de controle dessa qualidade; a disseminação de avaliações em larga escala e certificações (HYPOLITO, 2010).

Ocorre que o discurso da qualidade é, muitas vezes, subordinado a lógicas gerencialistas e tem como consequência a padronização de currículos e uniformização do ensino (BARROSO, 2005; HYPOLITO, 2010). A discussão do papel do Estado na defesa e promoção da educação implica, então, na afirmação de certo discurso da qualidade e nos tantos modos de avaliação, assim como as medidas voltadas a regulação da educação numa espécie de convergência entre o domínio administrativo – modelos gerencialistas - e o domínio educativo – rendimento escolar. (BARROSO, 2005). Aqui destaco o seguinte:

Muitas das referências que são feitas ao “novo” papel regulador do Estado servem para demarcar as propostas de “modernização” da administração pública das práticas

tradicionais de controlo burocrático pelas normas e regulamentos que foram (e são ainda) apanágio da intervenção estatal. Neste sentido, a “regulação” (mais flexível na definição dos processos e rígida na avaliação da eficiência e eficácia dos resultados) seria o oposto da “regulamentação” (centrada na definição e controlo a priori dos procedimentos e relativamente indiferente às questões da qualidade e eficácia dos resultados) (BARROSO, 2005, p. 727).

A referência à regulação da política educativa realizada pelo Estado parece indicar uma crise. Ao pensar em crise na educação atrelo a questão do *papel social* do professor, na perspectiva proposta por Nóvoa (1999). Ao analisar os discursos sobre a educação, Nóvoa (1999) analisa as transformações no trabalho docente. Para o autor, existe uma ambivalência, em suas palavras:

Por um lado, os professores são olhados com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente; por outro lado, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultura (NÓVOA, 1999, p. 13-14).

Em Nóvoa (1999), fica claro que há no discurso corrente sobre qualidade da educação uma ambivalência sobre a centralidade do papel professor na qualidade da educação, seja em âmbitos mais políticos seja em âmbitos de pesquisa, isto é, neste discurso o professor ora é encarado como problema, ora como solução. Pela retórica do problema: a constituição de um discurso sobre educação que avilta a imagem do professor fragiliza sua formação e atribui despolitização do seu *papel social*. O professor está desautorizado a responder as questões da educação. Pela retórica da solução: a constituição de um discurso que afirma com entusiasmo o caráter estratégico da técnica e dos especialistas, da implementação de modelos de gestão da educação como aspecto-chave para a qualidade da educação (NÓVOA, 1999).

Ainda sobre a crítica apresentada por Nóvoa (1999), parece particularmente interessante sua análise sobre o excesso do discurso científico-educacional e relação – de pobreza – com as práticas pedagógicas. Entendido também como mercado, a formação dos professores estaria determinada por novos padrões de excelência, de racionalização e desempenho da atividade docente. O tema da educação no campo das políticas públicas está cada vez mais balizado por instituições de pesquisa, pelas orientações de grupos científicos e isto de modo combinado com interesses de organizações de ordem econômico-financeira, como se apresentam os organismos

multilaterais de cooperação, o sistema da Organização das Nações Unidas (ONU), por exemplo.

Para Nóvoa (1999) a questão da crise da educação passa pela crítica ao trabalho docente e que a discussão da qualidade teria uma filiação com a produção de certo *discurso técnico-científico* sobre a educação. Discurso este do qual derivam não apenas os questionamentos da qualidade, mas que incidem sobre as expectativas em torno do papel do professor como elemento estratégico de melhoria da educação, colocam-no sob um novo contexto. Contexto este que significa um processo de mudança do trabalho docente e que tem como principal consequência a deslegitimação do seu saber pedagógico que não seja estritamente instrumental (NÓVOA, 1999).

Deste modo, haveria uma “recorrente responsabilização dos professores pelas resistências que opõem à razão instrumental científica tal como lhes é servida pelos investigadores” (NÓVOA, 1999, p. 26). Eis aí um ponto fundamental de destaque da pesquisa; a resistência que se opõem à razão instrumental científica. O que se coloca aqui como crucial consiste justamente em propor um ‘olhar’ para este tipo de resistência, e a partir desta perspectiva, levar em consideração elementos da percepção docente em relação à prática cotidiana de resistência. Por fim, vale sublinhar mais um aspecto central: “A pobreza atual das práticas pedagógicas, fechadas numa concepção curricular rígida e pautadas pelo ritmo de livros e materiais escolares concebidos por grandes empresas, é a outra face do excesso do discurso científico-educacional” (NÓVOA, 1999, p. 28). Nóvoa (1999) é claro: na perspectiva da qualidade da educação se supõe a adaptação dos professores a novos padrões de desempenho, de comportamento.

Interessantes são esses pontos propostos por Nóvoa (1999): por vezes, estamos diante da responsabilização dos professores pela resistência à regulação da política na educação, e que parece - aparentemente - despropositado, mas que podem nos ajudar a entender melhor as críticas da adaptação à razão instrumental científica. Por vezes, entre outras estratégias de regulação, se quer impor um ritmo de ensino pautado com crescente predominância de estratégias em torno dos livros, dos materiais escolares diversos; enfim, da afirmação do *discurso científico-educacional* (NÓVOA, 1999).

Ou seja, neste discurso, haveria uma espécie de apelo ao caráter mais reprodutivista das instituições escolares. Tudo se passa como se as escolas fossem tomadas como simples difusoras dos modelos de gestão e de reprodução dos valores postos pela racionalidade instrumental, que ganha sua versão mais recente mediante o

apelo do conhecimento técnico e científico útil como fator essencial do desenvolvimento da educação, da sua qualidade (NÓVOA, 1999).

O ponto é que esses conhecimentos úteis produzidos pela racionalidade instrumental das instituições de pesquisa, científicas, estariam de certa forma, pouco afeita às atividades mais criadoras e criativas do *saber-fazer* pedagógico (NÓVOA, 1999). Uma vez que essa racionalidade, em nome do desempenho, se desdobra num enrijecimento curricular e impacta no acontecer didático, controlando-o, em alguma medida amplia os mecanismos de controle do trabalho docente, do modo de ser do professor, alinha a uma perspectiva mais instrumental do seu *papel social* na educação.

Mesmo que publicado em 1999, o artigo de Nóvoa ainda parece retratar de maneira bem precisa certas características que, de alguma forma, permanecem centrais para descreverem o cenário do trabalho docente mais recente. Nóvoa (1999) apresenta as diversas exigências de uma lógica de mercado em torno da área de educação. Exigências essas que envolvem e entrelaçam âmbitos maiores de transformações, seja pelo processo geopolítico das relações de mercado, que se inscreve no bojo da globalização, seja pela ideologia neoliberal de reestruturação do Estado (NÓVOA, 1999; MAUÉS, 2014).

Se entendido como *constructo* ideológico, a globalização - e com ela, as várias tentativas de assegurar reformas na atuação do Estado – gerou uma série de consequências nas concepções das políticas públicas, o que implicou em impactos definitivos no direito à educação enquanto modelos de regulação voltados a prestação deste serviço público (MAUÉS, 2014). Parte desses impactos, afirma Maués (2014), se deram em torno da qualidade da educação como discurso que envolve pressupostos políticos e técnicos, que se associam a ações públicas de reestruturação do trabalho docente e da disseminação de avaliações/certificações de desempenho/rendimento educacional. Assim, conforme Maués (2014), configura-se um contexto de *regulação transnacional* de reformas de educação, o que designa a significativa influência dos organismos internacionais de cooperação nas concepções dos pressupostos políticos que se operam pelo discurso da qualidade da educação e que repercutem, enquanto lógica, na incorporação destes pressupostos na agenda das reformas educacionais, em âmbito nacional, como: Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Banco Mundial (BM), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

Ao dizer influência da *regulação transnacional* da política de educação, compreendem-se mudanças na formação docente. Neste sentido, destaco o

entendimento de Maués (2011) que buscou analisar a influência destes organismos multilaterais de cooperação nas reformas da educação no Brasil. Para a autora, esses organismos foram importantes para associar, ainda que em parte, o que se quer de fundamental na educação numa perspectiva que esteja voltada ao desenvolvimento (MAUÉS, 2014). Ou melhor, como destaca Maués (2011), os organismos internacionais reforçaram o que importa de econômico à educação, realçam sua contribuição para o desenvolvimento. Com os organismos internacionais de cooperação, o discurso da educação acaba por se caracterizar como um lugar privilegiado nas estratégias de desenvolvimento, torna-se assim um aspecto-chave no crescimento econômico e emprego (MAUÉS, 2011, 2014).

O que Maués (2011, 2014) coloca em tom de problematização sobre a função dos organismos internacionais em relação às influências nas reformas em educação está na mesma direção de um conjunto de críticas da literatura especializada. Por exemplo, ao discutir a abordagem do Banco Mundial nas políticas públicas educacionais, Coragio (2007, p. 102) coloca que:

Por enquadrar a realidade educativa em seu modelo econômico e poder aplicar-lhe seus teoremas gerais, O banco estabeleceu uma correlação (mais que uma analogia) entre sistema educativo e sistema de mercado, entre escola e empresa, entre pais e consumidores de serviços, entre relações pedagógicas e relações de insumo-produto, entre aprendizagem e produto, esquecendo aspectos essenciais próprios da realidade educativa.

Mais do que apenas a introdução de lógicas de mercado na gestão dos sistemas de ensino, emergem no discurso da qualidade da educação novos instrumentos de regulação (CORAGIO, 2007). Parte do discurso da qualidade da educação se centra no entendimento do espaço escolar como meio para a consecução de objetivos próximos a lógica de mercado, recorre-se ao eficiente e ao controle como meio de monitoramento da qualidade. Este cenário aponta para um processo de consolidação de medidas políticas que conduzem à construção de mercados educativos (CORAGIO, 2007). Ora, a questão aqui reside em compreender as perspectivas que definem os atributos do que se atribui à educação quando se busca definir o que é sua qualidade.

Segundo Coragio (2007), o que está em jogo neste cenário entre organismos internacionais de cooperação e as reformas na educação seria a implantação do foco no desempenho da escola como instituição prestadora de serviços. Neste sentido, nas diretrizes estabelecidas pelo Banco Mundial, por exemplo, estão destacados elementos

técnicos, políticos e concepções teóricas que implicam no predomínio do discurso econômico como diretriz para as reformas educativas. Mais adiante, outro aspecto interessante Coragio (2007, p. 103) nos apresenta:

O Banco também percebe esta não correspondência da realidade dos países em desenvolvimento com o seu modelo, mas tende a classificar essas incongruências em duas categorias: como resistências políticas (ou culturais) a uma mudança desejável ou como imperfeições no funcionamento do “mercado” educativo.

Interessante: a não adequação ao proposto como diretrizes de reforma se vincula como resistência política e cultural frente às determinações do Banco Mundial. Adicionalmente, também vale destacar que: “A virtual ausência do professorado na definição, discussão e tomada de decisões de política educativa termina por selar este discurso formulado por economistas para ser implementado por educadores” (TORRES, 2007, p. 139).

Nota-se, neste contexto, uma progressiva importância que se assegura aos organismos internacionais de cooperação (Banco Mundial, UNESCO, OCDE, etc.) na definição de problemas e na proposta de soluções. Estes organismos reúnem especialistas, técnicos, gestores de vários países e propõem definições de padrões de desempenho, métodos de avaliação, medidas e orientações sobre as políticas educacionais. A importância dada a esses organismos se desdobra como parâmetros que influenciam no desenho da regulação das políticas, incidem, portanto, nas reformas nacionais da educação e deste modo geram consequências para a formação e condições do trabalho docente.

Nota-se ainda que as disputas, os conflitos e as tensões entre concepções políticas contextualizam as lutas por estratégias de melhoria de desempenho da gestão escolar. Melhoria esta que por sua vez está articulada com o discurso em prol da *qualidade* da educação decorrentes de políticas de *regulação transnacional*, a saber:

Por ‘*regulação transnacional*’ eu quero significar o conjunto de normas, discursos e instrumentos (procedimentos, técnicas, materiais diversos, etc.) que são produzidos e circulam nos fóruns de decisão e consultas internacionais, no domínio da educação, e que são tomados, pelos políticos funcionários e especialistas nacionais, como ‘obrigação’ ou ‘legitimação’ para adotarem ou proporem decisões ao nível do funcionamento do sistema educativo (BARROSO, 2006, p. 44-45).

Assiste-se à introdução de modelos de gestão escolar com base em instrumentos de regulação pensados a partir de indicadores de desempenho, seja pelo estabelecimento de metas de rendimento, visando a partir dessa perspectiva, fortalecer mecanismos de monitoramento e avaliação dos resultados (ALTMANN, 2002). Da elaboração de indicadores diversos de controle à reunião de esforços relacionados tanto a definição quanto a conformação da gestão escolar a padrões de desempenho; trata-se, no geral, da afirmação de certos aspectos da lógica de mercado nos serviços públicos de educação. Esse cenário traduz bem as mudanças contemporâneas no cotidiano escolar, e deste modo, de como se altera o *papel social* dos professores no exercício do trabalho docente.

As orientações dos organismos internacionais de cooperação incidem nas reformas nacionais em educação pelo corolário do rendimento escolar e produz dupla influência na regulação das políticas educacionais (ALTMANN, 2002). A primeira se refere as orientações de domínio técnico-econômico do que se atribui a função da educação na sua relação com o desenvolvimento e, uma segunda, no plano sociocultural, se estabelece a exigência de mudança nos padrões de rendimento da educação com repercussões nos currículos e cotidiano escolar (ALTMANN, 2002). Esses padrões estão voltados à afirmação do desempenho como rendimento escolar, importa a consecução de objetivos e alcance de metas, colocações em *ranking* que, por sua vez, certificam a qualidade na educação para o progresso técnico e incorporação no sistema produtivo (ALTMANN, 2002).

Tudo parece se centrar no esforço de filiar a educação aos mecanismos de mercado, a partir da introdução do rendimento escolar, afirmando-se assim a urgência da consolidação de uma concepção de qualidade da educação que seja equivalente a uma cadeia produtiva qualquer. Daí porque os modelos de regulação das políticas educacionais se avizinham cada vez de medidas voltadas para a sofisticação de sistemas de avaliação, monitoramento e controle.

Inscrito no discurso da *qualidade* da educação subjaz a referência baseada em padrões de rendimento escolar, além de noções ligadas a noções de eficiência, eficácia, desempenho, monitoramento, produtividade, enfim, termos estes outrora restritos as áreas de gestão das empresas que colonizam a linguagem educacional. Progressivamente a formação docente fica restrita a habilidades técnicas ou instrumentais e que são incorporadas como aspectos estratégicos no discurso políticas educacionais.

Nota-se que as diretrizes que sustentam a retórica do discurso da qualidade da educação estão de algum modo vinculadas à centralidade que os organismos internacionais de cooperação se colocam na construção da agenda nacional, o que sustenta determinados parâmetros na formulação das políticas públicas de educação (MAUÉS, 2011). Os organismos internacionais de cooperação acabaram por ocupar consideravelmente uma situação estratégica de orientação da agenda contemporânea de educação, imbricando-se como vetores de influência nas perspectivas operadas pelas reformas nacionais (MAUÉS, 2011).

Do diagnóstico sobre a má qualidade da educação e sua relação com a inadequação do trabalho docente em corresponder às novas exigências de mercado, se incide parte da solução para o aprimoramento do sistema educativo (MAUÉS, 2011, 2014; BARROSO, 2006). A regulação como o estabelecimento de formas de controle, produção de regras e orientação normativas da gestão escolar que determinam a conduta de certos atores sociais são claramente consequências da atuação dos organismos internacionais de cooperação no processo de legitimação de reformas nos sistemas educacionais (ALTMANN, 2002; MAUÉS, 2011, 2014; BARROSO, 2006).

Nesta produção discursiva sobre qualidade da educação, a formação docente torna-se um importante instrumento para a melhoria de rendimento escolar (Barroso, 2006). Chancelada pelos indicadores que atestam a má qualidade do ensino, a formação docente inicial e continuada ocupam parte das prioridades das políticas públicas de educação: se consolida um *mercado de formação* (VASQUES, SARTI, 2011).

Em resposta ao *fracasso escolar* buscou-se relacionar a formação docente insuficiente e medidas de enquadramento de novos perfis profissionais, exigiu-se a renovação da formação docente como uma das estratégias de ação pública para a melhoria da educação (VASQUES, SARTI, 2011). Reforço, aqui, o argumento já apresentado:

Os discursos sobre qualidade do ensino estão assim relacionados à necessidade de ampliação do mercado e desenvolvimento do país, transpondo uma lógica empresarial no interior dos sistemas escolares, a fim de se obter maior eficiência já que, é dado por certo que a escola deveria suprir a carência de mão de obra necessária para tal crescimento econômico (VASQUES, SARTI, 2011, p. 52).

Tecnicismo educacional: a educação correlaciona-se com o crescimento econômico, a formação dos professores torna-se um elemento estratégico para a qualidade:

A partir da década de 1990, novos discursos manifestam a necessidade de revitalização da formação de professores, com maior ênfase em conhecimentos especializados, tendo em vista a melhoria da qualidade da educação para se atender as novas exigências mundiais. Assumem maior destaque, assim, discursos sobre a profissionalização dos professores, ressaltando a necessidade de especialização dos mesmos para a melhoria da formação dos alunos, de maneira a atender novas exigências econômicas, sociais e tecnológicas. Trata-se de um movimento que se orienta por tendências e pressões internacionais (VASQUES, SARTI, 2011, p. 52).

O discurso da qualidade da educação estreita-se com a obsolescência da formação inicial dos professores, novas exigências consolidam um amplo mercado de formação (NÓVOA, 1999; SOUZA e SARTI, 2009, VASQUES, SARTI, 2011). Seja porque são interessantes aos apelos políticos para chamar de investimento, seja porque também são interessantes as grandes redes de produção de materiais escolares ou porque justificam consultorias das mais diversas, além de garantir a contratação de institutos de pesquisa, de qualquer modo, o *argumento da incompetência* (SOUZA 2006) recorre a defesa de há uma significativa insuficiência desde a formação inicial dos professores e que pode ser corrigida pela ampliação da oferta de formações continuadas.

Pelo *argumento de incompetência* (SOUZA, 2006) a educação se equivale a um mercado de serviços e de consumo de bens simbólicos. A educação como mercadoria torna o aprendizado um produto, os professores se equivalem a recursos insuficientes, além de que, qualquer tentativa de reestruturação da carreira do magistério significativa, se entende como custo e o mais importante, a centralidade política do professor é tão mais estratégica quanto for instrumental. Contemplando interesses econômicos dos mais diversos, a retórica política reveste pelo discurso da qualidade na educação as mudanças nas políticas educativas. O fracasso escolar se relaciona com a insuficiência da formação inicial e do trabalho docente, o direito à educação implica antes de tudo na afirmação de um mercado *de bens e serviços e simbólicos*, segundo Souza e Sarti (2009), em que a qualidade educativa pode ser medida por indicadores de desempenho, a escola é assemelhada a empresa (ALTMANN, 2002), o rendimento escolar se equivale a “taxa de retorno”, e a inclusão social parece ser sinônimo de “custo oportunidade”.

1.1 Regulação, conhecimento científico na educação

Regulação, conhecimento e trabalho docente são palavras-chave para se compreender o discurso atual sobre qualidade da educação e revelam horizontes das práticas institucionais (HANBERGUER, 2003). O que está em jogo no uso do conhecimento é a forma pela qual se pode garantir a predominância de certo tipo de racionalidade das políticas públicas com propósito de assegurar também alguma eficácia das decisões governamentais (BARROSO, 2011). As autoridades públicas, gestores, políticos teriam no conhecimento científico o fornecimento de melhores e mais bem fundamentadas opções para o processo de tomada de decisão (HANBERGUER, 2003).

A regulação estabelece uma estreita vinculação entre conhecimento científico e as decisões governamentais nas políticas públicas (BARROSO, 2011). Esse vínculo se coloca de tal modo que visa se estabelecer uma espécie de instâncias legitimadoras das ações políticas (HANBERGUER, 2003). Legitimação essa que está em conformidade com a produção de *conhecimento interessado; conhecimento para a política: um conhecimento útil* (BARROSO, 2011). De acordo com essa perspectiva:

A inovação do conhecimento como princípio de racionalidade traduz uma relação entre conhecimento e política de tipo determinista, muito vinculada ao modelo *top-down*, em que os cientistas informam, o governo decide e a administração executa. Nesta perspectiva, estamos ainda no domínio de uma relação de dominação unívoca – conhecimento *para* a política – em que o importante é que a ciência produza o conhecimento útil para os governos decidirem e que os cidadãos compreendam que o governo não decide o que quer, mas sim, o que tem de ser (BARROSO, 2014, p. 91).

Isto significa que, de algum modo, a decisão da política pública não estaria baseada apenas nos interesses e concepções relativos ao domínio da política tão somente, haveria um embasamento científico que legitima as escolhas (BARROSO, 2011; HANBERGUER, 2003). Por esta perspectiva as decisões estariam fundamentadas num processo de legitimação de conhecimento útil para a política (BARROSO, 2011; HANBERGUER, 2003). O conhecimento útil é o técnico, científico; mediado, claro, pela convergência aos interesses políticos (BARROSO, 2011; HANBERGUER, 2003). Mas ocorre que, no plano do discurso, esse tipo de conhecimento útil se passa para as decisões políticas como se fosse neutra, por razão da cientificidade, uma dimensão quase que apolítica.

Para Barroso (2006, 2011) isso implicaria numa certa ‘despolitização’ do próprio processo de tomada de decisão no campo das políticas públicas de educação. Essa

despolitização ocorreria, segundo o Barroso (2006, 2011), porque se torna relevante a estratégica da discussão dita ‘qualificada’. Essa discussão qualificada provém dos especialistas, dos peritos de instituições de referência (BARROSO, 2011). Estes profissionais seriam os portadores dos conhecimentos científicos; eis aí traços gerais da *política baseada no conhecimento (knowledge based policy)* ou a *política baseada em evidência (evidence-based policy)*, tal como discute em detalhes Barroso (2011).

Uma das questões mais delicadas que a regulação das políticas educacionais levanta é a do grau de produção de um conhecimento especializado e avaliativo, do caráter instrumental atribuído à investigação educacional e sua relação com o desenvolvimento econômico (BARROSO, 2011; HANBERGUER, 2003). Assim, ocorre uma aproximação entre as pesquisas que sustentam discursos que estão a serviço da legitimação da lógica das escolhas políticas, da tentativa de revestir a decisão política de modo mais “técnico” na educação (HANBERGUER, 2003).

No geral, Barroso (2011) busca compreender os novos contornos da política contemporânea na sua relação com o *conhecimento útil* (BARROSO, 2011). Ao modo científico, o conhecimento útil aplicado à política na consecução de seus objetivos, forja um quadro cognitivo e normativo que figura uma determinada concepção de diagnóstico da educação e o vincula *cientificamente* as ações públicas. Conforme o autor, o *conhecimento útil* seria um modo específico de direcionar a ação governamental de modo combinado com certos saberes científicos, dando orientações técnicas às políticas de educação (BARROSO, 2011).

Trata-se, então, de um processo de legitimação em que a política se “despolitiza” a favor de uma legitimidade mais “técnica” (BARROSO, 2011). A legitimidade da política pública seria mais sustentada pela “objetividade” e “neutralidade” das orientações técnicas científicas, da suposta neutralidade, do que, propriamente, pelo jogo de interesses entre as concepções ideológicas que os atores sociais defendem (BARROSO, 2011).

Aspecto esse que revela uma forma persuasiva de convencimento que se opera pela regulação social definida por ação pública, política, em convergência as “tendências” ou prescrições científicas, técnicas. Os especialistas, esfera técnica, combinam-se no processo de legitimação com as autoridades públicas, esfera política, no desenho das políticas públicas. De um lado, o discurso político que se quer técnico, de outro, a técnica que se pretende apolítica. Essa regulação social está baseada no apelo à técnica dos especialistas, dos peritos. Pode-se dizer que há uma tentativa de atribuir

mais racionalidade instrumental ao processo político, de modo que a neutralidade substituía em parte, o jogo de interesses da decisão política, a “verdade técnica” antecipa o interesse político.

A este propósito, que coloca o *conhecimento útil* às decisões governamentais, o que se encontra é o entendimento de uma relação quase linear entre os estudos científicos e as decisões políticas que desenham e conduzem a formulação das políticas públicas e que incidem em mudanças na prática docente (BARROSO, 2011). Assim, nesta “concepção da relação entre pesquisa e política de acordo com uma cisão instrumental que faz da implementação das reformas um processo linear (*top-down*) assente na formação e na obediência às normas” (BARROSO, 2011, p. 103).

Por fim, de acordo com Barroso (2011), vale ainda sublinhar que o conhecimento científico útil e sua relação com as decisões políticas acabariam por implicar na legitimação do discurso como se houvesse um consenso gerencial da questão da qualidade da educação, perspectiva esta que fornece uma diretriz na regulação educativa e na conformação do trabalho docente. Neste sentido, é oportuno ressaltar as palavras de Barroso (2011, p. 105):

O uso do conhecimento pelos governos não serve só para informar, fundamentar, legitimar as decisões políticas, ou garantir a sua eficácia (como pretendem alguns), mas é, acima de tudo, uma forma de governar. Nesse contexto, a noção de “instrumento de ação pública” é essencial para perceber o modo como se operam, hoje, as mudanças nas políticas públicas e o papel que os novos modos de regulação desempenham na reorganização do Estado e das suas formas de governo.

Do que foi dito, sobre a função do *conhecimento útil* nas políticas públicas, tem-se a fundamentação para novas formas de regulação entre os diferentes atores envolvidos no processo político em curso (BARROSO, 2011; HANBERGUER, 2003). No Brasil, o conhecimento útil tem se prestado a reforçar, em alguma medida, certa representação negativa do trabalho docente, novamente se associa ao *argumento da incompetência* (SOUZA, 2006).

Não é uma novidade a representação social negativa da formação profissional dos docentes, tal como analisou Therrien (1998). O *argumento da incompetência* atravessa a representação social do professor (SOUZA, 2006) seja pela crítica a sua formação inicial seja também pela necessidade de ações compensatória entendida como formação continuada para melhorar a competência do professor.

Em ambos os casos o trabalho docente estaria comprometido pela formação inicial, pela urgência da formação continuada, que juntos desenharam uma das principais razões do *fracasso escolar*. O que permanece nos dias atuais é o vínculo entre a baixa qualidade do ensino e o trabalho docente, associação essa que decorre do *argumento de incompetência* (SOUZA, 2006).

Na esteira das críticas sobre a educação e o vínculo perverso de associação ao trabalho docente, inicialmente propostas por Nóvoa (1999), destaco para se pensar o caso brasileiro os trabalhos de Souza (2006) e Souza e Sarti (2014). As autoras avançam o questionamento sobre as razões que definem e que sustentam o processo de constituição deste dispositivo simbólico de desvalorização do professor e a emergência de um *mercado de formação docente* em torno do discurso da má qualidade da educação. O que significa, mais particularmente no cenário brasileiro, que o *argumento de incompetência*, enquanto um *dispositivo* institui uma dimensão simbólica de desprestígio do professor e sua potência na educação.

De qualquer modo, esse processo material e simbólico de má qualidade da educação permite que se de as bases para caracterizar parte central da constituição do mercado formação docente no Brasil, bem como sua lógica de funcionamento e de disputa de interesses (SOUZA; SARTI, 2014). Para as autoras, esse mercado é caracterizado pela combinação entre a ideia da centralidade do professor na educação atual e a disputa de instituições e grupos científicos na formação deste profissional frente a esta centralidade.

O que é interessante é justamente que esta centralidade se confronta com a formação inicial insuficiente, a sombra da incompetência formativa. É então que a formação continuada, por exemplo, sobretudo entendida como forma de superar a (baixa) qualidade de formação docente, acaba por se afirmar como uma das estratégias deste *mercado simbólico* (SOUZA; SARTI, 2014).

Adicionalmente aos cursos diversos de formação continuada, verifica-se também a tendência do setor público em adquirir sistemas de ensino apostilados (ADRIÃO *et al*, 2012). Essa tendência se operacionaliza por meio de parcerias com iniciativa privadas ou mediante aquisições de materiais didáticos (ADRIÃO *et al*, 2012).

Um aspecto interessante é que de algum modo identificam-se certas tendências de estímulo à lógica de gestão privada da educação, por meio do aumento de “parcerias” entre a gestão pública e o setor privado, tanto lucrativo quanto não lucrativo (ADRIÃO *et al*, 2012). Nesta tendência, a concepção de qualidade que subjaz as políticas públicas

de educação acaba por responsabilizar o professor pela má qualidade da educação, o que implica em certa desqualificação da profissão diante da sua própria área de atuação (ALMEIDA, 2005; BARROSO, 2005).

Consequência do neoliberalismo, o “encorajamento de mercado” caracteriza parte importante do interesse político-econômico da noção da qualidade da educação, que de algum modo está relacionada à tendência de aproximação da gestão privada na rede de ensino público (ADRIÃO *et al*, 2012). A globalização em sua versão neoliberal reforça o imaginário da racionalidade econômica como a forma mais adequada de concepção de gestão e como forma mais eficiente de alocação de recursos, sem necessariamente privatizar o que há de estatal, defende-se a ampliação da lógica privada pelas parcerias com o âmbito público. Nas palavras de Barroso (2005, p. 741):

No domínio da educação, a influência das ideias neoliberais fez-se sentir quer por meio de múltiplas reformas estruturais, de dimensão e amplitudes diferentes, destinadas a reduzir a intervenção do Estado na provisão e administração do serviço educativo, quer por meio de retóricas discursivas (dos políticos, dos peritos, dos meios de informação) de crítica ao serviço público estatal e de “encorajamento de mercado”. Este “encorajamento de mercado” traduz-se, sobretudo, na subordinação das políticas de educação a uma lógica estritamente econômica (“globalização”); na importação de valores (competição, concorrência, excelência, etc.) e modelos de gestão empresarial como referências para a “modernização” do serviço público de educação; na promoção de medidas tendentes à sua privatização.

Trata-se de desautorizar o que há de pedagógico, de criticar o serviço público e subordiná-lo a reformas tendentes a racionalidade econômica e de privatização, pelo argumento da má-qualidade da formação docente, reforçar e ressaltar o que há de gestão em sua concepção privada, empresarial, para responder aos desafios do ensino e da aprendizagem (BARROSO, 2005). Ao afirmar pela métrica, pela comparação, pelo ranking, pelos indicadores, se consolida a ideia de qualidade da educação como um sistema de monitoramento e avaliação voltado ao “encorajamento de mercado” (BARROSO, 2005).

O aparato de controle e monitoramento exige adaptação, em curso está o ajustamento da educação ao desempenho-padrão, para que sua filiação com o crescimento econômico seja mais *dócil*. Esse aparato está articulado com uma perspectiva de aperfeiçoamento com base em instrumentos e mecanismos de formação e controle da função de professor, tomando-o como parte do projeto de regulação

educacional (BARROSO, 2005, 2011). Nesta perspectiva, a qualidade da educação seria colocada tendo em vista assegurar um padrão de desempenho. O direito à educação passa a ser racionalizado pelo *conhecimento útil*, sua gestão e atingimento de metas tornam-se o fim da qualidade. A educação seria encarada como uma entrega de um serviço prestado à sociedade, como um resultado de gestão técnica. Aí está uma interessante lógica de pensar a educação como uma cadeia produtiva, ao modo da relação insumo-produto com vistas a um resultado.

Por fim, vale destacar a centralidade dos professores no sistema educativo e seus respectivos discursos de rebaixamento, desprestígio e responsabilização pela má qualidade de ensino, assim:

A ênfase sobre a formação docente, que possibilita a existência do referido mercado, é justificada por discursos que ressaltam a centralidade que os professores assumem nas sociedades atuais, marcadas por mudanças diversas e aceleradas (tecnológicas, sociais e econômicas), bem como por discursos que relacionam a (baixa) qualidade dos sistemas públicos de ensino à (baixa) qualidade na formação docente (SOUZA; SARTI, 2014, p. 97).

Se, como dito, a educação se coloca como papel-chave no crescimento econômico, tal como defendem os organismos internacionais de cooperação, o professor foi colocado como fator estratégico para a melhoria da educação; mas o que há de estratégico está inscrito numa relação instrumental do trabalho docente. O professor é estratégico, porque faz parte da estratégia de gestão da qualidade da educação. São os especialistas, os peritos, que afirmam tecnicamente elementos que baseiam as estratégias políticas de ajustamento empresarial da educação pública, são eles também que retiram a ênfase do pedagógico do professor para reforçar o instrumental, em jogo está a autonomia do trabalho docente frente à educação, mas claro, de forma estratégica.

Se a educação é produto, parece equivalente tratar o professor como insumo. Insumo no sentido mesmo de recurso, salário-custeio, perspectiva esta que recorre a certa subordinação do seu *papel social* em uma dimensão de caráter cada vez mais instrumental. Este caráter instrumental atende aos interesses decorrentes da *simbiose entre esferas públicas e privadas* (ADRIÃO *et al*, 2012). Essa *simbiose* reflete as frequentes parcerias privadas com a esfera pública, seja na gestão escolar seja nas consultorias para melhorias da educação, arranjos de cooperação técnica, “nunca políticas”, com vista à prestação de serviços e produtos oferecidos pelos parceiros privados (ADRIÃO *et al*, 2012).

1.2 Crise, educação e trabalho docente

Como vincular o tema das políticas públicas educacionais e o trabalho docente? Como pensá-lo de forma integrada e buscar compreender essa relação como meio para análise das condicionantes que desenham essas políticas públicas e conhecer quais repercussões ocorrem no cotidiano escolar?

Parte da resposta a estas questões são atravessadas pela ideia de governança nas políticas públicas, que se identifica genericamente como a introdução dos *Atores Externos ao Poder Público* (AEPPs). A governança como resposta implica na gestão estatal como problema. Aqui uma das dimensões da crise. Ao falar em crise procuro relacioná-la com o *papel social* do professor. Ao se fragiliza o *papel social* do professor, outros atores podem disputar com mais força e influência o que é qualidade na educação. Os atores sociais são categorias envolvidas e interessadas em uma determinada área das políticas públicas, ou seja, os partidos políticos, os governos, as empresas, as burocracias, os grupos do terceiro setor, as editoras, as universidades, os sindicatos de classe, a mídia, enfim, são atores sociais ligados com as políticas públicas.

Insistindo na posição cada vez mais estratégica dos AEPPs, vale apontar uma breve discussão do quadro teórico de governança nas políticas públicas. A mudança importante está em ampliar e aprofundar as interfaces do poder público e atores não estatais nas políticas públicas. O que é importante no estudo da governança consiste justamente no envolvimento de outros atores sociais no ciclo das políticas públicas (CHATTURVEDI, 2005).

Esse tipo de arranjo permite que se operem relações de influência, articulação, interesses em determinadas políticas públicas (FARINÓS DASÍ, 2008). A governança envolve novas formas de pensar a gestão das políticas públicas, de combinar a ação pública estatal com parcerias externas ao poder público, com o objetivo de tornar a gestão pública mais inclusiva em relação aos interesses dos atores não governamentais (*nonstate stakeholders*) no processo de tomada de decisão, o que impacta na organização dos serviços públicos, seja no âmbito nacional quanto mundial (FARINÓS DASÍ, 2008).

Com a governança se compreende que o ciclo das políticas públicas não são domínios exclusivos da atuação da esfera governamental (CHATTURVEDI, 2005). Campo de pressão e de disputas, as políticas públicas se formulam pela interação de diversos atores que representam interesses distintos, conflitos diversos e tensões de várias ordens que prevalecem ou sucumbe pelas relações de poder, o jogo se estabelece

pela disputa da legitimidade. A legitimidade não é apenas um domínio governamental, enquanto âmbito político, a legitimidade acaba por ser instituída pela prática social de disputas de interesses, da tentativa de prevalência de um discurso em detrimento de outros, da afirmação da pertinência de certo atores e pelo aviltamento de outros, neste jogo, se engendram relações de poder e *contra-poder*. A legitimidade é, portanto, multidirecional, não cabe pensá-la como algo exclusivo de alguma instituição ou ator social (CHATTURVEDI, 2005). Toda legitimidade supõe um discurso que a reviste de modo técnico e político.

A governança não é, no entanto, uma perspectiva que reconhece todas as diversidades e pluralidades de interesses em jogo nas políticas públicas (CHATTURVEDI, 2005). A governança associa-se a ampliação de determinados atores, reconhecidos como legítimos, na influência nas políticas públicas ((JIMÉNEZ, 2008). O estudo da governança recorre a uma concepção sociopolítica que se refere: “a formas y procesos de interacción y cooperación horizontal entre sector público, sector privado y actores sociales, dentro de un marco institucional en mayor o menor grado proclive al logro de decisiones y acuerdos societales” (JIMÉNEZ, 2008, p. 2).

Parte do “encorajamento de mercado” implica na introdução AEPPs na regulação das políticas educacionais. A crise na educação se instaura justamente no *papel social* do professor porque se relaciona com a responsabilização do professor sobre a (baixa) qualidade do ensino e que, de forma combinada, sustenta ao mesmo tempo uma centralidade que não garante uma função estratégica na política de regulação da educação. A função estratégica está nos AEPPs. Essa perspectiva de análise enfatiza e integra um aspecto que julgo central: a crise da autonomia. A autonomia perde espaço para a dimensão técnica do trabalho docente e esse deslocamento tem a ver com a nova divisão social do professor, gerenciado pelo *conhecimento útil* dos peritos e influenciados pelas medidas de regulação das políticas educativas.

O enfoque da crise requer que se compreenda um processo sócio-histórico de mudanças na concepção de educação, o que implica em certa redefinição do *papel social* do professor. Neste processo de redefinição, interessa-me pensar a oposição frente às formas de controle e de disciplinarização ou a resistência dos professores às racionalizações burocráticas do trabalho, discutindo então a retirada do controle docente em relação aos seus instrumentos materiais e simbólicos do processo de trabalho. Daí uma razão interessante que reforça em certo aviltamento de *papel social* docente na educação.

Do que foi dito, esse aviltamento do *papel social* docente recorre à afirmação de um discurso que está baseado no *argumento da incompetência*. Mas como encontrar essas questões levantadas num fenômeno empírico? Proponho nesta pesquisa que estudemos a política determinada pelo programa *São Paulo Faz Escola*.

A partir do estudo deste programa procuro encontrar aspectos que se relacionem com aquilo que se chama *knowledge-based regulation tool*, ou o conhecimento como instrumento de regulação. Ou seja, em seu ideal, se estabeleceria:

uma relação operativa entre conhecimento e política, isto é, mobilizar um determinado tipo de conhecimento para coordenar e constranger a ação dos atores, quer no reconhecimento de um determinado problema quer na imposição de uma determinada solução (BARROSO, 2001, p. 105).

O material do *São Paulo Faz Escola* estaria justamente relacionado a esse tipo de imbricação entre o *conhecimento útil* e ao interesse da política. Trata-se, aqui, de entendê-lo como um material à *prova de professor*. Isso ocorre porque o material não contribui para a valorização da autonomia didático-pedagógica. Dentre outras razões, além de propor um itinerário detalhado de aula, assistido pelas orientações ao modo de apostilas, se impõe um maior controle tanto do conteúdo quanto da forma de abordá-lo.

Neste enquadramento o que se tem como foco é a resistência não apenas ao uso do material pelos professores do ensino de Filosofia, mas ao papel que é atribuído ao professor na política pública em geral. Esse material seria adequado para o ensino de filosofia? Repleta de argumentos díspares, divergentes, o ensino de Filosofia no ensino médio tem seus desafios para uma consolidação mais robusta. Uma vez que a Filosofia tem, aqui e ali, certas críticas às abordagens fortemente filiadas a razão instrumental, da técnica em prevalência à reflexividade, se coloca um cenário provocador:

No que diz respeito à Filosofia enquanto disciplina ministrada no Segundo Grau, entendemos que ela tem um acervo próprio de questões, uma história que a destaca suficientemente das outras produções culturais, métodos peculiares de investigação e conceitos sedimentados historicamente. (...) Não devemos nos iludir com o adágio "não se aprende filosofia", algo que pode levar a um comodismo ou a uma descaracterização da disciplina. O que a Filosofia tem de diferente das outras disciplinas é que o ato de ensiná-la se confunde com a transmissão do estilo reflexivo, e o ensino da Filosofia somente logrará algum êxito na medida em que tal estilo for efetivamente transmitido. No entanto, isto ocorre de forma concomitante à assimilação dos conteúdos específicos, da carga de informação que pode ser transmitida de variadas formas. O estilo reflexivo não pode ser ensinado formal e diretamente, mas pode ser suficientemente ilustrado

quando o professor e os alunos refazem o percurso da interrogação filosófica e identificam a maneira peculiar pela qual a Filosofia constrói suas questões e suas respostas (LEOPOLDO, 1992, p. 163).

Conforme Leopoldo (1992) analisou no trecho anterior, ressaltando o estilo reflexivo típico da Filosofia, não cabe ensiná-la de modo *formal e diretamente*, exige, pois, um percurso da *interrogação filosófica*.

Claro que a dificuldade de definir filosofia e de como pensar seu ensino é um tema de vasto debate e que, aqui, não interessa adentrar detidamente. O que é Filosofia e como pensar o seu ensino talvez seja a mais importante de suas questões, mas deixemos os filósofos discuti-las com mais propriedade. No entanto, essa questão importa na medida em que dela decorrem consequências para se compreender os desafios, os limites e as potencialidades que denotam a particularidade do ensino de filosofia no ensino médio.

Pode-se dizer que se compartilha, ainda que como uma ideia geral, certa dificuldade, para não dizer inadequação, quando as abordagens de ensino de filosofia estão calcadas numa visão mais pragmática, fortemente instrumental. Esta tônica de caráter uniformizador do conhecimento e que apela para a homogeneidade de entendimento filosófico, manualizado, se afasta de uma abordagem mais afeita à reflexão, que recorre à afirmação da crítica social, ao estímulo da autonomia interpretativa. O que se coloca é o seguinte: com o *argumento da incompetência* se faz necessário um *material à prova* de professor.

Mas o *argumento de incompetência* também pode comportar uma perspectiva de que a resistência seria mais uma decorrência da própria inadequação do professor em relação às mudanças exigidas para as novas funções. Ora, a política educativa está balizada pelos peritos/especialistas e que é determinada pelas autoridades públicas do governo. Daí a razão de focar a abordagem de análise sobre o estudo da resistência docente, não apenas em relação ao uso do material fornecido pelo Programa *São Paulo Faz Escola*, mas do seu próprio *papel social* frente a esta política pública.

Neste caso, o que procuro estudar é a percepção docente sobre a resistência ao uso do material, mas como dito, também ir além, avançar para discussão do seu *papel social* frente à política pública. A partir daí direciono uma análise de como um material didático *à prova de professor* implica, de forma complementar, em uma política pública de educação à margem do professor. Eis o mal estar-docente (NÓVOA, 1999).

Os materiais didáticos, também chamados de *Cadernos* podem ser entendidos como um desses instrumentos de regulação do trabalho docente e que têm tido na prática docente seu foco de controle. Isso não passa despercebido, ainda que em nível simbólico, da representação que os professores têm do seu trabalho, da sua autonomia criativa, e mais: do juízo que fazem de sua relevância na educação e o modo como constroem sua identidade política, do entendimento de sua relevância como atores nas políticas públicas; o modo como constituem seu *papel social* também é uma dimensão política. A afirmação profissional dos professores, enquanto dimensão política se coloca dentro de um contexto de tensão nas relações de poder no campo educativo.

Tal como aponta Foucault (1986), discutindo os procedimentos inerentes às relações entre conhecimento, *saber* e *poder*, o que se tem é a constituição do poder-saber como uma prática disciplinar. O saber e o poder se fundem, se correlacionam pela linguagem e carregam consigo a disciplinarização (FOUCAULT, 1986). Não há, portanto, em se pensar nas formações discursivas de modo desvinculado de determinados *campos de saber*, muito menos destituídos de relações de poder (FISCHER, 2001). Mais do que um modo de controle e vigilância dos comportamentos dos indivíduos pelas instituições, trata-se meios desiguais de autoridade, o poder está inscrito no discurso produzido em torno de um *campo de saber* (FOUCAULT, 1986; FISCHER, 2001).

Em *A Ordem do discurso*, Foucault (1986) coloca na sua concepção sobre teoria da linguagem para além da língua como apenas um reflexo do ato da fala, isto é, para o autor, existem elementos linguísticos, mas existem de forma correlacionada elementos extralinguísticos (FISCHER, 2001). Para Foucault (1986), com explica Fischer (2001), a construção do discurso, do discurso como prática refere-se à produção de relações de poder e de formações discursivas que possuem filiações como o modo pelo qual se operam as relações de poder dentro de um campo discursivo.

O poder como acontecimento se dá sempre em relação a algo, a alguém, e esse relacionar-se é constitutivo da disciplinarização do comportamento, fenômeno este subjacente às ações de interação entre os indivíduos nas organizações (FISCHER, 2001). O poder como prática, prática social, também está inscrito na história (FISCHER, 2001). Inscrito na história, o poder sempre revela uma especificidade histórica de sua caracterização (FOUCAULT, 1986). Como especificidade histórica, o poder está entremeado pela cultura, atravessa o funcionamento das organizações. Pela dinâmica entre *poder-saber*, o controle imbrica-se ao cotidiano (FISCHER, 2001). E

como cotidiano, o poder é acontecimento (FISCHER, 2001). Essas contribuições dadas por Foucault (1986) e analisadas por Fischer (2001) são decisivas para qualquer estudo sobre a linguagem, sobre a fala, o falante e o falado. Foucault (1986) ao analisar as relações entre o poder e o saber na prática social da linguagem aponta para a questão da autoridade, quem está autorizado ou não a falar em nome da verdade.

Parte central das disputas no campo educativo está associada às tensões e aos interesses em torno dos discursos que tratam da concepção da *qualidade da educação*. Como uma formação discursiva em torno da qualidade da educação, encontra-se aspectos que revelam um reposicionamento do *papel social* do professor, um reposicionamento que o desautoriza diante das concepções da qualidade da educação. Pelo discurso da qualidade da educação se atribui certa ambiguidade no trabalho docente: o professor como problema e solução.

O principal desdobramento que corresponde ao discurso da qualidade da educação consiste na valorização retórica feita pelos especialistas – autoridade científica-educacional - e pelos políticos sobre a importância do professor. Contudo, progressivamente esse discurso comporta o enfraquecimento político do *papel social* do professor nas decisões estratégicas que se referem a esta qualidade na educação. Sua importância se centra no trabalho docente de modo cada vez mais instrumental, na incorporação das práticas pedagógicas a partir das concepções dos materiais didáticos fornecidos pelas grandes empresas em consonância com as novas formas de regulação do trabalho docente.

Daí porque se falar em um processo de aviltamento político do *papel social* do professor. O que parece interessante é pensar esse cenário a partir da resistência docente à adesão a política pública. Essa resistência pode servir como denúncia dessa tensão relacionada com o excesso do discurso científico-educacional, do predomínio de especialistas e dos peritos, voltados à produção do *conhecimento útil*, na orientação das diretrizes das políticas públicas e contraposição à desvalorização profissional do trabalho docente.

A resistência aqui é entendida como oposição ao controle, mas não apenas isso. O uso do material não é um controle direto, ao modo obrigatório e irrecusável. É um controle de caráter mais sutil, de incorporação paulatina, que se coloca como facilitador do cotidiano escolar reforça o condicionamento do comportamento do professor através do apelo do material como garantidor de um padrão equânime de conteúdo. Mas é

controle como discurso e como prática que se coloca ao docente como meio de controle do seu trabalho, um controle voltado ao desempenho (ALMEIDA, 2005).

Ao qualificar a cenário contemporâneo da educação como crise, o que evidencio é a crise no seu sentido político. Político porque o discurso em disputa, a qualidade da educação, pode ser caracterizada pela palavra pública que se quer legitimada. De certa forma, trata-se de forjar o discurso de legitimidade que a política requer para que esta se opere nas instituições, na conformação do comportamento dos indivíduos. Mas esta crise é fundamentalmente uma decorrência da disputa em torno do discurso da qualidade, da tentativa de estabelecer novas maneiras de instaurar, legitimar e justificar *tecnicamente* as instituições políticas na regulação das políticas educativas.

Do político aqui entendido como aquilo que se refere às relações de poder e das dimensões que a engendram numa espécie de jogo, um arranjo a serviço da dominação social, do poder em movimento para o controle, em articulação com interesses econômicos, mas que estão em permanente situação de tensão ou conflito porque sofrem resistência. É, portanto, uma crise política justamente porque se inscreve na disputa entre formações discursivas, o que está em causa são as relações de poder em torno da qualidade da educação e das articulações com as práticas retóricas das quais tal contexto emerge.

É política porque se inscreve no jogo de relações de poder e porque se desdobra em mudanças neste jogo de poder. É política porque o poder atua nos modelos de organização da sociedade e no comportamento disciplinado do indivíduo. A crise aqui envolveria o alcance do poder, as razões e consequências da mudança deste alcance e é por essa razão que, se cabe realmente falar em crise, é porque a penso num sentido político de compreensão da mudança do discurso da centralidade do professor na educação. A centralidade se reduz a dimensão cada vez mais instrumental. A crise se manifesta em três aspectos fundamentais.

O primeiro centra-se no indivíduo. Com base em Adorno (1953, 1960), na análise do capitalismo administrado, centra-se a crise no indivíduo - por meio da lógica de funcionamento das organizações racionalizadas - a emergência de um comportamento controlado e definido pelo *princípio de desempenho* (*performance*). Adorno (1953, 1960) parece problematizar de forma bem interessante o funcionamento das organizações, dando contorno analítico às formas de aprofundamento do controle e dominação do indivíduo, sobretudo do seu comportamento. Denominada por Adorno (1953) como *sociedade administrada*, o que se coloca em causa designa um processo

sócio-histórico de dominação da lógica de controle como caracterização fundante do funcionamento das relações sociais, econômicas e culturais do capitalismo moderno.

Como discute Silva (2015), em sua perspectiva adorniana, a sociedade administrada implica na relação de funcionalidade entre o indivíduo e a sociedade, na qual se revela o empobrecimento da vida psíquica pelo poder coercitivo do ajustamento ao mundo administrado, da vida racional, tem-se assim a pseudo-individuação. A integração imposta ao indivíduo se opera por padrões socialmente estipulados pela totalidade social, neste contexto a resistência às pressões adaptativas impostas pelo mundo administrado representa a crítica à ordem social (SILVA, 2015). Para Silva (2015), a crítica adorniana aponta para aspectos centrais de ascensão da racionalidade e o declínio do indivíduo, assim:

podem-se destacar estas duas condições contrapostas, a integração e a resistência, como reações dos indivíduos às condições sociais concretas de sua existência. Por isso, a análise desses aspectos é mais do que mera averiguação de um fato; permite elevar o conhecimento teórico a uma forma de práxis, configurando-o como posicionamento político diante da realidade contraditória (SILVIA, 2015, p. 38).

Ao discutir sociedade administrada, em linhas gerais, o que Adorno (1953, 1960) acaba por trazer à tona é aquilo que pode ser entendido como crise do indivíduo. As reflexões adornianas sobre o mundo administrado implicam num indivíduo em crise, em declínio, pois este indivíduo está em processo de adestramento do seu comportamento, trata-se da cisão entre o indivíduo e a sociedade, diante das formas de controle do comportamento. O que Adorno (1953, 1960) caracterizou nesta crise do indivíduo possui aspectos relacionados com o processo de racionalização do funcionamento das organizações, como também se desdobram formas de dominação social impostas pelo capitalismo tardio.

Como comenta Silvia (2015) a partir de Adorno, a sociedade administrada exerce intensa pressão que incide no psiquismo individual, ou seja, a totalidade social imprime o controle pelo comportamento econômico, racional, e realiza pelo poder coercitivo o ajustamento do indivíduo à ordem social. O indivíduo sofre a pressão externa da totalidade social, mas, também, internaliza esse controle, trata-se da ameaça social internalizada (SILVIA, 2015). Ainda mais especificamente sobre a ameaça social internalizada, vale destacar o seguinte trecho:

De todo modo, é importante reconhecer que esse processo somente se consumaria mediante a superação da cisão objetivamente constituída na relação que os indivíduos

mantêm com a sociedade; ou seja, dependeria da superação da sociedade opressiva. A possibilidade de transformação histórica remete à supressão das necessidades e à realização da felicidade universais, mas obviamente converter-se-ia em ideologia caso sua própria formulação já não fosse negação determinada. Portanto, é como um ato de resistência que a imagem da transcendência histórica é assinalada na crítica das condições existentes. A irracionalidade da sociedade estruturada sob o princípio da dominação está introjetada pelos indivíduos como força repressiva, reguladora da dinâmica pulsional e mediadora da adaptação às condições de sobrevivência material e psíquica. (...). Tanto a produção das necessidades falsas quanto a sua satisfação substitutiva são expressões de uma tecnologia de controle que compreende a servidão voluntária. Os indivíduos privados de subjetividade agem como sujeitos de sua própria dominação. Nesse sentido, a integração efetuada no âmbito da experiência concreta converte-se em motivação objetiva para a aceitação tácita da justificativa ideológica segundo a qual a conduta naturalmente adequada às condições de existência é a que mais minuciosamente se adapta às condições postuladas pelo princípio da dominação (SILVIA, 2015, p. 40).

Quanto à dominação social que incide no indivíduo, o que a perspectiva adorniana de Silvia (2015) coloca em questão é a resistência ao processo de integração, de adaptação, do indivíduo à totalidade social. Privar o indivíduo da sua subjetividade significa facilitar a internalização do controle exercido pela dominação, pela totalidade social. O controle, assim, não é nem mais apenas social e nem mais individual, aparece assim como um fenômeno de fusão entre ambos, psicossocial. O controle determina as limitações que tolhem a liberdade, cerceia a autonomia, o indivíduo torna-se refém de padrões condicionados de comportamento, a liberdade se confunde com opções, a autonomia se confunde com escolha (SILVIA, 2015). Com efeito, vale destacar o seguinte:

A força hodierna de tendências psicossociais totalitárias, provenientes do nazifascismo e imbuídas de seu espírito destrutivo, é um importante indicativo do comprometimento da racionalidade adotada pela administração social da vida cotidiana em relação ao princípio da dominação; violência subterrânea à aparência democrática. O aparato técnico-burocrático que garante a funcionalidade das instituições sociais na sociedade administrada nutre-se da incapacidade dos indivíduos se valerem de seu próprio entendimento para avaliar a aceitabilidade das condições de existência a que estão submetidos; por menos dignas que sejam tais condições, sua aceitação sem resistências notáveis as faz parecer naturais. Sem que haja um efetivo processo de formação cultural, que favoreça o desenvolvimento suficiente das instâncias psíquicas, os homens tornam-se menos diferenciados e mais suscetíveis à determinação social, muitas vezes,

reproduzindo-as sem nenhuma reflexão. Com isso, a violência intrincada na estrutura social volta-se contra o indivíduo debilitado, interceptando sua capacidade de agir autonomamente diante da totalidade social opressiva (SILVIA, 2015, p 44-45).

Silvia (2015) aponta para o ajustamento às condições de adaptação dos indivíduos ao modo de funcionamento da sociedade administrada, intrinsecamente vinculada à dominação social a serviço de interesses econômicos, impõe pela racionalidade econômica limites para a autonomia do indivíduo. A cisão entre indivíduo e sociedade não é um problema para o projeto de dominação social, aliás, consiste justamente na afirmação de sua lógica de controle, antes, serve como garantia de sua prevalência como regulação social da dominação.

Para Adorno (1953, 1960), a apreensão da *sociedade administrada* implica numa correlação com a própria noção de dominação, operada pela razão instrumental, cujas consequências não se limitam ao que há de mercadológico e científico, pois a razão instrumental acaba por colonizar outras esferas da vida cotidiana. Muito brevemente, este seria o cenário de barbárie: a ambivalência entre repressão e proteção, progresso e controle, coisificação e consumo. O progresso que engendra a repressão, a ciência como liberdade à natureza, controle os homens: “a dominação universal da natureza volta-se contra o próprio sujeito pensante” (ADORNO, HORKHEIMER, 1985, p. 38). Assim, como discute Silvia (2015), sob a influência das reflexões adornianas, poderia se pensar o seguinte: a sujeição a que as formas sociais e econômicas, nas quais os indivíduos estão inscritos, acaba por condicionar o processo de individuação, da relação entre *autonomia* e *heteronomia*.

A *autonomia* por parte de Adorno (1953, 1960) implica na autodeterminação e na autoconsciência que criam condições contrárias à manipulação e controle. Já a *heteronomia* consiste na experiência do indivíduo na totalidade administrada, ou melhor, a sujeição ou subordinação que incorre no processo de individuação a certa ordem social. Não há, então, como pensar a individualidade sem levar em consideração as pressões da socialização racionalizadas que mediatizam o próprio processo de individuação que se estabelece entre a tensão da relação entre *autonomia* e *heteronomia*.

Mas ocorre que, para Adorno (1953, 1960), o indivíduo tem sua formação psicossocial mediado pela racionalidade instrumental do funcionamento das organizações, do sistema capitalista, o que significa que o espaço para a autonomia seria

cada vez menor, mais controlado, afirma-se a *heteronomia* em detrimento da *autonomia*.

A razão instrumental, tão típica da perspectiva mercadológica, capitalista, também coloniza a lógica de funcionamento de outras esferas da vida, predomina sobre elas, as conformam, as influenciam *desinteressadamente*. Quanto a isso, a educação, o próprio espaço escolar, como organização burocrática, não é exceção deste processo de colonização de lógica de funcionamento instrumental em outras esferas da vida cotidiana.

Daí, então, porque trato da crise do indivíduo como ascensão da dominação social e o declínio da subjetividade, com base nas discussões de Adorno (1953, 1960) e os comentários de Silvia (2015).

Uma segunda característica se refere à forma pela qual se operam os mecanismos de participação dos atores sociais no ciclo das políticas públicas. As discussões dos limites e possibilidades dos mecanismos participativos das políticas públicas na democracia baseiam-se em um vasto e amplo repertório de análises (BENHABIB, 2002; GUTMANN, THOMPSON, 2004) quanto nacional (NOBRE, COELHO, 2004; POGREBINSCHI, 2010; GURZA LAVALLE, HOUTZAGER, CASTELLO, 2012).

Para Benhabib (2002) a dimensão da participação incorpora e amplia a diferença na experiência democrática contemporânea. Com mecanismos participativos se permitem que se adicionem outras formas de identidades políticas, que superam as diversidades de interesses e motivações garantidas pelo modelo representativo (BENHABIB, 2002). Importa, para Benhabib (2002), ampliar a razão pública do horizonte político da democracia pela difusão da participação. Ainda neste sentido, Gutmann e Thompson (2004) também analisam o potencial da deliberação pela ampliação dos mecanismos de participação. Cabe, pelo estudo da deliberação, da participação efetiva de outros grupos na política, uma crítica as formas tradicionais de democracia. Mesmo que muito brevemente, tanto para Benhabib (2002) quanto para Gutmann e Thompson (2004), a participação amplia a noção de democracia, estabelece novos horizontes de reconhecimento de outras identidades e interesses, trata-se de democratizar a democracia pela ampliação do envolvimento efetivo da sociedade civil nas políticas pública.

No Brasil, o debate sobre a participação nas políticas públicas e seu aspecto crítico ao sistema democrático representativo também segue na direção das discussões

internacionais. Não cabe compreender a democracia de modo dicotômico, de um lado a representação, de outro, a deliberação, cabe sim pensá-la dialeticamente de modo combinado (POGREBINSCHI, 2010). Isto é, para Pogrebinschi (2010) o desafio da democracia contemporânea é o de construir um regime político que permite a mediação entre sociedade civil e Estado a partir da superação da polarização entre representação e participação/deliberação.

Para Pogrebinschi (2010), trata-se de pensar em um projeto político ligado a *Democracia pragmática*, uma perspectiva que procura superar os limites da representação eleitoral e episódica da democracia, de modo a se consolidar uma alternativa dialética de combinação experimentalista entre representação e participação/deliberação nas políticas. Além disso, ainda aponta Pogrebinschi (2010), a base teórica da *democracia pragmática* requer um olhar que seja *formulado normativamente e orientada empiricamente*, com o propósito de ampliar a legitimidade das ações públicas democráticas. Enfim, trata-se de fortalecer também a representação política ampliada pela efetividade da participação/deliberação e, deste modo, permitir que o funcionamento das instituições democráticas salvguarde o envolvimento participativo mais efetivo, deliberativo, dos diversos atores sociais da sociedade civil no processo político-decisório (POGREBINSCHI, 2010).

Quando se estuda as novas práticas democráticas, a partir de Nobre e Coelho (2004), por exemplo, se encontram análises sobre a natureza da democracia, levando-se em consideração os mecanismos de participação e as respectivas lógicas de funcionamento das instituições. Em jogo está não apenas a incorporação dos atores sociais, mas também o empoderamento político da sociedade civil pela sua incorporação participativa, deliberativa, nos âmbitos das políticas públicas.

Essas breves considerações sobre a democracia, sobretudo com base na crítica da democracia deliberativa, muito se aproximam do campo da gestão social, pelo menos no que se refere a relevância estratégica que a participação assume no contexto de reinvenção democrática da democracia.

Neste sentido, parte importante dos debates contemporâneos sobre a democracia aponta para as inovações sobre temas clássicos de igualdade, justiça social, liberdade, legitimidade pelo cânone da participação. Se estiver certo que a relação entre o Estado e a sociedade civil se opera fundamentalmente pelo horizonte definido pelo sistema democrático, na perspectiva deliberacionista, isso implica que a participação ocupa centralidade como questão política.

Essas considerações gerais sobre a democracia deliberativa servem como um horizonte crítico para se estudar os limites e as possibilidades da democracia contemporânea. Mesmo que introdutórios esses apontamentos indicam um pano de fundo de discussão importante, que hoje se configura por cenário participativo nas políticas públicas. A disseminação de experiências participativas também correspondeu a um esforço de institucionalização em larga escala de arranjos participativos no ciclo das políticas públicas. A democracia deliberativa afirma pelos arranjos participativos a ampliação e pluralização da representação política. Neste sentido, uma contribuição interessante é a perspectiva da gestão social como sua oposição a gestão estratégica; tecnocrática.

A gestão social apresenta algumas relevantes ponderações em torno da incorporação de mecanismos participativos e, portanto, de práticas voltadas para a articulação de atores sociais às ações do governo, relacionadas com a promoção da participação da sociedade civil, e dos demais atores não governamentais nas políticas públicas. No entanto, mais do que uma revisão detalhada da bibliografia da gestão social, o que procuro mesmo fazer é apresentar e ressaltar a centralidade da participação política da sociedade civil, dos atores sociais, como eixo que fundamenta a crítica da gestão social ao modelo de *gestão estratégica* das políticas públicas.

Apoio-me, então, para tanto na crítica em relação à razão instrumental da gestão estratégica das políticas públicas, do discurso técnico-científico que despolitiza outros interesses que envolvem os atores sociais, da gestão por meio da hierarquia e da técnica acima do social (TENÓRIO, 2005; CANÇADO, PEREIRA, TENÓRIO, 2013). Pelo eixo de debate proposto pela gestão social podem-se encontrar alguns pontos para esclarecer essa crítica nas políticas públicas.

A crescente difusão de mecanismos de participação nas políticas públicas tem ocupado crescente foco de análises nos estudos sobre a sociedade civil e da articulação com os atores sociais no ciclo das políticas públicas (NOBRE, COELHO, 2004; POGREBINSCHI, 2010, GURZA LAVALLE, HOUTZAGER, CASTELLO, 2012). E sobre o ciclo das políticas públicas e sua relação com os atores sociais, não parece ser razoável entender esses aspectos de forma linear e sequencial. É típico das políticas públicas os conflitos, divergências, controvérsias e resistências (BRIGADÃO; NASCIMENTO; SPINK, 2011).

A gestão social, campo multidisciplinar de estudos e de elaboração de práticas voltadas à promoção da participação e do controle social, por exemplo, já tem

consolidado um debate significativo de crítica em torno da gestão estratégica (TENÓRIO, 2005; CANÇADO, PEREIRA, TENÓRIO, 2013). Dentre outras questões, destaco a gestão social como alternativa em relação à gestão estratégica.

Enquanto uma firma sua lógica de concepção e gestão com propósito de fortalecer a ação social e articulação dos atores envolvidos, a outra se ocupa mais da gestão que se pretende eficiente, eficaz, ao modo utilitarista, cuja natureza da autoridade emana do âmbito formal, burocrático e técnico (TENÓRIO, 2005; CANÇADO, PEREIRA, TENÓRIO, 2013). Trata-se, portanto, de uma lógica de ação política do social pelo horizonte da gestão instrumental (TENÓRIO, 2005; CANÇADO, PEREIRA, TENÓRIO, 2013). Com isso, a gestão estratégica traduz uma forma de gestão tecnocrática como combinação entre a competência técnica com a atribuição hierárquica; trata-se, por fim, da gestão das políticas públicas filiadas pela perspectiva tecnoburocrática (TENÓRIO, 2005; CANÇADO, PEREIRA, TENÓRIO, 2013).

Ao falar de gestão estratégica, supõe-se uma relação tecnoburocrática de modelo de gestão entre os atores sociais, baseada na hierarquia, estabelecendo uma relação caracterizada pela ordem-obediência (TENÓRIO, 2005; CANÇADO, PEREIRA, TENÓRIO, 2013). Há, então, aqui a ideia que parte desta crise se vincula com a forma de participação dos professores ao longo do ciclo das políticas pública do *São Paulo Faz Escola*, ao apostar na obediência mediante a hierarquia e não pela participação mais substantiva e permanente, por meio de uma proposta de construção significativamente dialógica entre os atores sociais envolvidos no desenho da política. Daí porque a crise possui uma forma que se relaciona com a própria predominância da gestão estratégica como a concepção política que antecede o desenho da política pública.

Por fim, como terceiro aspecto desta crise está o *argumento da incompetência*. Desvelar o que está encoberto pelo discurso da qualidade da educação, entendê-lo de modo estreitado com *argumento da incompetência* (SOUZA, 2006), além de vinculá-la ao aprofundamento do controle da autonomia da prática docente em sala de aula parece-me oportuno.

Uma nota importante: quando me refiro ao *discurso*, dois autores são fundamentais, um Foucault (1986) ao relacionar o discurso como *regime de verdade*, nas relações de *poder e saber*, já discutido alguns pontos anteriormente. Adicionalmente, outro autor fundamental é Charaudeau (2011), ao colocar o discurso como *dispositivo de intervenção política*.

Para Charaudeau (2011) o discurso, assim como Foucault (1986), consiste em uma prática social, mas que se encontra numa *instância política* de fabricação do discurso. Enquanto *instância política* o discurso encontra-se no lugar de *propor, justificar, criticar e conclamar* por estratégias de persuasão e sedução, relações de poder se operam na disputa pela legitimidade do discurso (CHARAUDEAU, 2011). A orientação política dramatiza a narrativa da fala, o discurso torna-se *dispositivo de comunicação política* do ato de tomar a palavra (CHARAUDEAU, 2011).

Deste modo, entendo o *argumento de incompetência* como discurso se inscreve enquanto um dispositivo imerso no regime de verdade, uma instância política do ato de tomar a palavra pública. O *argumento de incompetência* refere-se ao que se pretende ser certo fundamento de concepções e práticas que visam reduzir e, de certa forma, também homogeneizar a formação dos professores ao âmbito instrumental (SOUZA, 2006; 2014). Em suas palavras:

Trata-se do argumento de incompetência, cujo cerne afirma que a principal causa para a baixa qualidade do sistema educacional é, justamente, a incompetência dos professores. Em função de sua má-formação inicial, os professores não saberiam como lidar com a diversidade de alunos presente nas escolas hoje, especialmente aqueles das camadas populares. Consequentemente, seguindo essa linha de raciocínio, a única, ou principal ação a ser perseguida para melhorar a qualidade do sistema educacional, seria melhorar a competência dos professores (SOUZA, 2014, p. 80).

O *argumento de incompetência* como discurso, tem impactado na prática docente. Sobretudo porque decorre daí uma visão homogênea que, segundo Souza (2014), acaba por considerar o professor como um profissional tecnicamente incompetente, e até mesmo politicamente descompromissado. O professor, seu saber e sua prática pedagógica estariam envoltos por esse discurso que instaura de forma central a partir ou com base no *argumento de incompetência* (SOUZA, 2006). Daí porque a crise possui um caráter discursivo sobre a desvalorização profissional do saber e da prática docente.

A reunião destes três elementos configura, na verdade, uma mesma crise, ou melhor, uma mesma confluência de elementos pelos quais se caracterizam o aviltamento do *papel social* docente. Sempre tomados em conjunto, esses elementos se construíram e imbricaram-se historicamente, sobretudo a partir da afirmação de certa noção da qualidade de educação que caminha junto com o *argumento de incompetência* (SOUZA, 2006).

Capítulo II – Pensar o cotidiano pelo papel social

2. O cotidiano, subjetividade e o papel social: um quadro de pesquisa

Embora com abordagens e métodos diferentes, a pesquisa do cotidiano em educação consagra um vasto e importante repertório analítico. Há, no geral, um olhar atento destas abordagens e métodos em prol da compreensão do sujeito em sua dimensão individual, social e histórica, pensadas a partir da vida cotidiana. Poucos estudos, todavia, focam mais especificamente para o aspecto da subjetividade dos atores sociais e sua relação com as políticas públicas.

Poucos estudos se debruçam a pensar a subjetividade como evidência da singularidade do indivíduo, da sua compreensão e percepção própria, ainda que intermediada pelo que há de social, diga-se também, cultural, expressada como potência do acontecimento, da liberdade. Destaco, por exemplo, neste sentido, trabalhos como Sandoval (1989), Gonçalves (2010) e Brigadão, Nascimento e Spink (2011), que buscam dar relevo ao estudo da subjetividade como dimensão importante ao se pensar o estatuto do político, estendendo também as análises para as políticas públicas.

Gonçalves (2010) propõe como referência ao estudo das políticas públicas o repertório da psicologia. É relevante, por exemplo, a partir de Gonçalves (2010), destacar as contribuições da psicologia social, política e comunitária nas políticas públicas. Essas abordagens, que se leve em consideração as especificidades de cada uma, permitem que se compreenda a socialização política entre estruturas subjetivas e ações coletivas, os movimentos sociais e as motivações individuais (SANDOVAL, 1989).

A passagem entre interesses e motivações sociais à ação coletiva se opera um processo de tradução dos indivíduos em relação ao contexto social em que está inscrito, sua percepção torna-se, assim, central à compreensão do seu comportamento, das suas escolhas (SANDOVAL, 1989). Esse processo de tradução é uma apropriação particular da percepção do indivíduo frente às categorias sociais que pertence ou se identifica (SANDOVAL, 1989). Nas palavras de Sandoval (1989, p. 432):

É dentro desta estrutura celular da sociedade que o “fazer diferente” dos novos grupos sociais guarda suas metas. Exatamente porque está “microfísica do poder” depende da realização subinconsciente, até mesmo os modelos raros e débeis de uma prática social divergente representam um perigo em potencial, pelo menos enquanto a tendência for no sentido de questionar o autoritarismo inconsciente da obediência. Criando espaços de relações mais solidárias, de consciência dirigida menos pelo mercado, de manifestações

culturais menos alienadas ou de valores e crenças básicas diferentes, estes movimentos representam uma constante dose de elemento estranho dentro do corpo social do capitalismo periférico.

Com a perspectiva de Sandoval (1989) se entende que os fatores subjetivos se desenvolvem e se entrelaçam com aspectos das condições materiais, no entanto, a compreensão dos movimentos sociais exige que se pense no nível individual a expressão do estatuto político, uma abordagem que assumo o enigma da política, da politização, como um processo psicossocial de consciência política.

Para a Gonçalves (2010), a aproximação com as políticas públicas é pertinente porque a psicologia contribui na compreensão da construção sócio-histórica do indivíduo e sua relação com a cidadania, amplia a análise das consequências e repercussões de se pensar a subjetividade nas relações de produção capitalista. Gonçalves (2010) evidencia a conformação da consciência em seu contexto social, histórico, destacando as várias dimensões como que atravessam a subjetividade como o preconceito, subalternidades, discriminações, resistências, enfim, a subjetividade permeada pela ideologia da dominação.

Mas é necessário se afastar dos determinismos, econômicos, biológicos, culturais e sociais para se estudar a subjetividade, alerta Rey (2012). Se a subjetividade alude a um sistema simbólico, significa então que se pode pensá-la como uma produção simbólico-emocional (REY, 2012). A produção simbólico-emocional se desenvolve em condições concretas de realidade para cada indivíduo, por isso mesmo são inseparáveis da cultura, da economia, da sociedade, da constituição do corpo-cognição, mas nunca pode ser tomada, a subjetividade, como um desdobramento subordinado dessas dimensões (REY, 2012).

Propor que se entenda a subjetividade a partir das considerações acima, ajuda a repensar o campo da política, portanto, da política pública, uma vez que o que está no centro da análise é uma crítica ao poder como lógica de dominação, e que opera no interior das organizações, estabelecendo seu modo de funcionamento. Assim a subjetividade pode ser um feixe de estudo que permite aprofundar a compreensão das práticas sociais em curso como produções simbólicas dos indivíduos, como possibilidades de ações distintas que se correlacionam com as heterogeneidades das subjetividades inscritas no social. Em questão está a emergência de *novos sujeitos políticos*, o que parece convergir com a crítica da democracia deliberativa, da

perspectiva da gestão social, mas aqui, sendo radicalizada pela afirmação de outras subjetividades possíveis como alternativas a conversação do poder:

La política hoy, con independencia del color ideológico de sus discursos, representa políticas de Estado, semejantes en sus mecanismos autoritarios y en el poder rector de una casta profesional y vitalicia de políticos que impide el desarrollo de nuevos sujetos políticos participativos, oculta las contradicciones generadas por su gestión y tiene como principal motivación el logro y la conservación del poder (REY, 2012, p. 21).

Conservação do poder: tem sido as políticas públicas uma dimensão de experiências capazes de questionar essa característica tão inabalável? As experiências democráticas têm fortalecido a emergência de novos sujeitos políticos?

Campo que envolve processos complexos, que não são nem lineares nem sequenciais, a política pública é uma ação intencional que está entremeada por várias esferas de decisão, de atores em interação com interesses distintos, por tantas vezes, opostos ou conflitantes (BRIGADÃO, NASCIMENTO, SPINK, 2011). Neste sentido, parte importante do estudo das políticas públicas não se refere a sua formulação no âmbito apenas da concepção, mas sim na sua implementação, na gestão cotidiana de práticas e de ações em torno das políticas públicas (BRIGADÃO, NASCIMENTO, SPINK, 2011).

Que se considere, então, a pertinência da psicologia no estudo das políticas públicas (GONÇALVES, 2010), sob um aspecto, e a política pública como campo complexo de relações políticas cuja ação intencional é composta por múltiplos elementos, interesses diversos e por relações de negociação, de conflitos e de resistência (BRIGADÃO, NASCIMENTO, SPINK, 2011), que se estabelecem como um arranjo que impõe à dinâmica das políticas públicas um caráter invariavelmente político, ao invés de um entendimento puramente técnico.

Por se situarem na interface entre o Estado, mercado e a sociedade civil, as políticas públicas têm sido entendidas e, sobretudo, caracterizadas como um campo de conhecimento próprio, mesmo que multidisciplinar, possui suas particularidades em torno do desafio de sua análise (FARAH, 2011).

O campo das políticas públicas tem concentrado como atributo principal a reflexão e análise sobre as relações político-institucionais e sócio-históricas que configuram a interação entre Estado, mercado e sociedade (FARAH, 2011). Os temas de investigação que são abertos pelo estudo das políticas públicas exigem que se pense

nas ferramentas conceituais com os quais se trabalha em uma situação social concreta, o que acentua a dimensão política da pesquisa.

A dimensão da análise política da pesquisa exige que se faça sempre um olhar atento as maneiras pelas quais variam a relação entre Estado, sociedade e mercado na gestão das políticas públicas; relação esta que sempre é política. Mais do que isso, trata-se de pensar o projeto político que subjaz a concepção do desenho da política pública.

Com efeito, vale analisar como, a partir deste projeto, o governo – não apenas um partido, mas todos os partidos, da lógica partidária que compõe o governo, não apenas a situação, mas a oposição – incorpora a sociedade civil, os atores sociais. Disso se analisa tantos outros aspectos, como por exemplo, o funcionamento das instituições no âmbito participativo de sua gestão, questionando-se as possibilidades de participação/deliberação que se colocam nas políticas públicas.

Ao propor uma discussão sobre a análise das políticas públicas e sua relação com os atores sociais, abre-se uma questão fundamental ligada ao diálogo entre diferentes atores governamentais e sociais, o que também necessita mostrar que essa abordagem recorre a questões associadas às formas de participação dos diversos atores sociais, internos ou externos ao Estado, atuam na operacionalidade das políticas públicas na democracia. Trata-se, então, de enfocar novamente a discussão sobre os atores sociais a partir das suas origens teórico-analíticas voltadas à subjetividade e, aqui, ao estudo do *papel social*, explicando em que consistem as relações de poder que se inscrevem neste contexto.

No entanto, como pesquisar a produção da subjetividade no campo das políticas públicas? Como relacionar tal perspectiva com o âmbito escolar? De que modo propor um percurso metodológico sensível à compreensão das mudanças que incidem no trabalho docente? Como fazer com que haja uma abordagem teórica em sintonia com o caráter processual da pesquisa?

Diferentes são as tradições das ciências humanas e sociais que invocam o título qualitativo, mas não apenas por não recorrer predominantemente à quantificação (REY, 2005). Talvez parte crucial da questão das problematizações entre a pesquisa quantitativa e qualitativa resida nas implicações que definem o curso das práticas de investigação, em especial no que tange a produção do conhecimento e o envolvimento do pesquisador (REY, 2005). Então, não há em que se falar aqui de uma pesquisa qualitativa como se fosse uma negação do quantitativo. A oposição entre o qualitativo e quantitativo mais serve para estabelecer uma fronteira que afirma certa dicotomia entre

números e palavras, do que propriamente para marcar especificidades metodológicas ou técnicas de pesquisa, entendendo que dizer inspiração etnográfica esclarece mais a ênfase da investigação, e de como se deu o tratamento entre teoria e empírico.

Neste caso, o processo de produção do conhecimento radicaliza-se como crítica à neutralidade de certos projetos de investigação que estão calcados pela pretensão de afirmar o objetivismo cientificista (REY, 2005). Assim, no que se refere a esta pesquisa, há que se pensar o conhecimento como uma análise que é atravessada pela experiência do pesquisador no *campo* de pesquisa, tal perspectiva exige que se lide com os desafios de coletivizar a experiência de pesquisa, como também em dar conta do desafio de procurar representar a realidade em que se estuda, ou, *re-apresentá-la* com o propósito de produzir um conhecimento aberto ao debate.

Pois bem, o ponto de apoio deste estudo é a experiência do pesquisador, no trabalho de análise teórica que foi se modificando com as entradas em campo, modulando as entrevistas, alterando quem pesquisa, quem é pesquisado e o que é pesquisado. Isto porque a construção da realidade da pesquisa se dá, entre outros aspectos, pelos compromissos, valores, interesses, desejos, ambições, sensações, enfim, ao que se passa e atravessa o olhar *subjetivo* da análise de estudo. O pesquisador está sempre implicado no campo de pesquisa que procura compreender. Ao modo de uma pintura, a o conhecimento decorre de um *quadro de pesquisa*.

Ao se pensar a subjetividade como um pano de fundo de análise para se problematizar as políticas públicas, o que isso quer dizer é que não se trata apenas de evitar uma retórica em torno de uma natureza objetiva de pesquisa que esteja separada da *subjetividade* do próprio pesquisador. A subjetividade se inscreve tanto em relação ao sujeito que se pesquisa quanto ao sujeito que é pesquisador.

Com efeito, indivíduo e sociedade – assim como subjetividade e objetividade – não são conceitos rigorosamente separadas entre si, contrapostos (REY, 2005). Levando isso em conta, o foco de análise se centra na relação entre o *papel social* do professor como ator de implementação de uma política pública, e com isso procuro dar atenção ao estudo da resistência enquanto um fenômeno psicossocial. Parte central da dedicação deste trabalho está em compreender mais claramente como a modificação operada pela racionalidade instrumental atua no comportamento do indivíduo, ou melhor, de como as formas de controle do trabalho docente são percebidas pelos professores de filosofia da rede pública estadual em relação ao programa *São Paulo Faz Escola*.

O que se coloca, então, é a compreensão das formas de controle sobre o indivíduo, e de como isso significa reciprocamente um progressivo controle da subjetividade, na esteira do que já havia sido discutido por Adorno e Foucault. Como a racionalidade instrumental é contrária à autonomia e à liberdade, a resistência parece revelar um importante feixe de análise sobre o indivíduo frente ao projeto de dominação da sociedade administrada.

O controle o qual o corpo e também a subjetividade são submetidos pela vida cotidiana nas organizações tornam o comportamento cada vez mais regulamentado, o cumprimento às regras se associa à satisfação e ao reconhecimento profissional. A vida social está ordenada pela obediência. Além disso, a sociedade administrada expõe o comportamento do indivíduo como um cálculo, seu comportamento imbuído-se com o processo de internalização da racionalidade instrumental, isso requer o reconhecimento e a aceitação da ordem social. Mas o que pode provocar a resistência diante de mundo coisificado pela racionalidade instrumental, administrado, dominado pela lógica da eficiência e do controle? Para avançar nesta questão, procurei basear-me numa metodologia de investigação voltada a discutir o social a partir da subjetividade.

Como orientação metodológica desta pesquisa está voltada para o estudo da subjetividade, recupero o lugar que o pesquisador ocupa na pesquisa e, sobretudo, nas escolhas para a definição do problema de pesquisa e dos instrumentos de pesquisa e processos de construção da informação (REY, 2005). Aqui a perspectiva desta pesquisa conduz a uma inversão de prioridades entre o pesquisador e suas relações com o sujeito pesquisado. Procurei construir um cenário de comunicação entre pesquisador e pesquisado que não fosse marcado pelo simples ato de resposta, e desta forma levar em conta o que González Rey (2005, p. 55) aponta como:

A resposta, como construção complexa que implique o sujeito, se desenvolve no curso da pesquisa. (...) O potencial de uma pergunta não termina em seus limites, mas se desenvolve durante os diálogos que se sucede na pesquisa. O diálogo não representa só um processo que favorece o bem-estar emocional dos sujeitos que participam na pesquisa, mas é fonte essencial para o pensamento e, portanto, elemento imprescindível para a qualidade da informação produzida na pesquisa.

Assim, a partir das conversações com os sujeitos de pesquisa procurei desenvolver uma produção de informações que apenas têm sentido em relação dialógica com o arcabouço teórico em seu conjunto aqui apresentado. Com a subjetividade procurei apreender mais precisamente a percepção dos professores como atores sociais,

especificamente dos professores de filosofia, neste caso, e aqui incide parte importante da atenção deste percurso de estudo.

Nesta pesquisa, a informação empírica produzida se deu pelo lugar da entrevista como interação com o pesquisador. As interações com os sujeitos de pesquisa acabaram por fazer parte fundamental da escrita reflexiva, no esforço de traduzir em análises alguns elementos empíricos para um plano mais teórico. Muito do que foi analisado nesta investigação se aproximou de relato analítico da própria experiência vivida em campo, ilustrando certos aspectos empíricos desenvolvidos de modo mais detalhado teoricamente.

Há, sem dúvida, uma tentativa de propor um entrelaçamento teórico com o empírico, ainda que seja um empírico mais ilustrativo, exploratório, incipiente, mas que favoreceram um conjunto de escolhas teóricas sensíveis às percepções dos sujeitos de pesquisa. A partir de uma abordagem predominantemente teórica, os elementos empíricos ajudaram a formar uma representação da realidade, uma interpretação analítica, um esforço de leitura de mundo permeada pelas narrativas de histórias de vida, testemunhos de alguns professores em relação a sua percepção do contexto de trabalho e as repercussões associadas ao *São Paulo Faz Escola*. Assim, o processo de pesquisa desta investigação não foi linear, estático, terminado e conclusivo.

O desafio colocado foi considerar a relação entre o teórico e o empírico em seu caráter fragmentado, difuso, complexo, por vezes confuso ou desordenado, em que não há fronteiras claras entre o espectro conceitual-teórico e o empírico-real. Neste sentido, afirma González Rey (2005, p. 67): “Em geral, nenhum resultado imediato do empírico pode converter-se em elemento de verificação de um postulado teórico, pois o teórico nunca se verifica de forma imediata na aparência das evidências empíricas”.

Claro que esse relato analítico dialoga com teorias, mas esse diálogo decorre da interpretação, o que definitivamente não autoriza reduzir o estudo apenas as impressões pessoais do pesquisador, sem mais nem menos. Até porque a perspectiva desta pesquisa foi tomada também como um enquadramento analítico com referência a certa linguagem, que se pretende científica, para compreender a vida social.

Assim, esta pesquisa retrata um percurso de investigação. Um percurso que leva a subjetividade como eixo de análise para compreender a resistência. Compreender a partir da relação entre a percepção do indivíduo sobre seu comportamento frente ao funcionamento da organização, da lógica de controle e disciplina, daí porque se pensar

na conformação do comportamento, da tensão entre autonomia e coerção, a partir de padrões sociais inscritos no cotidiano do trabalho docente.

Ao dar tônica à percepção, no âmbito dos estudos da subjetividade, inscrevo-me no espectro de estudos que buscam discutir o limiar da subjetividade na fronteira que subjaz o social (REY, 2003; 2005, GRAÇA, 2010). Para González Rey (2005, p. 36-37):

Na nossa opinião, a subjetividade é um sistema complexo de significações e sentidos subjetivos produzidos na vida cultural humana, e ela se define ontologicamente como diferente dos elementos sociais, biológicos, ecológicos e de qualquer outro tipo, relacionados entre si no complexo processo de seu desenvolvimento. Temos definido dois momentos essenciais na constituição da subjetividade – individual e social –, os quais se pressupõem de forma recíproca ao longo do desenvolvimento. A subjetividade individual é determinada socialmente, mas não por um determinismo linear externo, do social ao subjetivo, e sim em um processo de constituição que integra de forma simultânea as subjetividades social e individual. O indivíduo é elemento constituinte da subjetividade social e, simultaneamente, se constitui nela.

Com isso, quero dizer que, de algum modo, entendo ser necessário que se dê ênfase à subjetividade nos estudos das políticas públicas. Em síntese, por duas razões: tanto porque pela subjetividade se realiza por uma construção biográfica de identidade, na percepção profissional e, portanto, compõe parte fundamental do *papel social*. A partir do *papel social* o indivíduo define uma zona sentido e de produção de significações (de relações consigo e com os outros, o que compõe bases para a elaboração da realidade de reconhecimento).

Mas o *papel social* liga-se a subjetividade, porque está imbricada com a subjetividade. A percepção do *papel social* é operada pela subjetividade, então, a partir do indivíduo, a percepção remonta à experiência no âmbito relacional e social de estar e pertencer ao mundo (BONDÍA, 2011). A experiência está inscrita em relações sociais, mas a partir do sujeito que vivencia a experiência, da experiência como contrapartida de estar em relação ao mundo social (BONDÍA, 2011).

Ao procurar compreender as condições em que o sujeito se percebe diante dos instrumentos controle que atuam sobre seu comportamento, acabo por colocar o foco desta pesquisa voltado à reflexão acerca dos desdobramentos operados pela racionalidade instrumental dos sistemas constituintes da vida social, evidenciando, claro, as relações de alienação e opressão, enquanto síntese da reificação, como uma das

principais consequências das relações de poder no contexto de dominação da sociedade administrada. Os aspectos subjetivos dos fenômenos sociais estão constituídos pelos sentidos e pelo processo de significação do indivíduo diante da aceitação ou resistência às formas dominantes de controle exercidos pela ordem social.

O que considero fundamental, ao discutir os horizontes de estudos relativos à subjetividade, é procurar apreende-la como *experiência*. Parte das investigações sobre a subjetividade pode remeter-se aos estudos sobre *experiência* (CONTRERAS, FERRÉ 2010). Assim, a experiência aqui é entendida da seguinte forma:

Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna (BONDÍA, 2002, p. 27).

Exterior a mim, a experiência é isso que me passa, o que me acontece; um acontecimento exterior a mim (BONDÍA, 2011). Mas a experiência é também subjetividade porque o lugar do acontecimento é o sujeito, sujeito de experiência (BONDÍA, 2011). A partir da experiência, que é própria ao indivíduo, “isso que me passa”, forja-se um *saber-singular* (BONDÍA, 2002). Em suma, Bondía (2011, p. 8) ao analisar a experiência, aponta para três elementos centrais de sua constituição:

Exterioridade, alteridade e alienação têm a ver com o acontecimento, com o que é da experiência, com o isso do “isso que me passa”. Reflexividade, subjetividade e transformação têm a ver com o sujeito da experiência, com o quem da experiência, com o me de “isso que me passa”. Passagem e paixão têm a ver com o movimento mesmo da experiência, com o passar do “isso que me passa”.

Poderia dizer, então, que pela experiência, pela condição reflexiva, nos colocamos diante do mundo, a experiência é a abertura para o mundo, uma abertura pela relação em que algo nos passa e que tem lugar em mim (BONDÍA, 2011). A

experiência é o lugar, em nós, em que se opera a formação e transformação da subjetividade (BONDÍA, 2011). O sujeito de experiência é, portanto, um sujeito singular que se abre à experiência, de forma única, própria, desde sua própria singularidade (BONDÍA, 2011). Assim, o conhecimento como experiência é um acontecimento singular, um *saber-singular*. Daí porque entendo que a percepção se refere à um relato de um *saber-singular*, com base na experiência e, portanto, a partir da subjetividade.

Neste *saber-singular*, encontramos razões que compõe o sentido pessoal pelos quais os indivíduos concretos vivenciam o mundo social, a abertura para o mundo como experiência. Mas a experiência de um não é acessível ao outro, a não ser pela forma do relato da percepção que o indivíduo apresenta de si e para o outro, uma espécie de relato, ou tradução, da sua experiência. Experiência está repleta de diferenças, de contradições, e que comportam heterogeneidades de entendimentos e pluralidades de interesses (CONTRERAS, FERRÉ 2010).

A experiência é um estatuto do cotidiano, pertence ao cotidiano do indivíduo (CONTRERAS, FERRÉ 2010). Daí porque o estudo sensível à subjetividade reforça a importância da percepção do indivíduo frente ao social; sobretudo a partir das análises sobre a experiência cotidiana do seu *papel social*. Este parece constituir um modo interessante de conceber o sentido pessoal do indivíduo, e a partir do seu relato, de sua percepção, compreender os contextos de relações sociais concretas de poder, de controle, de conformação e da resistência como potência da autonomia.

Dizer da experiência implica em pensá-la pelas redes significações que são elaboradas pelos indivíduos em sua abertura para o mundo, ou melhor, dizer da experiência implica em adentrar nos sentidos que forjam as percepções da própria elaboração da experiência (CONTRERAS, FERRÉ 2010). Quando digo que se trata de um estudo da subjetividade no campo das políticas públicas, o que me refiro mais precisamente é que se trata de um estudo *a partir* da subjetividade e filo-me a uma perspectiva psicossocial, tal como proposta por González Rey (2003). Ao tratar a subjetividade na perspectiva psicossocial refiro-me “a organização dos processos de sentido e significação que aparecem e se organizam de diferentes formas e em diferentes níveis do sujeito e na personalidade, assim como nos diferentes espaços sociais em que o sujeito atua” (REY, 2003, p. 108).

Escolho particularmente a perspectiva proposta por González Rey (2003) porque entendo ser salutar delinear uma ideia de produção de subjetividade ou subjetivação

como um campo privilegiado de estudo do indivíduo, sobretudo para se compreender as relações de poder que atravessam a conformação do seu comportamento.

Duas distinções parecem centrais à noção de subjetividade, tal como González Rey (2003) apresenta, a saber, a *subjetividade individual* e a *subjetividade social*. Para o autor, o que está em questão quando se quer tratar da subjetividade é entendê-la nesta espécie de dupla dimensão, que se imbricam e concatenam-se reciprocamente. Subjetividade: uma dimensão individual que abarca a constituição do sujeito em relação a si e, a outra, social, que é constituída historicamente pelos processos culturais de socialização do indivíduo em relação aos outros. Vale esclarecer a *subjetividade individual* e a *subjetividade social* pelas próprias palavras de Rey (2012):

La definición de subjetividad como las producciones simbólico-emocionales de la experiencia vivida, tanto por personas, como por las formas y prácticas que se definen dentro de una organización social, hace que lo subjetivo sea irreductible a lo individual. Las personas y la multiplicidad subjetiva de los diferentes escenarios de su acción social, definen la unidad inseparable de la subjetividad social e individual. La subjetividad social e individual mantienen relaciones recursivas, cuyas expresiones y efectos colaterales que son simultáneos y diferentes para cada uno de esos sistemas, pasan a ser constituyentes de ambos a través de sentidos subjetivos diferentes. Las acciones de la persona y sus formas de expresión en los escenarios en que se desarrolla su vida social, son procesos constituyentes de las configuraciones de la subjetividad social en esos escenarios, sin embargo, esa subjetividad social permanentemente se desdobra en efectos que están más allá del control y la intencionalidad de las personas, y que se configuran subjetivamente de diferentes formas en ellas, más allá de sus representaciones conscientes.

Mas o que interessa fundamentalmente ao estudo da subjetividade, conforme destaco a seguir, seria a produção simbólico-emocional das experiências vividas, aprofundando leituras sobre o indivíduo e as relações sociais. Pois bem, nas palavras de González Rey (2012, p. 13), destaco como fundamental o seguinte:

La ruptura de los determinismos, sean estos biológicos, sociales, históricos o lingüísticos, es una condición esencial para el desarrollo del tema de la subjetividad como lo venimos desarrollando en esta perspectiva teórica; la subjetividad no es un epifenómeno de ningún otro sistema identificado como real a partir de la separación inadecuada del sujeto y el objeto. Los objetos humanos existen como expresiones de un sistema simbólico más general que es la cultura y las realidades culturales son inseparables de las personas que las integran y de sus prácticas. (...) La subjetividad es una producción simbólico-emocional de las experiencias vividas que se configura en un

sistema que, desde sus inicios, se desarrolla en una relación recursiva con la experiencia, no siendo nunca un epifenómeno de esa experiencia. La subjetividad es una cualidad constituyente de la cultura, el hombre y sus diversas prácticas, es precisamente la expresión de la experiencia vivida en sentidos diferentes para quienes la comparten, constituyendo esos sentidos la realidad de la experiencia vivida para el hombre. La realidad que nos rodea desde muy temprano se configura subjetivamente a través de nuestras relaciones con los otros, las que siempre son culturales. Sin embargo, esas configuraciones subjetivas no son una reproducción de lo evidente de las relaciones, sino de producciones simbólico emocionales que están más allá de las evidencias compartidas de las relaciones.

A abordagem sobre o estudo da subjetividade a qual proponho que oriente esta pesquisa acaba por definir a análise que reconhece a particularidade da dimensão histórica do indivíduo, que percebe a si própria e que se percebe em um mundo social (REY, 2003). É, portanto, pela chave de uma abordagem psicossocial que opero o conceito de subjetividade e quero pensar a possibilidade de resistência como forma de escapar à dominação da sociedade administrada. Até porque, em Adorno (1953, 1960), o conceito de resistência se constitui em oposição às formas de controle e exigências de adaptação e diz respeito ao modo de como se opera a formação do indivíduo com aspectos sociais, historicamente determinados pelo capitalismo administrado.

Em Adorno (1953, 1960), a sociedade se faz presente na formação histórica do indivíduo. Essa presença não é meramente uma força externa ao indivíduo, porque a sociedade é internalizada na individualidade, ocorre uma mediação pela subjetividade do âmbito do social (ADORNO, 1953, 1960; REY, 2003). Ao dizer, então, subjetividade o que acabo por discutir, efetivamente, é a *percepção subjetiva*.

Estamos diante de um encontro de interações entre o comportamento do indivíduo e conformação dos sistemas de controle de ação realizados pelas organizações, pelas instituições, e que podem ser analisados pelos atores implicados no interior de relações de poder. Ao referir-me aos professores como atores sociais, o que sublinho é o seguinte: os indivíduos desempenham um determinado *papel social*. Há na vida cotidiana um comportamento performativo deste *papel social*. Essa perspectiva ganha particular relevância para Goffman (1999), ao tratar a vida cotidiana do “eu” em seu *papel social* a partir de um caráter de dramaturgia do comportamento do indivíduo.

O comportamento do indivíduo no cotidiano é semelhante ao de atores no palco, ou seja, os indivíduos representam determinados *papéis sociais* com os quais se operam

a vida diária (GOFFMAN, 1999). Esse ator produz a si próprio um *sentido subjetivo*, singular, diante do papel social que exerce. O *papel social* concerne à atribuição de parte da identidade na vida cotidiana. O *papel social* é performático e por ser social, as relações são interações entre os atores envolvidos que estão associados à noção de drama (TEIXEIRA, 1998).

O ator social reveste o indivíduo responsável pela “encenação” de suas identidades na vida cotidiana (TEIXEIRA, 1998). O ator social, aqui, refere-se ao comportamento do indivíduo como um caráter performático de suas identidades em trajetória de socialização, de um *palco social* relativo às atividades cotidianas a serem teatralizadas ou dramatizadas (TEIXEIRA, 1998).

Neste processo, existe uma interação de caráter dramático que estabelece a identidade atribuída e a identidade aceita, a partir do desempenho do indivíduo em sua *expressividade transmitida* (GOFFMAN, 1999). O cotidiano está imerso em interações sociais mediadas por papéis com os quais se opera a sociabilidade, uma sociabilidade constituída de imaginários coletivos pelos quais se define e com o que, cada ator social, se identifica, pela imagem própria de si junto aos que os outros têm dele, e isto passa pela interiorização das predicções conforme os outros dão ao indivíduo (TEIXEIRA, 1998).

Não apenas para Goffman (1999), mas em Heller (2008) também há, na vida cotidiana, uma representação do *papel social* que impõe aos indivíduos, enquanto um desempenho. A *cisão do palhaço*, diz Heller (2008), tristeza que sorri por obrigação, para o público, serve como metáfora da função que o *papel social* acaba por definir como norma ao desempenho dos indivíduos: “mesmo o homem mais profundamente desesperado sorri constantemente por necessidade, apresenta-se como “otimista”, bem humorado, porque o ambiente público espera isso dele (HELLER, 2008, p. 120).

Os *papéis sociais* servem para orientar o comportamento do indivíduo na cotidianidade, a presença da sociedade no indivíduo se manifesta pelo *papel social* que desempenha, pelos clichês estereotipados, com isso pode-se *inferir o comportamento humano em situações futuras* (HELLER, 2008). O que de alguma forma Heller (2008) revela na análise do *papel social* é justamente essa função de converter o comportamento humano em previsibilidade (HELLER, 2008).

Parece interessante, com referência em Heller (2008), procurar pensar o desempenho do *papel social* como algo que se coloca impõe ao comportamento do indivíduo como encarnação do social, dos estereótipos e clichês vindos da sociedade, da

espontaneidade alienada para a imitação conformista. A cotidianidade não está desvinculada do social, dos outros, das organizações, das instituições. O *papel social* decorre de um mundo já feito, todo *papel social* pertence a um *sistema-estrutura*, o *papel social* tem como fundamento os reflexos condicionados do indivíduo, de certo modo estereotipados, o que permite certa mecanização do comportamento, certa previsibilidade, assim: “torna-se necessário, na convivência social, um determinado plano de reações mecânicas fornecidas pelo “papel”, mesmo nos casos em que não se trata propriamente de funções do tipo papel” (HELLER, 2008, p. 117).

Como *sistema-estrutura*, o *papel social* pelo processo de apropriação comporta tanto a imitação (*mimese*) quanto a *assimilação* (HELLER, 2008). Deste modo, o *papel social* ocupa um lugar de orientação da totalidade da vida e define expectativas para o comportamento humano (HELLER, 2008).

Agora, não se quer dizer que o comportamento humano, ou até mesmo a subjetividade, possa ser reduzida ao desempenho dos *papéis sociais*. Ao contrário, a subjetividade, em parte, se imprime por uma de suas vias pelo comportamento, mas deste comportamento se pode recortar analiticamente o *papel social*. Do *papel social* interessa pensar o indivíduo ligado a subjetividade, que manifesta sua personalidade pelo comportamento, sujeito particular dentro de um *sistema-estrutura social* (HELLER, 2008). Mas o desempenho do *papel social*, ao mesmo tempo em que orienta, também pode levar ao conformismo, há uma vida sem conflitos (HELLER, 2008).

É no cotidiano, em Heller (1992, 2008), que o *papel social* se institui e se constitui ao indivíduo como representação, em função do dever-se na vida cotidiana: “não menos conhecido é fato de que o dever-se e se entrelaça frequentemente com o fato da representação” (HELLER, 2008, p. 124). A representação, no *papel social*, não é um fenômeno restrito ao comportamento do indivíduo como interioridade manifesta apenas, mas refere-se à totalidade social que o antecede, uma exterioridade social que reveste a individualidade (HELLER, 2008). Heller (2008) traz um ponto importante que é que *dever-ser* que sustenta o ideal do *papel social*, quando reprime o indivíduo, o aliena, faz com que o *papel social* seja apenas uma exigência externa, uma passagem da autonomia do indivíduo para a adaptação.

Nota-se na concepção helleriana que o *papel social* não representa a totalidade dos comportamentos humanos, agora, uma questão interessante é a dimensão estereotipada que comporta o comportamento esperado no ideal do *papel social*. O estereotipo empobrece a interioridade do indivíduo. Assim, a interioridade do homem

que se transforma, modifica, altera-se na interação com a sua exterioridade encontra na dimensão estereotipada do *papel social*, alienação:

Na estrutura própria do papel, degradam-se as relações sociais, que deixam progressivamente de ser elementos qualitativos para serem apenas quantitativos. Por muitos que sejam os papeis desempenhados por um sujeito, sua essência empobrecerá. Portanto, o conhecimento dos homens é dificultado não apenas pelo fato de que a “exterioridade” em demasia encubra a “interioridade”, mas também porque a própria interioridade se empobrece. Também aqui estamos diante da alienação de uma propriedade característica do homem. Mas a função “papel” jamais pode esgotar a totalidade dos comportamentos humanos (do mesmo modo com a alienação nunca é absoluta), de maneira que o conhecimento dos homens, embora seja dificultado, não chega de modo algum a tornar-se impossível (HELLER, 2008, 122).

No trecho anterior, Heller (2008) apresenta sua perspectiva da alienação. Em uma palavra: trata-se da transformação quantitativa do homem qualitativo (HELLER, 2008). O estereótipo introduz essa transformação, a alienação significa que o enriquecimento técnico não corresponde ao enriquecimento social-moral.

Estas considerações são especialmente interessantes porque procuro olhar o *papel social* do professor na política pública. O *papel social* como imitação, assimilação, de adesão ao *dever-ser* recorre a uma representação que forjam socialmente o comportamento do indivíduo. Esse comportamento se coloca, então, quase que como o cruzamento entre o individual (interioridade) e social (exterioridade). Na subjetividade, pelo *papel social*, o individual e o social coincidem. O *papel social* é uma espécie de ponto de intersecção que comporta, simultaneamente, a subjetividade *individual* e o *social*, mediante a conformação psicossocial do comportamento.

Mas e se há recusa deste papel social? Para Heller (2008) a recusa do *papel social* significa a *derrubada*, o *afastamento* do comportamento prescrito, a negação individual da exigência social, da relação do homem com sua obrigação. Mas a recusa não é equivalente a negação total do *papel social*, a recusa impõe um limite entre distância da personalidade e o papel que lhe é exigido no mundo social (HELLER, 2008). Nesse caso, destaca Heller, há um limite para a manipulação, a fetichização não é algo absoluto e definitivo, diz Heller, e afirma também:

Mas sempre acontece que, na realidade, os homens não são manipuláveis indefinitivamente e em qualquer direção, pois sempre existe um ponto limite, um *limes* no qual deixam de ser objetos e se transformam em sujeitos: que existe um ponto além do qual já não é mais possível confundir os homens e os povos (2008, p. 130).

Sabemos, com Heller (2008), que o *papel social*, mantém uma relação constitutiva com a exterioridade – um nexos dado por uma *situação* histórico-social. Mas isso não permite que se conclua que o *papel social* se dá apenas como uma referência imediata e necessária à situação na qual ela ocorre socialmente. O *papel social* se realiza *socialmente*, torna-se uma prática de socialização, tanto que o *papel social* é uma realização que funciona simultaneamente com uma inscrição social do indivíduo ao desempenhar seu comportamento em uma dada situação específica em que estão imersos outros indivíduos no cotidiano.

Se há um *papel social*, se supõe um ator. Pode-se entender que o indivíduo se torna ator que desempenha determinados papéis sociais. Quando se fala ator social, se quer dizer o sujeito individual pelo comportamento desempenhado pelo social, porque é o indivíduo (interioridade) que representa papéis sociais cotidianos (exterioridade). Essa perspectiva “dramatúrgica” do indivíduo como ator que desempenha um comportamento determinado, quando associada à realização do *papel social* no cotidiano, não apenas alude ao aspecto central da reprodução social como também sublinha, teoricamente, a repetição e a previsibilidade impostas ao indivíduo como artifícios da regulação social que incidem no comportamento. Mais ainda: se refere à criação do inédito, do improvisado, da espontaneidade, ou seja, da possibilidade de autonomia na atuação do *papel social* fora do “roteiro” socialmente determinado.

O *papel social* pode ser considerado junto ao processo de identidade da socialização profissional. Esse processo de socialização profissional como uma trajetória identitária representa parte fundamental do *papel social*. A identidade profissional assume uma importância fulcral neste processo, como um elemento subjacente a socialização que se estrutura a partir das significações sociais da profissão (DUBAR, 2005). Essas significações sociais dependem, em parte, da atribuição de utilidade à formação profissional, o que atua no sujeito em dimensões motivacionais, representacionais e que estruturam o desenvolvimento e desempenho da profissão.

Outro aspecto relevante é o jogo de *construções sociais partilhadas* com todos os que têm trajetórias subjetivas no mesmo campo profissional, que recorrem a certas representações da profissão e a representação que se tem de si (DUBAR, 2005). Assim, a identidade profissional tem uma função relacionada com a construção da identidade social do sujeito, que confere a ele um lugar na estrutura social, nas relações de trabalho e de emprego (DUBAR, 2005).

Há ainda que considerar que a identidade profissional responde a uma trajetória social decorrente do espaço que se ocupa no sistema de relações interpessoais no sistema produtivo (DUBAR, 2005). Especialmente no sentido de que há a articulação do processo identitário em sua dimensão biográfica da produção da imagem de *si-mesmo*, entre o “mim” atribuído pelos outros como membro pertencente ao grupo e o processo relacional do “eu” (*self*) que se apropria do mundo social a que pertence e, socializando-se, cria tanto quanto reproduz seu papel como um ator no interior de formas sociais de identidades que estruturam posições nos sistemas de ação (DUBAR, 2005). Assim, o *papel social* liga-se ao processo de socialização profissional através da construção identitária que ocorre pelo campo do trabalho, do reconhecimento social e da atribuição dos *status* sociais com os quais se estabelecem estratégias de legitimação dos *saberes e competências* associadas às identidades profissionais (DUBAR, 2005).

Neste sentido, afirma Dubar (2005), que a socialização profissional se refere a um processo que opera em *contextos de ação e de situação* específicos. Isto é, a socialização se dá em um contexto definido, concreto, através de um produto de trajetória específica, biográfica, do indivíduo associado à sua identidade profissional, e das posições, do *status*, em que esse profissional é identificado socialmente e culturalmente marcado no jogo de força pelo reconhecimento (ou não) de sua legitimidade. O processo identitário de uma identidade profissional decorre da construção biográfica elaborada individualmente pelas representações coletivas das relações profissionais de trabalho assim:

A socialização se torna um processo de construção, desconstrução e reconstrução de identidades ligadas às diversas esferas de atividade (principalmente profissional) que cada um encontra durante sua vida e das quais deve apreender a tornar-se ator” (DUBAR, 2005, p. XVII).

Para Dubar (2005) a identidade profissional se dá para o ator social como uma trajetória subjetiva, biográfica, de interpretação do passado e da projeção do futuro. Mais do que isso, a identidade profissional está ligada a subjetividade no cerne dos processos sociais (DUBAR, 2005). A socialização nunca é um processo terminado de aquisição de saberes e papéis com base na divisão do trabalho (DUBAR, 2005). Há que ter em consideração as dimensões culturais e simbólicas que perpassam a divisão do trabalho e que perfazem, pelo indivíduo, um *percurso biográfico* de vinculação entre a identidade social, em especial a profissional, de um modo sempre subjetivo de

interiorização da trajetória enquanto uma *situação vivida*, e em relação à socialização identitária que estruturam os discursos dos indivíduos sobre suas práticas sociais (DUBAR, 2005).

Ao pensar o *papel social* na perspectiva da identidade profissional o que se destaque é a interação entre o indivíduo e a atuação profissional como um processo de socialização de identidade e reconhecimento (DUBAR, 2005). Entre o indivíduo e o campo de trabalho se opera um processo de socialização que concerne à atribuição da identidade, identidades sociais, e da respectiva interiorização desta identidade pelos indivíduos, *identidade para-si*, que encontra legitimidade no interior das *trajetórias biográficas* da *identidade para-si* (DUBAR, 2005). A identidade profissional é produto da interação do indivíduo no trabalho e pelas organizações, a partir das *experiências vividas*, pessoais, e que decorrem da interação com os contextos e situações ao longo da carreira (DUBAR, 2005).

Ainda que o *papel social* se refira à representação social dos indivíduos no cotidiano como um “eu” performático, ao colocar a questão no nível “profissional” recorro à identidade como socialização, tal como proposto por Dubar (2005). A identidade docente baseia-se no *processo de socialização profissional*, do trabalho como um ofício exercido a partir da relação com o saber técnico e especializado, e a partir do qual da institucionalização dos papéis sociais em profissões. Por isso, o *papel social* agora apreende mais especificamente pela perspectiva da dimensão da organização profissional do trabalho docente, do trabalho como profissão, do mercado de trabalho em torna das profissões.

Não se pode perder de vista o horizonte do *papel social* para discutir o indivíduo no cotidiano, mesmo que agora se coloque a questão em termos do processo de socialização profissional no mercado de trabalho. Com a contribuição da categoria de *papel social* busco envolver as relações de poder, e na verdade, um aspecto específico do poder, que se refere à resistência. A subjetividade aqui é central na medida em que pensá-la significa colocar em questão um *modo de ser* subjetivo diante do social; um *modo de ser* pela representação do ator em seus papéis sociais, através da sociabilização profissional. Também pela profissão aprende-se a tornar-se um ator, a desempenhar um *papel social*, que se assimila e que se imita, mas que se cria. Levando em conta sempre que esse social é - ele próprio - histórico, dramático, biográfico, subjetivo. O *papel social* também é decorrente da apropriação que se desenvolve no cotidiano.

2.1 O papel social entre a apropriação, resistência e autonomia: o que as interpelam em conjunto?

Toda escola está inscrita em um sistema educacional, que por sua vez, está ligada a um sistema decorrente da relação de Estado-classe com a sociedade, a escola está inserida em uma rede de poder institucional como instrumento necessário da ação e do poder político (EZPELETA; ROCKWELL, 1986). As políticas estatais mantêm e delimitam a configuração mais geral da instituição escolar, mas nunca como um vínculo de influência fixa, imutável, apenas subordinação, pelo contrário, o sentido da relação entre escola e Estado é dado também pela realidade cotidiana, realidade em contínua construção e negociação deste vínculo (EZPELETA; ROCKWELL, 1986). Portanto, se entende a escola em seu âmbito institucional pertencente ao Estado e em seu âmbito cotidiano pertencente à realidade local (EZPELETA; ROCKWELL, 1986).

Diante destas considerações, coloco algumas questões iniciais: o que revelam os professores a respeito da definição curricular estabelecida pelo *Programa São Paulo Faz Escola*? Qual impacto ou influência desta política pública na prática cotidiana docente em sala de aula? Na percepção dos professores, qual seria, então, a relação, se há alguma, entre a perspectiva curricular formal proposta pelo *São Paulo Faz Escola* e a influência na prática docente de ensino da filosofia em sala?

Essas questões servem como uma introdução necessária por pelo menos duas razões. A primeira pela discussão suscitada pelo recente retorno do ensino de filosofia no ensino público, seus desafios e limites enfrentados na prática docente. A segunda razão aponta para as potencialidades para se pensar a relação do trabalho docente a partir da influência das políticas públicas, como um sistema de controle do trabalho imaterial.

Com isso, ao contrário de propor alguma resposta categórica, procuro justamente apreender e colocar em foco as complexidades subjacentes da influência das políticas públicas na prática docente, no espaço escolar. Uma influência mais do que normativa, institucional, uma influência na prática cotidiana do trabalho docente. No entanto, não discuto propriamente a mudança da prática docente em si em relação ao material, pois o foco de análise é em outro aspecto: a percepção docente em relação ao seu *papel social*. A partir da reflexão do seu trabalho cotidiano, das práticas e saberes docentes, que se manifestam em parte pelas delimitações institucionais, considerando as definições, normas e funções estabelecidas pelo Estado como horizonte que baliza o funcionamento da escola.

O material didático-pedagógico distribuído pelo *São Paulo Faz Escola* consiste na versão “materializada”, concreta, de regulação do trabalho docente. Interessa-me, no entanto, analisar uma dimensão mais abstrata, subjetiva, que envolve a percepção docente da conformação do trabalho ligado a regulação da política pública.

O que é importante neste sentido, é *papel social* enquanto uma chave possível de análise para se abordar as questões que proponho. Mas por que pensar iniciar essa reflexão a partir do *papel social*?

O papel social, em Heller (1992, 2008), por exemplo, diz respeito ao processo de assimilação de um *dever-ser* qualquer, uma ideal que antecede a prática, historicamente construído e culturalmente aceito por expectativas morais, normativas, sobre o comportamento do indivíduo; seria o *papel social* uma apropriação individual?

A instituição de um comportamento individual determinado não significa a dissolução da dimensão individual, pois existe um processo de apropriação. Se o *papel social* se refere tanto ao fórum da personalidade, do subjetivo, da individualidade diante do social, também se coloca simultaneamente como o comportamento que é moralmente esperado, socialmente definido, baliza assim certa conformação da personalidade nas relações sociais estabelecidas no cotidiano das organizações. O *papel social* combina uma espécie de articulação entre ideais sociais de comportamento com práticas reais de obediência.

O *papel social*, em Heller (2008), se constitui pelo exercício de determinadas atividades, faz alusão a certos imaginários em relação a essas mesmas práticas, enquanto uma função socializadora do comportamento do indivíduo, a partir de padrões sociais esperados em relação a essas práticas. Como consequência da perspectiva do *papel social* em Heller (1992; 2008), se supõe uma relação entre o subjetivo e o social, com base em uma caracterização ativa do primeiro em relação ao segundo, ou seja, através de um processo de apropriação. O *papel social* implica em uma versão socializada do comportamento do indivíduo. Segundo Heller (1992, 2008), a consideração da subjetividade pelo processo de apropriação faz do *papel social* uma dimensão central para pensar o indivíduo em sua inscrição social, sua relação com cotidiano.

O *papel social* liga-se, deste modo, com determinadas convenções sociais, o que indica certa normatividade em relação ao comportamento, expectativas simbolicamente concatenadas com o funcionamento da estrutura da ordem social. Por dizer simbólico, refiro-me ao domínio do imaginário, às noções da produção do comportamento e da

representação social dos indivíduos em campo normativo que regula as práticas, antecipa o que é esperado do indivíduo em dadas circunstâncias, situações e contextos.

Em Heller (1992, 2008) o processo de apropriação é um mecanismo psicossocial que permite ao indivíduo conhecer-se como portador de certo status e de funções atribuídas ao seu comportamento dentro de um sistema social. Essa perspectiva aponta, mais tarde, para um indivíduo que toma consciência das normas, das formas de regulação, das regras, enfim, das exigências todas as quais está inserido, em que vive, age e reage, mas toma consciência de que é detentor de escolha, da autonomia que opera essa escolha, oscila entre a adequação passiva ou pela resistência frente às imposições que o sistema social define. Parte subjetiva desta relação social, o indivíduo a individualidade liga-se ao social pela interiorização das normas, assimila os valores, e a partir da experiência vivida do cotidiano compreende-se como representação social.

O *papel social* nunca é propriedade exclusiva do indivíduo (HELLER, 2008). Ainda que nele incida e, em certa medida, o conforme, o *papel social* pertence ao imaginário social, mas na vida cotidiana se apresenta como uma forma de interpretar, organizar e fixar um determinado um sentido pessoal, uma posição diante das situações que lhe concernem (HELLER, 2008). A dimensão psicossocial da apropriação faz com que o *papel social* seja, a um só tempo, reprodutor e produtor da vida social cotidiana (HELLER, 2008). Nem sempre apenas reprodução, o *papel social* é, ele próprio, imagético, autônomo, criativo e representativo (HELLER, 1992).

O *papel social* é apreendido pelo indivíduo pelo processo de apropriação (HELLER, 1992, 2008). Essa apreensão se faz pela subjetividade, pelo vínculo que o indivíduo estabelece com o social, daí porque a apropriação referente ao *papel social* é tanto instituída quanto instituinte. O social está implicado pela subjetividade por meio dos processos de subjetivação, que se refere à formação histórica do indivíduo. Nesta perspectiva, a subjetividade existe de modo vinculado às condições históricas de formação do indivíduo, oferece uma espécie de elo entre o indivíduo e social, seja pela consciência da autonomia, seja pela subjetivação mediada pela coerção social de submissão e da sujeição a ordem econômica. Enfim, o papel reflete condições sociais que se impõe à formação da subjetividade no desempenho do indivíduo na vida cotidiana (HELLER, 1992).

Neste ponto, Adorno (1953, 1960) discute como a adaptação do comportamento se dá pelo enquadramento do comportamento do indivíduo à razão, isto é, a adaptação se coloca como exigência que se estabelece entre os indivíduos em seus papéis sociais

nas organizações. Trata-se, enfim, de um ajustamento do indivíduo, da conformação do comportamento, às regulações sociais.

Adorno (1960) também considera o *papel social* na construção do indivíduo. O *papel social* afirma o elo entre a máscara social do personagem e a entidade biográfica. Não há, para Adorno (1960), um indivíduo puro, único e absoluto, mas sim uma categoria social em condições históricas específicas de representação de papéis, mesmo que esse indivíduo seja portador de uma singularidade indefinível, há em qualquer indivíduo um contexto social que o define:

A definição do homem como pessoa implica que, no âmbito das condições sociais em que vive e antes de ter consciência de si, o homem deve sempre representar determinados papéis como semelhantes de outros. Em consequência desses papéis e em relação com os seus semelhantes, ele é o que é: filho de uma mãe, aluno de um professor, membro de uma tribo, praticante de uma profissão. Assim, essas relações não são, para ele, algo extrínseco mas relações em que se determina a seu próprio respeito, como filho, aluno ou o que for. Quem quisesse prescindir desse caráter funcional da pessoa, para procurar em cada um o seu significado único e absoluto, não conseguiria chegar ao indivíduo puro, em suma singularidade indefinível, mas apenas a um ponto de referência sumamente abstrato que, por seu turno, adquiriria significado em relação ao contexto social, entendido como princípio abstrato da unidade da sociedade. Inclusivamente, a pessoa é, como entidade biográfica, uma categoria social. Ela só se define em sua correlação vital com outras pessoas, o que constitui, precisamente, o seu caráter social. A sua vida só adquire sentido nessa correlação, em condições sociais específicas; e só em relação ao contexto é que a máscara social do personagem também é um indivíduo (ADORNO, 1960, p. 48).

Fica claro que, para Adorno (1960), a relação entre o indivíduo e o *papel social* é inseparável, interação perpétua com outros, estabelece assim uma convivência organizada; todo indivíduo tem uma máscara social. Essa convivência organizada requer certo ajustamento do indivíduo. A adaptação como ajustamento do comportamento do indivíduo às regulações sociais está orientada por uma racionalidade meramente instrumental do *papel social* do indivíduo no funcionamento das organizações; o indivíduo subordinar-se à organização (SILVIA, 2015). Daí, então, a noção do controle como esse processo de conformação e de ajuste do comportamento individual às organizações, e da resistência como a oposição a este processo.

“Quanto menos são os indivíduos, tanto maior é a individualidade” afirma Adorno (1960, p. 53). Essa consideração sociológica do indivíduo afirma um caráter de

ser genérico. Mas o indivíduo não é puramente um *ser genérico*, até porque, em Adorno (1960), não há que se compreender um conceito puro de sociedade nem de indivíduo, não é a separação rígida entre esses conceitos que os definem, mas sim, sua compreensão combinada, de imbricação entre ambos.

Por não se reduzir a uma determinação natural, o indivíduo enquanto *ser* se refere à sociedade, ambos conceitos, indivíduo e sociedade, se invocam e se insinuam, mas não se confundem, mesmo que não se delimitam tão precisamente. Destaco, neste sentido, um trecho que é fundamental, onde Adorno recupera uma noção de indivíduo que torna necessária a análise de relações sociais concretas, uma mediação entre indivíduo e sociedade:

O indivíduo, num sentido amplo, é o contrário do *ser* natural, um *ser* que, certamente, se emancipa e afasta das simples relações naturais, que está desde o princípio referido à sociedade, de um modo específico, que, por isso mesmo, recolhe-se em seu próprio *ser*. Se é certo que a chamada “psicologia das massas” se desdobra, de fato, em processos psicológicos individuais, também se observa o fenômeno inverso, quando o conteúdo e a forma de cada indivíduo se deve à sociedade como estrutura dotada de lei próprias. A interação e tensão do indivíduo e da sociedade resumem, em grande parte, a dinâmica de todo o complexo. E é porque a sociologia enfatizou, unilateralmente, o primado da sociedade sobre o indivíduo em virtude da posição peculiar que ocupa na divisão do trabalho entre as ciências, que se pode afirmar que essa ênfase foi corretivo válido à tão generalizada ilusão de que cada homem chegou a ser o que é atuando, essencialmente, por si mesmo, por sua disposição natural e por sua psicologia. Convém recordar hoje essa virtude da sociologia, quando a sociedade passou a exercer uma tremenda pressão sobre o indivíduo e as reações individuais são contidas em limites muito reduzidos, sendo as considerações sociológicas frequentemente preteridas pelas de ordem psicológica. Quanto menos são os indivíduos, tanto maior é a individualismo (ADORNO, 1960, p. 53).

A originalidade da proposta de Adorno (1960) consiste, portanto, em ter ressaltado as considerações sociológicas do indivíduo sem descartar o primado psicológico de sua formação (JAMESON, 1997). Em todo caso, entre a sociologia e psicologia do indivíduo, Adorno (1960) analisa o perpétuo controle e dominação do desenvolvimento material e histórico como identidade básica de mediação entre o indivíduo e a sociedade (JAMESON, 1997).

A experiência do controle é uma dimensão especialmente interessante para se compreender o indivíduo inscrito no contexto da racionalidade instrumental. Uma vez

instalada essa experiência cotidiana de controle, ocorrem tensões entre o comportamento do indivíduo e padrão de funcionamento das organizações. Aqui a racionalidade está imbricada no funcionamento das instituições sociais mediante uma administração eficiente, que condicionam o comportamento dos indivíduos em direção a esta eficiência (ADORNO, 1953, 1960).

Em Adorno (1953, 1960) o conflito torna-se o cerne das relações sociais que são estabelecidos pelo processo sócio-histórico de racionalização do capitalismo, o que implica em um processo de subjetivação ligada ao conformismo e do ajustamento psicológico às determinações sociais de produção. De alguma forma, ao trazer o conflito como o elemento central das relações sociais, Adorno (1953, 1960) acaba por tratar de forma crítica a afirmação da lógica de racionalização das relações administrativas para as demais esferas de vida social. Mais do que isso, a crítica se estende para as consequências que incidem na subjetividade do indivíduo reificado, alude um comportamento controlado pelas organizações burocráticas. A organização burocrática não racionaliza apenas os processos de trabalho, antes, o próprio indivíduo torna-se subjetivamente racionalizado.

Certo parece Adorno (1953, 1960) ao tratar do conflito e discuti-lo também pela perspectiva da resistência. Pois pela resistência se pode revelar certas consequências e características das formas de controle que induzem o comportamento do indivíduo nas organizações. Se ao discutir conflito procuro fazê-lo de modo combinado com o estudo sobre a resistência é justamente porque procuro pensar a questão do indivíduo em seu potencial crítico em relação a lógica instrumental como adestramento do comportamento eficiente.

Com Adorno (1953, 1960) destaco de modo especialmente importante a afirmação histórica de um capitalismo específico, do *capitalismo administrado*, no bojo da crítica do projeto de modernidade. Para o autor, estamos diante da perda da subjetividade autônoma, frente às organizações burocráticas modernas que por sua vez estão inscritas numa sociedade de massas, em que se tornou fundamental a padronização de produtos e a racionalização dos procedimentos de planejamento e controle, eis a reificada sociedade moderna em Adorno (1953, 1960).

O fio condutor da análise se direciona pela crítica da dimensão racionalizadora do funcionamento das organizações e de como esse processo implica no aprofundamento do controle do comportamento dos indivíduos em razão da eficiência. Adorno (1953, 1960) analisa, então, as exigências de adaptação a um modo de vida

social determinado pela racionalidade instrumental que, é contrário ao desenvolvimento da autonomia, uma vez que sua lógica se assenta a partir do princípio da dominação (SILVA, 2015).

Na perspectiva adorniana, a degradação da individualidade consiste em uma das principais consequências para a vida em sociedade (SILVA, 2015). A vida social contraditória da sociedade administrada faz da racionalidade um funcionamento opressivo em prol do desempenho adequado (SILVA, 2015). Em nome da eficiência, a intensificação do trabalho, em nome da qualidade, o controle do comportamento.

Quanto à intensificação do controle do trabalho docente, é relevante colocar um outro aspecto: quanto da opressão da sociedade administrada não se baseia na afirmação de um discurso? O poder coercitivo do ajustamento não se liga a produções específicas de discursos? Quando se analisa a produção dos discursos, ao modo proposto por Foucault (1986), acerca do *regime de verdades*, encontram-se algumas considerações oportunas e complementares a crítica adorniana.

Foucault (1986), ao problematizar o discurso na sociedade, forneceu uma análise cuidadosa da relação de controle, seleção e organização da produção do discurso, da verdade que é sustentada pelas instituições. Instaurar, reproduzir, conformar, definir, dominar e conduzir os discursos, segundo Foucault (1986), parece constituir o que há de principal sobre a razão de funcionamento político das instituições. Cabe à instituição portar e atribuir o que é *verdade* enquanto um regime legítimo de poder e saber.

Ao recorrer a este referencial foucaultiano procuro filiar-me a concepção teórica que sustenta o entrelaçamento definitivo entre poder e saber na produção do discurso. O próprio poder serve à constituição do saber; de um saber com respaldo institucional de validação, que exerce pressão e certa coerção aos demais discursos concorrentes. Trata-se, pois, da produção do conteúdo discursivo sobre as ‘coisas ditas’. Vale, então, sublinhar o seguinte aspecto:

Em suma, pode-se supor que há, muito regularmente nas sociedades, uma espécie de desnivelamento entre os discursos: os discursos que “se dizem” no correr dos dias e das trocas, e que passam com o ato mesmo que os pronunciou; e os discursos que estão na origem de certo número de atos novos de fala que os retomam, os transformam ou falam deles, ou seja, os discursos que, indefinitivamente, para além de sua formulação, são ditos, permanecem ditos e ainda estão por dizer. Nós os conhecemos em nosso sistema de cultura: são os textos religiosos ou jurídicos, são também esses textos curiosos, quando se considera seu estatuto, e que chamamos de “literários”; em certa medida textos científicos (FOUCAULT, 1986, p. 22).

Imersos entre o poder e saber, os discursos são práticas sociais, textos e instituições (FOUCAULT, 1986). Entre outros conceitos relacionados à teoria do discurso, Foucault (1986) destaca a condição do saber de modo entremeado com as relações históricas de poder. Das relações históricas de poder que figuram práticas sociais e em que o próprio discurso coloca em funcionamento, que pertencem à formação discursiva como manifestação do poder como um regime do saber.

Ao oferecer esses elementos iniciais, tenho como propósito destacar este estatuto das ‘coisas ditas’ que sustentam os discursos das instituições ligadas à educação. Trata-se, por exemplo, dos textos oficiais de governo, dos documentos oriundos dos organismos multilaterais sobre políticas educacionais, enfim, dos textos oficiais.

Daí pensar tal cenário como pano de fundo que contextualiza a discussão do discurso sobre o trabalho docente na contemporaneidade. E mais: daquilo que se refere à resistência sobre esse discurso em torno da qualidade da educação e do papel ambíguo do professor, como problema e solução.

Esses referenciais teóricos auxiliam uma compreensão mais complexa do contexto da presente pesquisa. Ao discutir as percepções dos docentes, levo em conta esse escopo maior de reflexão, da sociedade do controle, da busca pela previsibilidade, do desempenho, da sociedade administrada e seus conflitos, contradições, da tensão entre autonomia e as formas de controle no comportamento do indivíduo. E para abordar essas questões, ainda que de modo mais geral, parto da análise do *papel social*, como dito anteriormente, a partir de Heller (2008).

Também por ser apropriação e criação, o *papel social* responde, por vezes, a ambivalência, o conflito entre adaptação e resistência. Por óbvio, o *papel social* não deixa de ter um conteúdo ideológico (HELLER, 2008).

Com o conflito, quero evidenciar que não há em que se pensar o *papel social* como uma atribuição pacífica, passiva ou até mesmo tão somente exterior em relação ao indivíduo, incidindo em seu comportamento. Talvez porque podemos entendê-la menos como guia, e mais como um referencial, isto é, o *papel social* recorre a um ideal de comportamento, mais do que sua determinação prescritiva definitiva. Há que se falar em normativo, em alguma medida, mas há em que se falar em prescritivo. Mas não se coloca o *papel social* tão somente como conformação, enquadramento e reprodução.

O *papel social* configura, de alguma forma, as redes de relações e sentidos do comportamento (HELLER, 1992, 2008). E essa configuração de comportamento não

pode ser esgotada *à priori* pelas determinações do social, engendrado por um ideal (HELLER, 1992, 2008). No entanto, o *papel social* está ligado a um processo de construção permanente do indivíduo (HELLER, 1992, 2008).

Mas não são os detalhes conceituais que interessam à noção de *papel social*, mas sim, e isto é interessante, de como se pode discutir o *papel social* como questionamento ao processo de assimilação, e de como há neste processo uma relação de alienação e, também, da possibilidade de contrariedade, do inédito. Há que se colocar a espontaneidade como algo que pertence à criação do indivíduo em relação a esse *papel social*. Do inédito que possibilita a crítica ao *papel social*. Para Heller (2008, p. 138):

Já várias vezes sublinhamos o caráter condicional da função “papel”. O homem é mais do que o conjunto de seus papéis, antes de mais nada porque esses são simplesmente as formas de suas relações sociais, estereotipadas em clichês, e posteriormente porque os papéis jamais esgotam o comportamento humano em sua totalidade. Assim como não existe nenhuma relação social inteiramente alienada, tampouco há comportamentos humanos que se tenham cristalizado absolutamente em papéis.

Esta é a razão central pela qual entendo ser importante falar em *papel social* e de como é possível resistir a certos aspectos relacionados a ele. Pois se o *papel social* é assimilação, adequação, adaptação, também é o espontâneo, e a espontaneidade pode ser criativa, pode ser reativa (HELLER, 1992, 2008). Pois é no espontâneo que o *papel social* se altera, se transforma e se modifica. Mas como é possível resistir? Ou melhor: como é possível que, diante do *papel social*, haja a possibilidade da recusa – em alguma medida - do ideal prescrito? Parte desta resposta, para Heller (1992, 2008), está associada a perspectiva de que nenhuma relação social é inteiramente alienada.

Novamente, em Heller (2008), se evidencia o conflito como aquilo que pertence ao indivíduo no desempenho do seu *papel social*, da crítica ao *dever-ser* que subjaz no ideal que está implícito ao *papel social* que se exerce. A vivência cotidiana de *papel social* possibilita superar a mera reprodução, torna-se possível interpretá-lo, como algo além do mimetismo, o *papel social* torna-se tarefa ativa, criadora e inédita (HELLER, 1992, 2008). Não se reduz a assimilação, apenas de maneira passiva, porque o *papel social* não é a incorporação do comportamento social sem mediação questionadora, pois, pela apropriação, pela consciência crítica, pode ocorrer a negação quanto a afirmação de certos aspectos que envolvem o desempenho de um determinado *papel social* (HELLER, 1992, 2008). Nas palavras de Heller (2008, p. 126):

A recusa do papel social é característica daqueles que não se sentem à vontade na alienação. Mas o conflito entre os casos de dever-ser, e, neste caso, o conflito moral, que se expressa de modo particular, são inevitáveis na medida em que um homem não submete incondicionalmente todo o seu ser ao papel que desempenha num dado momento. Por isso, os representantes da teoria do papel são inimigos irreconciliáveis de todo conflito. Interpretam os conflitos como “defeitos de organização”, como “perturbações funcionais” corrigíveis; alguns chamam a interpretá-las como “complexos”, como perturbações psíquicas. Mas o conflito é a rebelião das sadias aspirações humanas contra o conformismo: é uma insurreição moral, consciente ou inconsciente. (É evidente que isso não pode ser dito de todo e qualquer tipo de conflito).

A rebelião das sadias aspirações humanas contra o conformismo; eis aqui mais um elemento para se pensar a resistência. Quando se trata o conflito como um acontecimento inscrito no cotidiano, ligado pelas contradições das relações sociais se pode pensá-lo sob outra perspectiva. Isto porque, na perspectiva que se coloca, o conflito é o anúncio da diferença, o dissenso revelado em relação ao conformismo estabelecido pela dominação. Mas como é possível, então, falar de conflito, da diferença, frente à ordem social uniformizadora?

Uma das formas de manifestação do conflito é a resistência, da reação à dominação ou ao controle. Agora, resistência não precisa indicar ou sugerir, sempre, um meio de superação do que se resiste, apenas aponta para a afirmação, como fenômeno, da revelação ou do reconhecimento e, deste modo, da existência concreta de contradições inscritas na realidade, percebidas pelos indivíduos ou segmentos sociais frente a dominação.

A resistência se opõe a ordem, isto é, pela espontaneidade que gera embaraço, causa empecilho ao estabelecido (SCHILLING, 1991).. A resistência afirma-se como recusa ao que controla a autonomia (SCHILLING, 1991). Também a resistência se filia a luta, luta contra uma força invasiva, momento de reconhecimento e potência de si mesmo enquanto liberdade e autonomia (SCHILLING, 1991).

Se a resistência se opõe à ordem, torna-se, então, um exercício de enfrentamento ao regime do social na definição do indivíduo, das funções sociais pré-estabelecidas, exercício este que se contrapõe a ordem definida pelas instituições, pelas leis, pelas autoridades, pelo discurso, sobretudo.

O que está em questão neste estudo é a resistência no trabalho docente. Trata-se mais de pensar sobre uma resistência particular, cotidiana, com a qual os professores

oferecem às diferentes formas de disciplinarização que lhe são impostas ou determinadas no âmbito escolar. Este tema acaba por explorar aspectos relacionados à reprodução social, especialmente sobre as suas críticas, e acaba por abarcar perspectivas para se pensar em teorias de agenciamento. São exemplos de estudos nesta direção trabalhos como Andre (1988), Apple (1989), Enguita (1990), e Rockwell (1990), Schilling (1991), Giroux (1994), pois cada um ao seu modo discute, analiticamente, a reprodução social e as potencialidades de resistência e transformação no contexto escolar.

De todas outras abordagens possíveis sobre como estudar a resistência em educação, apoio-me centralmente no trabalho de Giroux (1994), intitulado “Teoria Crítica e Resistência na Educação”. A escolha deste autor e especialmente desta obra está fortemente relacionada pelo privilégio que sua perspectiva atribui ao âmbito escolar como espaço de resistência, de luta social, de crítica à reprodução social. Para Giroux (1994) as teorias da reprodução estão comprometidas em conhecer os modos de poder e controle que funcionam como mediação entre a escola e os interesses do capital, centrando-se na escola como a preservação da sociedade dominante.

Em parte, o autor busca compreender como se dá a influência da sociedade capitalista e dos interesses a ela relacionados, com a escola. Em certa medida, Giroux (1994) busca compreender o seguinte: se a escola é reprodução social, como é possível que em seu interior haja resistência? Esta parece ser a questão central que o autor desenvolve ao longo de sua obra, e diz-nos assim:

a base para uma nova sociologia da educação e do currículo deverá derivar de uma compreensão teoricamente refinada a respeito da forma como o poder, a estrutura e a ação humana funciona para reproduzir não só a lógica da dominação mas também o cálculo da mediação, da resistência e da luta social (GIROUX, 1994, p. 56).

Conforme Giroux (1994), a escola entendida pode ser entendida como espaço de conflito, de tensão. Entre a assimilação e a apropriação, pela tensão entre ambos, encontra-se resistência. Se há reprodução social na escola, esta não se faz sem resistência (GIROUX, 1994). Mais ainda: os estudos sobre a resistência se direcionam para a análise que se refere à capacidade de a autonomia prevalecer a dominação, da liberdade superar o controle, seja dos indivíduos seja dos grupos, que de algum modo, escapam, e até mesmo, se opõem, ao que é determinado pelas relações de poder oficiais,

formais, pelas normas e leis, pelas burocracias e decisões institucionais, a resistência como corrosão do verniz discursivo da dominação.

Parece interessante destacar as palavras de Andre (1998), ao seguir a linha crítica de Giroux (1994), discutindo a escola como realidade composta por conflitos e contradições, além dos rituais pedagógicos que influenciam as relações sociais entre professores e alunos, de modo que, ao estudar a resistência:

A compreensão do conceito de resistência supõe o entendimento das concepções de ideologia, hegemonia e cultura como práticas dialéticas. Um dos principais pressupostos à teoria da resistência é a existência concreta de contradições na realidade social. A opção de enfoque nos momentos e tentativas de resistência se justificam teoricamente pela afirmação de que a relação dominador-dominado é dialética e pode ser superada historicamente (ANDRE, 1988, p. 36).

A partir de Giroux (1994), afirma Andre (1988) que a escola não pode ser entendida e, deste modo, também reduzida, apenas como instrumento de reprodução social vinculado apenas aos interesses da dominação; há oposição, há resistência às formas de controle e disciplinarização. Se a perspectiva de Giroux (1994) aponta para uma perspectiva mais ampla, entre a escola e o sistema de ensino, Andre (1988) analisa a relação de resistência entre estudantes e professores, com foco em uma crítica a didática. De qualquer modo, em ambas as perspectivas, o que se põe em questão e foco de estudo é o seguinte: onde a dominação controla, a resistência se opõe, torna-se assim um movimento de expressão da contradição na realidade social.

De um lado, resistência; de outro, apropriação. Por que também discuto apropriação? Pois se há interesse pela resistência, parece-me necessário abordar também a apropriação, mas não tão somente como um fenômeno contrário à resistência nem por isso quer dizer que seja, obrigatoriamente, complementar, procuro apenas tratá-la como uma categoria específica e que é relativa ao processo de assimilação do *papel social*. Uma espécie de jogo entre assimilação e apropriação na dinâmica do exercício do *papel social*.

O fenômeno de apropriação recorre ao processo de incorporação, de tornar próprio o que é impróprio. É do impróprio ao próprio que trata a apropriação. Do que é para *além de mim* e que para passar a ser *em mim*, se faz necessário, antes, que se torne *para mim*. A resistência, já vimos, será a negação da heteronomia, da regra externa que se impõe ao indivíduo, o submete na chave do comando-obediência. Tornar impróprio a

heteronomia, por sua vez, é a tarefa da resistência. Daí porque a apropriação é oportuna ao estudo da resistência.

O que é importante na resistência é a posição de contestação e, primeiramente, a posição do próprio indivíduo em relação ao estabelecido ou determinado socialmente como ideal. A resistência figura a maneira pela qual, por certas razões, se recusa algo - onde a negação do social encontra a afirmação do indivíduo-, trata-se de manter uma distância entre reprodução e a produção da vida social. A maneira de apropriar-se requer autonomia, a aceitação ou a recusa da ordem exige a manutenção da liberdade, quando a aceitação é forçada, torna-se assimilação e a contradição se instala. A resistência, portanto, se opõe ao ajustamento que supõe o conformismo.

Mas a resistência não consiste apenas em oposição como força contrária ao conformismo. Trata-se de algo a mais: da autonomia como experiência de liberdade, como a consciência engajada que se funde ao ato de resistir. Porque a resistência é acontecimento cotidiano. A resistência insiste de algum modo em negar, ou criar obstáculos ao processo de adaptação ao controle, opõe-se a assimilação uniformizadora, afirma-se pela recusa à disciplina do comportamento administrado.

No capitalismo administrado, do homem resignando mercadologicamente, a autonomia parece estar em suspensão, por assim dizer. Essa suspensão da autonomia do indivíduo nas organizações modernas, diante das tecnologias e da cultura do consumo, faz com que se recue a liberdade, o espaço da criação acaba por ser progressivamente tolhido pela alienação. A resistência pode implicar na retomada da autonomia.

2.2 Cotidiano escolar, papel social e controle do trabalho docente

A pesquisa sobre a vida cotidiana recobre um vasto campo de orientações teóricas, envolvendo diversas possibilidades de reflexão. Tão distintos são os matizes teóricos quanto são fundamentais os enfoques que as diversas abordagens contribuem para o estudo do cotidiano. Ao estudar o cotidiano, Heller (1992, 2008) coloca uma perspectiva teórico-analítica que privilegia esse nível da vida social como um lugar de acontecimentos da história. Mas de uma história dotada de elementos mais próximos da individualidade, da personalidade na composição da consciência do “Nós”, o homem entendido como *ser genérico* pertencente à história, assim também na composição da consciência do “Eu”, o homem como *ser particular* inscrito em sua própria história (HELLER, 1992; 2008).

Para Heller (2008) a vida cotidiana consiste justamente na vida do indivíduo que é concebido, a um só mesmo tempo, como *particular* e *genérico*. Nas palavras esclarecedoras de Patto (1993, p. 125), ao discutir Heller, temos que o cotidiano:

é a vida do indivíduo e o indivíduo é sempre um ser particular e um ser genérico (por exemplo, as pessoas trabalham – uma atividade do gênero humano –, mas com motivações particulares; têm sentimentos e paixões – manifestações humano-genéricas-, mas os manifestam de maneira particular, referido ao eu e a serviço da satisfação das necessidades e da teologia individuais; a individualidade contém, portanto, a particularidade e a genericidade ou o humano-genérico.

Neste sentido, em Heller (1992, 2008), o indivíduo no cotidiano inscreve sua individualidade pelas relações sociais; e, assim, o indivíduo não pode ser reduzido a uma concepção contingente de comportamento, afastado da sociedade que exige sua adaptação, influencia decisivamente seu processo de subjetivação. Entre o indivíduo e a sociedade, existem condições objetivas que influenciam, moldam, conformam, mesmo que em parte, a formação do indivíduo.

A sociedade traz elementos às possibilidades de formação do indivíduo. O cotidiano não pode ser pensando unicamente pela sociedade, ao mesmo tempo em que a formação histórica do indivíduo é, significativamente, influenciada por ela, mas através do cotidiano (HELLER, 2008).

O cotidiano também é, para Heller (1992, 2008), o nível da vida social na qual se manifesta a alienação, a dominação, mas também a rebeldia ou, até mesmo, a revolução; o cotidiano é lugar dos conflitos, das possibilidades de resistência ao conformismo (HELLER, 2008). O *conflito* reside neste campo do inédito, do inesperado. A plena identificação com o *papel social* revela-se como alienação, a assimilação torna-se um empobrecimento da interioridade frente à exterioridade, um modo contrário à afirmação da personalidade autônoma (HELLER, 2008).

Em Heller (2008), a ideia de cotidiano constitui-se pela relação entre a repetição e o espontâneo. Isto é, o cotidiano que está relacionado com a experiência vivida da repetição e da diferença (HELLER, 2008). Ou seja, o cotidiano diz respeito a experiência ordinária dos indivíduos - interioridade - na reprodução da vida social - exterioridade -, em diferentes situações, mas possui uma dimensão em que a interioridade do indivíduo se modifica, transforma-se, em interação com essa mesma exterioridade (HELLER, 2008).

Com Heller (1992, 2008) se relaciona o *cotidiano* pelo *papel social* a partir da *espontaneidade, probabilidade, heterogeneidade, personalidade* do indivíduo em seu comportamento de resistência. A entrega do homem de modo total ao *papel social* implica na dissolução da personalidade, isto é, o indivíduo subordinado ao ideal determinado pelo ao *papel social* remete à alienação:

Nessa situação, a personalidade individual, o indivíduo, não pode se explicitar na escolha do ideal, pois o ideal é mercadoria, e o homem não é criador, mas consumidor de ideias. Nesse caso, a escolha do ideal não pode ser considerada como grau de desenvolvimento da personalidade no sentido de uma elevação na qual se torne possível até mesmo recusar o ideal, mas sim uma muleta inteiramente exterior, substituída constantemente – e de modo absolutamente independente da personalidade e da vontade do indivíduo – por outras muletas não menos exteriores. Mas, dado que o ideal é sempre um objetivo, isso significa que o homem recebe seus objetivos já prontos e acabados para o consumo, e sempre de um modo acidental com relação à essência humana pessoal. Isso significa que os ideais de um papel conduzem tão-somente ao empobrecimento, à atrofia do homem. Levam simplesmente a uma direção manipulada e, mecanizada do comportamento. É possível aprender com qualquer um as operações e os gestos corretos de uma profissão; mas não é possível aprender a “cortejar” com alguém que saiba fazê-lo (HELLER, 2008, p. 128).

Muleta exterior que define objetivos prontos e acabados ao indivíduo, diz Heller (2008), ao pensar a subordinação total do indivíduo ao ideal do *papel social*. O ideal do *papel social* supõe uma condução social do comportamento do indivíduo, daí porque cabe pensar o *papel social* como uma categoria que discute a posição no sistema de relações sociais simbólicas e de produção (HELLER, 2008). A reflexão questionadora da condução social do comportamento do indivíduo torna-se central para a crítica helleriana sobre o ideal do *papel social*: “A plena identificação com o papel ou os papéis é precisamente a forma direta de revelar-se a alienação. Nesse caso, chega-se a perder a continuidade do caráter, chega-se à completa atrofia, à dissolução da personalidade” (HELLER, 2008, p. 129).

Se a adesão total do indivíduo ao ideal do *papel social* leva à *atrofia do homem, à dissolução da personalidade*, como pode o indivíduo recorrer, de alguma forma, a liberdade? Ocorre que a personalidade indica, também, a *espontaneidade*; o jeito próprio (HELLER, 1992). A personalidade do indivíduo se manifesta pela *espontaneidade exteriorizada* (HELLER, 2008). Se considerarmos o *papel social* como a objetividade social de condução da vida cotidiana, o comportamento esperado, a

postura adequada, o indivíduo seria reduzido pelos termos das possibilidades já existentes (HELLER, 2008). No entanto, a *espontaneidade* pode apontar para um ato de liberdade, a subjetividade espontânea contra a ordem homogeneizadora do social (HELLER, 2008).

Que fique claro: nem toda espontaneidade é correlata à liberdade. Há, no *papel social*, uma espontaneidade *fetichizada e caricatural* (HELLER, 2008). É a consciência alienada ou não-alienada que define a direção da *espontaneidade* para a liberdade, isto é, o princípio do “*seja o que deus quiser*” ou saber utilizar as formas de manutenção do *status quo* não refletem a dimensão da espontaneidade como autonomia, um ato de liberdade, assim:

A verdadeira espontaneidade é sempre exteriorização da personalidade, e, como tal, um ator de liberdade; a verdadeira consciência é um comportamento que busca as conexões objetivas da realidade, sendo também um ato da liberdade: a espontaneidade criadora está acima da consciência conformista; por sua vez, a consciência criadora está acima da espontaneidade criadora, embora sempre conservando dialeticamente os elementos da espontaneidade (HELLER, 2008).

A *espontaneidade criadora acima da consciência conformista*, na direção de uma *consciência criadora*, pelo menos, esse parece ser um aspecto relevante de se destacar na perspectiva de Heller (2008) ao apontar para a autonomia do indivíduo como ato de liberdade que imprime sua personalidade, ao invés da simples conformação de seu comportamento. Em que pese Heller e os demais autores aqui já citados, questões gerais se colocam: seria a resistência uma espécie de experiência contrária a reificação da própria experiência no capitalismo administrado? Como a sociedade disciplinar comporta a resistência em contraponto ao papel social que exige adaptação? O indivíduo em sua *práxis* social, ao tomar a resistência como engajamento se opõe ao pragmatismo cotidiano? Essas questões levantadas não são propriamente respondidas neste estudo, mas sem dúvida, ao longo da pesquisa, subjazem como guias que orientam parte significativa das reflexões teóricas aqui suscitadas.

Se, de início, é importante referir-se ao estudo da cotidianidade em Heller (1992; 2008), agora, cabe focar a análise mais precisamente em torno da educação, da vida cotidiana no espaço escolar.

Em Rockwell (2005), o cotidiano pode ser útil para se compreender os processos culturais e sociais que estão inscritos no contexto escolar. Para Rockwell (2005) a educação no contexto escolar: “tiene la ventaja de transmitir simultáneamente a un sentido de naturaleza activa transformadora del sujeto y, a la vez del carácter coactivo, pero también instrumental, de la herencia cultural” (Rockwell, 2005, p. 29). E mais do que isso, com base Heller (1992), a Rockwell destaca o cotidiano no que diz respeito à dimensão da reflexão e de criação. Rockwell e Ezpeleta (1986) já discutiam a *perplexidade diante das resistências das escolas* em relação à assimilação das políticas, dos programas de governo.

Ao dizer que há uma dimensão de reflexão e de criação, o que se coloca junto ao cotidiano é a ideia de transformação, da reformulação. Deste modo, o cotidiano constrói, permite, determina, impõe a repetição, mas não se limita a isso. Há no cotidiano, simultaneamente o novo, o inédito, o espontâneo, o inesperado. Assim, em outras palavras:

A instituição escolar, observada a partir de nossas questões, existe como um “dado real concreto”, onde a normatividade e o controle estatal estão sempre presentes, mas não determinam toda a trama de inter-relações entre os sujeitos ou o sentido das práticas observáveis. Na verdade, cada escola é produto de uma permanente construção social. Em cada escola, interagem diversos processos sociais: a reprodução de relações sociais, a criação e transformação de conhecimentos, a conservação ou destruição da memória coletiva, o controle e a apropriação da instituição, a resistência e a luta contra o poder estabelecido, entre outros. Sua interação produz determinada vida escolar, dando sentido exata a relação entre Estado e classes subalternas na escola. A realidade cotidiana das escolas sugere que não se trata de uma relação fixa, “natural”, dada onde invariavelmente os professores e as crianças que nela convivem interiorizam valores e conteúdo que os tornaram operários cidadãos submissos. Ao contrário, trata-se de uma relação em continua construção e negociação em função de circunstâncias determinadas. Nestas, entram em jogo interesses e histórias imediatas e mediatas da escola, do provado e dos sujeitos envolvidos (EZPELETA, ROCKWELL, 1986, p. 58).

A escola é um lugar do cotidiano, de relações de poder, de reprodução e resistência. A escola representa um lugar composto pelo desempenho de *papéis sociais*. Especificamente sobre o *papel social* docente, dois aspectos parecem fundamentais

quando se recupera a literatura crítica acerca da condição de trabalho: a intensificação e a desvalorização. De um lado, a dimensão da flexibilização das relações contratuais de trabalho, de outro, as mudanças ocorridas através do processo de regulação das políticas públicas educacionais em torno da qualidade (BARROSO, 2005, 2006) combinados com o *discurso da incompetência* (SOUZA, 2006).

Como atividade cotidiana, o trabalho docente está relacionado à produção e reprodução individual e social, tal como Heller (1992), a partir de Marx, diferencia como *labour* e *work*. Vale brevemente pensar nessa distinção porque, em Heller (1992), a centralidade do trabalho na vida cotidiana se estabelece por duas razões. Trata-se do trabalho como *labour* e como *work*. Heller (1992) aponta para essas duas dimensões do trabalho porque, cada uma delas, se relaciona com aspectos distintos. O *work* é a compreensão do trabalho para a sociedade em seu conjunto (HELLER, 1992). Já *labour* está ligado ao particular, ao trabalhador (HELLER, 1992).

O trabalho como *work* é aquele que produz *valor de uso*, está vinculado a uma *necessidade social* e ao mesmo tempo é *socialmente necessário* (HELLER, 1992). *Work* como o trabalho necessário a reprodução social. Já com o *labour*, Heller (1992) traduz o trabalho como uma particularidade do indivíduo na *reprodução social da necessidade*. Ou seja, o trabalho pelo *labour* é entendido como atividade cotidiana realizada pelos indivíduos particulares da sociedade. Assim, entre *work* e *labour*, temos o trabalho tanto como *ocupação cotidiana* de uma *necessidade social* quanto uma atividade *imediatamente genérica*, realizada pelo indivíduo particular, uma especificidade ontológica.

O que é interessante chamar a atenção é que, para Heller (1992), o indivíduo está imerso no trabalho, como uma prática social genérica e particular constituída e realizada pelas relações cotidianas. Como pensar, então, as mudanças do trabalho docente e suas repercussões na prática do cotidiano? A resposta, definitivamente, não é simples.

Segundo Heller (1992, 2008) a vida cotidiana, cria as condições da reprodução social, assim como as possibilidades de formação da individualidade. Neste sentido, com Heller (2008) se passa a considerar a dimensão cotidiana enquanto o nível da vida social que não só pertence à História, como também constitui o centro de acontecimento histórico: a história que está inscrita no cotidiano dos indivíduos.

É na cotidianidade que a essência da vida social se manifesta, em que o *fazer-se* das relações sociais são elaborados, instituídos, revelados (HELLER, 1992, 2008). O trabalho docente, então, como prática do cotidiano seria desenhado por uma série de

aspectos, pelas normas institucionais, pela formação profissional do professor, pelos projetos político-pedagógicos das escolas, enfim, por um conjunto de aspectos inter-relacionados que se influenciam mutuamente, e que configuram um contexto concreto que caracterizam a *prática* do trabalho docente.

Neste sentido, procuro pensar a prática do trabalho docente a partir da natureza do trabalho imaterial. Note-se: o trabalho imaterial se refere ao tipo de atividade que se fundamenta essencialmente pelo conhecimento, pela cooperação e comunicação (CAMARGO, 2011). Em Gorz (2005), sem adentrar em uma vasta discussão teórica sobre o conhecimento e sua função na sociedade capitalista, o trabalho imaterial torna-se central justamente porque o que está em causa é a emergência do *capitalismo cognitivo*. A sociedade do conhecimento associa-se ao capitalismo cognitivo, onde o trabalho imaterial seria aquele que sustenta a nova base de produção da riqueza capitalista. Nas palavras de Gorz (2005, p.36):

A força produtiva principal, o conhecimento, é um produto que em grande parte resulta de uma atividade coletiva não remunerada, de uma “produção de si” ou de uma “produção da subjetividade”. O conhecimento é uma grande parte “inteligência geral”, cultura comum, saber vivo e vivido.

O trabalho imaterial é aquele está intimamente ligado a produção da subjetividade, mas também a conformação da subjetividade como mão-de-obra, consumo e produto. Tratar das transformações do trabalho docente no cotidiano escolar significa situar essa discussão dentro de um processo decorrente do contexto histórico e social de uma versão do capitalismo administrado: o *capitalismo cognitivo*. Implica em compreender como se coloca o *fazer-se* da prática docente em condições particulares de interação entre sujeito e escola (CALDEIRA, 1995). Mais do que isso, nas palavras de Caldeira (1995, p. 11):

Compreender a prática docente como prática histórica e social, portanto, próprias dos seres humanos concretos, situados em um espaço social e em um tempo determinado, implica em considerá-la como resultado da influência mais amplo e globalizante. Considerá-la, porém, como resultados desses processos, não significa o não reconhecimento de que os próprios indivíduos contribuem para a formação deste contexto. Também não significa negar que a prática docente tem, indiscutivelmente, uma dimensão individual que também a constitui, ainda que sua essência seja social.

Quando me refiro à análise da prática docente é preciso considerar as transformações sócio-históricas que acabam por alterar a função a função do

conhecimento no mundo do trabalho. Em especial, cabe levar em conta a dimensão imaterial do trabalho como a versão contemporânea da dominação da força de trabalho. O trabalho docente é fundamentalmente imaterial.

Esta perspectiva permite questionar o surgimento de modos mais sutis de controle associados à noção de trabalho imaterial. Esses modos mais sutis envolvem outros modos de organização e de execução do trabalho imaterial, outras formas de controle que repercutem na subjetividade do indivíduo no exercício do seu *papel social*.

Das diferentes modalidades de disciplinarização do trabalho material, que antes eram associados ao modelo baseado em dispositivos disciplinares de tipo taylorista-fordista de produção (ZARIFIAN, 2002).. Do controle dos movimentos dos corpos, dos horários, das atribuições da especialização, fragmentação e divisão do trabalho, relativos, sobretudo a conformação do trabalho material, mão-de-obra (ZARIFIAN, 2002). O que se coloca, agora, é uma perspectiva que, desde o toyotismo, impõe ao capitalismo um caráter flexível, adaptável, ou, em outras palavras, se operam *formas de controle ultra-rápidas e flexíveis* (ZARIFIAN, 2002).

A expansão e do aperfeiçoamento do controle na sociedade disciplinar está ligada aos impactos das ferramentas de informação e de comunicação, como analisa Zarifian (2002), tal cenário coloca em modificação os mecanismos de aperfeiçoamento da dominação do conhecimento, impõe um caráter mais sutil de vigilância, que envolve o controle do trabalho por objetivos e resultados. Para Zarifian (2002) o trabalho imaterial associa-se a modulações de controle, isto é, o controle que ocorre por dispositivos disciplinares mais adaptáveis e renegociáveis do controle do trabalho. Destas modulações de controle que incidem sobre o trabalho imaterial, uma das principais consequências se manifesta pelo *engajamento subjetivo* (ZARIFIAN, 2002). Vê-se, assim, que a noção do *engajamento subjetivo* consiste no seguinte:

é o próprio assalariado quem irá acionar sua atividade de trabalho (assalariado) e modular os momentos em que o fará. Mas isso supõe um forte compromisso de sua parte: ele deve por si mesmo se obrigar a fazê-lo. Não há uma hierarquia disciplinar fisicamente localizada por trás dele para lhe dizer o que fazer (ZARIFIAN, 2002, p. 27).

Com o controle e as responsabilidades internalizadas, o trabalhador tem reorganizada sua subjetividade, cujas consequências repercutem na intensificação do trabalho com um dos meios pelos quais se redefinem padrões de qualidade e quantidade

do desempenho (ZARIFIAN, 2002). O interessante é notar que há, frente ao controle mais flexível, a resistência, entendidas como *estratégias de contrapoder*:

As sociedades disciplinares induzem suas próprias modalidades de resistência, mas estas são determinadas por aquilo a que se opõem (...). Em contrapartida, o trabalhador, isoladamente ou com o apoio de colegas próximos, pode resistir à pressão da disciplina desenvolvendo diversas estratégias de contrapoder, da mesma maneira que os sindicatos podem mobilizar uma massa de resistência (quanto às condições de trabalho, quanto aos salários), sem que as modalidades gerais de disciplinarização sejam postas em causa. Poder-se-ia dizer que o conceito de "qualificação do emprego" representa a um só tempo uma forma simbólica de codificação do disciplinamento e de resistência negociada a este (ZARIFIAN, 2002, p. 24).

Associadas ao atual contexto laboral, o controle do trabalho imaterial reposiciona o trabalhador ao interiorizar parte da função da gerência para si. Assim, o que está em causa é a passagem do controle, externo, para o autocontrole, interno, ou melhor, tem-se o *engajamento subjetivo* (ZARIFIAN, 2002). Como o trabalho imaterial é entendido como aquele que se vincula predominantemente com a subjetividade criativa, através da produção e gestão de informação, do conhecimento, o controle sobre esse âmbito imaterial incide, por sua vez, de forma mais flexível (ZARIFIAN, 2002).

O controle do trabalho docente não é mais em função da estabilidade normativa do funcionamento da escola, não é o controle do tempo de aula, do conteúdo, trata-se de um controle de caráter mais difuso, que significa um sistema organizacional que procura assegurar a manutenção de valores e de normas voltadas à qualidade. O controle não está no aumento de regras e da fiscalização. São os indicadores, os rankings, as avaliações externas, desenvolvidas pelos técnicos, pelos especialistas, pelas instituições externas a escola, uma vez que estes possuem cada vez mais legitimidade técnica de fiscalização do resultado educacional. O controle está assentado *consenso* sobre o “baixo nível” dos educandos e dos docentes (ALMEIDA, 2005). O controle como monitoramento e avaliação se filia, mais uma vez, ao *argumento de incompetência* (SOUZA, 2006).

A gerência do trabalho no âmbito escolar não está apenas circunscrita pela escola, pela coordenação. O controle do trabalho docente se liga a regulação da política educativa por meio do monitoramento dos indicadores educacionais, pela comparação e pela disseminação de avaliações do rendimento escolar e do controle do trabalho docente. O trabalho é um lugar de reconhecimento, de socialização (DUBAR, 2005). O

trabalho docente como profissão é ele próprio decorrente de um processo de socialização, no sentido por Dubar (2005), que implica reciprocamente numa dimensão identitária do indivíduo. A profissão está em articulação com o âmbito de identidade individual e a social do indivíduo no mundo do trabalho, a socialização da profissão figura um lugar, aponta para uma posição identitária além de uma posição econômica (DUBAR, 2005).

Assim, parece interessante pensar que o *discurso da incompetência* se vincula ao processo de socialização profissional do trabalho docente. O *argumento da incompetência* (SOUZA, 2006) reveste a ampliação das formas de controle e incorrem na incorporação do *engajamento subjetivo* (ZARIFIAN, 2002) do professor em relação as cobranças pelo seu desempenho.

Isso resulta em dois aspectos que envolvem uma mesma questão. De um lado, há que se fazer com que sejam conhecidos os novos padrões de desempenho, que se faça um processo de interiorização dos valores e normas de desempenho-eficiência, dos paradigmas que sustentam esses padrões, de modo a controlar o comportamento individual em nome da coesão organizacional em prol dos resultados a serem alcançados. Significa entender a regulação como operação do discurso e dos demais dispositivos disciplinares voltados às adequações necessárias do trabalho docente como meio para atingir objetivos organizacionais determinados pelos sistemas de ensino.

De outro, a discussão da qualidade da educação surge como resposta ao *argumento de incompetência* (SOUZA, 2006) e deve assegurar a coordenação necessária de ações de regulação entre instituições e atores, que diz respeito a uma nova regulação educativa. Assim, o *argumento da incompetência* (SOUZA, 2006) sustenta tanto o *engajamento subjetivo* (ZARIFIAN, 2002) do trabalhador na responsabilização pelo seu trabalho quanto impõe ao cotidiano escolar um novo patamar de regulação do trabalho docente pelas políticas; estes são ambos dois lados de uma mesma questão: o professor como problema e solução da educação.

Entre o discurso da qualidade educacional e a reestruturação do trabalho docente, pela perspectiva da subjetividade, vê-se a *responsabilização docente* (ALMEIDA, 2005). Essa *responsabilização docente* requer em contrapartida a incorporação do *engajamento subjetivo* do professor pela responsabilização sobre desempenho da educação. Mas essa *responsabilização docente* não requer como resposta o fortalecimento político do professor na educação e nem exige sua liderança na sala de aula (ALMEIDA, 2005).

Para isso, têm-se as instituições especializadas, técnicas, neutras, nem políticas, partidárias, como o Estado, nem mercadológicas como as empresas. Trata-se de organizações do terceiro setor ou organizações multilaterais, financiadas pelo Estado ou empresas, em suas áreas de responsabilidades sociais. Essas instituições trabalham como parceiros do Estado nas políticas públicas, monitoram e avaliam, estimam a relações de custo-benefício das políticas públicas, propõem indicadores, organizam e defendem interesses próprios nas áreas que lhe convém, promovem seminários que ditam tendências. Além disso, sugerem quando não apoiam diretamente os fundamentos técnicos que subsidiam diretrizes para reformas, estipulam metas, enfim, propõem um conjunto de aspectos que moldam um arcabouço de mudanças. Essas mudanças repercutem em definições para as ações públicas acerca do funcionamento do sistema educacional.

Pode-se, com efeito, colocar a questão de mudança no sistema educacional recai na dinâmica e nas exigências que envolvem o trabalho docente. O trabalho docente como prática está fundido em saberes que são elaborados, reconstruídos e que dialogam com o cotidiano escolar. Mais do que obrigação manifesta do *dever-ser* deste *papel social*, enquanto um trabalho imaterial, pelo saber da prática o professor revela o inédito, o inesperado, a recusa do seu papel quando a externo empobrece sua interioridade (MERCADO, 1991).

Para Mercado (1991) conhecer as formas de apropriação dos saberes docentes na prática pedagógica localiza parte central da análise das condições cotidianas em que se dão o trabalho docente. Deste modo, o cotidiano se constitui como dimensão essencial na qual se opera a prática pedagógica e onde se revelam as transformações do trabalho docente. No cotidiano, se observa a assimilação como adaptação, reprodução social que exige adequação, mas há também a apropriação como autonomia, enseja a criatividade, a singularidade de cada professor no exercício de sua profissão, que, por vezes, frente à reestruturação do trabalho docente, recorre à resistência como prática social contra-ofensiva.

Capítulo III – São Paulo Faz Escola e o ensino de filosofia

A agenda de pesquisa sobre políticas públicas educacionais é vasta, complexa, discutindo temas que estão ligados desde as demandas por escolarização, financiamento do ensino, além de estudos sobre as condições de trabalho docente e violência escolar, para dar alguns exemplos relacionados às políticas públicas.

Enquanto parte integrante das políticas sociais, a educação se refere ao sistema de promoção social e, deste modo, acaba por ser colocada como aspecto fundamental para a cidadania, de um lado, e para o desenvolvimento econômico, de outro. Por isso, a qualidade ocupa um elemento estratégico para se verificar a situação educacional: pensá-la requer que se combinem esses dois aspectos. É muito difícil, portanto, descolar a dimensão cidadã e econômica da discussão da qualidade na educação. No entanto, é preciso ressaltar outra dimensão sobre a qualidade da educação, sua dimensão pedagógica. Claro que ela está subjacente ao debate, mas por vezes sua importância fica em segundo plano dos debates em torno da qualidade.

Neste sentido, parece fundamental ao se problematizar a noção de qualidade da educação que considere os fatores-chave a partir da eficiência da alocação dos recursos (financiamento e gastos) associados ao questionamento das formulações das políticas educacionais (cobertura dos atendimentos, infra-estrutura, novos currículos, formação docentes e valorização da carreira, entre outros). As escolhas políticas por detrás do desenho das políticas públicas estão ligadas, nos países em desenvolvimento, com reformas voltadas ao crescimento econômico e diminuição da pobreza, no discurso político e técnico das justificações, com claras repercussões deste contexto de reorganização do espaço escolar, do sistema de ensino.

A partir deste cenário, procuro apresentar algumas considerações sobre estes fatores-chave acerca do desenho do *São Paulo Faz Escola* e mais particularmente, faço algumas ponderações sobre o ensino de filosofia. Dedico-me, então, a fornecer mais detalhes sobre o contexto de formulação desta política pública, a partir de um olhar que enfoca, levando em consideração outros aspectos, a discussão dos elementos que se referem à proposta do currículo e ao ensino de filosofia com a qualidade da educação. Mas antes de iniciar a análise do *São Paulo Faz Escola*, parece fundamental tomar a escola como construção social, porque as críticas à uniformização dos modelos de educação conflitam com a realidade local de cada escola.

3. A escola como construção social

Responder ao desafio de garantir o direito à educação a toda população em idade escolar e, de forma simultânea, àqueles que, por diversas razões, não continuaram no sistema educacional, exige a constituição de um amplo arcabouço legal e um complexo arranjo de políticas públicas. Ainda mais quando se considera o sistema nacional de educação diante da diversidade de condições socioeconômicas existentes no país, além dos elementos culturais diversos.

Especialmente no que concerne às políticas públicas, em que pese à dimensão territorial do Brasil e as especificidades sociais e econômicas de cada esfera de governo, como pensar em avançar na qualidade da educação de forma integral e equânime?

Qualquer resposta neste sentido deve levar em consideração as questões federativas, frente ao estabelecimento de algumas regras de organização da educação nacional, o arranjo de cooperação e coordenação entre os entes, e deste modo, analisar aspectos atinentes à organização e à estrutura do Estado brasileiro em relação a este direito (PERONI, 2011). Ainda valem destacar outros aspectos, considerando a demanda por escolarização em cada região ou território, as condições de trabalho docente, a função da iniciativa privada e ainda outros aspectos fundamentais, como a transição demográfica e as respectivas repercussões do envelhecimento da população para a área da educação e seu impacto no financiamento (CASTRO, 2011; PERONI, 2011).

Apenas para ilustrar mais detidamente o elemento da transição demográfica, vale ressaltar que alguns estudos apontam para a diminuição das pressões de acesso diante da inflexão da demanda quantitativa pela educação, diante do cenário brasileiro de redução do crescimento populacional e acelerado envelhecimento populacional (CAMANARO, 2014; CASTRO, 2011). Este cenário decorre do efeito das mudanças demográficas no Brasil, o que afeta a educação com a diminuição do número estimado de estudantes.

Para Castro (2011) tem-se a oportunidade de repensar novas estratégias para a ampliação do gasto *per capita* na oferta de bens e serviços de educação. Mas menos por aspectos demográficos do que políticos são as razões que definem o investimento da educação (CASTRO, 2011). De qualquer modo, a agenda de pesquisa em educacional é ampla e diversa, o que requer que se leva em consideração o entrelaçamento entre os múltiplos aspectos que, em conjunto, impactam na qualidade da educação.

Levando em consideração esse conjunto de aspectos, o currículo se apresenta como um dos elementos centrais de intervenção das políticas públicas. Pela Lei no

9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ao estabelecer a regulamentação do campo educativo, os Estados e municípios devem elaborar, definir e implementar orientações ou propostas curriculares às suas respectivas redes de ensino. Essas orientações ou propostas curriculares são apropriadas particularmente por cada projeto político-pedagógico das escolas.

Ocorre junto ao projeto político-pedagógico da escola um fenômeno que mudou o perfil do aluno das redes de ensino. Isto porque a democratização do acesso possibilitou a entrada de um público com perfil heterogêneo, formando um quadro de novas perspectivas ao jovem em relação à escola e para o mercado de trabalho (MANCIBO, 2007). Assim, parte das propostas político-pedagógicas da escola estão mais ou menos empenhadas com o desafio da melhoria da educação, o que em um contexto de desigualdades sociais, acaba por ter que considerar as diversas realidades locais das escolas que, com frequência, não dispõem de condições apropriadas para o trabalho docente (MANCIBO, 2007).

A partir da expansão do acesso e da garantia à permanência dos alunos na escola, em um contexto de necessidade de melhoria das condições de trabalho docente, o currículo precisa responder às novas exigências da realidade educacional brasileira (MANCIBO, 2007). A baixa remuneração aliada à intensificação do trabalho docente, marca um cenário de flexibilização e de múltiplas funções atribuídas ao professor que perde o controle do seu processo de trabalho (COSTA, OLIVEIRA, 2011; MANCIBO, 2007).

O projeto político-pedagógico de cada escola está inserido neste contexto mais amplo, problemático, colocado na educação brasileira. Isto é, a escola está condicionada por um processo histórico de gestão definido pelo modelo de regulação das políticas educativas e que, tem como uma das suas principais consequências, a intensificação do trabalho docente, de um lado, e de um contexto escolar, de outro, que se encontra em condições insuficientes para a população mais vulnerável (MANCIBO, 2007).

Dentre outras características, a mais interessante para se pensar os novos contornos da educação no Brasil estabelecidos pelas políticas educacionais está associada à reestruturação do trabalho docente (COSTA, OLIVEIRA, 2011). A centralidade atribuída à educação escolar se fez pela lógica da responsabilização e ampliação das responsabilidades da escola, o que fundamentalmente implica na intensificação do trabalho docente (COSTA, OLIVEIRA, 2011). Por isso mesmo, filio-me as concepções que abordam a escola, ou melhor, o espaço escolar enquanto uma

construção social. Isto corresponde ao esforço analítico de orientar novas interpretações sobre as características próprias do espaço escolar.

Esse entendimento da escola como *construção social* permite que se desloquem os sentidos a ela comumente atribuído. Isso quer dizer que toda escola é decorrente de um processo social que a antecede e que a envolve, a escola é, ela própria, um reflexo de relações e da conjunção de interesses políticos, assim como se refere a uma tensão da escola como a passagem entre o “já produzido” para o “em construção” da sua realidade local (EZPELETA, ROCKWELL, 1986).

Para Bueno e Souza (2011), ao analisarem a influência de Agnes Heller e Antonio Gramsci no pensamento Rockwell e Ezpeleta, o que se coloca na perspectiva de *construção social* da escola incide em uma abordagem micrológica de sua compreensão. Isto é, uma perspectiva que se afaste da escola como um reflexo da reprodução unívoca das determinações do Estado, uma concepção homogênea que não leva em conta o *movimento cotidiano*, a heterogeneidade da escola e sua relação com as especificidades locais (EZPELETA, ROCKWELL, 1986). De forma mais esclarecedora:

Por estar voltada às relações entre a vida dos homens comuns e os movimentos da história e por levar em conta as especificidades dos envolvidos nas ações que tecem a vida cotidiana é que a obra de Heller é tomada por Rockwell, com vistas a ampliar a compreensão acerca dos processos de escolarização que estão na base da escola e de sua construção social, especialmente por parte das camadas populares, no México. (...) Com esses pressupostos, Rockwell formula a concepção da escola como uma construção social, por entender que cada estabelecimento de ensino é sempre uma versão local de um movimento social mais abrangente. (...) Pensar a escola em sua historicidade cotidiana implica, desse modo, concebê-la como história não documentada, cuja existência permite a essa instituição tomar forma material e ganhar vida. Nessa história se encontram e entrecruzam a presença estatal e as presenças civis, bem como as determinações de ambas. Por isso, para mudar sua realidade multiforme é necessário que se abandone qualquer pretensão de unificá-la de maneira abstrata e formal, abrindo-se para uma perspectiva micrológica. Isso implica também o abandono de posturas prescritivas e valorativas, em favor de um olhar que se volte para sua existência heterogênea, para observá-la em seus meandros, perscrutando a fala e as ações de seus atores em suas interações diárias, numa tentativa de desvelar o que a faz ser como é, por trás do que se vê e se entende muitas vezes como anedótico ou trágico (BUENO, SOUZA, 2011, p. 156-158).

A escola é, portanto, uma *construção social* na medida em que se concebia a vida real das escolas entremeadas pelos contextos culturais locais, particulares, nos quais a escola não representa apenas uma reprodução da ordem social (BUENO, SOUZA, 2011). Essa concepção coloca a necessidade que se tome a problemática de pensá-la também pelo eixo da *transformação social*, inscrita em um movimento cotidiano próprio, ligada a um processo de socialização e da sua função decisiva distribuição social dos saberes (EZPELETA, ROCKWELL, 1986). Aqui, portanto, se entende a escola como *construção social* no sentido proposto por Rockell e Ezpeleta (1986).

É *construção* porque a escola não é uma forma simples, imóvel, unívoca de forma social (EZPELETA, ROCKWELL, 1986). Ao contrário, a escola trata de um fenômeno complexo, inacabado, em permanente construção de sua função, propósito e projeto (EZPELETA, ROCKWELL, 1986). A escola, aqui, nesta perspectiva, está inserida em um campo de lutas e de relações de poder, e sua realidade é atravessada ou entrecruzada por decisões que ocorrem em várias outras esferas, governo, legislações, mercados (EZPELETA, ROCKWELL, 1986). Trata-se, portanto, de pensar a escola tem sua historicidade, suas contingências (EZPELETA, ROCKWELL, 1986). As contingências sociais, políticas, mercadológicas perpassam a realidade escolar, a transformam, e outras problemáticas surgem destas mudanças.

É *social* porque a um só tempo a escola se refere a campo de estudo voltado à produção teórica de análise da realidade escolar e também porque a escola, em sua concretude, está sempre inscrita em uma dada realidade local particular, que se caracteriza por aspectos políticos, regionais, culturais (EZPELETA, ROCKWELL, 1986). Trata-se, portanto, de uma *expressão local* do fenômeno social mais amplo da educação (EZPELETA, ROCKWELL, 1986). Assim, o estudo da escola enquanto *construção social* requer que se admita seu caráter de mudança, de transformação (EZPELETA, ROCKWELL, 1986).

A importância dada à *construção social* implica na recusa em considerar uma ideia geral de “escola”, uma concepção abstrata, prescritiva e valorativa, como uma espécie de totalidade indiferenciada, isto porque Ezpeleta e Rockwell (1986) analisam a escola para além de uma decorrência do âmbito de intencionalidade política e educacional do Estado. As autoras conservam a *heterogeneidade* de cada realidade escolar, a escola inscrita na vida cotidiana, sua expressão local.

Na perspectiva de Ezpeleta e Rockwell (1986), ao estudar a escola pela reflexão do cotidiano, o que importa é saber desvelar a *trama* particular que a variedade e

heterogeneidade caracterizam e envolvem cada realidade escolar. A vida cotidiana é tomada como *reflexo* e *antecipação* da história (EZPELETA, ROCKWELL, 1986). O cotidiano como *trama* é uma oportunidade para se analisar relações que figuram realidades desconhecidas à reflexão teórica, dentre essas dimensões, pode-se pensar as consequências das categorias mais comuns à ciência e à administração voltadas à educação (EZPELETA, ROCKWELL, 1986).

A partir da *trama* das relações da vida cotidiana, a escola está relacionada às prescrições administrativas, e que por sua vez, antes de administrativas, são prescrições baseadas em filiações técnicas que carregam propósitos políticos mais complexos, estes também estão alinhados com a afirmação da ideologia dominante (EZPELETA, ROCKWELL, 1986). Ideologia esta que pertence a um movimento histórico de amplo alcance, e incide decisivamente na *construção social* de cada escola, torna-se um movimento local e particular desta ideologia mais ampla e geral (EZPELETA, ROCKWELL, 1986).

Assim, pesquisar resistência é compreender outro olhar constitutivo da escola, do Estado, e procurar entender os elementos de *desvio* torna-se central como análise numa perspectiva crítica da sua *construção social*, o que tão bem esclarecem as autoras:

Nem sempre é possível demarcar com precisão o estatal e o civil na escola. A presença e a ação estatal efetiva na construção da escola continua a sedimentar-se. A superposição de estilos reguladores da construção escolar, bem como dos programas e conteúdo do ensino, ou as sucessivas facções sindicais de diferentes épocas encontram também lugar na memória coletiva, na constituição efetiva da escola. O que o Estado introduziu ou apoiou, em conjunturas passadas, pode atualmente adquirir o sentido de resistência silenciosa diante da moderação do próprio Estado. Supomos que seja possível captar o sentido da presença atual do Estado nas escolas somente quando se historiar sua configuração e se complexificar o próprio conceito de Estado. Ao mesmo tempo, propomo-nos a abordar todo o “outro” que é também constitutivo da escola, ou seja, tudo aquilo que o Estado, a partir da sua visão normativa ou categórica, costuma qualificar de “desvio” das normas (EZPELETA, ROCKWELL, 1986, p. 21).

Conhecer esse *outro*, ao discutir os *desvios* é uma oportunidade de compreender melhor as consequências e as razões do controle político através da regulação da política pública e de que maneira essa estreita relação influencia o cotidiano do trabalho docente. De qualquer forma, o caráter de *construção social* da escola requer uma abordagem da história não documentada da apropriação das realidades cotidianas e as

múltiplas vivências inscritas nas especificidades do espaço escolar (EZPELETA, ROCKWELL, 1986, 2007).

Em outras palavras, para Ezpeleta e Rockwell (2007), importa ao estudo educacional atribuir o cotidiano como uma perspectiva central da análise da escola, como aquilo que se coloca como cerne da educação, do sistema educacional e das relações entre os subalternos e o Estado. Sem desconsiderar as mudanças históricas mais amplas que atravessam esse cotidiano escolar, cabe estabelecer nos estudos educacionais uma estreita ligação do cotidiano como a dimensão que revela o heterogêneo da relação entre os subalternos e o Estado, assim:

Existe não apenas uma grande diversidade de âmbitos, de sujeitos, de escolas, mas também coexistem, sobretudo em cada conjunto de atividades, em cada “pequeno mundo”, elementos com sentidos divergentes. Qualquer registro de atividades cotidianas da escola apresenta incongruências, saberes e práticas contraditórias, ações aparentemente inconsequentes. Quando integramos conceitualmente o cotidiano no objeto de estudo, tentamos recuperar este aspecto heterogêneo em vez de eliminá-lo através de tipologias distintas e estruturas coerentes. A única forma de se dar conta do heterogêneo, de não perdê-lo – sem se deixar, porém perder nele – é a de reconhecê-lo como produto de uma construção histórica. As atividades que se observam atualmente começam a ganhar sentido quando são referidas a esta dimensão histórica (EZPELETA, ROCKWELL, 2007, p. 142-43).

Ezpeleta e Rockwell (1986) propõem, desde início, a centralidade conceitual de classe para se pensar as relações sociais no âmbito da educação. O espaço escolar possui uma especificidade importante com as implicações das relações sociais do Estado e os interesses associados à educação, e a partir da classe, a educação e a dominação se entrelaçam; o conflito se estabelece (EZPELETA, ROCKWELL, 1986). Isto porque, de um lado:

Um dos lugares privilegiados do encontro entre o Estado e as classes subalternas é a escola. (...) Para as classes subalternas, a educação constitui um objetivo. Não se trata somente de uma qualificação exigida como “necessária” pelo sistema produtivo - e, enquanto tal, um quase requisito para a sobrevivência material. Ao mesmo tempo, alia-se também a educação à possibilidade de superar a exploração e de transformar a trama de relações que define seu modo de existir na sociedade. No que toca ao Estado, ele mantém também interesses objetivos referentes à educação, dado seu vínculo histórico com as classes dominantes. Manter a estabilidade social, questão vital para consolidar sua dominação, é um compromisso no cumprimento de suas obrigações (EZPELETA, ROCKWELL, 1986, p. 56).

De outro lado:

na escola as classes subalternas apropriam-se dos conteúdos e abre caminhos para outras compreensões. Integrado inevitavelmente na própria experiência, traz sempre consigo a possibilidade de reelaboração fora agora do controle escolar. Possibilidade seguramente ligada ao ritmo do movimento social, à formação histórica de classe (EZPELETA, ROCKWELL, 1986, p. 56-57).

Desta forma, identifica-se que existe no espaço escolar uma forma particular de manifestação das relações de classe, e não sem surpresa, esse espaço engendra simultaneamente, ao seu modo, formas de controle social decorrentes das concepções politicamente dominantes (EZPELETA, ROCKWELL, 1986). Neste sentido, importa tratar a escola como um “produto de uma permanente construção social” (EZPELETA, ROCKWELL, 1986: 58). Ora, se a concepção de escola se vincula à *construção social*, significa dizer, então, que o cotidiano escolar representa uma síntese de práticas e concepções de um movimento histórico entre Estado e classes subalternas (EZPELETA, ROCKWELL, 1986).

A escola, então, pode ser entendida pela cotidianidade e, deste modo, como um processo de histórico entremeado por aspectos de classe, dos segmentos subalternos, dá-se assim um sentido ao espaço escolar que está articulado com a prática social mais ampla da sociedade. Para Ezpeleta e Rockwell (1986), a escola acaba por ser entendida como produto de uma formação social viva ligada ao ritmo do movimento social entre as classes subalternas e o Estado, de modo que o sistema educacional responde, também, aos interesses e conflitos à formação histórica de classe. A escola entendida como um processo de *construção social* de instalação, negociação e apropriação cotidiana da educação no espaço escolar estabelece um sentido social entre Estado e classes subalternas; um sentido social baseado no controle (EZPELETA, ROCKWELL, 1986). Assim, vale destacar as palavras das autoras:

Interpretamos como expressão do processo de controle uma série de interações e mecanismos observáveis e recorrentes através dos quais se impõem, negociam-se ou se reorientam certas relações que constituem a realidade escolar. Como processo vinculado ao poder, o controle tende a articular as ações do poder estatal. Estas são observáveis, geralmente, como disposições técnicas, como rotinas aparentemente inócuas que se modificam com uma simples mudança de categorias ou de regulamentos. Só ocasionalmente aparecem como sanções, como uso da força. O poder, porém, é também uma relação, e por isso, existe um controle implícito exercido conjuntamente pelos setores sociais dominados que exigem, limitam ou modificam a realização de projetos

educacionais criados pelo Estado. A força histórica ou o potencial deste controle explica, em parte, a necessidade política da oferta estatal da educação pública (EZPELETA, ROCKWELL, 1986, p. 60-61).

Segundo Costa e Oliveira (2011), as políticas públicas educacionais foram marcadas, nas últimas duas décadas pela busca da universalização do ensino fundamental e paulatinamente se orientaram para uma agenda voltada para a ampliação do acesso ao ensino médio e à educação infantil. As reformas educacionais que ocorreram no Brasil nesse período tiveram como eixo a expansão do atendimento educacional à sociedade (COSTA, OLIVEIRA, 2011).

No caso brasileiro, pode-se dizer que há uma primeira ‘onda’ que se caracteriza pelo esforço da universalização do acesso, já uma segunda ‘onda’, mais recente, refere-se à melhoria do ensino, e parte das tendências de pesquisa em educação, tem se voltado à qualidade (GUSMÃO, 2010). Em parte, pode-se afirmar que as condições para as mudanças almejadas estão circunscritas ao papel do Estado, talvez impliquem pela sua redefinição e, portanto, tal cenário, define e configura o campo de atuação das políticas públicas educacionais.

No bojo desta discussão, mais recentemente, encontramos autores que tratam do currículo com âmbito nevrálgico da qualidade da educação (DOURADO, OLIVEIRA, 2005; ERGUITA, 2001). Com propósito de produzir impacto na qualidade da educação, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) formulou a proposta unificação curricular definida pelo *São Paulo Faz Escola* para o ciclo II do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio.

O programa tem como propósito unificar o currículo das escolas públicas estaduais de São Paulo. Além deste objetivo, o programa tem como horizonte a modificação da prática dos professores em todas as disciplinas, buscando garantir um conteúdo curricular mais homogêneo entre as instituições de ensino estaduais e, ao mesmo tempo, fornecer material didático correspondente ao professor e os estudantes. Além de unificação curricular, esta política pública também abarca a distribuição do material e serve de base para avaliações externas, que incidem, em parte, na política de Bonificação de Resultado dos professores da rede estadual. Mas, fundamentalmente, é uma política que se centra no currículo, ainda que impacte numa cadeia bem maior de ações que estão ligadas ao rendimento escolar, além de questões de incentivo remuneratório dos professores. Mas o currículo é o aspecto fundante desta política.

O termo currículo se apresenta com diversas compreensões conceituais, alterados ao longo processo histórico de escolarização, mediante vários movimentos sociais e ideológicos (HAMILTON, 1992). O currículo ocupa, num contexto de desigualdades e discriminações, um lugar central como legitimador da autoridade do saber escolar (SILVA, 2000).

Dessa forma, uma das tarefas mais imediatas para o debate sobre a função do currículo, consiste justamente em colocar o conhecimento oficial em questão, problematizá-lo, configurando-o num processo histórico de interesses, conflitos e negociações entre vários segmentos da sociedade e, que por sua vez, se desdobra em várias significações, diversas noções de identidade social e de relações de poder (SILVA, 2005). A cultura perpassa o cotidiano escolar (SILVA, 2005) que, por sua vez, está condicionado entre a relação do currículo com a respectiva prática educativa, isto é:

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço e território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. Currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso e documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2005, p. 150).

Para Sacristán (1998) é importante destacar que o termo currículo indica a noção de determinado percurso a ser atingido, serve como guia que orienta o caminho pelo qual o estudante perpassa ao longo de sua escolaridade. Já para Forquin (1993) o currículo na esfera educativa conforma um modo de pensar a educação, que consiste em privilegiar alguns aspectos em detrimento de outros, além de organizá-los da forma que se pretende mais adequado.

Nestas breves e pontuais considerações sobre o currículo, torna-se possível verificar que qualquer projeto de currículo depende de diversos aspectos que se articulam pelos objetivos escolares e pretendidos, de certo modo, baliza a *práxis* entre o docente e o estudante, o material didático como ligação. O currículo orienta o horizonte educacional, bem como incide e influencia a organização escolar. Com efeito, dentre outros aspectos, pensar em currículo trata-se do nexo ou liame entre a relação professor-estudante e a prática pedagógica que media a relação de ensino e de aprendizagem. Ao discutir o currículo, em causa está a concepção do horizonte do trabalho docente.

3.1 Um olhar sobre o Programa São Paulo Faz Escola: breve revisão da bibliografia

Os estudos relativos à educação têm dado cada vez mais atenção para o debate em torno da regulação das políticas públicas. Talvez porque adiciona ao debate aspectos fundamentais de análise, seja pelas novas oportunidades de questionamento sobre o papel do Estado, seja pelas possibilidades de reflexão sobre as repercussões das políticas públicas na sociedade, no mercado de trabalho.

O entendimento da educação como política pública e, portanto, das múltiplas relações (intervenções e ordenações) do Estado, da sociedade civil e do mercado em torno deste direito, acaba por demarcar certa abordagem de estudo. Embora não exclusivamente, diversos estudos têm direcionado a atenção para o material distribuído do *São Paulo Faz Escola* e o papel do professor.

Considerando o trabalho realizado por Coutinho (2012), iniciei uma revisão sistemática sobre teses e dissertações sobre o programa *São Paulo Faz Escola*, tendo como palavras-chave: São Paulo Faz Escola, currículo e trabalho docente. As fontes de pesquisa foram Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES), o banco de teses da Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e o *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO). Ao total, mais de 35 referências entre mestrados, teses e artigos foram encontradas. Conforme já apontou Coutinho (2012), parte destes estudos referem-se aos impactos do processo de implementação desta política pública nas escolas no contexto das várias disciplinas, discutindo desafios e problemáticas.

Para não retomar uma revisão exaustiva destas pesquisas, tomo por referências alguns destes estudos que seguiram uma perspectiva de analisar o *São Paulo Faz Escola* e o impacto no cotidiano escolar (BARROS, 2014; CANTAZARO, 2012; ODDI, 2009). No geral, esses estudos podem ser caracterizados pela análise da reorganização curricular provocada pelo *Programa São Paulo Faz Escola* à prática docente. Destaco, por exemplo, o estudo de Catanzaro (2012) que, a partir de uma perspectiva foucaultiana e mediante uma pesquisa etnográfica, discute os limites do São Paulo Faz Escola como meio para enfrentar o baixo desempenho escolar dos alunos da rede estadual.

Catanzaro (2012) analisa a relação dos materiais didático-pedagógicos com o sistema de avaliação, metas por resultados por escolar e a política de bonificação por

resultados. Este trabalho é importante porque faz uma análise detida da proposta curricular do *São Paulo Faz Escola* como um esforço de tornar comuns os conteúdos e a proposta educacional na busca pela melhoria da educação (CANTAZARO, 2012). Cantazaro (2012) demonstra como o material é elaborado com proximidade de apostilas de sistemas de ensino, mas tem algumas particularidades:

Sua forma não é igual às apostilas didáticas de outros sistemas de ensino. É possível reconhecer constantemente uma fala direcionada ao docente, e os conteúdos têm orientações precisas de como ele deve lidar com cada um de seus aspectos, seja apresentando, discutindo ou avaliando. Ou seja, o material contém todas as informações como *ser* professor e informações de como *organizar* seu fazer pedagógico (CANTAZARO, 2012, p. 41).

Destaco, também, outro trabalho, que segue uma direção diferente, mas que em linhas gerais objetivou revelar certos aspectos relacionados à percepção dos professores de matemática sobre o uso material didático-pedagógico do *São Paulo Faz Escola* (ODDI, 2009). Neste estudo, o pesquisador apresenta algumas dificuldades de apropriação do material, mas também certa aceitação em relação ao conteúdo, ainda que, pela pesquisa, não tenha tido comprovações de como o material impactou na dinâmica da aula.

Barros (2014) realizou um estudo sobre o uso dos cadernos do *Programa São Paulo Faz Escola*. A pesquisa apontou que o uso do material é apropriado de modo distinto, de forma heterogênea, em cada escola, por cada professor. Na perspectiva do auto, com base na sua pesquisa empírica, depende de cada professor a forma pela qual o material se insere na dinâmica da aula. Pesquisa importante, porque discutiu como a distribuição do material – ainda que de uso não obrigatório - pode impactar no trabalho docente, como na avaliação do professor, aspecto importante quando se considera a carreira no magistério.

Esses estudos (BARROS, 2014; CANTAZARO, 2012; ODDI, 2009) tomados em conjuntos fazem parte da tentativa de trazer contribuições importantes para que se avance numa abordagem mais questionadora sobre esta política pública, sobretudo para problematizar seu objetivo e impactos na rede escolar.

Mas as abordagens destes estudos não são propriamente o foco do presente trabalho. O que procuro analisar mais atentamente são as percepções dos docentes de filosofia sobre o seu *papel social* na implantação da política pública, a partir do estudo da resistência. Ou melhor, trata-se também de se apreender o sentido pessoal do docente

sobre seu trabalho, as suas críticas em relação ao *papel social* e a influência do *São Paulo Faz Escola* no cotidiano escolar. Até porque procuro pensar a *subjetividade individual* diante da social, da percepção subjetiva imanente à prática, ou até mesmo, a reflexão subjetiva que subjaz à prática social.

O que interessa é a maneira pela qual os professores em suas concepções, em suas críticas, em suas orientações, se reconhecem - se constituem e se compreendem - em seu *papel social* e que, de algum modo, esse reconhecimento possui uma estreita ligação com novas formas de disciplinarização do comportamento e do controle do trabalho docente como decorrências da regulação da política pública. No exercício de seu *papel social* compreendo os professores como indivíduos nas organizações, com práticas de apropriação, de assimilação e resistência em função da disciplinarização oriunda da política pública que influencia o cotidiano escolar.

Busco, desta forma, desenvolver um repertório teórico-analítico voltado à apreensão da percepção docente dos professores de filosofia em relação ao questionamento de seu *papel social* como *ator social* que compõe a política pública em questão, portanto não discuto apenas o material didático-pedagógico ou Cadernos. Interesse-me por direcionar o objetivo desta pesquisa para a percepção da prática docente de resistência e que entendo estar atrelada a um aspecto mais geral, em relação à política pública, que dentre outros aspectos, implica numa tensão entre o entendimento individual acerca do projeto institucional - político-pedagógico - definido pelas diretrizes da política pública *São Paulo Faz Escola* e o controle da prática do trabalho docente em sala de aula.

Aqui, o que está em questão não é apenas a resistência focada tão somente ao uso do material didático-pedagógico em si, oferecido pelo programa. Trata-se de sustentar algo mais complexo sobre a resistência docente, porque entendo que ocorre uma crítica diferente, diria até mesmo de uma maior amplitude: a prática docente de resistência pode indicar a divergência, ou um potencial de crítica mais radical, entre a ordem estabelecida e definida pela política pública e a disputa pela autonomia do controle do docente no cotidiano escolar.

Tal resistência pode indicar uma contradição mais significativa. Isto é, a resistência pode servir como crítica às diretrizes da política pública em questão e do *papel social* conformado, esperado e atribuído ao trabalho docente. A atenção ao cotidiano escolar pode nos levar a uma questão interessante, pois o que se coloca em

foco, enquanto uma problemática consiste em pensar a razão da resistência diante do controle estabelecido pela política pública em questão.

3.2 Reorganização da Educação, São Paulo faz Escola e governança nas políticas públicas

O *São Paulo Faz Escola* foi um programa concebido e implementado durante o Governo José Serra (2007-2010). Cabe destacar que, à época, os titulares da SEE eram Maria Helena Guimarães Castro e Paulo Renato Souza. No Governo de Geraldo Alckmin o programa *São Paulo Faz Escola* permanece com as características principais, sem nenhuma mudança de caráter mais significativo.

Há, em seu projeto, um apelo retórico de sua concepção como uma medida política voltada a melhoraria da educação, e que, no caso, recorre a centralização do planejamento curricular, do material a ser disponibilizado tanto ao professor quanto ao estudante, do conteúdo e da metodologia a ser seguida pelas escolas estaduais, a fim de garantir uma base comum curricular as diferentes regiões do Estado.

Com 645 municípios, de acordo com as estimativas realizadas pela Fundação Seade, o Estado de São Paulo possui a maior população subnacional, em 2015, mais de 44 milhões de habitantes. A SEE-SP possui o maior orçamento voltado à educação no país, com 65.629.069.129,00 milhões. Outra importante informação é que a SEE-SP é responsável pela maior rede de ensino público do Brasil, com mais de cinco mil escolas estaduais, por volta de 230 mil professores, além de quase 60 mil servidores que trabalham nas burocracias públicas em torno da educação, para atender a mais de quatro milhões de alunos.

O planejamento da SEE-SP decorre das metas relacionadas educacionais e de gestão que baseiam as diretrizes estratégicas contidas no documento “Educação: Compromisso de São Paulo” (Dec. 57.571/2011), com apoio de consultoria da *Mckinsey*. Um aspecto interessante que vale destacar na compreensão do programa *São Paulo Faz Escola* é que o ciclo da política pública – formulação, implementação, monitoramento e avaliação – está estreitamente ligado por *atores externos ao poder público (AEPPs)*. Neste sentido, vale destacar o seguinte:

Um exemplo da atuação dos AEPPs está ocorrendo no Estado de São Paulo. Em 2011, o governo estadual lançou o programa Educação – Compromisso de São Paulo (ECSP). O programa pressupõe um pacto entre sociedade e Estado para elevar o ensino paulista a um dos melhores do mundo (SEE, 2012) e foi estruturado a partir de um diagnóstico

produzido pela McKinsey&Company, contratada pela “iniciativa privada” para elaborar um planejamento de longo prazo para a Secretaria Estadual de Educação (SEE). Internamente, o ECSP funciona como um guarda-chuva para algumas ações de curto e longo prazo planejadas a partir da consultoria. Dentre as ações previstas no programa estava a criação de um Conselho Consultivo (Decreto 57.571/2011), cuja função é acompanhar o andamento da implementação do programa. Em fevereiro de 2012, a composição do Conselho foi alterada (Decreto 57.791/2012) e o governador do Estado passou a ser o presidente. Cabe ao secretário estadual nomear os dez representantes da sociedade civil, que atualmente são Ana Maria Diniz, Antonio Matias, Bernardo Gradin, Carlos Jereissati, Denise Aguiar, Fábio Barbosa, Fernão Bracher, Guilherme Leal, Jair Ribeiro e Wanda Engel. Todos fazem parte de importantes grupos econômicos, estando muitos associados a empresas que fomentam programas que fazem parte do cotidiano da gestão educacional municipal, como Grupo Abril, Natura, Itaú, Unibanco, entre outros (HOYLER, et al, 2014, p. 97).

A governança consiste em uma modalidade de gestão das políticas públicas, ou melhor: “são indivíduos e, principalmente, organizações do chamado terceiro setor e dos ramos empresariais que se voltam para a responsabilidade social, interessados, por motivos diversos e com distintos meios de ação, em investir em iniciativas na área educacional” (HOYLER, et al, 2014, p. 82). Assim, trata-se da introdução de novos atores políticos – internacionais ou nacionais - interessados em influenciar diretamente uma determinada arena de política e que passam a atuar em alguma fase do ciclo das políticas públicas. Deste modo, acerca do conceito de governança:

verifica-se a existência de distintas abordagens: em alguns casos, o termo é utilizado para se referir a um sistema misto composto por estruturas nacionais e internacionais; em outros, governança é vista como um sistema que funciona a partir da ausência de um lugar de autoridade e comando central; em outros casos ainda, governança refere-se justamente a um conjunto de instituições que balizam o processo decisório (HOYLER, et al, 2014, p. 83).

A governança implica em um modelo de políticas públicas que incorpora pela gestão a parceria de agentes privados. Nas relações de poder que se operam no âmbito da ação política, a governança corresponde a um modelo de gestão que busca trazer a parceria com o setor privado ligado a responsabilidade social a partir de uma justificação técnica de apoio ao setor público, de uma gestão de política pública que não é exclusiva do Estado. Não tem a ver com a tentativa de ampliação das formas de participação, no sentido democrático. A governança amplia a representação de

determinados setores no processo decisório das políticas e acabam por influenciar significativamente a agenda do Governo.

A governança depende, portanto, das normas institucionais definidas pelo Estado, no reconhecimento de que, na gestão de sua política pública, pode-se atribuir certos poderes e status a outros atores, em geral ligados ao terceiro setor. A governança é aquilo que o regime político reconhece como nova legitimidade de interesses, daquilo que dá poder a certo segmento social de *fazer* ou *dizer*, que se reveste de credibilidade, geralmente por um saber-fazer especializado, que se pretende técnico, revestido de certa neutralidade.

Em 2010 se definiu, oficialmente, os princípios e diretrizes da unificação curricular e o respectivo material didático-pedagógico (Cadernos) do professor e do estudante, a serem utilizados nas escolas da rede estadual de ensino para atender o Ciclo II do ensino fundamental e médio. É importante dizer que os conteúdos definidos nos Cadernos estão atrelados a avaliação externa que é realizada pelo “Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo” (SARESP) e com a política de remuneração por desempenho, bonificação por resultado, concessão regida pela Lei Complementar nº 1.078, de 17 de dezembro de 2008.

Já dito de início, uma primeira razão sobre a escolha desta política pública diz respeito à sua importância como estratégia fundamental de atuação do governo estadual de São Paulo na área de educação. Como projeto, o programa *São Paulo Faz Escola* consiste numa política pública que busca estabelecer condições para a melhoria da qualidade da educação. Além da formação específica dos professores para a lógica do programa e cursos de atualização, parte da estratégia desta política se coloca pela definição do material didático-pedagógico usado em sala de aula, conforme as várias disciplinas que compõem o currículo escolar, esses documentos são os *Cadernos de Professores*, de *Alunos* e dos *Gestores*. Desta definição do material didático-pedagógico decorre a referência estabelecida para o currículo oficial da rede estadual de ensino.

Intitulado como *Caderno do Professor*, esse material sistematiza uma série de procedimentos didáticos e sugere indicações de temas e assuntos para discussão em sala. Trata-se, em linhas gerais, de um material de base orientadora sobre o conteúdo disciplinar a ser tratado. Há, por sua vez, o material intitulado “*Caderno do Aluno*”, que serve – de forma combinada com o *Caderno do Professor* – ao propósito de fornecer uma série de exercícios e textos de acompanhamento para o aluno sobre a disciplina.

Mas o programa *São Paulo faz Escola* além de se inscrever nas diretrizes do “Educação: Compromisso de São Paulo” (Dec. 57.571/2011), também está ligado a uma concepção mais ampla de reforma na educação, de acordo com Reorganização do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, documento publicado em 2012 pelo Governo do Estado de São Paulo, através da SEE.

À época, em 2012, o Secretária Estadual da Educação, Hermam Voorwald, anunciou o caráter da reforma como estímulo e orientação para o ensino de qualidade:

Por haver praticamente um consenso de que a etapa da universalização do ensino está cumprida, as atenções dos profissionais da Educação da rede estadual se voltam agora para o desafio da melhoria da qualidade do ensino oferecido às crianças e jovens. Porém, como sabemos, a melhoria de qualidade da educação está obrigatoriamente ligada à boa formação dos professores – a chamada educação continuada em serviço – e a mudanças nos estilos de gestão e administração voltadas para uma maior autonomia das escolas (SEE-SP, 2012).

O documento está centrado nas questões relativas à reorganização da gestão do ensino público, pouco se discute essa administração voltada para uma maior autonomia das escolas. Como já dito, a qualidade da educação sugere que esta seja mensurável, daí porque ao se falar em qualidade da educação em São Paulo se faz alusão ao Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB; um sistema de avaliação nacional.

Pela leitura do documento, o diagnóstico da SEE-SP em relação ao baixo desempenho dos alunos se dá por três razões: o primeiro se refere aos profissionais que estão envolvidos com a educação e principalmente os docentes, estes com baixo comprometimento, conhecimento específico não solidificado e competência pedagógica aquém do esperado. O segundo aspecto faz alusão de que algumas escolas não estão plenamente equipadas, carecem de recursos materiais e tecnológicos apropriados. E o terceiro aspecto aponta para a falta de gestão e liderança gerencial da escola, do hiato entre a prática docente e os objetivos de rendimento escolar. Destaca-se:

As condições materiais e tecnológicas são fatores relevantes e podem, muitas vezes, constituir obstáculos para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade, influenciando, inclusive, na motivação e autoestima do elemento humano. Todavia, pesquisas recentes apontam a deficiência da formação docente como uma das principais explicações para o baixo impacto das reformas nos processos pedagógicos. Tudo indica que a reversão desse quadro implica políticas que priorizem investimentos nos profissionais das escolas, não apenas na sua formação inicial, mas também em projetos de educação continuada em serviço (SEE-SP, 2012).

Aquilo que depende diretamente do Estado, a manutenção e adequação da escola com recursos materiais e tecnológicos adequados são fatores relevante de incentivo, mas o baixo desempenho dos alunos, isto sim, depende do professor, limitado por sua deficiência de formação inicial. Nota-se a responsabilização do professor pelo baixo desempenho do aluno. O referido documento faz alusão a resistência dos professores a adaptação das mudanças definidas pela reforma educacional. Vejamos:

Fala-se muito na resistência dos professores em aceitar a organização do ensino em ciclos com progressão continuada. Pode-se afirmar que as maiores dificuldades decorrem, sobretudo, da falta de condições estruturais nas escolas para que essa organização produza os resultados almejados por todos. Dentre esses entraves, destacam-se: 1. falta de espaços para que ocorra a recuperação paralela no contraturno, pois tanto na região metropolitana da Grande São Paulo, quanto em algumas regiões do interior do Estado, há escolas com todas as salas ocupadas; 2. mobilidade do corpo docente, acrescida da falta de professores em alguns componentes curriculares (SEE-SP, 2012).

O que importa, agora, evidenciar é de como, pelo documento, a resistência docente à reforma estaria associada a falta de condições físicas e de quantidade de professores. Pois bem, outro aspecto importante sobre o *São Paulo Faz Escola* consiste no uso dos materiais didático-pedagógicos:

é importante ressaltarmos que a SEE-SP, ao definir os especialistas em currículo como agentes centrais para elaboração da proposta curricular, não apenas determinou às escolas os conteúdos que deveriam ser trabalhados e que deveriam atender às demandas do sistema avaliativo (os conteúdos da proposta curricular são atrelados ao Saresp), mas também definiu os instrumentos adequados para a implantação favorável dessa proposta, que foi rigorosamente direcionada pela SEE-SP, conforme visto, por meio da criação da função de professor-coordenador, da sistematização das disciplinas em vídeo desenvolvidas por bimestre, da elaboração de orientações para os professores e para os gestores (PAES, RAMOS, 2014, p. 58).

Todo esse arranjo em torno do material distribuído pelo *São Paulo Faz Escola* não parece combinar com o uso facultativo - tão opcional - que a SEE diz permitir. Como material oficial, seu uso está implícito, a organização educacional e a gestão escolar são atravessadas pela exigência do uso, ainda que não seja tão explícita ou coercitiva.

3.3 São Paulo faz Escola, mas quem faz Filosofia?

Tão antiga quanto à própria Filosofia é a pergunta: para que ensinar Filosofia? Ou, até mesmo, mais recentemente, qual é o propósito do ensino de Filosofia em sala de aula, no âmbito escolar? Não procuro responder propriamente essas questões, mas as suscito porque a partir delas se podem destacar alguns aspectos necessários para se entender com mais clareza e distinção as razões e, especialmente, as circunstâncias que envolvem o ensino de Filosofia, enquadrando a discussão mais particularmente para o contexto institucional nas políticas educacionais de São Paulo.

Na verdade, o que coloco em foco não é propriamente o percurso de como a Filosofia retorna enquanto disciplina escolar na rede pública de ensino. Sobre o tema do ensino da Filosofia, e mais especificamente aos saberes necessários aos alunos de ensino médio, há uma discussão vasta, candente e que, ora advoga para uma abordagem transversal, ora advoga para uma abordagem mais específica, disciplinar (FABRINNI, 2005; SEVERINO, 2010, 2014). Ao modo filosófico, as respostas não são fáceis e os debates apontam argumentos importantes para ambos os lados, assim a discussão segue. Ao discutir a atividade filosófica de ensinar Filosofia, enquanto um ensino familiarizado com a resistência, afirma Fabrinni (2005, p. 15):

A resistência que a filosofia suscita – e que deve ser preservada – por vezes parece, assim, insuperável, pois os alunos falam o idioma de um mundo que fala (e não se trata aqui de um mundo transcendental, no sentido do “mundo da vida” habermasiano (lebenswelt), mas de um mundo colonizado pela esfera da técnica e da ciência, ou seja, pela operation, pelo procedimento eficaz).

Condição necessária à reflexão, a Filosofia suscita a resistência, assim Fabrinni (2005, p. 17) discute que “Não se deve retirar da Filosofia o efeito de estranhamento que a caracteriza desde sua origem, mas, ao contrário, intensificá-lo”. A Filosofia, seu ensino em sala de aula, requer do professor uma “saída pedagógica” que seduza o aluno as discussões críticas, sem uso das visões estereotipadas (FABRINNI, 2005). Por fim, Fabrinni (2005) vincula a Filosofia com o ato de filosofar: “A aula de filosofia é um ato performativo singular que pode engendrar algo análogo a uma “obra assinada”, ou a um “acontecimento” entendido como algo inesperado que advém num lugar institucional determinado” (FABRINNI, 2005, p. 23).

Um ensino filosófico da Filosofia, afirma Fabrinni (2005), como experiência do pensamento, torna-se crucial no processo escolar de aprendizado. Há ainda outra

perspectiva, adicional a de Fabrinini (2005), que corresponde a função formativa da Filosofia à educação:

Em primeiro lugar, exercer uma função hermenêutica, buscando compreender e interpretar, mediante o uso de seus recursos epistêmicos, o sentido da existência humana, mas em suas condições históricas concretas. Ou seja, a construção de um projeto antropológico. Em segundo lugar, mediante sua função crítica, elucidar seu próprio procedimento epistêmico, bem como denunciar o enviesamento ideológico de todos os discursos teóricos e práticos, pronunciados e postos pelos homens, em sua existência real. Em terceiro lugar, graças a sua função intencionalizante, explicitar significados e valores que possam fundamentar as opções da prática real dos homens, seja no plano pessoal, seja no plano coletivo. Temos, assim, uma tríplice tarefa para a Filosofia em seu compromisso formativo: uma tarefa antropológica, uma tarefa epistemológica e uma tarefa axiológica, ou seja, cabe-lhe explicitar as reais coordenadas do existir humano, elucidar os processos de conhecimento e elaborar conceitos significadores e explicitar valores para o agir, assegurando que ele seja um agir humanizador (SEVERINO, 2010, p. 65).

Com Severino (2010), o ensino de Filosofia, junto às demais disciplinas e atividades curriculares, desempenha uma formação ao jovem estudante voltada à busca de sua autonomia pessoal. Ao familiarizar-se com o acervo cultural filosófico, o jovem estudante pode aprimorar o exercício da reflexão em temas de existência humana (SEVERINO, 2010). Finalmente, este trecho apresenta três aspectos elementares do ensino de Filosofia aos jovens estudantes:

A formação política do adolescente é interpelada, na interação pedagógica, nas três perspectivas da Filosofia. Do lugar epistemológico, a constatação do enviesamento ideológico lembra ao estudante a ameaça permanente do atropelamento do saber pelo poder. Combater filosoficamente a ideologia é etapa integrante da formação política da juventude. Ao colocar-se o problema da ação na trama das relações sociais, a partir da perspectiva axiológica, o adolescente precisa dar-se conta da presença e da interferência do poder social, que atravessa todas as relações humanas. Essa tarefa demanda a explicitação de valores especificamente políticos, que sirvam de referência para seu agir na sociedade, como membro de uma polis. E, ao tentar desvendar sua própria condição existencial, da perspectiva ontológica — quem sou eu? —, dar-se-á conta de que ser social é uma condição básica do seu existir (SEVERINO, 2010, p. 65).

Tanto porque a o ensino de Filosofia corresponde um *acontecimento* pedagógico questionador (FABRINNI, 2005) quanto porque a formação filosófica possui uma *dimensão política* que analisa e discute relações sociais de poder, ideológicas, que

tecem e engendram a sociedade (SEVERINO, 2010), em ambos os casos, a Filosofia afirma a criticidade do projeto político da sociedade. Como afirma Severino (2010), trata-se de Filosofia como *educação contra-hegemônica*.

Mas o esforço de uma *educação contra-hegemônica* tem seus percalços. Em 1961 a Filosofia deixa de ser obrigatória (Lei nº 4.024/61) e é excluída em 1971 (Lei nº 5.692/71), mas a partir da década de 1980 se fortalece um movimento de retorno da Filosofia ao currículo, parte do discurso demarcava apoio à obrigatoriedade da disciplina no percurso formativo dos estudantes. A obrigatoriedade da disciplina no Ensino Médio, o retorno ao currículo escolar, se colocou como desdobramento de um cenário de luta em torno da sua importância para a formação dos jovens estudantes.

Parece-me fundamental destacar, ainda que brevemente, e mesmo sem adentrar na questão em profundidade, que o ensino de Filosofia e de sociologia, em que pese sua abordagem transversal, está determinado pelo artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei. nº 9.394/96). Em 2006 o Conselho Nacional de Educação determina o retorno tanto da Filosofia quanto da Sociologia, enquanto disciplinas específicas, que passaram a compor o currículo no Ensino Médio.

Não se pode deixar de evidenciar que acerca do ensino da Filosofia no ensino médio, a disciplina caracteriza-se por um aspecto peculiar: trata-se da recente implantação desta disciplina na grade curricular escolar. Isto porque, tendo deixado de ser obrigatória em 1961 (Lei nº 4.024/61) e sendo em 1971 (Lei nº 5.692/71) excluída do currículo escolar oficial, a Filosofia no espaço escolar ficou à margem das disciplinas obrigatórias, mantendo-se como uma possibilidade de tema que, em tese, poderia ser contemplado no conjunto dos temas ditos transversais.

Na década de 1990 (Lei nº 9.394/96) ocorre uma importante modificação, na qual se determina que ao final do ensino médio o estudante deve “dominar os conteúdos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (artigo 36). No bojo da discussão sobre o retorno do ensino de Sociologia e Filosofia, em 2008, com a Lei Federal 11.648/08, altera-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e, em caráter obrigatório, retorna o ensino de Filosofia e Sociologia nas escolas.

Com efeito, tanto o ensino de Filosofia quanto de Sociologia ainda são temas de pesquisa e estudos recentes. O ponto de interseção entre a Filosofia e a Sociologia, tendo como referência a LDB, está em contribuir para a formação em torno da cidadania. Interessantes discussões propõem Galo e Aspís (2010) ao questionarem os objetivos que a Filosofia desempenharia nesta formação voltada ao exercício da

cidadania. Historicamente, a Filosofia se dá mais como crítica a cidadania do que propriamente a sua defesa, num sentido acrítico. E mais interessante ainda é a proposta de Galo e Aspis (2010), ao analisarem o ensino da Filosofia como a produção de *sub-versões* em posição crítica à sociedade do controle:

Uma forma de resistência, hoje, portanto, talvez seja esta: agir, criando espaços de minoridades, espaços das falas e das práticas das minorias, daqueles que reconhecem e usam seu poder de criar sub-versões. Sim, talvez seja isso, hoje, a defesa da vida: reativarmos nosso poder de criar sub-versões. Essas subversões não estão em oposição termo a termo com a versão oficial, pois a lógica da contradição já não funciona mais no campo da biopolítica e da sociedade de controle. (...)

Imaginamos ser possível um ensino de filosofia para jovens que seja uma arma de produção de sub-versões. Um ensino que se desenvolva de maneira tal que leve ao desenvolvimento de uma disciplina filosófica no pensamento. Além da forma de pensar da ciência, para a qual treinamos tão bem os jovens, além da lógica do mercado, de suas seduições, do marketing; para além das tradições e do senso comum, apresentar aos jovens e dar oportunidades de ensaiarem uma outra forma de pensar: a filosófica.

É nesse contexto que recorro a Galo e Aspis (2010) para situar o ensino da Filosofia como uma possibilidade curricular, institucionalizada, que pode produzir as *sub-versões* frente a sociedade do controle. Neste sentido, contribui Severino (2010) ao colocar o ensino da Filosofia como denúncia das práticas que respondem aos processos de desumanização, das práticas políticas, simbólicas que degradam, oprimem e alienam nossa sociabilidade em “situações que levam à despersonalização, à desumanização” (SEVERINO, 2010, p. 60).

Uma importante alteração curricular, por razão da Lei nº 11.684/2008, acaba por definir e incluir o ensino de Filosofia e a Sociologia enquanto disciplinas específicas e obrigatórias, em todas as séries do Ensino Médio, alterando o previsto no artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei. Nº 9.394/96). Segue, então, a nova redação que garante o ensino de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio:

Art. 1º O Art. 36 da lei nº 9.394/96, de 20 dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 36...

IV – Serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio.

Mas se, de um lado, está garantido o direito do ensino de Filosofia no Ensino Médio, de outro, ficou em caráter discricionário, sob responsabilidade de cada Estado, definir, regular, de forma particular e em convergência ao estabelecido pela lei, o que ensinar de Filosofia, como fazê-lo, de que modo, com quais materiais e demais especificidades necessárias ao adequado ensino desta disciplina. No caso de São Paulo, esses aspectos estão contemplados pelas orientações estabelecidas pelo *São Paulo Faz Escola*.

É muito difícil afirmar que a centralidade dada à educação contemporânea privilegia o pensamento crítico, questionador, tão típico do pensamento filosófico. A educação escolar, formal, está mais ligada ao uso instrumental da educação, como meio de disseminação do conhecimento dos avanços técnico-científicos e da lógica de competências e habilidades relacionadas aos usos de tecnologias. Já para um pensamento questionar, guiado pela reflexão ética e política do sentido da existência, das problematizações da sociedade, da condição humana, do domínio do ser, a educação formal tem limites mais claros.

Se a educação está tão ligada aos discursos da cidadania e do desenvolvimento econômico, a Filosofia parece não contribuir tão diretamente para estas perspectivas, a não ser pelo questionamento provocador sobre o Estado na manutenção das desigualdades ou pela crítica do mercado que coloniza as outras esferas da vida social. Obediência não combina com o pensamento filosófico. Em uma sociedade que responde as questões da condição humana pelo consumo, a Filosofia convida a experiência do pensamento para outras produções de significados ou sentidos para a existência, até porque, em parte, o estudo de Filosofia implica em uma experiência do pensamento que pouco ou nada contribui para aceitação da realidade da condição humana tal como ela se apresenta. Provocadora, a Filosofia avança para as questões que não foram e que, talvez, não possam ser respondidas pelo controle do Estado e nem pela doutrinação mercadológica da sociedade.

A Filosofia tão pouco é útil para absorver o discurso oficial do Estado ou para acatar as propagandas publicitárias. Sua utilidade não está na aceitação acrítica da realidade e nem se baseia na naturalização das desigualdades que arquitetam o *status quo* da sociedade. Nunca como transferência de conteúdo, a Filosofia se aproxima mais de uma experiência formativa do pensamento questionador, que está pouco vocacionado a adaptação, já que de maneira dialógica, crítica, se opõe ao processo de racionalização do mundo.

Em São Paulo, na rede estadual de ensino, a Filosofia é ensinada a partir do material institucionalmente distribuído pelo *São Paulo Faz Escola*, pelos Cadernos do Aluno e do Professor, ao modo de manuais. Se *São Paulo Faz Escola*, a função da Filosofia pode ser o de desfazê-lo. Ao abandonar a ingenuidade da assimilação acrítica dos saberes, a Filosofia na escola pode e precisa tomar o questionamento da realidade como o que há de central ao pensamento filosófico. Porque sem as perguntas, a Filosofia estaria fadada ao seu esgotamento, muito se assemelharia as ciências estacionadas em respostas prontas e acabadas.

A filosofia não é um repositório de verdades, antes um acervo de dúvidas fundamentadas. A Filosofia é um incômodo do pensamento que se recusa colocar-se no lugar do conformismo, pela experiência do pensamento, suscita as contradições da vida social. O binômio filosofar-filosofia torna-se necessário na lógica do ensino que se quer aprendizagem, o que é apreender filosofia se não saber filosofar como exercício heurístico da consciencialização da experiência do pensamento?

O que mantém a Filosofia contemporânea é justamente sua capacidade de atualizar-se historicamente pela dúvida renovada, pelo questionamento da condição humana permanentemente. A Filosofia é obra do pensamento problematizador; nela importa que se recoloquem questões e se restaure o lugar da dúvida. De qualquer modo, o ensino de filosofia filia-se ao educar contra-hegemônico (SEVERINO, 2010), pois põe o indivíduo em contato com a pergunta que antecede a compreensão do mundo, explorando possíveis objeções e refutações. Se *São Paulo Faz Escola*, cabe desfazê-la, filosoficamente.

Capítulo IV- O percurso da pesquisa

Uma pesquisa não começa nem conclui nas páginas que a seguem, ela está sempre no meio, às vezes, ao meio. Uma pesquisa é filiação teórica, mas também é aliança, aliança com outras perspectivas, novos arranjos. Há, sempre, entre a filiação e a aliança, uma conjugação, um movimento interpretativo de aproximação e de distância, tentativas de demarcar fronteiras e de propor aproximações. A pesquisa é fronteira. Demarcação e remarcação de fronteira. Dissolução de fronteiras, sua superação.

A pesquisa é um modo de pensar, um percurso. Portanto, a pesquisa como percurso se apresenta por um modo de pensar e de se propor conhecer. Uma pesquisa parece estar numa espécie de *continuum* do pensamento em relação ao fenômeno que se pretende estudar, conhecer. Mas a pesquisa é a sistematização do que foi investigado, uma sistematização para o leitor, e parte desta sistematização implica no relato sobre o pretendeu conhecer.

Este estudo integra reflexões acerca dos desafios da pesquisa social que enfrentei para realizar a presente investigação. Mais do que isso, nesta seção, discuto como o conhecimento foi aqui construído pelo meu *papel social* de pesquisador, na relação entre conhecedor e conhecido, na qual tanto participante como pesquisador são afetados pela situação de pesquisa e, ambos, se influenciam.

Esta pesquisa não se iniciou propriamente pelo projeto de pesquisa. Anos antes de decidir fazer o mestrado na área de educação, havia trabalhando na SEE-SP, no projeto de reestruturação organizacional, como gestor. Certa vez, em reunião, sobre algumas das ações em torno da qualidade da educação, durante a conversa, foi levantada uma questão sobre o material didático distribuído e o uso feito pelos professores. Parte da discussão se deu, sobretudo, em torno da tentativa de se compreender a razão de alguns professores não usarem em sala o material distribuído, quando distribuído a tempo, claro. A pergunta, à época, era mais ou menos a seguinte: por que tantos professores não usam o material que oferecemos?

Essa pergunta, de alguma forma, me despertou interesse, ainda que tímido interesse. Realmente o cerne daquela política pública se direcionava a produção, distribuição e uso do material didático-pedagógico pelos professores. Quais poderiam ser as razões que poderiam estar relacionadas ao não uso material didático pelos professores? Mas é claro que não havia contextualizado essa pergunta dentro de uma análise mais complexa, no âmbito da regulação das políticas públicas, do trabalho

docente e do estudo do cotidiano. Essa abordagem teórica só foi possível depois, quando ingressei no mestrado em sociologia da educação na Universidade de São Paulo.

O fato era que, de início, achava a questão pertinente, mas tão somente uma dentre tantas outras questões integrantes da vida corriqueira das escolas, do contexto diária e até mesmo, talvez, irrelevante, quando comparada a outras. Afinal, alguns professores usam o material, outros não. Porque haveria uma questão maior, mais significativa e que poderia servir para reflexões mais complexas?

Anos depois, entrei no programa de mestrado em sociologia da educação da Universidade de São Paulo, sob orientação da professora Denise Trento. Nesta oportunidade, fui convidado para participar do grupo de pesquisa sobre temas relacionados com as políticas públicas de educação e as estratégias para lidar com a baixa qualidade de ensino, assim como isso se imbricava com as atuais reformas educativas e do surgimento de novos agentes educacionais.

No primeiro semestre de 2013 cursei a disciplina intitulada: “*A escola como objeto de estudo: contribuições da Psicologia Escolar e da perspectiva etnográfica*”. Como avaliação final, a proposta foi montar um roteiro de entrevista, debater o roteiro de modo a analisá-lo nos marcos metodológicos das pesquisas no âmbito da etnografia. Então, por razão de facilidade de entrada de campo, por ter trabalhado na SEE-SP, optei por fazer um roteiro relacionado ao tema do uso do material do *São Paulo Faz Escola* pelos professores. Os alunos da pós-graduação elaboraram seus roteiros, articulados com os respectivos projetos de pesquisas e expunham aos colegas para análise, discussão e comentários, em sala de aula, antes e depois da entrada de campo.

À época da graduação de filosofia, também na Universidade de São Paulo, havia feito uma disciplina com a professora Maria das Graças de Souza, intitulada “Questões de ensino de Filosofia”. Nesta disciplina, tive contato com vários professores de filosofia da rede pública, e entre os temas das aulas, certa vez, foi discutido o material distribuído pela política pública proposta pelo *São Paulo Faz Escola* e os desafios do ensino de filosofia.

A partir desta disciplina tive contato com os professores e, por essa razão, quando tive que entrar em campo com o roteiro de entrevista, optei por fazer o recorte de análise com os professores de filosofia, dada minha afinidade com o tema e também pelo contato já estabelecido anteriormente, na disciplina da graduação. Essas foram às razões que definiram a escolha de realizar a entrevista com os professores de filosofia da rede pública estadual dentro do *São Paulo Faz Escola*.

O roteiro havia sido concebido, inicialmente, com o propósito de focar a entrevista no tema da pertinência do material para o ensino de filosofia, e havia apenas uma questão que direcionava mais especificamente para uma reflexão sobre a política pública. Ocorreu que, nesta pergunta, em duas entrevistas para fins da disciplina, um tema apareceu que não havia previsto e nem considerado, no entanto, se destacava na fala dos professores: a negação de usar o material não pelo material em si, apenas, mas pela situação do professor em um sentido mais amplo.

As razões ainda não eram bem claras e nem era o foco inicial daquele roteiro, mas algo já anunciava uma crítica em relação à postura entendida pelos professores como unilateral da SEE-SP, a falta de diálogo permanente com os professores, enfim, havia um tema de pesquisa latente, mas ainda não sistematizado. Esse ponto de interseção entre as duas entrevistas sobre uma recusa do uso do material com uma crítica mais substantiva sobre a política pública me chamou atenção para aquilo que, depois, identificaria mais conceitualmente como resistência.

Essa questão sobre a relação do professor, o cotidiano e as influências da política pública, à época, era marginal ao contexto da formulação do roteiro. No entanto, quando analisei as entrevistas, foi justamente esse o tema que me despertou a atenção. Assim, de uma questão secundária, o tema da relação dos professores com a política pública em torno da análise da resistência acabou por se tornar o aspecto central de atenção da pesquisa. Ou seja, nesta que seria a primeira entrada em campo, voltado à compreensão do uso do material didático no ensino de filosofia, havia encontrado outro feixe de análise em torno da crítica em relação ao *São Paulo Faz Escola* e a insuficiência ou falta da participação dos professores no desenho desta política pública.

Assim, o uso ou recusa do material pelo professor, que julgava estar apenas associada a uma questão de afinidade pedagógica, na verdade, se revelou como um aspecto diferente. A recusa do material poderia estar relacionada também a outros elementos mais complexos do que, propriamente, a pertinência didático-pedagógica. Pela análise das respostas que indicavam a recusa do material se desvelou uma crítica mais ampla sobre o desenho da política pública e, em especial, do *papel social* atribuído ao professor.

Aos poucos, junto à participação do grupo de pesquisa junto a professora Denise Trento e pelas discussões da orientação, comecei a ter mais clareza sobre o escopo teórico que a análise empírica exploratória exigia. A pesquisa foi tomando forma como um estudo em torno dos impactos e repercussões da regulação do trabalho docente no

cotidiano da escola pelas políticas públicas. Neste contexto, o ato de recusa em relação ao material revelava, de todo modo, uma crítica mais geral que se vinculava a política do programa *São Paulo Faz Escola*, como decorrência de uma crítica associada ao âmbito de sua formulação, concepção e implementação.

Mas a resistência ainda não era um conceito que havia identificado como importante e nem havia me aprofundado teoricamente no início da pesquisa. No segundo semestre, ao cursar outra disciplina com a professora Flávia Schilling, intitulada “Projeto de Pesquisa: leituras sobre Métodos e Técnicas na sociologia da Educação” entrei em contato com a obra “Teoria Crítica e Resistência na Educação”, de Henry Giroux (1986). Sem dúvida, a leitura deste texto representou uma guinada teórico-analítica com repercussões definitivas no enfoque da pesquisa. Com Giroux (1986), encontrei uma reflexão conceitual interessante, mais consistente em torno do conceito de resistência no âmbito da educação. Havia, então, estabelecido a resistência como um conceito para balizar a discussão teórica da pesquisa, além de servir como delimitação para a pesquisa exploratória do material empírico.

Como última disciplina do programa, com o conceito de resistência em mãos, optei por aprofundar a perspectiva da Teoria Crítica, estudando Agnes Heller e Theodoro Adorno. Estudo este que realizei em profundidade na área de psicologia social, no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, pela disciplina do professor Pedro Fernando da Silva, intitulada “Teoria Crítica e Violência: a formação para a barbárie no mundo administrado”.

Nesta oportunidade, aprofundei as reflexões em torno da violência individualmente expressada pelo processo psicossocial de adaptação a um modo de vida racional. Conforme as ponderações de Adorno, no que diz respeito à sociedade administrada, foi possível construir uma compressão crítica sobre o projeto de racionalidade como dimensão contrária ao desenvolvimento da autonomia. A abordagem da pesquisa começou a voltar-se, então, para reflexões da sujeição a que as formas sociais e econômicas de organização se davam no capitalismo administrado, nas quais os indivíduos estão inscritos, o que acaba por condicionar o processo de individuação por meio do controle da autonomia.

Ainda tinha dúvida sobre meus desafios de realização da pesquisa, se o que havia proposto como pesquisa, as escolhas teóricas, o foco de análise e abordagem eram razoáveis para se levar em diante essa investigação. Novamente, Adorno foi-me fundamental:

Quien se sirve de los medios de la administración y de las instituciones de un modo imperturbable, críticamente consciente, puede siempre seguir realizando algo de lo que sería distinto de la simple cultura administrada. Las diferencias mínimas de lo siempre igual, que le están abiertas, representan, de un modo em cualquier caso desvalido, la diferencia relativa al todo, em la diferencia mesma, em el desvío, se ha concentrado la esperanza (ADORNO, 1960, p.136).

Uma pesquisa voltada ao estudo das *diferenças mínimas*, a *diferença relativa ao todo*, o *desvio*, esse foi o recorte definido de investigação. Submetidos à burocracia das organizações, os indivíduos vão se conformando aos modelos de ação social e de reprodução deste modelo, pelo comportamento administrado. A pesquisa se assentou, justamente, no lugar de resistência a essa conformação, parafraseando Adorno (1960), ao estudar os limites da resistência conhecia melhor as possibilidades da esperança.

Ao estudar Adorno, sobretudo a discussão crítica do projeto da modernidade como identificação da racionalidade e dominação, a ênfase de reflexão acabou por se centrar numa discussão da teoria do poder e do controle como projeto de dominação social. Ao chegar neste ponto, Foucault foi-me fundamental para avançar na relação do poder e a disciplinarização do indivíduo. Se na perspectiva adorniana sobre o surgimento do indivíduo imbricado pelo controle administrado do capitalismo tardio era uma dimensão clara e profunda, faltava, no entanto, nessa relação dominação um aspecto importante: o discurso.

Em Foucault, a análise da individualidade é também decorrência de um sistema de controle, mediado pelas relações de poder, através do corpo e a exigência da obediência, assim a sociedade moderna se constitui e se institui no indivíduo como a representação da *sociedade disciplinar*, o que parecia de algum modo simular, próximo, a análise do *mundo administrado*, em Adorno. Achei pertinente a aproximação entre ambos, sem ressaltar as diferenças epistêmicas, procurei reforçar a potência analítica de pensa-los em conjunto.

Assim, o escopo teórico da pesquisa não se deu apenas a partir da entrada de campo. Uma vez que não escolhi a perspectiva teórica, à priori, já havia, no entanto, um esboço relacionado aos estudos adornianos da sociedade administrada, por exemplo, que junto a experiência em campo, foi conduzindo minha atenção para a resistência. A primeira entrada em campo, ainda que um ensaio sobre a formulação do roteiro, ainda incipiente, ajudou a abrir possibilidades de análises decisivas para a continuidade da

pesquisa. Nesta oportunidade, de entrada em campo, havia entrevistado dois professores de Filosofia da rede estadual de ensino.

Ao pesquisar teoricamente a resistência, comecei a buscar outras referências, concatenar perspectivas diversas, relacionar textos e passagens, a fim de estabelecer uma condução analítica sobre a crítica das políticas públicas como regulação da vida social, mais precisamente no âmbito escolar. Deste modo, parte da discussão teórica se deu, também, em relação às dificuldades encontradas ao tentar compreender a concretude da resistência no trabalho docente, ainda que, como dito, a incursão em campo tenha produzido somente um material empírico exploratório. Quais perspectivas teóricas, então, poderiam sustentar a análise? Sem dúvida, fui influenciado pelas as escolhas das disciplinas que realizei ao longo do mestrado.

Junto a uma discussão de caráter predominante teórica, filiava-me a uma orientação metodológica para pesquisa exploratória de inspiração etnográfica, enquanto um horizonte direcionador para a produção de um material empírico. Mas a pesquisa não foi propriamente etnográfica. Uma pesquisa etnográfica requer um conjunto de critérios e de relação do pesquisador com o campo que não foram realizadas nesta investigação.

Se, como esclarece Andre (2015) a pesquisa etnográfica busca ser uma tentativa de descrição da cultura, das experiências e vivências, de alguma forma o presente estudo se aproxima ou relaciona-se com a etnografia, talvez mais como um horizonte, um propósito de filiação mais geral e distante. Mas não se pode colocar, do ponto de vista metodológico, essa investigação como um estudo etnográfico estrito. Não houve permanência longa permanência do pesquisador em campo, assim coloco a presente pesquisa dentro da ponderação de Marli Andre (2015, p. 24): “O que se tem feito, pois, é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos de tipo etnográfico e não etnografia em seu sentido estrito”. Aqui, então, trata-se de uma pesquisa de inspiração de tipo etnográfico.

Pela própria dinâmica de aproximação com o campo de pesquisa, fui alinhando a metodologia em torno das entrevistas. Em convergência com o interesse de pesquisa, que era apreender a voz e perspectiva dos professores de filosofia, optei por aprofundar o método de investigação por meio da *entrevista compreensiva* (KAUFMANN, 2013).

Outro aspecto importante foi detalhar com quais instrumentos, sob qual metodologia, por qual técnica, poderia operar o estudo das subjetividades. A inspiração etnográfica me orientou a pensar a metodologia levando em consideração o

envolvimento entre o pesquisador e o foco de pesquisa, o laço que vincula ambos. Pelo estudo da etnografia, a leitura de Zago (2011) foi central para avançar na compreensão da potência da entrevista como possibilidade metodológica de produção de material empírico. Neste sentido, com base em Zago (2011) procurei explorar a abordagem que toma como referência a *entrevista compreensiva* (KAUFMANN, 2013). Essa foi uma referência inicial, geral, mas decisiva.

De início, o desafio era compreender melhor a realidade pesquisada e fazê-lo de modo associado com análises baseadas em elementos teóricos. É importante salientar que, ainda que os passos metodológicos em minha abordagem de pesquisa não fossem *à priori* definidos, procurei considerar a metodologia como um instrumento de interpretação de alguns elementos encontrados na experiência de campo para a teoria. A teoria, por sua vez, organizava a minha perspectiva para compor um foco, para então realizar uma análise do campo. O desafio da metodologia era estabelecer uma possibilidade de uma relação mais estreita entre a teoria e a pesquisa exploratória de campo, a metodologia deveria permitir uma produção de material capaz de aproximar a realidade estudada como forma ilustrativa da discussão teórica.

Mas era preciso compor uma realidade a ser estudada, enquadrá-la num campo de debate e discussão teórica. Compor uma realidade a ser estudada foi uma tarefa teórica. O fato mais interessante é que, ao longo da pesquisa empírica, o próprio percurso de composição da análise da realidade exigiu mudanças na abordagem teórica. As escolhas eram modificadas. O texto era permanentemente revisto, as ideias se alteravam várias vezes. A partir do exame mais atento do material empírico, regressava à teoria, reformulava as questões, alterava a lógica de apresentação dos argumentos, entrava em conflito, retomava a análise, modificava o ponto de vista, redefinía a contextualização do estudo. O texto parecia sempre aquém do campo, e distante da teoria.

Mesmo assim a teoria foi sendo definida. Conforme se construía uma base de análise voltada ao esforço de compreender teoricamente a resistência, alguns dos elementos empíricos fornecidos pelas entrevistas serviam de forma ilustrativa. Na verdade, o tema desta pesquisa mudou ao longo do percurso de estudo e as entrevistas foram definitivas para permitir uma direção mais objetiva de investigação. Claro que cada leitura, cada reflexão, cada conversa de orientação e debates com o grupo de estudos, influenciou o caminho da análise, deste modo, o foco da questão foi ficando cada vez mais claro. No entanto, tal como afirma Rey (2005) ao dizer que a teoria não é

uma tradução do empírico, nem o empírico pode ser reduzido ao teórico. Portanto, a filiação entre a análise do material empírico e a reflexão teórica não foi entendida como um esforço de correspondência entre uma e outra, como se houvesse uma plena convergência de equivalência entre a teoria e a empiria, como componentes que se conectam lado a lado.

Uma discussão teórica comporta tanto a focalização da atenção analítica, bem como assimila a multiplicidade de tantos outros elementos diferenciados que atravessam a reflexão. Não se tratou, portanto, de propor uma certificação que demonstrasse uma espécie de convergência entre o teórico e o empírico, mas de produzir um conhecimento ao longo do percurso de pesquisa, de analisar também seu itinerário como modulação deste conhecimento, o que envolve teoria e aspectos empíricos, e com eles, a própria criação de uma realidade aberta à investigação.

Por isso, Rey (2005), Zago (2011) e Kaufmann (2013) foram decisivos na abordagem de estudo, justamente porque, cada um a partir do seu foco e perspectiva, oferecera abordagens que julguei articuláveis entre si, juntos, forneceram uma possibilidade de compreensão metodológica que privilegiava estudos voltados à subjetividade, à percepção do sujeito no cotidiano, sem abdicar da necessária contextualização sócio-histórica. Tratava-se, portanto, de definir um deslocamento de análise para o indivíduo sem perder de vista o social. Era necessário compor uma perspectiva de estudo sobre o professor e seu *papel social*, seu contexto de trabalho na escola e sua própria reflexão sobre o cotidiano, tendo como fio condutor a resistência frente à política pública de educação.

Este indivíduo, aqui, no exercício do *papel social*, é o professor. Mas não se tratava de qualquer aspecto do *papel social* do professor. Tratava-se de pensá-lo em sua relação com o uso do material didático-pedagógico do programa em sala de aula e, a partir daí, procurava apreender a sua percepção em relação à política pública. Mas como encontrar os professores que faziam resistência ao uso do material e que tinha críticas sobre a política pública em causa?

A resistência pode envolver uma dinâmica social que informe sobre o desenho da política pública, seus limites e contradições. Enfocar a implementação poderia revelar conflitos e tensões entre a autonomia do indivíduo frente ao comportamento esperado e definido pela organização determinada pela política pública. Mas como encontrar esse professor?

Em busca de resolver essa questão, a banca de qualificação foi fundamental. O professor Marcos Sidnei Pagotto-Euzebio da Faculdade de Educação, em sua análise do material da pesquisa apresentado em minha qualificação, sugeriu um caminho interessante: realizar entrevistas com os professores da *Associação Dos Professores de Filosofia e Filósofos do Estado de São Paulo* (APROFFESP).

A razão desta sugestão feita por Marcos foi decorrente de uma participação de um evento sobre os desafios do ensino de filosofia em São Paulo e tinha conversado com professores desta associação. Marcos havia me dito que parte deles apresentavam um olhar crítico e questionador não apenas acerca do material, mas da política de educação num sentido mais amplo. Assim, acatei essa importante sugestão do professor Marcos e demarquei o contexto de pesquisa: professores de filosofia da *Associação dos Professores de Filosofia e Filósofos do Estado de São Paulo* (APROFFESP). No entanto, não consegui entrar em campo com esse recorte de perfil de entrevista. Em uma das tentativas de encontrar professores ligados a APROFFESP, acabei por participar de uma manifestação de estudantes e professores contra a reorganização da educação, no dia 20 de outubro, na praça de república, em frente a Praça da República, na SEE-SP.

Ainda que não fosse possível restringir as anotações de campo e de ter a certeza de realizar entrevistas apenas com professores da APROFFESP, acabei por conversar com outros professores, inclusive alguns não eram de formação acadêmica de filosofia, mas sim habilitados para esta disciplina. Esse momento do campo foi importante porque percebi a atualidade do tema em que estava imerso, a urgência da análise da resistência docente frente às determinações governamentais e burocráticas operadas pelas políticas públicas.

Já em dezembro, com a indicação da Denise Trento, minha orientadora, participei de uma reunião de um grupo de estudos de professores da área de filosofia, sob coordenação do professor Paulo Henrique Fernandes Silveira, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Essa reunião foi fundamental para que, ao longo das discussões e debates, em torno do engajamento e o papel da filosofia, pudesse apresentar para os professores minha pesquisa e, em grupo, discutir alguns pontos ligados ao meu tema de pesquisa. Desta reunião, o material empírico sistematizado foi, certamente, fundamental para o estudo que me propus. Ao longo do campo, também fiz mais duas conversas, mais informais, com professores de filosofia. Assim, a entrada de campo na manifestação com os professores, anotações no caderno de observações tanto da participação da reunião do grupo de estudos quanto da manifestação em frente a

SEE-SP, além de duas conversas com professores da rede, definiram o horizonte de material empírico.

Em que pese estas considerações, o que busquei aqui foi levantar certos aspectos, dificuldades, escolhas, dúvidas que definiram meu percurso de pesquisa. Relatei algumas questões vivenciadas durante a pesquisa. Dito isto, agora discuto mais particularmente a ida a campo e a realização das entrevistas. Tinha dúvidas sobre minha postura ao realizar as entrevistas, no fundo, não sabia se haveria interesse dos professores pelo assunto que me propus abordar.

4.1 Por que as pessoas falam? Da entrevista como conversa

Para o pesquisador, sem dúvida, um dos momentos mais decisivos está no início do campo, parte fundamental da pesquisa se inicia e se altera neste momento. O início do campo é um momento decisivo porque cabe ao pesquisador aprender a prestar atenção à cotidianidade como um lugar privilegiado de interação social, surgindo então a oportunidade de investigar o indivíduo em relação às suas perspectivas, entendimentos, sentimentos, razões e motivos que acompanham a reflexão sobre seu comportamento. A *fala*, a conversa cotidiana, também é um espaço de produção e negociação de sentidos (MATTOS, 1998).

Um problema inicial foi à utilização da expressão “entrevista” nos contatos iniciais com os professores. Aos poucos, reparei que a *entrevista* carrega consigo uma conotação forte, sugeria um compromisso e uma formalidade já pressuposta à minha aproximação, que de alguma maneira me afastava do campo. Talvez por ser uma palavra muito associada ao jornalismo, ou ao mundo do trabalho, enfim, ocorreu que a alusão à entrevista me afastava dos entrevistados. Decidi, então, usar a entrevista como uma expressão para minhas reflexões analíticas posteriores, mais voltadas à sistematização conceitual da dissertação do que uma expressão a ser usada em campo. Mas se não entrevista, o quê? Conversa. O método de trabalho implícito às conversas eram baseadas na perspectiva da *entrevista compreensiva*, mas o desafio da entrada em campo era *chegar mais perto*; e para *chegar mais perto*, apenas pela conversa (SPINK, 2008).

Para refletir sobre minha postura e de como me preparar para a entrada em campo por meio da conversa, optei por tomar como referência as contribuições de Spink (2008).

No artigo *Pesquisador Conversador no Cotidiano*, Spink (2008) propõe uma interessante reflexão sobre o desafio da pesquisa no cotidiano. Parte da superação deste desafio está em assumir que o pesquisador *faz parte* do cotidiano que estuda, não está separado dele (SPINK, 2008). Outro aspecto é que a entrevista já pressupõe um *lugar* estabelecido entre o entrevistador em relação ao entrevistado (SPINK, 2008). De um lado, o entrevistador que quer conhecer, de outro, o entrevistado a ser conhecido (SPINK, 2008). A entrevista, então, pressupõe certo fluxo, um propósito de conhecimento que subjaz o sentido da conversa (SPINK, 2008).

Ocorre que na pesquisa do cotidiano esse fluxo pode limitar as possibilidades da pesquisa, ao estabelecer um percurso pré-definido, por vezes muito detalhado, que dá um sentido para a fala (SPINK, 2008). Assim, o pesquisador-conversador deve tomar todos os cuidados de uma entrevista, todos os preparos, mas não precisa seguir rigorosamente uma *situação* de entrevista (SPINK, 2008). Essas ponderações do pesquisador-conversador são pertinentes para se compreender a *entrevista compreensiva*. A *entrevista compreensiva* parece dar conta de uma abordagem de conversa qualificada, de uma preocupação do entrevistador em permitir que a fala seja expressão do sujeito, que ele fale de si e dos outros, deve despertar a *vontade de falar* (KAUFMANN, 2013).

Já desde o exercício que havia feito na disciplina do mestrado sobre o roteiro de entrevista, entre outras reflexões, havia entendido que o mais importante foi se servir do roteiro como algo implícito ao próprio entrevistador, no sentido de fomentar a reflexão da própria pesquisa do que propriamente servir para intermediar a direção da entrevista, um caminho quase que definido entre o entrevistador e o entrevistado. E percebi, depois, que a entrevista não precisa ser uma relação de questionador e inquerido.

Em uma entrevista, há certo tom de formalidade, uma rigidez que deforma o sentido da fala, impregna a dinâmica da conversa como uma narração mais artificial, o entrevistado está mais preocupado, às vezes, em fazer um registro mais “pensado” de si próprio. A entrevista obriga a eleger um tema e discutir quase que exaustivamente esse tema, há um apelo meio forçado da direção da conversa. Por sua vez, na conversa cotidiana, os temas se sobrepõem à medida que a interação acontece, novos temas, diferentes questões, outros aspectos atravessam a conversa, muitas vezes esses aspectos não foram contemplados no âmbito da elaboração do questionário. Outro ponto é que o pesquisador também se expõe na conversa, o pesquisador também é questionado, ele faz parte da conversa, ele faz parte daquela situação do cotidiano.

Mas fazer parte da conversa não significa que não houve uma preparação anterior, a elaboração do roteiro requer um trabalho de preparo que antecede a entrevista como conversa. Para que o leitor possa ter uma ideia de como foi construído esse roteiro, seguem algumas notas sobre o seu processo de formulação. Como dito, o roteiro de entrevista foi uma iniciativa de avaliação proposta pela professora Denise Trento, no curso de mestrado em Sociologia da Educação, na Universidade de São Paulo, como requisito para conclusão da disciplina intitulada: “*A escola como objeto de estudo: contribuições da Psicologia Escolar e da perspectiva etnográfica*”.

A orientação metodológica do trabalho se deu pela abordagem de inspiração etnográfica, incentivando tanto os estudantes a elaborem roteiros de pesquisa quanto a entrada de campo. Antecedido por uma revisão teórica sobre etnografia, a disciplina também permitiu aos estudantes discutir o objetivo de pesquisa e a produção do roteiro. Na atividade proposta, caberia aos estudantes, mediante a convergência e interesse de pesquisa, elaborar um roteiro de pesquisa e aplicá-lo em uma entrada de campo. Assim, os alunos da pós-graduação elaboraram seus roteiros, articulados com os respectivos projetos de pesquisas e expunham aos colegas para análise, discussão e comentários, em sala de aula.

Um dos aspectos mais importantes nesta disciplina foi ter mais clareza dos desafios que envolvem a entrevista e as repercussões desta escolha para pensar a metodologia da pesquisa. Mais do que uma técnica, a entrevista serve como um método de trabalho analítico.

Mais do que uma técnica justamente porque não se reduz a uma “aplicação” de roteiro que supõe perguntas correlatas. A entrevista quando conversa está atenta para o que se revela pelas às sutilezas do entorno da entrevista, dos olhares, dos gestos, do imprevisto no acontecimento da conversa, enfim, como método de trabalho a entrevista em profundidade fornece bases para uma aproximação da pesquisa empírica.

Voltada à produção e reflexão teórica, a *entrevista em profundidade* como método de sistematização do material empírico se combina com a postura do *pesquisador-conversador*. A partir das análises sobre entrevista e pesquisa em educação propostas por Zago (2011), levando em consideração a preparação e sistematização do material empírico pela *entrevista compreensiva*, segundo Kaufmann (2013) e tendo como referência de postura no campo, com a reflexão sobre pesquisador-conversador de Spink (2008), fundamentei teoricamente a elaboração a metodologia da pesquisa, não pela aplicação de um roteiro de entrevista, mas sim pelo seu uso subjacente.

Segundo Kaufmann (2013), a entrevista compreensiva consiste em uma abordagem de pesquisa que diz respeito não apenas a condução da entrevista, mas também discute a relação das múltiplas possibilidades de adoção voltada ao tratamento analítico-interpretativo sobre o material empírico reunido, entrelaçando-o numa discussão com a teoria. A entrevista compreensiva consiste, em linhas gerais, no processo de desvelamento do foco de pesquisa, do campo empírico que não é entendido como um momento de verificação teórica, mas sim, a partir do campo, se dá a problematização do entrelaçamento entre a teoria e o campo, como um trabalho analítico proposto pelo pesquisador.

O roteiro serviu-me como guia tanto dos lugares ou direções que queria me aproximar durante as entrevistas quanto dos lugares que não me interessavam ou que não queria dar ênfase. Na entrada de campo, foram realizadas duas entrevistas com professores de Filosofia. Essas duas entrevistas foram fundamentais para redefinir o roteiro e tantas outras mudanças decorrentes da própria entrevista que impactaram, posteriormente, nas reflexões mais teóricas do estudo.

Desde a primeira experiência em campo, percebi que não se tratava de tomar a entrevista como uma relação de estímulo-resposta. Pelo contrário, até mesmo pelas características dos professores de Filosofia, aos poucos, fui assumindo uma posição mais de interlocutor (pesquisador conversador) do que ouvinte e intérprete. Perguntava e era perguntado. Buscava respostas, os entrevistados também.

O roteiro serviu, então, como uma de indução flexível para a organização da entrevista. O roteiro foi útil para oferecer uma série de questões que serviram como base de motivação para uma conversa que, quando bem-sucedida, ultrapassava o próprio recorte temático estabelecido pela concepção do roteiro. Assim, de um instrumento rígido, ao modo de um receituário, o uso do roteiro se tornou mais plástico, adaptável a cada contexto de conversa, seu uso se deu por uma concepção mais livre das perguntas, sua função foi de orientação para a situação de entrevista, não de condução da conversa. O roteiro passou a ser mais uma fonte de inspiração e motivação do que uma imposição exaustiva de direção da conversa.

Paulatinamente, o roteiro tornou-se uma direção para os assuntos sugeridos, mas não elementos obrigatórios que deveriam ser abordados, um modo de organizar a atenção, mas sem se antecipar a dinâmica própria do ritmo da conversa num escopo forçado de tema. Cada vez menos um método uniforme de aplicação a um sujeito passivo às questões (SPINK, 2008, ZAGO, 2011; KAUFMANN, 2013). A palavra era o

elemento central, mas a palavra em sua *situação* de conversa (SPINK, 2008). A conversa, depois, transformava-se em entrevista (SPINK, 2008). Uma coisa é a entrevista no cotidiano, outra coisa é o cotidiano da entrevista. Em ambos os casos, o que está em questão é a conversa como um acontecimento espontâneo.

O roteiro favoreceu para dispor uma série de questões orientadoras e que foram construídas com base no objetivo da pesquisa. Essa parece ser uma consideração importante, e que nas palavras de Gonzalez Rey (2005, p. 55)

Só a presença do pesquisador na situação interativa que toda pesquisa implica representa um elemento de sentido que afeta de múltiplas formas o envolvimento do sujeito estudado com a pesquisa. O sujeito é ativo no curso da pesquisa, ele não é simplesmente um reservatório de respostas, prontas a expressar-se diante da pergunta tecnicamente bem-formulada. O sujeito, na realidade, não responde linearmente aas perguntas que lhe são feitas, mas realiza verdadeiras construções implicadas nos diálogos nos quais se expressa. Nesse contexto a pergunta representa apenas um dos elementos de sentido sobre os quais se constitui sua expressão.

O roteiro foi composto de seis itens principais que serviram de base para estrutura um percurso de entrevista. Outras perguntas, a depender da situação da entrevista, foram formuladas espontaneamente durante a própria dinâmica da entrevista e, sobretudo, com certo grau de informalidade, para evitar que fossem lidas e, de alguma forma, soassem artificiais ao entrevistado.

Cabe ressaltar que a totalidade das perguntas do roteiro era composta de itens/perguntas abertas, sempre seguidos de outras questões de aprofundamento, como: “por quê?”; “como assim?”; “onde?”; “dá para explicar melhor?”. Para contextualizar o propósito da entrevista, apresentei o tema de estudo em linhas gerais e com isso, claro, apresentava um pouco da minha trajetória acadêmica e as razões de interesse pelo tema de estudo, mas isso apenas quando era perguntado. O objetivo da contextualização era mais situar o caráter da pesquisa do que informá-lo sobre os pormenores do projeto de investigação. Segue o texto-base que formulado de apresentação da pesquisa:

O governo do Estado de São Paulo, por meio da Secretaria de Educação, deu início em 2007 em um processo de modificação curricular para as escolas estaduais, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação básica oferecida em toda rede de ensino. Como parte do processo de reforma foi elaborada uma nova abordagem de proposta curricular, para ser implantada de forma imediata nas escolas da rede pública. A Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB) disponibiliza aos alunos da rede

estadual o conteúdo do currículo proposto (Currículo, Cadernos do Gestor, Cadernos do Professor e Cadernos do Aluno).

O tema de pesquisa refere-se à apropriação docente da proposta curricular do programa “São Paulo faz escola” na prática escolar dos professores da disciplina de Filosofia. O foco da análise desta pesquisa tem como objetivo de estudo apreender qual a compreensão dos professores que lecionam filosofia acerca dos princípios e fundamentos norteadores da Proposta Curricular e, sobretudo, busca-se identificar mudanças (se é que houve algum tipo de mudança) na sua prática docente advindas da implementação da referida política pública. Tem alguma dúvida? Podemos começar?”.

Na verdade, em nenhum momento o texto foi apresentado literalmente. Durante a apresentação sobre a ênfase da pesquisa, colocava vários dos aspectos deste texto, já no início da conversa, esclarecendo o propósito da pesquisa e a importância da participação dos professores.

Para a definição da abordagem teórica, procurei com frequência recorrer às reflexões provenientes do material empírico, ainda que se considerem as limitações de uma pesquisa exploratória. Assim, a escolha dos autores se deu, em parte, pela tentativa de criar correspondência analítica entre o esforço de análise sobre a resistência docente, com referência apenas ilustrativa ao material empírico e combiná-la com uma discussão teórica, reflexiva, daí porque optei por um conceito e não outro. A *autocensura* que Weber (2009) aponta como a seleção reflexiva do material empírico e tem a ver com o objetivo da discussão teórica para que se pretende desenvolver.

Na produção do material empírico, há uma relação com o horizonte etnográfico e que serve como orientação geral para a investigação em campo. Além disso, foi utilizado um caderno de entrevista, um espaço para anotações, comentários e impressões para auxiliar a análise posterior do material empírico. No entanto, não apresento o total das observações realizadas a partir do material empírico, nem registro exaustivamente a entrevista apenas destaca um e outro trecho para ilustrar mais a discussão teórica, este sim, o objetivo mais claro preciso da investigação. Houve, portanto, um processo de autocensura, ou o que Weber (2009) chama de *condições de autocensura*. Ou seja, as condições de autocensura se referem às análises das notas de observação descritivas sobre o material empírico, com base em uma seleção temática, um recorte, para um encaminhamento reflexivo posterior (WEBER, 2009).

Neste processo de autocensura, há também anotações íntimas, que ajudam na construção de uma *nova ordem, lógica e sentido* do material empírico coletado

(WEBER, 2009). A autocensura procura dar conta de encontrar *momentos-chave* do material empírico (WEBER, 2009). A discussão teórica, foco deste estudo, então, não deixa de ser uma análise interpretativa, com referência, vez ou outra, a partir do material empírico coletado de forma exploratória, para que assim fosse possível construir uma síntese analítica sobre o estudo teórico da resistência.

4.2 A conversa começou e agora?

Central à problemática desta pesquisa é pensar o trabalho metodológico pelo qual operei a abordagem sobre o empírico, mediante a *entrevista compreensiva*. Por detrás desta escolha se coloca a necessidade de se pensar a subjetividade como crescente atenção que a sociologia da educação tem devotado à questão do cotidiano escolar, das relações sociais na escola, da identidade e da multiplicidade da experiência escolar, está em causa o indivíduo como ser histórico e social.

Uma consequência clara do que acima foi dito é o emprego da entrevista pelas ciências humanas e sociais, sobretudo, destaco a proposta da *entrevista compreensiva*, tal como propõe Zago (2011). Neste sentido, para a autora, na *entrevista compreensiva* “o pesquisador se engaja formalmente; o objeto de investigação é a compreensão do social e, de acordo com este, o que interessa ao pesquisador é a riqueza do material que descobre” (ZAGO, 2011, p. 296). Com Zago (2003) procurei estruturar a pesquisa de modo que a entrevista se tornasse o mais importante instrumento de coleta de dados na entrada em campo. Ou mais ainda:

Uma das características da pesquisa qualitativa e, dentro desta, da entrevista compreensiva, é permitir a construção da problemática de estudo durante o seu desenvolvimento e nas suas diferentes etapas. Em razão disso, a entrevista compreensiva não tem uma estrutura rígida, isto é, as questões previamente definidas podem sofrer alterações conforme o direcionamento que se quer dar à investigação (ZAGO, 2003, p. 295).

A entrevista, conforme analisa Zago (2011), é um tipo de relação social; uma relação social singular de confiança, condição fundamental da entrevista e de sua produtividade analítica para o estudo. Deste modo, é importante ressaltar que: “o grau de implicação do informante depende muito da confiança que ele deposita na pessoa do pesquisador, e evidentemente, de como se sente na situação da entrevista” (ZAGO, 2011, p. 302).

Zago (2011) ainda afirma que, se por um lado, é fundamental estabelecer uma relação de confiança com o entrevistado, de outro, é de igual importância que se tenha uma organização da entrevista. Assim: “a margem de liberdade necessária à produção do discurso não corresponde a uma condição anárquica da entrevista” (ZAGO, 2011, p. 303), até porque a “riqueza das respostas está diretamente ligada ao interesse que os temas e o desenvolvimento da entrevista representam para a pessoa” (ZAGO, 2011, p. 304).

Às vezes a entrevista começa e, por ser conversa, nem se percebe seu início. A conversa pode ser entendida como uma dimensão discursiva, e neste sentido torna-se um fluxo informacional, recorre a uma organização comunicativa, mas ainda é um diálogo (MATTOS, 1998). Como diálogo, a conversa é um discurso descontínuo, não planejado (MATTOS, 1998). A conversa no cotidiano é um discurso, mas fragmentado, desarticulado, onde ocorrem interrupções involuntárias (MATTOS, 1998).

Para dar conta do sentido da conversa, é preciso considerar ambiguidades, ironias, sarcasmos, enfim, o que couber para se entender o fio do discurso (MATTOS, 1998). O que interessava, desde início, era buscar criar condições para experimentar uma situação de entrevista, mediante uma dinâmica de conversa, em que se estabelecesse um laço de confiança, de envolvimento entre ambas as partes, assim:

o entrevistador deve, antes de tudo, se liberar, dinamizar a entrevista, utilizar todo tipo de táticas e de estilos para aprofundar o envolvimento. Sem colocar exageradamente o problema das influências de seus propósitos no decorrer da entrevista. Pois não é possível fazer tudo ao mesmo tempo e, por hora, o mais importante é que o informante se envolva (KAUFMANN, 2012, p.107).

O envolvimento exige uma postura mais informal em relação ao entrevistado, uma postura mais autêntica e menos estratégica do entrevistador. Sem uma direção prévia, a entrevista como diálogo torna-se conversa, portanto, irregular, interativa, às vezes, confusa, sem foco. Quando a entrevista se torna conversa, talvez aí, de fato, a entrevista comece.

Claro que, no papel de *pesquisador-conversador*, houve um preparo para dar a conversa algum tipo de orientação temática, ainda que não fosse rígida e nem pré-definida. A conversa, como modo de entrevista, concerne à atenção para a vida vivida dos professores, da sua autopercepção enquanto pessoas e grupos, levando muito em

conta os aspectos da realidade profissional do trabalho docente, das condições que perpassam seu cotidiano no espaço escolar.

Cabe diferenciar: a preparação do roteiro de entrevista com a utilização em campo. A preparação se refere mais a um momento de reflexão e autoanálise do foco de pesquisa. É um momento em que o pesquisador debate, com orientador e colegas de pesquisa, sobre frentes de discussão pertinentes a temática da pesquisa. Na preparação do roteiro, reescrevem-se várias vezes, alteram-se, incluem-se e retiram-se questões, reformula-se a mesma questão, justamente porque é o momento de “ponte” entre o tema de pesquisa, teórico, com o campo, empírico.

A formulação da primeira questão foi moldada com o propósito de permitir ao entrevistado, durante a conversa, se apresentar. Mais do que se apresentar, busquei nesta pergunta criar a possibilidade de o professor retomar sua trajetória profissional, localizando-se no seu próprio percurso como docente. A pergunta era: “Conte-me sobre sua trajetória profissional como professor”. Aqui procura saber as razões pela escolha em lecionar filosofia, além de saber quantos anos o educador trabalha na escola, procurar saber como ingressou como docente na instituição escolar em que leciona.

Na segunda pergunta, tentei ampliar a reflexão para se pensar o professor e sua relação com a educação no tocante ao ensino de Filosofia “Conte-me sobre a sua compreensão do papel do educador em filosofia”. Procurei saber sobre a concepção do professor em relação as suas motivações pessoais e ideais de docência, relacionando com a disciplina de filosofia.

A reflexão sobre o ensino de Filosofia tem muitos aspectos interessantes para discutir as condições de trabalho, o reconhecimento social do docente, fragilidades da identidade profissional. Nesta pergunta, o horizonte dos possíveis temas relacionados perpassava pela problematização do ensino de filosofia e de como, mais particularmente, aquele professor se encontrava frente ao cenário percebido por ele.

Com a terceira pergunta comecei a tentar abordar a relação com o material didático-pedagógico distribuído pelo *São Paulo Faz Escola*. A pergunta foi: “De que forma o material do São Faz Escola corresponde a este propósito de sua aula? Busquei compreender as razões que possam correlacionar a abordagem do material com a abordagem singular do educador no ensino de filosofia. Nesta oportunidade, a pergunta provocava o questionamento sobre a pertinência do material, mas a atenção era dada no sentido de perceber a relação do professor com o material e a lógica deste material no contexto da política pública e não a qualidade do material em si.

A quarta pergunta foi: “conte-me sobre sua percepção, num sentido mais geral, do Programa “São Paulo Faz Escola”. Importava procurar saber como o professor (a) compreende os propósitos e funcionamento da política pública. Mais do que isso, interessava saber sobre a percepção do professor em relação ao seu *papel social* como ator de implementação desta política pública. Essa pergunta era central para me aproximar da autopercepção do professor em relação a sua atuação, função e propósito, na política do São Paulo Faz Escola.

Claro que, dependendo da trajetória da pesquisa, focava um pouco mais no material, por exemplo: “conte-me sobre a sua opinião acerca do material no ensino da Filosofia. Neste caso, era importante saber sua percepção sobre a qualidade didática do material. E procura questionar nuances como: Quais são as suas principais características? No que o material te ajudou em sala e aula? Ele atrapalhou em alguma coisa? A ideia era explorar os critérios de apropriação do professor em relação ao material junto a sua visão de ator da implementação da política pública.

Interessavam-me aspectos ligados à preparação da aula, as explicações em sala de aula a partir do material, a apropriação do uso do material, exemplos didáticos, a percepção do professor em relação ao entendimento dos alunos, se o conteúdo dos livros levanta discussões em sala de aula. Aspectos positivos e negativos do uso do material em sala. Mas essa pergunta era mais condicionada à dinâmica da entrevista, dado que não era o foco discutir o material em si.

Por fim, com a pergunta: “conte-me de que forma o uso do material influenciou a prática pedagógica em sala de aula. Quais mudanças com a chegada do material e de que forma a escola se organiza para implementar o material em sua escola?”. Nesta pergunta, saber de como o material mudou a abordagem do professor em relação ao seu projeto de ensino, mas do que isso, de como a obrigatoriedade velada se relacionava com uma postura esperada do professor de obediência didático-pedagógica definida unilateralmente pela SEE-SP.

Mas esse foi apenas o roteiro. Ou seja, algumas perguntas, entre elas, perguntas importantes e centrais à pesquisa foram formuladas pela própria dinâmica da conversa. Algumas vezes, o professor me pergunta e com a questão proposta por ele, utilizava em outras entrevistas. Por exemplo, em uma das entrevistas, conversamos sobre a apropriação do material e de como a escola influenciava esse aspecto, daí o professor me disse:

Depende muito da cultura da escola. Às vezes o material é importante, dá para usar em aula, um ou outro ponto. Depende dos alunos também. Às vezes você consegue, ou não, se aproximar dos alunos pelo material. Mas não dá para fazer um curso de filosofia com ele, porque a vida muda e o material é o mesmo. A filosofia deve acompanhar a vida que muda, mas como, se o material é o mesmo? (Entrevistado B).

Esse exemplo do questionamento do professor me trouxe algo fundamental: o material não é atualizado. Não é um material que dialoga com questões mais atuais e que podem servir de convite ao estudante de se servir do acervo da filosofia para discutir atualidades polêmicas, interessantes, mais propício ao debate.

Por esses e tantos outros trechos, percebi que a entrevista abriu campos de discussão totalmente inesperados ao início da pesquisa, o que exigiu um recorrente processo de adequação do enquadramento teórico com o que, nas entrevistas, me chamava a atenção. Nesta seção, apenas procurei apresentar que o roteiro serviu mais para minha preparação para entrada de campo, para organizar minhas ideias e abordagens com perguntas, além de dar um horizonte temático para a conversa. De modo mais livre e menos questionador, a entrevista, pela conversa, possibilitou uma relação mais próxima e menos formal com os sujeitos de pesquisa, permitindo assim a produção de material empírico, de fato, muito mais interessante.

4.3 As entrevistas: o ator, o discurso, a escolha de trechos

Nossa individuação, onde forjamos a individualidade e singularidade de uma histórica particular, do indivíduo, são ao mesmo tempo processos psicológicos e sociais (CHARAUDEAU 2011). Como conceber um *eu sem se distinguir dos outros*, pergunta Charaudeau (2011) ao relacionar os atos da linguagem com a socialização. Para Charaudeau (2011) a comunicação humana pode ser representada com um teatro, em que diálogos se referem a *atos de linguagem relacionais*.

Todo ato de linguagem se relaciona a determinados papéis previstos e que são improvisados, no ato da fala, pelo ator que os representa (CHARAUDEAU 2011). Por essa perspectiva dramatúrgica de Charaudeau (2011), temos que em cada fala se opera pelas características de cada *cena*, em seguida, toda cena sugere uma *situação de comunicação*. Assim, anterior a cada fala, há um ator, antes de cada ator, há um indivíduo; o indivíduo em sociedade, em seu cotidiano, exerce um *papel social*. Trata-se, então, de pensar que em toda fala se faz no lugar de *encenação da linguagem* (CHARAUDEAU 2011).

A linguagem, segundo Charaudeau (2011), caracteriza-se por um atributo determinante, daquilo que é intencional, ou seja, da enunciação realizada pelo indivíduo supõe algum tipo de intenção no momento da fala. Parte da compreensão da intencionalidade da fala ocorre em função dos papéis que são destinados para cada ator e às quais os indivíduos são remetidos na construção do seu *papel social*.

A entrevista como linguagem tem intencionalidade. Assim, as entrevistas realizadas se deram pela fala dos atores sociais, dos professores. Mais do que definir sua profissão, parte da identidade e deste modo, do lugar no mundo, refere-se à socialização pelo trabalho (DUBAR, 2005). A entrevista se centrou no âmbito da profissão docente, das condições de trabalho e a regulação das políticas educativas.

Por onde começar uma conversa? Ao longo da pesquisa houve a preocupação de fazer um testemunho das incursões em campo. Inicialmente houve um esforço de separação das falas, com o objetivo de distinguir precisamente a perspectiva de cada entrevistado. Tarefa árdua e mal sucedida. Optei, então, por fazer um recorte temático. Procurei temas diversos discutidos e agrupei em várias temáticas. Pela análise das entrevistas, chamou-me a atenção às formas de frear, de se contrapor, de negar, dissimular, enfrentar, opor-se ao controle e regulação das políticas públicas.

Importante: a temática da resistência foi um modo de sistematizar aspectos ligados às críticas diversas da regulação das políticas e o cotidiano do trabalho docente. Havia encontrado ali, pela análise do material empírico, elementos ilustrativos para fomentar um horizonte de debate e crítica à regulação do trabalho docente.

Neste sentido, descrevo, em seguida, o itinerário da pesquisa em campo, de caráter exploratório. Parte do material empírico, portanto, veio da observação de um grupo de pesquisa e parte de entrevistas. Para diferenciar os trechos selecionados de cada dos participantes na entrevista, identifiquei-os como “A”, “B”, “C” e “D”. Todos entrevistados foram homens e, durante a observação com o grupo de pesquisa, havia uma mulher. Apesar de lecionarem Filosofia, nem todos os professores tinham formação acadêmica na área de Filosofia, havia historiadores, sociólogos, por exemplo, que eram habilitados para o ensino.

Os trechos foram selecionados com o propósito de ressaltar partes das entrevistas que fossem mais provocativos, questionadores em relação ao cotidiano escolar, a política educativa do *São Paulo Faz Escola* e os desafios sobre o ensino de Filosofia. No entanto, apenas alguns trechos foram transcritos das entrevistas. Fora deixar a leitura menos exaustiva, o critério de seleção de cada trecho transcrito se deu

pela possibilidade de explorar analiticamente alguma nuance teórica ligada ao escopo da pesquisa.

Ao longo da análise dos dados empíricos, o objetivo foi o de tentar registrar e sistematizar as percepções dos professores, suas subjetividades, relacionadas ao cotidiano do trabalho nas escolas. Um aspecto interessante das entrevistas foi a possibilidades de pensar a resistência como uma expressão particular de ação de cada professor. Dentro de outros aspectos, o engajamento se tornou um dos elementos mais importantes encontrados na sistematização do material empírico.

No encontro do grupo de estudos sobre Filosofia, o tema de estudo e debate foi engajamento e a Filosofia. A discussão do engajamento pelo grupo de professores ampliou a potencia da análise sobre a resistência. Algo que pelas interpretações que havia feito até então, não havia considerado. A resistência como ação se articulava com o engajamento como consciência do professor em relação ao seu papel social. Isto é, as resistências oferecidas pelo professor em relação às formas de controle e disciplinarização estão forma de *engajamento* que se recusa a ênfase da dimensão instrumental do seu trabalho. A resistência como o agir do pensamento que interroga o pensamento como ato.

Para entender melhor a ideia de *engajamento*, levei em conta a recomendação da literatura indicada pelo grupo de estudos, assim foi que recorri a Chauí (2006). Para Chauí (2006) a função dos intelectuais exige uma tomada de posição política, da fala comprometida e da ação guiada pensamento crítico. Chauí (2006) analisa as cartas trocadas entre Sartre e Merleau-Ponty sobre Filosofia e política e discute, a partir daí, o tema do *engajamento*. Vale dizer, então, que Chauí (2006) se aproxima da perspectiva merleau-pontyana, ao pensar o *engajamento* como a encarnação da consciência, isto é, o engajamento como a transcendência da situação de fato, dando-lhe outra significação.

Somos *do* e *com* o mundo, explica Chauí (2006), ao se referir ao pensamento de Merleau-Ponty. O que interessa a Chauí (2006) é assinalar, com referência ao pensamento merleau-pontyano, que a consciência pertence a um corpo. Portanto, a consciência encarnada, pelo engajamento, está em estado de *vigília política* (CHAUÍ, 2006). Corpo cognoscente e reflexivo, relação fundamental da consciência encarnada (CHAUÍ, 2006).

Para Chauí (2006) a perspectiva merleau-pontyana do engajamento aponta para a condição do que estamos no mundo, daí se coloca a resistência um ponto de partida

reflexivo que situa o modo de ser do professor na tomada de decisão política sobre seu papel social.

Não é uma escola, uma sala, que resiste, são os professores, os estudantes, os indivíduos. Agora, são indivíduos imersos em papéis sociais, de modo que é pelo indivíduo, no papel social, que a intencionalidade da resistência se opera. O engajamento torna-se um momento necessário da própria ação de resistência. Isso não impede que tais o engajamento aconteça pela e na tomada de consciência de que o indivíduo pode resistir às formas de controle.

Cada professor se apropria desta *experiência* de existir pelo papel social como uma expressão singular de si. Mas essa expressão é psicológica e histórica, o modo de existência é recebido com uma maneira de existir, explica Chauí (2006). Mas os *papéis sociais* recobrem de um imaginário a vida social singular. Uma vez produto do imaginário social, o *papel* social impõe ao indivíduo um horizonte de adequação de sua individualidade para aquela função, daí o processo de conformação significativa, mas não determinante. Essa conformação pode ser entendida pela perspectiva foucaultiana da biopolítica como administração do corpo dócil, ou pela crítica adorniana à deterioração da subjetividade, pois ambos os aspectos implicam em dimensões determinantes do *papel social* atribuído ao indivíduo. Mas o engajamento retoma pela resistência a flexibilidade da consciência da autonomia do indivíduo em relação ao social como dominação.

Com isso, todo indivíduo é um ator que no e pelo *papel social* recebe um discurso que o conforma, mas desenvolve seu próprio discurso que pode se alinhar ao conformismo ou a resistência. O discurso, por sua vez, não está dissociado do lugar e do arranjo de interesses que certo *papel social* invoca. Buscar compreender pelo indivíduo sua reflexão sobre o papel social que atua foi o pano de fundo da entrevista.

4.4 Itinerário da pesquisa: entrada em campo e produção do material empírico e análise

A ideia inicial da pesquisa empírica foi permitir o contato com professores da rede estadual de ensino, especificamente na área de Filosofia. No entanto, ao longo das incursões em campo, os entrevistados não foram apenas professores com formação em Filosofia, ou nem sempre foram professores exclusivos da rede estadual, alguns também davam aula em escolas particulares ou na rede municipal.

Com a sugestão da banca de qualificação, tentei contato com a APROFFESP. Em um dos dias marcados para a entrevista com alguns professores, no mês de outubro, ocorreu um imprevisto. Havia sido marcada uma grande manifestação de professores e de estudantes contra o projeto de reorganização do sistema de ensino da rede estadual, na Praça da República, na qual se localiza a SEE-SP.

A reorganização da educação paulista consiste num projeto que impacta mais de 340 mil estudantes em todo Estado de São Paulo, envolvendo o fechamento de escolas e a proposta de criação de escolas de ciclo único. Já de início esse projeto encontrou resistência da rede estadual de ensino.

Assim, ao invés de fazer uma entrevista com alguns professores acabei por ser convidado a participar com eles da manifestação e iniciar, ali mesmo, durante a manifestação, a primeira aproximação com os entrevistados. De início, a sugestão não me pareceu interessante por razões de dificultar a gravação e posteriormente a análise do material. No entanto, a participação junto aos professores na manifestação foi importante pelo contexto de reivindicação e politização da educação. Na verdade, outros professores de disciplinas diversas participaram das conversas, mas a maioria eram professores de Filosofia, no entanto, nem sempre associados à APROFFESP.

Depois da apresentação e de discutir em linhas gerais o propósito do projeto de pesquisa, deu-se o início das conversas. Ainda na concentração da manifestação, procurei me aproximar dos professores que se mostraram mais receptivos com a proposta da pesquisa, que pareciam mais disponíveis para conversar.

Ao longo da conversa, procurei discutir aspectos ligados a trajetória de formação profissional do professor, a escolha pelo ensino de Filosofia, e segundo um dos entrevistados: “Não escolhi filosofia para me conformar. Mas ao ensinar filosofia, preciso reproduzir uma postura que é mais próxima do que se quer do professor do que propõem o pensamento filosófico” (Entrevistado A).

Esse trecho é interessante, já que revela um elemento da escolha pela Filosofia como uma crítica ao conformismo. No entanto, por esse trecho destacado, verifica-se que o entrevistado se dá conta de um processo de ajustamento que o *papel social* de professor exige, ao ter que “reproduzir uma postura”, da adaptação que implica na conformação e na repetição do comportamento esperado do professor.

Na sequência, discutíamos sobre o contexto político entre o professor e a SEE-SP. Destaco o seguinte trecho sobre o trabalho docente e a relação com a política na rede estadual de ensino: “O professor tem que saber que seu trabalho é luta política. Não

dá pra receber ordens e fingir que está tudo bem. Sem autonomia em sala de aula, como ter autonomia fora dela?” (Entrevistado A). Neste sentido, outro entrevistado parece completar essa questão: “É preciso se organizar frente às ofensivas que governam nosso dia-a-dia. Pra regra, tem governo. Para lutar por direitos, o governo é oposição” (Entrevistado B).

Em ambos os trechos, o que fica claro é justamente a recusa de uma aceitação acrítica da situação do professor em relação às determinações da SEE-SP. O questionamento acerca da função do professor e a problematização do trabalho docente vinculam-se com a situação a relação política que se estabelece entre professor e a SEE-SP. Esses dois trechos se aproximam por se tratarem de dimensões de resistência ao ajustamento imposto pela lógica de funcionamento das relações técnico-burocráticas da SEE-SP e que incidem na regulação do comportamento dos professores em relação ao seu trabalho.

De um lado, se associa o trabalho docente em seu caráter político, sugere uma crítica ao controle da autonomia do trabalho docente e também aponta para a questão da autonomia como meio para a luta por direitos. De outro, se evidencia a necessidade de organização do professor em prol de afirmação da dignidade de seu trabalho, através da ampliação de direitos, o que pode implicar, às vezes, em uma situação de oposição a outros interesses do Estado.

Outro trecho: “Não tem infra-estrutura. Não tem respeito. Não tem salário, não tem segurança. Agora, fala sério, eles querem que tenham educação como?” (Entrevistado A). A perspectiva deste professor coloca em foco a questão das condições físicas, de infra-estrutura da escola como condição relacionada a qualidade da educação. Neste sentido, a fala do professor aponta para a má qualidade na infra-estrutura das escolas e as condições precárias da profissão e que, ainda assim, se exige a qualidade na educação, como uma exigência que se centra como uma responsabilidade dos professores.

Outro aspecto me chamou a atenção, durante as entrevistas, que se relaciona com a ideia de *construção social* da escola, que dialoga e se inscreve em realidades locais de produção deste espaço: “Cada escola tem um jeito. Cada sala usa o material de um jeito o material. Cada professor faz coisas diferentes com o material, em cada escola. O engraçado é que para a Secretaria somos todos iguais, igualmente subordinados” (Entrevistado C).

A visão burocrática do funcionamento da Secretaria de Educação parece supor, para o entrevistado, um entendimento uniformizador da realidade das escolas, dos professores. “Cada escola tem um jeito”, diz o entrevistado C. Ora, essa perspectiva ajuda a pensar o processo singular de apropriação que cada escola, cada professor em sua relação de sala de aula, estabelece com o uso do material e mais, com a regulação da política do *São Paulo Faz Escola*. Na sequência: “Não é apenas porque o professor não usa, mas os próprios alunos não usam o material, não ligam para ele. Sei lá, o material pode até ser importante, mas é inútil se não for usado pelo professor de um modo convidativo ao estudo” (Entrevistado D).

Quando o estudo sobre a resistência docente se direcionou para a recusa do material, não havia cogitado a possibilidade de que, os próprios alunos, por tantas outras razões, poderiam recusar também. Aqui se abre uma frente de estudo interessante para uma investigação mais detalhada e detida, mas que não se avançou na presente pesquisa. Agora, isso me parece particular: a resistência não é apenas docente, também é estudantil em relação à regulação da política educativa.

Na sequência, outro professor que foi entrevistado disse: “A coordenadora me falou: pega o material, se quiser. Pensei: que material? O problema é que, quando entrei em aula, só eu estava de material” (Entrevistado B). Este trecho aponta para se pensar que o material não é utilizado, por vezes, tanto pelo professor quanto pelos alunos. No entanto, não avancei nesta análise, apenas serve indicação para um novo horizonte de pesquisa. A recusa do uso dos Cadernos, de início, era-me uma possibilidade de interpretação relacionada apenas ao docente. Mas os trechos selecionados dos entrevistados B e D abriram uma possibilidade de pensar a recusa do uso do material de modo mais amplo, considerando os discentes.

Por fim, quero ressaltar um último trecho relacionado ao uso do material, para depois, selecionar trechos mais específicos em torno do *papel social* docente. Ainda em relação ao material: “Não há nenhuma formação específica para usar o material. Não há uma obrigatoriedade, mas não há uma razão para usá-lo. Assim como a aquisição deste material deve servir aos interesses do Governo, não o usar serve aos nossos interesses” (Entrevistado B).

Um primeiro aspecto para se levar em conta é que para aquele professor não houve uma formação específica para o uso material ou, pelo menos, o que foi apresentado no curso de formação não foi suficiente. É importante ressaltar que, atualmente, para o ingresso na carreira docente da rede estadual docente, há sim

formações específicas exigidas, tanto relacionadas com uma compreensão geral do *São Paulo Faz Escola* quanto uma abordagem introdutória ao uso dos materiais, oferecido pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo (EFAP).

Assim, encontro um potencial aspecto problemático do desenho da política pública do *São Paulo Faz Escola*: a formação didático-pedagógica. Como garantir ao docente uma formação didática em torno do uso do material? Como permitir na formação preparatória ao ingresso uma compreensão mais adequada e pertinente do uso do material em sala de aula? Alguns estudos já foram feitos neste sentido, aqui, destaco dois, Silvia (2015) e Paes e Ramos (2014).

Silvia (2015) analisa a formação específica para o concurso de provimento do quadro do magistério da rede estadual de ensino de São Paulo. Neste estudo, Silvia (2015) aborda com base na literatura especializada a questão da formação específica dos professores e mais precisamente sua função de seleção como etapa do concurso. Entre outros pontos, a autora trata da seguinte questão: no contexto da educação na rede pública, a formação universitária, o diploma, não basta para o magistério. Uma vez que o profissional precisa passar por outras formas de validação do seu conhecimento, no caso, pelo próprio setor público, pelas formações específicas, o professor acaba por ser desautorizado a exercer o magistério (SILVIA, 2015).

Silvia (2015) apresentou uma questão interessante de se entender a atualidade dos cursos de formação e/ou programas de capacitação profissional para o exercício da docência na rede estadual a luz do argumento da incompetência (SOUZA, 2006). Pois bem, logo se entende que a formação específica torna-se um dos eixos centrais das políticas públicas educacionais, como forma de se superar a formação insuficiente do profissional docente, a fim de criar condições que gestão escolar mais atrelada ao rendimento, para que assim se possam melhorar os indicadores educacionais de rendimento escolar. O interessante da perspectiva de Silvia (2015) foi analisar de modo questionador essa concepção e lógica da formação específica pela crítica do *argumento da incompetência* (SOUZA, 2006).

Já na perspectiva de Paes e Ramos (2014), o *São Paulo Faz Escola* se refere ao aprofundamento da gestão descentralizada e tutelada das políticas de educação. Com isso, as autoras buscam identificar um movimento das políticas de educação tuteladas pela SEE-SP, onde a participação dos professores era parcial, ou pouco efetiva, sem

uma concepção mais estratégica da rede de professores na concepção do material, assim:

Cabe ressaltarmos que os materiais do programa chegaram às escolas para serem utilizados por profissionais que não participaram de sua elaboração efetiva. Também foram elaboradas capacitações bimestrais, em vídeo, sobre as disciplinas, para os professores e conduzidas pelos especialistas que elaboraram a proposta curricular. Não obstante, nesse contexto verificamos que tal proposta acabou transcendendo o objetivo de ser um instrumento de apoio pedagógico para as escolas, transformando-se no foco central do trabalho pedagógico docente, ao ser atrelada ao Saresp pela SEE-SP (PAES, RAMOS, 2014).

A disponibilização física, quando não atrasada, para uso bimestral do material e sua associação ao SARESP tornam-se centrais no desenho da implementação da política (PAES, RAMOS, 2014). O interessante dos dois estudos foi o seguinte, tanto para Silvia (2015) quanto para Paes e Ramos (2014), a contratação do professor na rede estadual pelo concurso está atrelada à aprovação no curso de formação específico. Ou seja, antes de entrar em aula, o professor, de início, já está submetido ao controle mais rigoroso da SEE, de modo que se procure garantir a disseminação do modelo curricular definido pelo *São Paulo Faz Escola*. A regulação das políticas públicas no trabalho docente seria decorrente de um desenho onde a execução seria realizada pelos professores e o planejamento, monitoramento e avaliação, o âmbito decisório, seriam feitos pela SEE-SP; daí, então, porque se falar em gestão tutelada (PAES, RAMOS, 2014). Portanto, apenas do entrevistado B dizer que não houve curso, a formação específica foi um dos requisitos para a aprovação do concurso. Claro que, para avançar nesta questão, seria necessário discutir melhor o modelo do curso de formação específica, trabalho este feito por Silvia (2015), mas que aqui não é foco de atenção.

Agora, retomo a outra questão apontada pelo entrevistado B: a recusa do uso do material. Ou seja, diz o entrevistado que o não uso atende aos interesses de alguns professores que, por certas razões, acabam por recusarem o material definido pela SEE-SP. Ora, durante a entrevista, o professor B não se referiu em nenhum momento sobre a qualidade didático-pedagógica como o aspecto-chave da recusa. Até vale se questionar sim a pertinência didática e a abordagem curricular proposta, mas não foi este o foco desta pesquisa.

O que se deu de modo mais claro foi que o entrevistado B relacionou a recusa do material de modo análogo à recusa da participação dos professores na concepção do

desenho da política pública. Cabe, talvez, se pensar se o curso de formação se aproxima do treinamento do uso do material ou se aproxima de uma apropriação mais autônoma e flexível do docente. A questão ainda está em aberto.

Até agora apenas coloquei as questões relativas ao uso ou recusa do material como introdução ao principal foco de análise: o papel social do professor e sua relação com o desenho do São Paulo Faz Escola, de modo a refletir sobre a resistência docente em relação a política pública. Destaco, assim, os seguintes trechos: “Quando participamos de algo? Quando o professor é chamado para tomar para si as questões da educação? Por isso que não podemos esperar convite” (Entrevistado A). Além deste trecho, destaco outro: “Os técnicos, o Governo, estão preocupados com a técnica e com o governo. A educação mesmo, só tem um preocupado, é o professor. O resto, não educa” (Entrevistado A).

Neste trecho encontro um aspecto muito relevante, que é a tensão entre aqueles que pela gestão pensam na educação e aqueles que, pela educação, fazem a crítica às formas de gestão. Claro que não se pretende aqui polarizar esses dois lados, nem se insinua que são aspectos dicotômicos. Mas vale pensar que a falta de diálogo entre esses lados acaba por criar um desenho de uma política pública problemático. Problemático porque o professor ao participar de sua implementação pela lógica da obediência e do treinamento torna sua função instrumental. Isto é, a participação não significativa do professor no desenho da política pública diminui sua possibilidade de pertencimento a sua gestão e aos seus objetivos. Quando não faz parte da formulação ou sua participação é irrelevante, o desenho da política pública se fastia de um aspecto central: o professor como elo do fazer pedagógico, do acontecer educativo.

Quando o professor também não consegue, ao longo da implantação, fazer mudanças significativas que aperfeiçoem sua execução da política pública, quando o diálogo entre a realidade local das escolas não interpela a lógica de gestão das burocracias, a cisão entre os objetivos é manifesta e decorrente do afastamento estratégico do professor ainda que retoricamente sua importância permaneça inalterada.

O Estado, por intermédio de seus parceiros especializados, tende a afastar a rede de professores das políticas públicas de educação, a fim de que a racionalidade das escolhas do Estado exerça pressão nas equipes escolares, com referência a objetivos definidos centralmente, por aqueles que, muito provavelmente, nem pisam em sala de aula. Pode-se sustentar a perspectiva de que o caráter burocrático combinado com

modelos de governança com parceiros externos ao Estado afirma uma lógica sistêmica que exclui o professor como aspecto central da política educacional.

Assim, a dimensão burocrática combinada com a governança recobre não apenas uma forma de organização do serviço educativo, da oferta e qualidade da educação, mas engendra também uma significação política do professor, do seu papel social na educação, além de estabelecer uma função institucional articulada a uma divisão do trabalho educativo cada vez mais instrumental, o que implica na reestruturação do trabalho docente. Com definições de funções, papéis e competências ao lado do modo de regulação política da educação se conformam *regimes de regulamentação*. Para Maroy (2011, p. 23) os regimes de regulamentação são caracterizados pelo seguinte:

Compreendemos por esse fato os modelos teóricos e normativos que servem de referência cognitiva e normativa, especialmente por aqueles que decidem, na definição da “boa maneira de pilotar ou governar” o sistema de ensino. Esses modelos compreendem valores, normas de referência e são, simultaneamente, instrumentos de leitura do real e guias para a ação. Quando retomados nas políticas educativas, eles tendem também a fazer evoluir modos de regulação institucionais importantes no sistema, sempre mais complexos e compósitos que os modelos de governabilidade mais depurados, que funcionam como tipos-ideais e modelos de ação.

Ainda afirma Maroy (2011) que os regimes de regulamentação se enquadram no sentido político-jurídico voltado a incidir nas práticas sociais, como um modelo de ação pública. Pode-se dizer que a *regulação social* aponta para as regras do jogo num sistema social, que orientam as condutas dos atores, para que se possa coordenar e controlar as ações nas organizações (MAROY, 2011). Neste sentido: “os atores são também orientados por modelos ou enredos cognitivos e normativos, historicamente construídos e situados, que contribuem para combinar suas condutas e a regulação de suas permutas (MAROY, 2011, 22).

Se os atores são orientados por modelos ou enredos cognitivos e normativos, como eles próprios pensam o lugar historicamente construído, localmente situados, que conformam suas condutas? Neste sentido, o trecho a seguir é ilustrativo:

A Secretaria pressupõe uma escola. A escola, um material. O material pressupõe um professor. O professor pressupõe um aluno. Um aluno pressupõe um receptor passivo da informação. A lógica do programa é essa, e essa lógica é imposta pelo poder conferido a cada um desses elementos. (...) Mas o relato que tenho de minha aula é o seguinte: não há pressuposto, na sala de aula. Tudo isso se transforma. Pelo discurso e ação do professor, dos próprios alunos, a aula cria seu caminho (Entrevistado D).

Pelo trecho o que se tem é uma lógica de funcionamento da política educacional com pressupostos inalterados. Ao que parece, segundo o entrevistado D, a política pressupõe uma cadeia de comando e obediência, de ordem e adequação. A questão da uniformidade das ações, da obediência que supõe a ordem, aqui é uma nuance central. Porque o discurso oficial da SEE-SP se reveste de uma legitimidade que centraliza as decisões e o planejamento e justifica por parceiros externos a condução técnica da *regulação social* em torno da educação, os quais, não podem aceitar a resistência a não ser como forma de desvio de comportamento.

Ocorre que o discurso oficial não pode e não consegue acessar outras perspectivas que ampliem o repertório cognitivo e normativo da política de educação. Isso porque o repertório *cognitivo e normativo* de *regulação social* através da política pública não centraliza a participação do professor de modo mais significativo e determinante na governança da gestão da política pública, também porque a resistência denuncia problemáticas do desenho da política pública, das escolas políticas por detrás do desenho técnico.

O que chama atenção neste trecho do entrevistado D é justamente a cadeia de pressupostos que engendra um enquadramento geral e uniformizador de adesão da política, sem levar em consideração as realidades locais das escolas, sem levar em consideração a apropriação cotidiana que o professor faz em sala de aula, que pode ou não convergir com a regulação estabelecida pela política educacional.

Outro trecho importante:

Assim como me pressuponho como um professor, que não sou, mas acho, faço isso com os alunos, que são diferentes daqueles que estão em minha cabeça, mas estão minha sala (...) Acho que reproduzimos a forma como somos tratados. A Secretaria não nos ouve, quer que obedecemos. Mas fazemos, muitas vezes, o mesmo com os alunos. Obediência sem questionamento (Entrevistado C).

Como o *papel social* do professor, para a lógica burocrática e funcional do Estado, está atrelada a reprodução de suas determinações, o próprio professor incorpora esse comportamento, da obediência e da submissão ao controle. O comportamento esperado em nome do bom desempenho. A lógica de comando e obediência está no pressuposto da política pública, mas se reproduz ou influencia de algum modo, a dinâmica em sala de aula, da relação entre professor e estudante, afirma o entrevistado C. Não se quer dizer com isso que toda relação em sala de aula se estabeleça neste

contexto, apenas que, por vezes, a lógica de comando-obediência se influencia a sala de aula.

Ainda destaco outro aspecto:

A função de professor nunca muda na escola. Quer dizer, como funcionário, cumpre regras, mas como educador, com o tempo, a própria aula fica parecida como uma obrigação, a aula acaba meio parecida com um cumprimento de regra (B).

Neste trecho temos um exemplo da dificuldade de não se reproduzir o sentido atribuído aos professores, sua função instrumental, como um comportamento obediente as determinações das políticas públicas, do Estado, em sala de aula. A cadeia de subordinação, enquanto lógica sistêmica das políticas educacionais influencia a sala de aula, ainda que de uma forma mais sutil. As relações entre professor, escola e Secretaria de Educação foram aspectos destacados e relacionados à dinâmica da sala de aula.

Claro que a maneira pela qual o professor se vê nesta função mediadora, entre Secretaria de Educação e escola, é diferente; as percepções são diversas. Para o entrevistado A, o material torna tanto o professor-expectador e um aluno-receptor: “O aluno fica expectador da filosofia e não produtor. O material pressupõe um professor expectador da informação, um aluno receptor” (Entrevistado A). Em seguida, o mesmo professor diz:

Os alunos fazem rap, teatro e outras coisas. Mas porque não fazem filosofia? Porque a filosofia passa pelo professor, mas não atravessa o aluno. (...) Para nós, professores, o horizonte de trabalho é limitado, o dia-a-dia é monótono. Os alunos sabem disso, é o mesmo para eles. Mas às vezes, em aula, de uma situação, de um imprevisto, uma fala, um breve comentário muda tudo; e a aula não será mais como achei que seria, aí os alunos fazem parte, são a aula junto comigo (Entrevistado A).

Essas são, sem dúvida, questões importantes levantadas pelo professor durante a entrevista. “Os alunos fazem rap, teatro e outras coisas”, quando a autonomia deles é fortalecida. Neste trecho, se privilegia uma concepção de escola que esteja disposta a fortalecer as relações de autonomia, de modo que o estudante se sirva da sua criatividade, interesses e possibilidades para se relacionar melhor com o ato de estudar, se apropriando ao seu modo, de atividades escolares que exercitam o conhecimento.

O dia-a-dia monótono, diz o entrevistado A que coloca seu desta parte de seu papel, de sua função de modo predominantemente instrumental, pouco criativo, questionador ou transformador. Mas se parte significativa da relação entre professor e

estudantes decorre do comportamento administrado, do controle das políticas públicas, há mesmo assim, o inédito. O imprevisto na sala de aula pode mudar o rumo do *dia-a-dia monótono*.

Pelo inédito, espontâneo, a filosofia pode atravessar o aluno, diz o entrevistado A. Aqui, talvez, o que se coloca é que não faz Filosofia quando não se garante a autonomia do aluno, sua espontaneidade, de afirmar seu modo de se apropriar do conhecimento do acervo filosófico. Uma pergunta inesperada, uma observação não prevista, ali, onde se espera obediência, controle e desempenho, ali, na dúvida não mais silenciada, pode se começar a filosofia. Sem coragem, não há pergunta. Sem pergunta, não há resistência. A espontaneidade pode tornar-se resistência. Porque a pergunta implica na exposição questionadora da certeza, a dúvida, provocadora, desobediente, descontrola o controle como resposta pela pergunta.

São ilustrativos os elementos empíricos exploratórios que procurei analisar aqui como uma espécie de entreve entre a retórica da centralidade do professor na educação e a percepção do seu *papel social* em torno das políticas públicas. Há, portanto, uma divergência. De um lado, a impressão de que no *papel social* do professor se reduz ao que há de instrumental de sua profissão, de uma peça fundamental na melhoria da educação, mas sempre enquanto peça nunca como ator formulador, questionador, que supõe uma participação mais efetiva e substantiva na elaboração do desenho da política pública.

Pelo discurso da qualidade da educação cabe ao professor, sobretudo, a obediência, a execução. Em seu *papel social* subjaz a adequação do seu comportamento à regulação da política. Esse contexto corresponde ao início do processo de sua formação universitária e visa, pela formação continuada ou pelos cursos de formação específicos, aprimorar suas competências, garantir a adequação deste profissional aos novos padrões exigidos pelo Estado e seus parceiros.

De outro, as diferentes formas de pensar dos docentes sobre si próprios, acabam por ampliar a concepção de seu papel social muito além da obediência pressuposta pela adequação ao comportamento estabelecido pela política pública. Assim, abrem-se possibilidades de relacionar a prática docente com contraponto a lógica instituída pela regulação das políticas públicas. Trata-se, então, de pensar a emergência de outras subjetividades que não se subordinam ao controle, que pela espontaneidade e pela crítica se associam a um movimento criador, não apenas reprodutor, criativo, não apenas operativo, da educação.

O resgate das percepções dos professores sobre seu *papel social* traz consigo questionamentos sobre o discurso historicamente afirmado pela incompetência, que abala e desautoriza sua dimensão de protagonistas da educação para coadjuvantes instrumentais de sua execução. Contra o apelo uniformizador da regulação das políticas públicas, o estudo do *papel social* dos professores pode permitir outras formas de pensar a educação, superar o argumento da incompetência docente para ampliar em direção da incompetência política da gestão.

As percepções docentes sobre seu *papel social* na educação ampliam o caráter cognitivo que pensa a políticas públicas e que pode mudar sua dimensão normativa. Trata-se de compreender a emergência de outras subjetividades como alternativas de se pensar a educação, para colocar em questão a objetividade uniformizadora das políticas públicas. A emergência de outros entendimentos, a pluralidade das perspectivas, são aspectos que implicam em reconhecer a potência do acontecimento espontâneo, de evidenciar o caráter vivencial da escola, da relação professor e estudante, da imaginação criado em sobreposição ao controle do comportamento.

Capítulo V – Disciplinarização, controle versus autonomia: a resistência docente como engajamento de contrapoder

5. Educação como mercadoria e professor como insumo: a qualidade da educação como resultado?

Quando em 1970, Paulo Freire discutiu a ideia de *educação bancária*, sua perspectiva já denunciava uma crítica fundamental aos rumos que se desenhavam na concepção filosófica da educação. Por essa e outras razões, o livro *Pedagogia do Oprimido* tornou-se um marco dos estudos da educação. Ainda que sejam várias as razões da centralidade desta obra no pensamento educacional brasileiro, destaco um aspecto: a posição de dependência da educação em relação à lógica “bancária” em contrariedade a educação *libertadora*.

A educação como liberdade, emancipação, se dobrou ao rendimento, ao desempenho. A educação pela racionalidade instrumental se tornou controle, assimilação de um processo social de adaptação e conformismo. A educação se aproximava de concepções mercadológicas não apenas nas formas de sua gestão, mas também na própria concepção pedagógica do ensino e da aprendizagem, da redução radical da experiência escolar como emancipação para a adequação.

Mais do que uma crítica pedagógica contraria a dimensão instrumental da educação, o que também estava em jogo, naquela obra, era uma problematização da lógica econômica subjacente aos rumos das políticas educativas (FREIRE, 1982). Paulo Freire (1982), à época, já anunciava a transformação instrumental da educação em mercadoria.

Para Walsh (2013) a perspectiva original de Paulo Freire possibilita pensar a prática pedagógica como um campo de estratégias para fortalecer resistências, ou seja, se trata de *pedagogias decoloniales*. A resistência como forma de insurgência ao controle, oposição às formas de dominação, negação dos mecanismos de subordinação que se estabelecem, de início, pela formação educacional nas escolas. As *pedagogias decoloniales*, diz Walsh (2013), colocam-se a serviço das lutas sociais, torna a pedagogia uma força de resistência voltada a libertar-se do controle. Oposição ao sentido instrumentalista de ensino, do saber como transmissão, Paulo Freire (1982) torna-se o início de uma pedagogia das resistências, da *re-existência* de uma pedagogia como educação política, social, epistêmica e ética para a liberdade (WALSH, 2013).

A partir das noções de pedagogia decolonial como forma a educação engajada na superação dos problemas reais em torno da liberdade, segundo Walsh (2013), Paulo Freire (1982) pode ser colocado como marco inicial desta perspectiva. Uma pedagogia da resistência engajada pela emancipação das subjetividades subalternizadas e excluídas.

Como pedagogia da resistência, pode-se pensar a oposição que espaço pedagógico pode oferecer aos padrões de controle, seus dispositivos de subordinação e de domínio (WALSH, 2013). Mas essa resistência encontra-se diante da globalização neoliberal e da racionalidade que define o mercado como padrão de gestão de serviços. Tal cenário implicou, historicamente, em reformas em diversas áreas, a educação não foi exceção. Uma das principais consequências destas reformas incide na reestruturação do trabalho docente, a permanente modelagem para a eficiência, do uso de como mão-de-obra cada vez mais instrumental.

Como discutir a reestruturação do trabalho docente sem questionar a filiação administrativa e econômica que a educação passou a assumir em suas reformas?

Qualquer concepção de educação está intimamente ligada a uma noção de cultura dentro de uma visão dominante, relaciona-se com aspectos da base material da sociedade. A crítica de Paulo Freire (1982) sobre a educação bancária se aproxima da perspectiva adorniana de *semicultura*, promovida pela massificação cultural que descaracteriza a potência emancipatória da própria cultura (*Bildung*), o que faz da educação mais um espaço social predominantemente marcado pela economia e pela sua função instrumental de adaptação (WERLANG, 2005).

Trata-se da regressão do que há de emancipação na educação, afirma-se o que há de assimilação e adaptação (WERLANG, 2005). O que Paulo Freire (1982), então, aponta pela crítica desenvolvida em *A educação bancária* se associa, de algum modo, com o que, para Adorno e Horkheimer (1985, p. 144), se discute na *indústria cultural*:

Os interessados inclinam-se a dar uma explicação tecnológica da indústria cultural. O fato de que milhões de pessoas participam dessa indústria importaria métodos de reprodução que, por sua vez, tornam inevitável a disseminação de bens padronizados para a satisfação de necessidades iguais. O contraste técnico entre poucos centros de produção e recepção dispersa condiciona a organização e o planejamento ela direção. Os padrões teriam resultado originalmente das necessidades dos consumidores: eis por que são aceitos sem resistência.

Os padrões como necessidade dos consumidores, diz a perspectiva adorniana, impõe estratos formativos ideológicos na formação da individualidade (WERLANG, 2005). No capitalismo administrado, como um desdobramento da *semi-formação*, o comportamento regressivo em relação à autonomia se correlaciona com a pseudo-individualidade (WERLANG, 2005). A pseudo-individualidade implica em um processo de individuação alienado que se opera pela *semicultura*, onde o ajustamento se combina com a reificação do indivíduo, tem-se assim uma forma de controle atrelado a dominação social:

A onipresença do espírito alienado e a socialização generalizada da semicultura fala de uma forma de consciência que se tornou dominante, atingindo todas as classes e setores da sociedade. Os estratos formativos estão dominados por essa concepção semicultural de tal forma que a realidade se torna ela mesma ideologia. Quando Adorno afirma que não há vida correta no falso, está se referindo a essa presentificação totalitária da ideologia que assume as dimensões do real. A tomada de consciência crítica é possível, mas as condições semiformativas do universo educacional e cultural impedem a emergência da auto-reflexibilidade crítica, único caminho para a saída emancipadora (WERLANG, 2005, p.91).

Como comenta Werlang (2005), Adorno recupera uma nação crítica da formação cultural, que coloca em causa a realidade opressiva vinculada à violência da adaptação exigida pelo capitalismo administrado. A perspectiva adorniana questiona o processo pedagógico que conduz a *semi-formação*, da educação que transforma a autonomia e a liberdade em anomia e irreflexibilidade; o processo educativo se reduz à razão instrumental e à conformação do comportamento.

No capitalismo administrado, a perspectiva adorniana assinala que a formação educacional se caracteriza pela formação instrumental do indivíduo alienado, se distancia, portanto, de uma formação cultural crítica, libertadora e que afirma a autonomia do indivíduo sobre o social enquanto dominação (WERLANG, 2005). A mercantilização da educação, mais do que a privatização, impõe o conformismo como comportamento adequado (WERLANG, 2005). A formação instrumental para operação da técnica, através do domínio político da técnica como forma de controle do social (WERLANG, 2005).

Quanto mais técnico for a justificação menor parece ser a resistência política. O técnico reivindica a si o apolítico, sugere o neutro, afirma-se como razoável e necessário. E a política se serve desta imagem da técnica como uma estratégia

legitimadora das suas decisões. A *indústria cultural* integra de modo massificado os indivíduos em padrões de expectativas e comportamentos, procura assim blindar-se de resistências:

De uma perspectiva sociológica eu ousaria acrescentar que nossa sociedade, ao mesmo tempo em que se integra cada vez mais, gera tendências de desagregação. Essas tendências encontram-se bastante desenvolvidas logo abaixo da superfície da vida civilizada e ordenada. A pressão do geral dominante sobre tudo que é particular, os homens individualmente e as instituições singulares, tem a destrocar o particular e individual juntamente com seu potencial de resistência. Junto com sua identidade e seu potencial de resistência a capacidade de se contrapor ao que em qualquer tempo novamente seduz ao crime. Talvez elas mal tenham condições de resistir quando lhes é ordenado pelas forças estabelecidas que repitam tudo de novo, desde que apenas seja em nome de quaisquer ideias de pouca ou nenhuma credibilidade (ADORNO, 2010, p. 122).

Diminuir o potencial de resistência; fortalecer a adequação instrumental. Ao tolher formas de resistência, diminuir o seu potencial, busca-se garantir a adaptação, a *indústria cultural* se serve da educação a fim de disseminar o discurso da qualidade, porque a educação tornou-se mercadoria, o direito converteu-se em consumo. A área da educação converteu-se em *market share*, onde a educação enquanto produto requer um nível de qualidade, uma educação adequada, ajustada, ao padrão. A uniformização do currículo e as avaliações de certificação, procuram garantir a qualidade como um padrão de entrega.

Neste sentido, o aluno é ora insumo, ora consumidor, sempre um usuário do sistema. O professor e a escola são insumos desta cadeia de produção, desta lógica de funcionamento, recursos a serem adaptados segundo as modelagens de eficiência da prestação do serviço. O Estado busca justificação técnica de sua escolha política, e seus parceiros, fornecem essa justificação. As justificações, sempre com algum tipo de respaldo técnico, baseiam os modelos de regulação da política para o ajustamento, criam mecanismos de controle do sistema, assegurando a conformação dos indivíduos ao padrão de funcionamento estabelecido pelo regime da regulação.

A regulação no campo educativo se impõe como um regime de arranjos institucionais de ordem e obediência, baseada em um processo de produção regras e normas para a orientação do comportamento dos atores (MAROY, 2011). A regulação

das políticas educativas redesenha a organização do sistema de ensino e gestão dos modelos de qualidade, eficiência e controle regras (MAROY, 2011).

Uma noção específica de regulação, que se aproxima mais da ideia da qualidade como rendimento escolar, desempenho, *performance*, junto ao que diria estar mais ou menos relacionado ao “fetiche das técnicas”, ou ao que Nóvoa (2014) utiliza como expressão: “excesso do discurso científico-educacional”. Hoje, ao se discutir qualidade na educação, de algum modo, se associa como atributo decisivo das influências das reformas da educação a noção de desempenho, o monitoramento e a avaliação como formas de controle sobre o rendimento se imbricam nas formulações das políticas públicas.

De certificadores que atestam esse desempenho, de indicadores que definem os atributos da qualidade, vários atores externos ao Estado têm ocupado progressiva importância nas influências que incidem no ciclo das políticas públicas, tanto na formulação quanto avaliação e monitoramento das políticas educativas. Qualidade da educação como desempenho; certificação do desempenho como avaliação. Variáveis, números, medidas, rankings, competição, avaliações externas, estratificação, estimativas, projeções, modelos, insumos, rendimentos escolares, ao falar de qualidade da educação, hoje, essas palavras parecem inescapáveis.

Termo polissêmico, a qualidade da educação esteve associada a várias compreensões distintas, não há que se falar, propriamente, de um consenso sobre o qual repousa noções claras do conceito. Na verdade, a discussão sobre o conceito de qualidade na educação consiste num espaço de disputa, de negação ou afirmação de tais e tais atributos. Para direcionar a análise de forma mais precisa, parece-me interessante o trabalho de Gusmão (2010).

Neste trabalho, a autora recupera o vasto espectro conceitual das questões relacionadas às concepções sobre o conceito de qualidade aplicado a educação, dando ênfase ao contexto do Brasil. Um tema tão vasto e amplo não pode ser facilmente resumido. Mas o que importa ao se pensar na qualidade da educação é como está se caracteriza pela introdução de elementos administrativos e econômicos naquilo que, antes, era predominantemente pedagógico e filosófico.

Gusmão (2010) retoma a introdução do termo da qualidade no âmbito da educação, apontando para o contexto histórico de 1980 como um período de construção de uma agenda política internacional que passa a associar com mais ênfase a educação como uma questão estratégica de forte impacto econômico. Pela educação viabilizar o

crescimento econômico, promover a integração social, esse acaba por ser o horizonte e alvo dos objetivos das reformas educacionais, a partir de 1980, e, portanto, dos objetivos das respectivas políticas públicas (CASSASUS, 2007).

De qualquer modo, sem retomar toda a discussão já desenvolvida por Gusmão (2010), o que se quer apenas reforçar é a perspectiva de que a qualidade na educação se relacionou com um campo cada vez mais importante de estudos e intervenções sobre os problemas e potenciais soluções em torno das exigências de desempenho esperados em relação à defasagem das condições reais oferecidas pelo sistema escolar de ensino. A questão, historicamente debatida e analisada, buscou compreender as consequências de democratização das oportunidades de ensino com o rendimento escolar, de como a ampliação do acesso também significou a incorporação das contradições, desigualdades e assimetrias da sociedade (AZANHA, 2004; CASSASUS, 2007; GUSMAO, 2010).

Em um novo lugar histórico e cultural, se coloca ao sentido social da escola um novo horizonte para definição de seus propósitos, a ampliação da oferta com má qualidade tornou-se o espectro que ronda a realidade escolar (AZANHA, 2004; CASSASUS, 2007; GUSMAO, 2010). Assim, a problematização da qualidade da educação não se situa nas reflexões que incidem sobre o esforço de ampliar, aperfeiçoar, pedagogicamente a potência do ensino, ou de inovar as possibilidades da aprendizagem, mas sim de relacionar a qualidade da educação tão estreito com o desempenho escolar (AZANHA, 2004; CASSASUS, 2007; GUSMAO, 2010).

Medir qualidade se configurou na escola como a qualidade da gestão de *inputs* e *outputs*, a escola como *construção social* filiou-se progressivamente a outra concepção: a escola enquanto uma *organização de empreendimento escolar*. Se entendido como empreendimento escolar se faz necessário o controle, controle exercido pela disseminação de avaliações-certificadoras. O desempenho escolar – ligado a perspectivas de eficiência e produtividade – são métricas – mensuração e quantificação – que estão ligadas a lógica de busca pelo sucesso escolar como rendimento de excelência, mas encontra, no fracasso, parte significativa da realidade educacional.

Qualidade como medida política, segundo Azanha (2004). O aspecto central da qualidade da educação é, antes de tudo, colocá-la sob um imperativo político (AZANHA, 2004; GUSMAO, 2010). Imperativo político pelo qual se assenta a regulação das políticas educativas que pode se orientar para um projeto de equidade, assim a qualidade se coloca mais como a promoção de condições de ensino e aprendizagem, a partir das particularidades locais, das especificidades das necessidades

históricas de segmentos sociais e indivíduos em situação subalterna, dos contextos ligados à condição social e cultural do estudante, ou pode se orientar para uma dimensão que reduz a qualidade para uma compreensão quantitativa e de gestão da educação (AZANHA, 2004; CASSASUS, 2007; GUSMAO, 2010).

Se com a qualidade da educação for possível discutir um novo marco para a educação, isso requer que se leve em consideração um novo modelo normativo, baseado na renovação da construção simbólica da educação na sociedade, exige outro pacto político, que não esteja ligado apenas aos interesses de adequação ao mercado e de capacitação de força de trabalho, nem se reduza culturalmente a uma formação instrumental. Daí, então, talvez, se possa avançar em políticas públicas mais coerentes com um modelo de uma educação que já incorpora a qualidade como essência, um aspecto efetivamente implícito, e não um atributo a ser adicionado posteriormente.

Enquanto não se produzem efetivamente as condições históricas e políticas para se repensar os fundamentos do modelo de educação nacional, a crise que se instaurou na educação, da qualidade como binômio entre a promessa do sucesso e a realidade do fracasso escolar, repercute consequências no *papel social* do professor. Que se pense em resistência docente, o ponto de vista do educador, a partir da sua crítica as formas de controle e disciplinarização do seu trabalho, que vivencia em sala de aula, em seu cotidiano, a síntese de todas as consequências que envolvem a crise na educação. Pois pode ser pelo estudo da resistência que se aprofunde a compreensão das características destas consequências.

Dito de outro modo, o trabalho que apresentei não buscou outra coisa senão relatar a trajetória de pensamento analítico de pesquisa sobre o *papel social* do professor e sua relação - de resistência - com as políticas públicas. Isso envolve, de um lado, a tentativa de estabelecer uma concatenação conceitual entre várias perspectivas teóricas voltadas ao estudo da resistência na educação e, de outro, exigiu que tal análise promovesse uma reflexão questionadora, tendo o empírico, ainda que exploratório, uma dimensão ilustrativa da instigação.

5.1 Reflexões finais: o esfacelamento da autonomia e a resistência docente

O tema para o debate e análise nesta pesquisa, que abrange as políticas públicas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil, incide mais precisamente na interface dos estudos sobre a prática docente, o cotidiano escolar e o ensino da filosofia. Esse tema privilegiado, que recorre significativamente às mais amplas e fundamentais questões da educação, seja pela perspectiva das discussões didático-pedagógicas, seja pela relevância societal destas políticas públicas, encontra neste estudo uma acolhida crítica, sobretudo a partir da abordagem aqui proposta, dando relevo às percepções do trabalho docente a partir da resistência às formas de regulação das políticas educativas.

Uma razão importante da abordagem que se propõe consiste em contribuir ao debate de pesquisas sobre o cotidiano escolar, até porque a atenção ao tema, academicamente, se deva em parte pelo direcionamento de algumas políticas públicas que acabam por constituir-se como um esforço de intervenção no cotidiano escolar, e por vezes, de modo mais específico, buscando influenciar mais diretamente a própria dinâmica em sala de aula.

Tal é o caso do *São Paulo Faz Escola*. Em verdade, a presente pesquisa, em que pese toda sua direção interpretativa, enquanto pensar que se dirige a apreensão analítica do empírico, tem no professor sua dimensão central e clara de foco empírico, pois é justamente sobre a sua percepção em relação ao fenômeno da resistência que incide parte significativa da atenção do estudo.

A pesquisa que procurei desenvolver neste trabalho consiste em um estudo teórico sobre a resistência, voltado em parte para a análise da percepção docente em relação ao seu *papel social* na política pública do *São Paulo Faz Escola*, no âmbito específico do ensino de filosofia. O trabalho serve-se do percurso teórico que combina uma incursão em campo a partir de inspiração metodológica empreendido pela pesquisa etnográfica, enfatizando mais precisamente a *entrevista em profundidade* e sua contribuição por parte da pesquisa educacional brasileira ao dar tônica à percepção docente sobre o ensino de filosofia como foco de estudo que leva em consideração a regulação das políticas públicas no cotidiano do trabalho docente.

A pesquisa contemplou a análise dos documentos oficiais assim como utilizou entrevistas com professores que lecionam Filosofia nas escolas públicas da rede estadual de ensino de São Paulo, pois abordei certos aspectos das percepções em relação ao uso ou recusa do material oferecido, buscando a partir deste contexto, desenvolver outras questões, em torno da tentativa de apreender e de refletir sobre os processos de

resistência, para pensar questões do trabalho docente em relação ao contexto de regulação das políticas educativas.

Por fim, cabe fazer uma síntese analítica sobre a percepção da prática docente de resistência, de modo a estabelecer uma reflexão com afinidade ao arcabouço teórico basilar da pesquisa, que por sua vez está relacionado com o tema do cotidiano no espaço escolar, no bojo da discussão que perpassa as políticas de regulação educacional e sua relação de controle sobre o trabalho docente.

No geral, diante dos diferentes aspectos da política educacional, está relacionado com as reflexões em distintas dimensões que envolvem a educação e, em certo sentido, de como se institui políticas públicas com discursos em torno da promoção e consolidação de ações voltadas à qualidade da educação, mas que carregam consigo um conjunto de consequências no âmbito escolar, no cotidiano do trabalho docente.

Assim, teoricamente, procurei dar destaque e relevância à subjetividade no estudo da resistência no contexto das políticas educativas, além de combinar essa perspectiva com a análise das influências das da regulação do trabalho docente. Mais precisamente, no que se refere à produção e a análise do material empírico, a pesquisa se caracterizou por um caráter exploratório e ilustrativo.

As entrevistas com professores que lecionam Filosofia, com o propósito de reunir informações objetivas, bem como impressões que emergem no encontro com o campo, foram o escopo da pesquisa empírica. O estudo voltou-se à ao esforço de buscar analisar alguns aspectos da percepção dos professores de Filosofia em relação à política pública do *São Paulo Faz Escola*. Para que se realizasse esse propósito, metodologicamente, optei por uma inspiração etnográfica, por intermédio da *entrevista em profundidade* (KAUFMANN, 2013).

Pela *entrevista em profundidade* com professores de Filosofia da rede estadual de ensino de São Paulo, procurei identificar e sistematizar algumas percepções acerca da resistência frente às formas de disciplinarização e controle do trabalho docente. Não se trata de um trabalho com foco no material empírico, mas sim de uma pesquisa que se serviu do material empírico para discutir elementos teóricos ligados ao estudo da resistência. Mais do que isso, a pesquisa tenta pensar a resistência docente a partir da regulação realizada pelas políticas educacionais.

Nesta seção, procuro fazer um fechamento das discussões teóricas propostas ao longo de toda a pesquisa. Particularmente, procuro fazer uma retomada do conceito de

papel social e articular especificamente com a dimensão da resistência, considerando o tema do engajamento.

O *papel social* é uma dimensão constitutiva do homem, em seu fazer-se cotidiano, parte o define, parte o orienta (HELLER, 1992, 2008). No cotidiano a História se constrói e é pelo cotidiano que a reprodução social se estabelece (HELLER, 1992, 2008). Pelo cotidiano a heterogeneidade se coloca como uma nuance produtora da diferença, da particularidade, do inédito, do espontâneo que altera vez ou outra a construção histórica do homem em seu cotidiano (HELLER, 1992, 2008).

Ocorre que o cotidiano não se reduz a reprodução social, não se reduz ao conformismo do ideal implícito em cada *papel social*, não faz do homem, enquanto indivíduo, apenas uma continuidade acrítica, obediente e conformada deste mesmo cotidiano (HELLER, 1992, 2008). O conflito, diz Heller (2008), marca parte importante da constituição do indivíduo na reprodução social do cotidiano.

A resistência cuja expressão se caracteriza pelo conflito, manifesta a contradição inscrita no cotidiano, revela a imbricação da lógica da dominação na conformação dos *papéis sociais*, que requer alienação, para reificar a condição humana (HELLER, 1992, 2008). Mas o processo de reificação, que se opera pela alienação, encontra na resistência um lugar de disputa, um jogo de tensão entre a adaptação e a crítica, da luta contra o processo de esfacelamento da autonomia, assim, a resistência pode ser entendida como aquilo que figura um espaço de reivindicação pela liberdade.

Se o controle é uma forma de dominação, um governo externo voltado à adaptação do indivíduo, a resistência, por sua vez, pertence ao governo de si, porque requer a afirmação da autonomia como meio para criar condições de resistência. Em outras palavras:

A resistência é entendida como um conjunto de práticas, exercidas por grupos subordinados, que se expressam sobre a forma de oposição, numa tentativa de barrar a dominação, de não perder sua identidade e costumes. São os comportamentos contraditórios e ambíguos e as situações conflituosas, presentes na realidade social. A resistência implica em negação, insubmissão, reelaboração, reinvenção, rejeição, podendo ser decorrentes de comportamentos conscientes ou inconsciente (ANDRE, 1988, p. 36).

Resistência: barrar a dominação, negação, rejeição; reinvenção (ANDRE, 1988). Importa falar de resistência quando esta se contrapõe ao controle. Isto quer dizer que o controle do funcionamento social conforma para a obediência, mas a resistência procura

barrar a dominação presente na realidade social (ANDRE, 1998). O controle se orienta pela finalidade da ordem, do comportamento esperado, calculado, previsível e manipulável.

Esperado por quem? Pelo o quê? Parte da resposta da questão se passa pela *imagem do controle*, do potencial indireto que o controle recorre para estabelecer a obediência como norma (FOUCAULT, 1986, 2006). As palavras de Castelo Branco (2001, p. 239) são esclarecedoras:

Esses fragmentos, ainda que muito gerais, são suficientes: para o Foucault da arqueologia, a política é tarefa funcional de controle e, na sua visão, a ética é tão-somente uma consequência imaginária da lógica do controle do funcionamento econômico-social, fundada na perspectiva, cínica ou ingênua, dos tecnocratas e assemelhados, que fingem ou acreditam agir em nome do bem comum.

Para Castelo Branco (2001), a perspectiva foucaultiana da *política como tarefa funcional de controle* decorre da realização da *tecnologia do poder* como projeto de dominação e obediência. Essa abordagem avança para a individualidade, sendo a própria individualidade definida pelo poder (CASTELO BRANCO). Assim, a estrutura de poder acaba por ser entendida como *técnicas de individuação*, a *normalização* dos indivíduos, da *sanção normalizadora* como vigência do poder, do poder como correspondência do controle na definição do que é normal e o que desvio (FOUCAULT, 2007).

Com Foucault (2007) em *Vigiar e Punir* se coloca as transformações gerais e essenciais da construção da noção de *docilidade*: “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 2007, p. 118). Ao trabalhar detalhadamente o corpo ativo na direção do controle, Foucault (2007) aponta para a instituição, na modernidade, de um processo de *docilidade-utilidade*, trata-se de um processo disciplinar em torno do corpo, de disciplinas que envolvem o comportamento, adequando a padrões. O processo disciplinar define opera nos corpos a dominação, assim, parece-me central destacar:

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de

seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos dóceis. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e investe por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre aptidão aumentada e uma dominação acentuada (FOUCAULT, 2007, p. 119).

Fundamental: o processo disciplinar fabrica corpos dóceis, submissos e obedientes (FOUCAULT, 2007). A docilidade-utilidade que decorre de uma anatomia política da dominação traduz-se como separação do corpo com o poder, para que o poder produza pela sujeição o indivíduo como objeto, o corpo como objeto-útil. Neste sentido, uma questão se coloca: como essa anatomia política se instaura no cotidiano?

A noção foucaultiana de dispositivo ajuda a responder essa questão. Se entendido como linhas de força que comporta uma função estratégica ou dominante de decisões regulamentares, dito e não dito de discursos, instituições leis ou medidas administrativas, entre outros, estabelecem uma rede com dimensão de poder-saber. O dispositivo no cotidiano acompanha os processos de produção de subjetividade. O dispositivo é um movimento-função de referência, de regulação disciplinar.

O campo de aplicação disciplinar é vasto, esparso, até mesmo as escolas instauram docilidade-utilidade, trata-se de uma instituição disciplinar de regulação do comportamento, de obediência (FOUCAULT, 2007). Para Foucault (2007) os processos de aprendizagem e ensino não estão desvinculados das técnicas de sujeição, dos dispositivos de regulação que organizam a sociedade como estratégia de poder-saber. A escola acaba por ser uma das instituições mais centrais que tem como uma de suas funções incorporar a *docilidade-utilidade* na subjetivação do indivíduo.

Pela aquisição progressiva do saber acompanhado com o *bom comportamento*, ao produzir aptidões individualmente exercidas, mas coletivamente úteis, a escola torna-se uma organização central de disciplina do corpo, do poder que torna o corpo um indivíduo dócil (FOUCAULT, 2007). A escola, neste sentido da discussão, torna-se

uma técnica de poder disciplinar. Pelo processo de saber, a escola se assemelha a outras instituições disciplinares, que ao seu modo, impõe um programa de controle dos gestos, de ajustamento dos corpos a uma cronologia do comportamento (FOUCAULT, 2007). Em palavras mais esclarecedoras:

A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. Permitiu ultrapassar o sistema tradicional (um aluno que trabalha alguns minutos com o professor, enquanto fica ocioso e sem vigilância o grupo confuso dos que estão esperando). Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar (FOUCAULT, 2007, p. 126).

A *anatomia política* do indivíduo como *corpo dócil-útil* tem na escola grande parte de sua formação disciplinar (FOUCAULT, 2007). A escola introduz, enquanto instituição, hierarquia, estimativas, caracterizações, lugares, fileiras, obediência dos indivíduos, enfim, melhor economia do tempo e dos gestos (FOUCAULT, 2007). Ao colocar na análise do discurso a questão do poder, Foucault (1986, 2006) aponta para o seguinte: a instauração do discurso como um regime de verdade que está filiado às relações, estratégias e táticas de poder:

O importante, creio, é que a verdade não existe fora do poder ou sem poder (não é – não obstante um mito, de que seria necessário esclarecer a história e as funções – a recompensa dos espíritos livres, o filho das longas solidões o privilegio daqueles que souberam se libertar). A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instancias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 2006, p. 13).

Neste trecho anterior, da *Microfísica do poder*, Foucault (2006) vincula estreitamente a ideia de verdade como um regime em que se instaura por estratégias de poder, *a verdade não existe fora ou sem poder*. Já em *Vigiar e Punir* (2007), temos o poder disciplinar como a arte da sujeição em função do *corpo dócil*, da *docilidade-utilidade*, a função da disciplina no corpo é o “bom adestramento” (FOUCAULT, 2007).

O dispositivo disciplinar não se trata de manifestações de poder de grande escala necessariamente, mas sim de poderes que estão inscritos no cotidiano e se instauram nas relações e pelos comportamentos ordinários do funcionamento da vida social: “A disciplina “fabrica” indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício (FOUCAULT, 2007, p. 143).

Outro aspecto essencial é o exame: “O sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame” (FOUCAULT, 2007, p. 143). O *exame*: sanção normalizadora que vigia o *corpo dócil* (FOUCAULT, 2007). Como um aparelho de técnicas, a disciplina se impõe como meio de coerção ao estabelecer a disciplina como encorajamento à obediência; a vigilância como *imagem do controle* (FOUCAULT, 2007). O *exame* serve como vigilância, como controle do comportamento esperado, uma regulação da *docilidade* do corpo obediente, a qualidade do “bom adestramento”, a *sanção normalizadora* do indivíduo.

Pois bem, o pensamento de Foucault (2006, 2007) discute o poder disciplinar como uma construção histórica do indivíduo, a partir de um *corpo dócil*. Inscrito no cotidiano e no funcionamento ordinário da vida social, colocando a *economia política da verdade*, da função da *anatomia política* do controle que se serve a interesses de aparelhos políticos e econômicos, assim:

Em nossas sociedades, a “economia política” da verdade tem cinco características historicamente importantes: a “verdade” é centrada na forma de discurso científico e nas instituições que o produzem; está submetida a uma constante incitação econômica e política (necessidade de verdade tanto para a produção econômica, quanto para o poder político); é objeto, de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo (circula nos aparelhos de educação ou de informação, cuja extensão no corpo social é relativamente grande, não obstante algumas limitações rigorosas); é produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos (universidade, exército, escritura, meios de comunicação); enfim, é objeto de debate político e de confronto social (as lutas ideológicas) (FOUCAULT, 2006, p. 13).

Aqui o ponto que evidencio é de como a produção da verdade está intimamente ligada ao poder como estratégia de dominação. Um poder disciplinar que impõe o controle e que se reveste de um discurso que organiza e define um regime de verdade. Esse regime de verdade ligado ao discurso estabelece uma referência ou padrão de

funcionamento social individualmente manifesto: esse padrão tem sido cada vez mais organizado pelo discurso científico (FOUCAULT, 2006). Foucault (2006) introduz a função do intelectual neste contexto de discurso científico. O intelectual, pelo discurso científico, está inserido no campo político do *regime da verdade*:

Há um combate “pela verdade” ou, ao menos, “em torno da verdade” – entendendo-se, mais uma vez, que por verdade não quero dizer “o conjunto das coisas verdadeiras a descobrir ou a fazer aceitar”; mas “o conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder”, entendendo-se também que não se trata de um combate “em favor” da verdade, mas em torno do estatuto da verdade e do papel econômico-político que ela desempenha. É preciso pensar os problemas políticos dos intelectuais não têm termos de “ciência/ideologia”, mas em torno de “verdade/poder”. É então que a questão da profissionalização do intelectual, da divisão entre trabalho manual e intelectual, pode ser novamente colocada (FOUCAULT, 2006, p. 13).

O que Foucault (2006) coloca sobre a função do intelectual é justamente nos *efeitos específicos de poder* que distingue o verdadeiro do falso, dentro do contexto de *regime da verdade* que instaura um estatuto da verdade que organiza estratégias de poder-saber. A chave *verdade/poder* também me parece oportuna para pensar o lugar da escola e dos interesses pela educação como essa disputa dos *efeitos específicos de poder*. Muito interessante, por exemplo, é a relação que Foucault (2007) faz com a organização originária do hospital com a escola “examinatória”, ao analisar o imperativo da medida na *comparação perpétua de cada um com todos*: o exame.

Foucault (2007) estabelece um vínculo entre o regime do poder como dispositivo disciplinar e a arte de punir, o exame, como a emergência histórica das técnicas disciplinares que operam no controle do comportamento do indivíduo. Não se trata, apenas, da punição como repressão, o exame não se reduz a isso. O exame vigia a norma, a norma confere a normalidade, o comportamento estandarizado (FOUCAULT, 2007).

A sanção normalizadora tem a função particular de fazer funcionar o comportamento estandarizado, assim como de estabelecer seus progressos; classificação, hierarquização e punição para o que se afasta da regra. O exame como dispositivo que vigia, a sanção normaliza, de um lado, a normalidade, de outro, o desvio (FOUCAULT, 2007). Essa perspectiva de Foucault (2007) traz consigo um aspecto

muito relevante, *a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam*:

O exame combina as técnicas de hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. No coração dos processos de disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam. A superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todo o seu brilho visível. Mais uma inovação da era clássica que os historiadores deixaram na sombra. Faz-se a história das experiências com cegos de nascença, meninos-lobo ou com hipnose. Mas quem fará a história mais geral, mais vaga, mais determinante também, do “exame” – de seus rituais, de seus métodos, de seus personagens e seus papéis, de seus jogos de perguntas e respostas, de seus sistemas de notas e classificação? Pois nessa técnica delicada estão comprometidos todo um campo de saber, todo um tipo de poder. Fala-se muitas vezes da ideologia que as “ciências” humanas pressupõem, de maneira discreta ou declarada. Mas a sua própria tecnologia, esse pequeno esquema operatório que tem tal difusão (da psiquiatria à pedagogia, do diagnóstico das doenças à contratação e mão-de-obra), esse procedimento tão familiar de poder que permitem obter e constituir saber? O investimento político não se faz simplesmente ao nível da consciência, das representações e no que julgamos saber, mas ao nível daquilo que torna possível algum saber (FOUCAULT, 2007, p. 154).

A prática do *exame* acompanha a operação da disciplina (FOUCAULT, 2007). Como certa forma de exercício de poder-saber, o *exame* vale tanto como cerimônia de objetivação dos sujeitos quanto também estabelece *individualidade* e *visibilidade obrigatória* (FOUCAULT, 2007). A prática do *exame interminável* define a *objetivação limitadora* para o indivíduo envolto na engrenagem da disciplina (FOUCAULT, 2007).

Para Foucault (2007), portanto, a sociedade moderna é baseada pela normalização do comportamento dos indivíduos, sendo o controle pela disciplina uma técnica de poder. Pelo o exame, a qualificação individual se instaura como referencia para o comportamento, estabelecendo deste modo à descrição dos desempenhos dos indivíduos em relação à sanção normalizadora (FOUCAULT, 2007).

O poder-saber opera na individualidade de modo articulado com todo esse aparato disciplinador, os dispositivos caracterizaram de modo decisivo o

comportamento do indivíduo. O poder disciplinar se constituiu como *ciência do indivíduo* (FOUCAULT, 2007).

Assim, pela escrita como técnica documentária assegura-se um *saber permanente de controle* sobre o indivíduo. O *exame* documenta o comportamento e opera assim um processo de objetivação e de sujeição do indivíduo ao poder disciplinar. O *exame* funciona, deste modo, como uma técnica disciplinar que estabelece a constituição do indivíduo como objeto *analisável, descritível, comparativo*:

Graças a todo esse aparelho de escrita o acompanha, o exame abre duas possibilidades que são correlatas: a constituição do indivíduo como objeto descritível, analisável, não contudo para reduzi-lo a traços “específicos”, como fazem os naturalistas a respeito dos seres vivos; mas para mantê-lo em seus traços singulares, em sua evolução particular, em suas aptidões ou capacidades próprias, sob controle de um saber permanente; e por outro lado a constituição de um sistema comparativo que permite a medida de fenômenos globais, a descrição de grupos, a caracterização de fatos coletivos, a estimativa dos desvios dos indivíduos entre si, sua distribuição numa “população” (FOUCAULT, 2007, p. 159).

O poder disciplinar, como técnica para constituir indivíduos, marca uma sociedade disciplinar, que correlaciona o poder com o saber, numa produção de ordenação social com *mecanismos individualizantes científico-disciplinares* (FOUCAULT, 2007). Foucault (2007) ressalta a relação entre o poder disciplinar e a constituição do indivíduo, nas suas palavras: “é o indivíduo tal como pode ser descrito, mensurado, medido, comparado a outros e isso em sua própria individualidade; e é também o indivíduo que tem que ser treinado ou retreinado, tem que ser classificado, normalizado, excluído, etc” (FOUCAULT, 2007, p. 159).

Trata-se da *descritibilidade* do indivíduo, um procedimento disciplinar, um mecanismo de *exame* que forma um novo tipo de *poder sobre os corpos* (FOUCAULT, 2007). *Eixo político da individualização* que tem a “norma” uma referência padrão de conformação e horizonte de ajuste (FOUCAULT, 2007). Na sociedade disciplinar:

O indivíduo é sem dúvida o átomo fictício de uma representação “ideológica” da sociedade; mas é também uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama “disciplina”. Temos que deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativo: ele “exclui”, “reprime”, “recalca”, “censura”, “abstrai”, “mascara”, “esconde”. Na verdade o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção (FOUCAULT, 2007, p. 161)

A partir de Foucault (2007), o indivíduo na sociedade disciplinar sofre uma série de técnicas de ajustamento, de coerções que se operam através das disciplinas, trata-se de um *eixo político da individuação*. Esse eixo se articula pelo *regime, rituais de verdade que tem a função essencial de normatizar o comportamento, a regulamentação* é um dos instrumentos mais importantes de poder, *campo de comparação, subordinação, docilidade*, e o *exame* assume esse papel (FOUCAULT, 2007).

A resistência está no seio do controle; não é uma exceção, um caso independente do transcurso histórico de dominação. A resistência substitui o conformismo tácito da vida nas organizações como versão da ordem, por uma consciência mais crítica sobre o comportamento, como uma subversão. Do controle como uma força latente por uma resistência patente. A resistência possui uma relação universal de crítica, mas que se particulariza pela circunstância histórica de enfrentamento, de disputa e conflito.

A resistência afirma-se como contra-poder em relação ao discurso oficial, ao ser ideológico, também, dominante, o discurso torna a resistência um desvio, um comportamento fora da norma. Ocorre que a resistência pode revelar as contradições deste discurso, dando a oportunidade de estabelecer outras perspectivas e lutas por interesses, requer que se pensem outros meios e novas relações com o poder-saber. Emerge, assim, não outra verdade substitutiva como regime de dominação, mas sim a suspensão da verdade como estratégia de poder. A questão é: quando termina a resistência e instala-se um regime da verdade?

A resistência não é pensamento que antecede a ação, nem a ação que supõe um pensamento prévio, a resistência inicialmente designa um fazer inédito, esse é um potencial interessante de enfrentamento sistêmico. A resistência não é um comportamento esperado como reprodução social. Certamente, o potencial da resistência como estratégia de contrapoder está em fazer o inédito, aquilo que o comportamento estandardizado e vigado não pode prever, nem antecipar.

Resistência como um terreno da experiência de engajamento de contrapoder. A ação age no pensamento, o pensamento pensa a ação, ambos, ação-pensamento, imbuem-se mutuamente, influenciados, designam um devir-consciente e a transformação da ação. A resistência é a tomada da consciência do lugar político que o indivíduo se enquadra, da potência do engajamento como um fazer contra-hegemônico.

A dominação se vale do controle e da disciplina para conformar o comportamento em torno da manutenção de seus interesses. A resistência pode oferecer

um obstáculo à afirmação destes interesses. A resistência presente tem parte de suas consequências no devir.

Não é gratuito que as obras de Adorno estudem a estrutura do comportamento do indivíduo e a essência da dominação social pelo capitalismo tardio. A resistência começa e se faz nas relações de nossa vida cotidiana com o mundo administrado: controle e ajustamento. Se a resistência não é uma espontaneidade desencarnada do corpo-dócil, compreende-se que a autonomia ainda não foi inteiramente suprimida pela barbárie. Na formulação adorniana a resistência é uma forma privilegiada de oposição à coisificação do indivíduo em curso no mundo contemporâneo. A resistência pode transcender a situação de controle, mesmo que não totalmente, dando-lhe um sentido novo a partir da crítica.

Adorno e Horkheimer (1985) já apontavam para a resignação do pensamento que se converte à organização e à administração, do pensamento preso à dominação; a razão instrumental. Em parte, se podem aproximar as concepções adornianas com questões também colocadas por Foucault (2006, 2007), sobretudo ao discutir o surgimento do indivíduo de modo correlacionado com o surgimento de um tipo específico de sociedade, tanto pelo poder disciplinar quanto pelo controle, ambas, a sociedade administrada ou disciplinar, constituem faces de uma mesma lógica de dominação.

Tanto a perspectiva adorniana quanto a foucaultiana o que está em causa é o surgimento histórico do indivíduo e de que modo esse processo se associa ao esfacelamento da autonomia pela afirmação do controle que assegura a dominação. Em ambas as abordagens, há uma espécie de ascensão do indivíduo que engendra o seu próprio declínio pela dominação da sociedade administrada ou disciplinar.

A resistência aberta ou latente, em relação a esse esfacelamento da autonomia do indivíduo frente à dominação é, antes de mais nada, um fenômeno psicossocial, porque se refere ao indivíduo, mas enquanto uma categoria social, construída historicamente, pelo *papel social* que desempenha.

A objetividade da resistência está presente no indivíduo como ação ou linguagem, pela síntese de um pensamento crítico, mais ou menos conscientes, que são, por sua vez, produzidos em contrariedade à sociedade disciplinar, guiada pelo controle, e por isso as pressupõem. A resistência como crítica torna-se, desse modo, uma forma de *práxis*, uma manifestação individual ou coletiva das contradições sociais que se instalam pela dominação. Isto tem a ver com a divisão do trabalho, suas recorrentes

reestruturaciones, mas también tem a ver com a autonomia que nega o meramente instrumental do *papel social* do trabalho repetição.

A resistência como fenômeno social e histórico, está inscrita em conceitos, tal como em Adorno e Foucault, que lhe emprestam força analítica, na qual a abstração filosófica e interpretação sociológica se operam para o entendimento da realidade. Na perspectiva adorniana, a objetivação da razão implica na perda da capacidade de fazer experiências formativas, o que está ligado a uma incapacidade de não experimentar uma relação com o mundo que não esteja entremeada pela dominação. Essa perspectiva corresponde à análise foucaultiana sobre a fusão entre ciência-técnica e dos dispositivos disciplinares que impõem a *dominação dos corpos* uma *economia dos movimentos*.

A escola é uma *construção social* (EZPELETA, ROCKWELL, 1986). Com isso, penso ser necessário que se leve em consideração que seu fazer-se não é definitivo, inalterado, mas histórico, socialmente histórica. Histórico porque se conforma pelo tempo dos homens, nas relações sociais do cotidiano e está entremeada pelo que há de político, cultural. A escola circula nesses meandros de relações de poder ao sabor das influencias da regulação do Estado, mas também pertence a sua realidade local. Em que pese estas considerações, o conceito de resistência seria pouco operatório teoricamente?

Se o cotidiano não se reduz a reprodução social, isso é possível porque a vida social comporta e também se caracteriza pela heterogeneidade (HELLER, 1992, 2008). Nos sentidos e aspectos mais diversos, na pluralidade das capacidades e dos sentimentos que singularizam os indivíduos é que a vida cotidiana representa como processo inédito, espontâneo, particular de objetivação destas capacidades e sentimentos, então a vida cotidiana representa o homem genérico enquanto condição humana, cultural e histórica, mas no cotidiano, o homem singular, que existe individualmente, se exterioriza, pela particularidade constrói sua personalidade:

La vida cotidiana es – como toda otra objetivación – um objetivarse en *doble* sentido. Por uma parte, como hemos dicho, es el proceso de continua exteriorización del sujeto; por otra es también el perenne proceso de reproducción del particular. En el infinito proceso de exteriorización se forma, se objetiva, el mismo particular. So estas objetivaciones se quedan siempre al mismo nivel, so “se repiten”, el particular también se reproduce siempre al mismo nivel; por el contrario, cuando las objetivaciones son de nuevo tipo, contienen lo nuevo, han alcanzado un nivel superior, también el particular se encuentra a un nivel superior em su reproducción. Si las objetivaciones son incoherentes, si falta em ellas um principio ordenador unitario, si represetan sólo “adaptaciones”, interiorizaciones; si las objetivaciones son sintetizadas, si llevan la

huella de la personalidad, la objetivación de la vida cotidiana – em el plano del sujeto – es el individuo. El objetivarse como exteriorización continua y la personalidad como objetivación son, por consiguiente, procesos que se requieren mutuamente, *que se interactúan reciprocamente, que no es posible separar*; o más exactamente, son dos resultados de um único proceso (HELLER, 1992, p. 97).

A vida cotidiana, então, implica na reprodução social dos indivíduos, mas não significa que esse *objetivar-se* não tem um elemento do novo (HELLER, 1992). Quando as objetivações são de outro nível, o *particular* e o *genérico* alteram-se, reciprocamente, são *resultados de um único processo* (HELLER, 1992). Aquilo que da vida cotidiana não é sempre objetivação, trata-se, por exemplo, do biológico, e, também, adverte Heller (1992), não se reduz ao consumo.

Que haja afinidade entre a vida cotidiana e consumo, Heller (1992) não ignora. No entanto, uma *cotidianidade consumista* refere-se mais a um momento histórico de uma condição genérica do homem do que uma propriedade essencial do cotidiano. Mas se há um pensamento cotidiano que tem como função a reprodução da vida social no sentido vital das suas exigências, há também um pensamento cotidiano reflexivo, heterogêneo, que reflete a particularidade do indivíduo e sua capacidade de criar novas dimensões na cotidianidade (HELLER, 1992).

Ocorre que o pensamento reflexivo pode levar a recusa do *papel social* cotidiano, de certos aspectos. Quando discuti a recusa do *papel social* em Heller (2008) anteriormente, procurei pensar essa recusa como uma das dimensões da resistência. Primeiro porque a recusa implica em um limite do *núcleo humano*, autônomo, que não se converte totalmente em *papel social* (HELLER, 2008).

Outro aspecto, a partir de Heller (2008), pode-se pensar a resistência como *oposição e contraposição*. Com efeito, diz Heller (2008, p. 131):

O homem situado num incógnito de oposição encontra-se em contraposição com o mundo em que vive; não despreza os homens que se representam ingenuamente os vários papéis, mas sim o mundo que lhes prescreve tais papéis.

Ora, a resistência é a contraposição do conformismo, mas não quer dizer que comporte algum elemento revolucionário (HELLER, 2008). De qualquer modo, Heller (2008) discute que os indivíduos que se pelo inconformismo manifestam suas personalidades autênticas, assim rejeitam ou se incomodam com a adaptabilidade

exigida para o desempenho ideal do *papel social* – são portadores de novas tendências e ideias.

O comportamento do indivíduo não se reduz a soma de seus papéis sociais (HELLER, 2008). Há individualidade e processos de subjetivação que não estão determinados pelo desempenho do *papel social*. Mas a resistência como um território de experiência de contrapoder coloca o indivíduo em “incógnito de oposição”. Aqui está um elemento fundamental da resistência: uma situação conflitiva; a corrosão da obediência, a dissimulação do controle. Nesse caso, cabe ressaltar as palavras de Heller (2008, p. 138):

Assim como não existe nenhuma relação social inteiramente alienada, tampouco há comportamentos humanos que se tenham cristalizado absolutamente em papéis. Vimos que as funções de tipo “papel” são condicionadas, antes de mais nada, pelo conjunto da sociedade. Mesmo nos contextos mais manipulados, produz-se constantemente a “recusa do papel”. Em todos esses contextos, há excêntricos, rebeldes e revolucionários. Até mesmo os contextos mais manipulados estão repletos de homens que vivem em “incógnito de oposição”.

O que está em questão, então, com a resistência pensada a partir dos *homens que vivem em incógnito de oposição* é a situação conflitiva com as adaptações exigidas à prescrição do *papel social*. A recusa parcial do *papel social* é, portanto, a recusa da adaptação, da conformação total exigida pela dominação. Nesse caso, central é a perspectiva de Heller (2008, p. 140):

Mas, também aqui, deve-se recordar que não existe nenhum contexto, por mais alienado que seja, no qual os papéis assumidos não deixem marca alguma no sujeito, visto que – embora pareça paradoxal – a própria circunstância de que um homem assuma e realize cegamente determinado papeis diz algo sobre ele; também a vacuidade, a corrosão moral, são um conteúdo humano, embora se trate de um conteúdo negativo. Toda negação é, ao mesmo tempo, afirmação: esse princípio também se aplica plenamente ao caráter.

A crítica às funções sociais e ideológicas que se atribui à escola, na perpetuação e legitimação de discursos políticos, é fundamental para que se faça uma análise dos arranjos institucionais de regulação da educação, do processo de reprodução da sociedade que se viabiliza através da escola, da relação professor e estudante. Incorporadas nas estruturas dos sistemas de ensino, o poder político do discurso

submete as classes subalternas à autoridade, ignora as diferenças das realidades locais, enquadrando de modo uniformizador um padrão de qualidade.

Vê-se que a escola não está fora do desenrolar do discurso político de regulação da vida cotidiana, já que na manutenção da estrutura de poder e na certificação do conhecimento, esse espaço depende de uma *instância política* do discurso, especialmente da qualidade da educação. Isso faz com que a escola responda a uma instância de poder político que a antecede.

Mas essa perspectiva que privilegia o entendimento do sistema de ensino na reprodução social e cultural não pode se afastar da que se interessa pela percepção do ator e seu comportamento na escola. A escola como *construção social* se desdobra em uma ação coletiva em torno da pedagogia, das relações cotidianas regulamentadas, mas também dos acontecimentos inéditos, imprevisíveis.

Os comportamentos de resistência que se articulam e rearticulam a partir da autonomia, ainda que relativa, são incorporadas pelo indivíduo através da experiência de socialização que envolve o contexto escolar. Onde a linguagem se funde à ação contra o discurso oficial, a resistência se coloca como *contrapoder*. Portanto, uma dimensão de engajamento contra-hegemônico.

Os incentivos e punições voltados a manutenção da ordem visam o controle, mediante a dominação feita de regulamentação e sanção ao comportamento-desvio, seja dos alunos, seja dos professores, dos funcionários. Mas resistir não é um comportamento-desvio. Ou, pelo menos, não se pode estudar resistência tomando-a como um desvio a ser combatido, negado e desvalorizado.

A condição social do professor se historiza politicamente na medida em que o seu *papel social* lhe confere um passado comum, uma referência coletiva do presente e fornece um horizonte para o futuro. O *papel social* docente aponta para uma autoridade decorrente de um processo de profissionalização de seu ofício e requer uma consciência desta autoridade, assim como estabelece um vínculo de pertencimento do indivíduo em sua realidade, ela mesma, social. O *papel social* é reprodução, requer adaptação, mas também possibilita criação; a ocorrência do inédito. Se o controle, enquanto processo complexo, jamais total, pode assumir diferentes formas ou maneiras de funcionamento, a resistência, portadora da contradição manifesta, também pode.

De todo modo, a síntese da pesquisa aponta para a pertinência de se pensar a resistência como uma experiência de autonomia individual, que comporta um sentido político, porque se inscreve em contraposição, oposição, negação, reinvenção das

relações de poder que organizam as formas de controle instituídas pela sociedade, através do contrapoder questiona a dominação. A resistência é um tipo de atitude que pode ser ligada a uma experiência de engajamento, um ato criativo inédito frente à repetição opressiva.

A resistência é vista, teoricamente, levando em consideração a análise empírica exploratória como uma dimensão ilustrativa de discussão. Como uma forma cotidiana de afirmação da autonomia docente, a resistência corresponde aos indivíduos que *vivem em incógnito de oposição* (HELLER, 2008) frente às determinações de controle pela regulação das políticas educacionais.

Com isso, não se quer dizer que todos os professores de Filosofia entrevistados são contrários à regulação das políticas educativas, como o *São Paulo Faz Escola*. Mas pela análise do material empírico, os que são contrários ou possuem críticas, oferecem resistência como uma postura de engajamento do *papel social*. A resistência parece ter algum vínculo com o engajamento e consiste em um equívoco reduzi-la a um desvio de comportamento, uma falha, um efeito, uma simples falta de adequação, aparentemente gratuita.

No geral, a perspectiva é a resistência se opera contra a adaptação e a obediência. Como se entre as decisões do Estado e da regulação do comportamento dos professores houvesse uma espécie de mecanicismo, uma adesão acrítica. Supondo um automatismo que se faz à revelia dos professores, o que se coloca na regulação das políticas educativas é o esfacelamento da autonomia pela ampliação dos mecanismos de controle e formas de disciplinarização do trabalho docente. Ao contrário, pela resistência, afirma-se uma autonomia com caráter crítico.

O *discurso da incompetência* (SOUZA, 2006) está à disposição das justificativas técnicas que embasam os diversos modelos de regulação social das políticas de educação. Fazendo um balanço acerca da contribuição do conceito de resistência para a discussão da regulação das políticas educacionais e a reestruturação do trabalho docente, destaca-se uma nova faceta da experiência do *papel social* do indivíduo, da capacidade de produzir formas de oposição pela autonomia contra o controle.

O uso do conceito de resistência recorre ao comportamento inusitado, inédito, espontâneo de contrapoder que pode se converter em crítica, mesmo que seu caráter disperso e fragmentado. Mais à frente, esses aspectos podem vir a compor uma significação junto a outras formas de resistência e de modulação desta oposição, ganhar algum direcionamento mais objetivo, até que se possa emergir outro discurso. Em seu

lugar, pode ser elaborada, produzida uma transgressão a ordem estabelecida, repensar as relações de poder-saber que prevalecerão no futuro.

O funcionamento do sistema administrado tende a converter o indivíduo a mero autômato, alienando-se as contradições sociais pela retórica da sociedade do conhecimento. A sociedade do conhecimento nada mais é do que a continuidade da reprodução da submissão, técnica e ideológica, que recriam o *capitalismo cognitivo*. É do conhecimento sobre a sociedade que se pode adquirir algum nível de confronto e oposição como recusa à ordem do controle e da disciplina, causados pela pressão social que requer adaptação e sacrifício da individualidade.

Enquanto a individualidade for sacrificada pela formação do indivíduo controlado, a disciplina estabelecer padrões para a norma e o desvio, a impostura será resistência, a oposição ao social se estabelecerá pelo indivíduo engajado. Através da reinterpretação da realidade a resistência recria as possibilidades de mudança social, altera a reprodução das formas e dos mecanismos de dominação, revela a lógica unidirecional de controle para a dominação, sem abrir mão da imprevisibilidade do processo que a construção das relações sociais engendra historicamente.

O que procurei apresentar, então, de alguma forma, foi que as políticas públicas precisam ser pensadas e reformuladas, até mesmo suspendidas, por aquilo que há de resistência no interior de seu funcionamento. Entender a resistência requer que se leve em consideração o cotidiano, as práticas e as percepções dos indivíduos. Porque não há resistência sem questionamento, sem crítica e sem engajamento.

A resistência não se reduz a uma forma de transgressão da ordem vigente; pois é capaz de fazer uma sub-versão em contraste a versão dominante do discurso. Se esta perspectiva é oportuna, então, a resistência filia-se ao subversivo, porque revela o controle que subjaz a dominação como a versão social que imprime no indivíduo o sacrifício de sua individualidade. Mostra que o controle não pode ser total. A resistência decorre, em parte, da autonomia engajada - mais ou menos consciente, mais ou menos deliberada - do indivíduo contra a ordem do social que regula, controla e domina o comportamento; administração que reifica, disciplina que normaliza, são marcas profundas da dominação sobre o indivíduo ajustado.

A resistência não pode ser confundida com equivalente a rebeldia, nem a revolta. Claro que podem existir rebeldias e revoltas operadas pela resistência, enquanto estratégias de contrapoder. Mas a resistência se aproxima mais do que há de silêncio nas

práticas resistentes, daquilo que é implícito, invisível, simbólico, do que um ato de negação aleatório, caótico que se pretende visível.

Há, na resistência do presente, um questionamento sobre o devir. Se na sociedade administrada ou disciplinar a liberdade é inibida, a subjetividade enquadrada, as individualidades são sacrificadas ou substituídas por perfis. Neste contexto, a resistência se coloca como fissura deste sistema de controle que se pretende total e produz o esfacelamento da autonomia.

A resistência é uma experiência porque pertence essencialmente ao indivíduo no exercício de seu *papel social*. A resistência permite a *construção de novas experiências* porque suas repercussões se direcionam contra o funcionamento da ordem do social, repercutem politicamente pelo seu caráter engajado, porque contrapõe os ditames estabelecidos pelo discurso instituído como *regimes de verdade*. A resistência transforma-se em *virtù*, que não se diminui pelo conformismo e nem recua para a resignação. Porque, talvez, compreender melhor a resistência seja um primeiro passo para se responder: o que é Filosofia?

Referências Bibliográficas

ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. O repensar da didática a partir do estudo da dominação e resistência no cotidiano escolar. Revista da Faculdade de Educação, [S.l.], v. 14, n. 1, p. 35-41, jun. 1988.

_____. Etnografia da prática escolar. 18. ed. Campinas: Papirus, 2015.

ADORNO, Theodoro; Horkheimer, Max. Temas Básicos da Sociologia. São Paulo: Ed. Cultrix, 1953.

_____. Cultura y Administración. In: Escritos Sociológicos. Espanha: 1960.

_____. Indivíduo e Organización. In: Escritos Sociológicos. Espanha: 1960.

_____. Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 1985.

_____. Teoria da Semicultura. Porto Velho: Edufro, 2005.

_____. Educação e Emancipação. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2010.

ADRIÃO, Theresa. GARCIA, T. G.; BORGHI, R. ; ARELARO, L. R. G. . As parcerias entre prefeituras paulistas e o setor privado na política educacional: expressão de simbiose? Educação & Sociedade (Impresso), v. 33, p. 533-549, 2012.

ALMEIDA, Danilo Di Manno. Subjetividade e discurso de qualidade educacional: contra a difamação docente. Revista de Educação do Cogeime, v. 14, p. 95-105, 2005.

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. Educação e Pesquisa (USP. Impresso), São Paulo, v. 28, n.1, p. 77-89, 2002.

ANSELL, C.; GASH, A. Collaborative Governance in Theory and Practice. Journal of Public Administration Research and Theory, v.18, n. 4, p. 543-571, 2008.

AZANHA, J. M. P. Democratização do ensino: vicissitudes da ideia do ensino paulista. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 335-344, mai/ago, 2004.

BARROS, Ricardo Abdalla. As implicações do programa 'São Paulo faz escola' no trabalho docente de professores iniciantes: um estudo de caso. 2014. 176 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2014.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, Oct. 2005.

_____. O Estado e a Educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. BARROSO, J. (Org.). *A regulação das políticas públicas de educação*. Coimbra: EDU, 2006.

BENHABIB, Seyla. *The Claims of Culture: Equality and Diversity in the Global Era*. Princeton: New Jersey, 2002.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, Apr. 2002.

_____. Experiência e Alteridade em Educação. In: *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011.

BOURDIEU, Pierre. O mercado dos bens simbólicos. In: MICELI, Sérgio (org.). *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1982.

BRIGAGÃO, Jacqueline; NASCIMENTO, Vanda Lúcia Vitoriano do; SPINK, Peter Kevin. As interfaces entre psicologia e políticas públicas e a configuração de novos espaços de atuação. *Revista de Estudos Universitários*, v. 37, p. 199-215, 2011.

BUENO, Belmira; SOUZA, Denise Trento Rebello de. Elsie Rockwell: Por uma antropologia histórica. In: Teresa Cristina Rego. (Org.). *Currículo e Política Educacional - Coleção Pedagogia Contemporânea*: Michael Apple; Thomas Popkewitz; Edgar Morin; Marina Subirats; Elsie Rockwell. São Paulo: Vozes, v. 4, 2011.

CALDEIRA, M.S. A apropriação e a construção do saber docente e a prática cotidiana. *Cadernos de Pesquisa* nº 95, São Paulo, , p. 5-12, nov. 1995.

CAMARGO, Sílvio Cesar. Modernidade e Dominação: Theodor Adorno e a teoria social contemporânea. São Paulo: Ed. Annablume; Fapesp, 2006.

_____. Trabalho Imaterial e Produção Cultural: a dialética do capitalismo tardio. São Paulo: Annablume, 2011.

CAMARANO, Ana Amélia (Org). Novo regime demográfico: uma nova relação entre população e desenvolvimento? – Rio de Janeiro: Ipea, 2014.

CANÇADO, Airton Cardoso; PEREIRA, José Roberto; TENÓRIO, Fernando Guilherme. Gestão Social: epistemologia de um paradigma, Curitiba: CRV, 2013.

CASASSUS, J. Poder, language y calidad de la educación. Santiago, Chile, 2000.

CASTELO BRANCO, Guilherme. As resistências ao poder em Michel Foucault. Trans/Form/Ação, Marília, v. 24, n. 1, p. 237-248, 2001.

CASTRO, Jorge Abrahão de. Financiamento da educação pública no Brasil: evolução dos gastos. In: Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil / organizadores: Andréa Barbosa Gouveia, José Marcelino Rezende Pinto, Paulo Roberto Corbucci. – Brasília: Ipea, 2011.

CATANZARO, F. O. O programa “São Paulo Faz Escola” e suas apropriações no cotidiano de uma escola de ensino médio. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia e Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

CHARAUDEAU, Patrick. Discurso político. São Paulo: ed. Contexto, 2011.

CHATTURVEDI, J. C. Political Governance: public police and administration. Delhi: Isha Book, 2005.

CHAUI, Marilena S. intelectual engajado: uma figura em extinção? In: Adauto Novaes. (Org.). O silêncio dos intelectuais. São Paulo: Companhia das Letras, v. , p. 19-44, , 2006.

CONTRERAS, José Domingo; FERRÉ, Nuria Peres de Lara. Investigar la experiencia educativa. Ediciones Morata, 2010.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a Educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: Livia De Tommasi, Mirian Jorge Warde, Sérgio HADADD. O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Ed. Cortez, 2007.

COSTA, Gilvan Luiz Machado; OLIVEIRA, Dalila Andrade. O trabalho docente no ensino médio no Brasil: sujeitos e condições singulares. In: Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil / organizadores: Andréa Barbosa Gouveia, José Marcelino Rezende Pinto, Paulo Roberto Corbucci. – Brasília: Ipea, 2011.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, SANTOS, C. Qualidade da Educação: conceitos e definições. Brasília: INEP/MEC, 2005.

DRYZEK, John S. Deliberative democracy and beyond. Liberals, critics, contestations. Oxford, Oxford University Press, 2000.

DUBAR, Clade. A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2005.

ERGUITA, M. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILLI, P.; SILVA, T. T. (Orgs). Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas. Petrópolis, 2001.

EZPELETA, Justa, ROCKWELL, Elsie. Pesquisa participante. SP: Cortez Ed., 1986.

FABRINI, Ricardo. N. O ensino de filosofia: a leitura e o acontecimento. Trans/Form/Ação, Fundação Editora da UNESP, v. 28, n.1, p. 7-27, 2005.

FARAH, Marta Ferreira Santos. Administração Pública e Política Pública. Revista de Administração Pública (Impresso), v. 45, p. 813-836, 2011.

FARINÓS DASÍ, J. Gobernanza territorial para el desarrollo sostenible: estado de la cuestión y agenda. Boletín de la A.G.E, 1er Cuatrimestre, n. 46, p. 11-32, 2008.

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso. São Paulo: Ed. Loyola, 1986.

_____. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 2006.

_____. Vigiar e Punir. São Paulo: Ed. Vozes, 2007.

FORQUIN, Jean Claude. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GALLO, Sílvio; ASPIS, Renata Lima. Ensino de filosofia e cidadania nas "sociedades de controle": resistência e linhas de fuga. Pro-Posições, Campinas, v. 21, n. 1, p. 89-105, Apr. 2010.

GIMENO SACRISTÁN, J. O Currículo. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

GIROUX, Henry e MCLAREN, Peter. Formação do professor como uma esfera contrapública: A pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, Antonio; SILVA, Tadeu. (orgs.) Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: 1994.

GIROUX, Henry. Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias da reprodução. Petrópolis: Ed. Vozes, 1986.

GOFFMAN, Erving. A representação do eu na vida cotidiana. Tradução de Maria Célia dos Santos Raposo. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GONÇALVES, Maria da Graça. Psicologia, subjetividade e políticas públicas. São Paulo: Ed. Vozes, 2010.

GORZ, André. O Imaterial: conhecimento, valor e capital. São Paulo: Annablume, 2005

GURZA LAVALLE, Adrian.; HOUTZAGER, Peter P.; CASTELLO, G. . A construção política das sociedades civis. In: GURZA LAVALLE A. (Org.). O Horizonte da política - Questões emergentes e agendas de pesquisa. 1aed. São Paulo: UNESP, 2012, v. p. 185-259.

GUTMANN, Amy, e THOMPSON, Dennis. Why Deliberative Democracy? Princeton University Press, 2004.

GUSMÃO, Joana Borges Buarque de. Qualidade da educação no Brasil: consenso e diversidade de significados. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2010.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, Estado e Regulação. Rev. Educação e Sociedade, Campinas, v, 31. N. 113, p. 1237-1354, out-dez, 2010.

HAMILTON, David. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. Teoria & Educação, n. 6, p. 33-51, 1992.

HANBERGER, A. Public policy and legitimacy: a historical policy analysis of the interplay of public policy and legitimacy. Policy Sciences, Dordrecht, v. 36, n. 3/4, p. 257-278, 2003.

HELLER, Agnes. Sociologia de la vida cotidiana. Barcelona: Península, 1992.

_____. O cotidiano e a história. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

JAMESON, Frederick. O marxismo-tardio: Adorno, ou a persistência da dialética. São Paulo: Fundação Editora da UNESP: Ed. Boitempo, 1997.

JIMÉNEZ, William Guillermo. El enfoque de políticas públicas y los estudios sobre gobierno. Propuestas de encuentro. Caracas: Publicado en la Revista del CLAD Reforma y Democracia. No. 41. Jun. 2008.

KAUFMANN, Jean Claude. A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo. São Paulo: Ed. Vozes, 2013.

LAZZARATO, M.; NEGRI, A. Trabalho imaterial: formas de vida e produção de subjetividade. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MANCIBO, D. Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre o trabalho docente. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, p. 466-482, 2007.

MATTOS, Maria Augusta. Dispersão e Memória no cotidiano. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. In: SOUZA, Denise Trento Rebello (Org.); Sarti, Flavia (Org.). Mercado de Formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos. 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, v. 1. 286p, 2014.

MAROY, Cristian. Em direção a uma regulação pós-burocrática dos sistemas de ensino na Europa? In: DUARTE, Adriana; OLIVERIA, Dalila Andrade. Políticas Públicas e educação: regulação e conhecimento. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

MARQUES, Eduardo C. “Redes Sociais, Instituições e Atores Políticos no Governo da Cidade de São Paulo”. São Paulo: Annablume / Fapesp. 2003.

MERCADO, R. Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. Infância e Aprendizaje, México, n. 55, p. 59-72, 1991.

NOBRE, Marcos; COELHO, Vera Schattan P. Participação e Deliberação: Teoria Democrática e Experiências Institucionais no Brasil Contemporâneo. São Paulo: Ed. 34, 2004.

NOVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. Educ. Pesqui. vol.25, n.1, pp. 11-20, 1999.

ODDI, V. S. Percepções dos Professores de Matemática do Ensino Médio sobre o Projeto São Paulo Faz Escola: Um Estudo em duas Escolas de uma Cidade da Grande São Paulo. Dissertação de Mestrado em Educação Matemática. Pontifícia Universidade Católica. PUC/SP, São Paulo, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; Gilvan Luiz Machado Costa. O trabalho docente no ensino médio no Brasil: Sujeitos e condições singulares. In: Andrea Barbosa Gouveia; José Marcelino de Rezende Pinto; Paulo Roberto Corbucci. (Org.). Federalismo e Políticas Educacionais na Efetivação do direito à Educação no Brasil. 1ed.Brasília: IPEA, 2011, v. único, p. 151-171.

PAES, Milena Veneziano; RAMOS, Géssica Priscila. O programa São Paulo faz escola e seu modelo de gestão tutelada. Comunicações (UNIMEP), v. 21, p. 53-66, 2014.

PATTO, Maria Helena Souza. O conceito de cotidianidade em Agnes Heller e a pesquisa em educação. São Paulo, Ver. Perspectivas, 119-141, 1993.

_____. Teoria Crítica e ciências da educação: algumas reflexões. In: Teoria Crítica e formação do indivíduo: São Paulo: Ed. Casa do Psicólogo, 2007.

PEREZ DE LARA, Nuria; CONTRERAS, José. Investigar la experiencia educativa. Madri: Ed. Morata, 2010.

PERONI, Vera Maria Vidal. Privatização do público versus a democratização da gestão da educação. In: Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil / organizadores: Andréa Barbosa Gouveia, José Marcelino Rezende Pinto, Paulo Roberto Corbucci. – Brasília: Ipea, 2011.

POGREBINSCHI, T. Democracia Pragmática: pressupostos de uma Teoria Normativa Empiricamente Orientada. Dados (UFPR), v. 6, p. 147-179, 2009.

REY, Fernando Luiz González. Pesquisa qualitativa em Psicologia – caminhos e desafios. São Paulo: Ed. Cengage Learning, 2005.

_____. La subjetividad y su significación para el estudio de los procesos políticos: sujeto, sociedad y política. In: Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos / Claudia Piedrahita Echandía, Álvaro Díaz Gómez, Pablo Vommaro, compiladores. – 1ªed. -- [Bogotá]: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2012.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANDOVAL, Salvador A. M. ; A Crise Sociologica e a Contribuição da Psicologia Social ao Estudo dos Movimentos Sociais. Educação e Sociedade, São Paulo, v. 34, n.2, p. 122-130, 1989.

SAO PAULO, SEE. Proposta Curricular do Estado de São Paulo – Filosofia. São Paulo, 2008.

_____. Lei complementar nº 1078 de 17/12/08. Institui bonificação por resultados, no âmbito da secretaria da educação, e dá providências correlatas. 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A contribuição da filosofia para a formação dos estudantes do Ensino Médico.. *Direcional Educador (Impresso)*, v. X, p. 29-31, 2014.

_____. Formação política do adolescente no ensino médio: a contribuição da Filosofia. *Pro-Posições*, Campinas , v. 21, n. 1, p. 57-74, Apr. 2010

SILVA, Franklin Leopoldo. Por que filosofia no segundo grau. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 6, n.14, p. 157-166, 1992.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVIA, Ivani Ruela de Oliveira. Por uma formação tamanho único: curso de formação específica para professores da SEE/SP. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

SILVIA, Maria das Graças Martins da; CORANDO, Nayara Lucas Dias de Menezes; LUZ, Jackeline Nascimento Noronha da. Qualidade na perspectiva das políticas educacionais: significados e paradoxos. *Educação e Fronteiras On-Line*, Dourados/MS, v.1, n.1, p.07-17, jan/abr. 2011.

SOUZA, Denise Trento Rabello de; SARTI, Flavia Medeiros. Mercado simbólico de formação docente. In: Souza, D. T. R de; Sarti, F. M.. (Org.). Mercado de formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos. Belo Horizonte: Fino Traço, v. , p. 3-19, 2014.

SOUZA, Denise Trento Rebello de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. *Educação e Pesquisa (USP. Impresso)*, v. 32, p. 477-492, 2006.

SOUZA, Mauricio Rodrigues de. O conceito de esclarecimento em Horkheimer, Adorno e Freud: apontamentos para um debate. *Psicol. Soc. [online]*. 2011, vol.23, n.3, pp. 469-476. ISSN 0102-7182.

SPINK, Peter Kevin. O pesquisador conversador no cotidiano. *Psicol. Soc.*, Porto Alegre, v. 20, n. spe, p. 70-77, 2008.

TENÓRIO, Fernando G. (Re)visitando o conceito de gestão social. *Desenvolvimento em Questão*, Ijuí - RS, v. 3, p. 101-124, 2005.

_____. *Gestão Social: epistemologia de um paradigma*. Curitiba: Ed. CRV, 2013.

TEIXEIRA, João Gabriel L.C. Análise Dramatúrgica e Teoria Sociológica. *Rev. bras. Ci. Soc.*, São Paulo, v. 13, n. 37, p. 89-100, June 1998.

TERRIEN, JACQUES. Trabalho docente: Uma incursão no imaginário social brasileiro. São Paulo: Educ, 1998.

TORRES, Rosa María. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do banco Mundial. In: Livia De Tommasi, Mirian Jorge Warde, Sérgio HADADD. *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Ed. Cortez, 2007.

VASQUES, A.; SARTI, F. M. . Profissionalização do magistério: do coletivo ao indivíduo, da transformação social à adequação dos sujeitos. *Educação (Rio Claro. Online)*, v. 21, p. 1-22, 2011.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad y (de) colonialidad. Ensayos desde Abya Yala*. Quito: ed. Abya Yala, 2012.

WEBER, Florence. A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou por que censurar seu diário de campo? *Horiz. antropol.* [online]. 2009, vol.15, n.32, pp. 157-170. ISSN 1806-9983.

WERLANG, Júlio César. *Educação, Cultura e emancipação: estudo em Theodor Adorno*. Passo Fundo: Ed. EdiFIBE, 2005.

ZARIFIAN, Phillipe. Engajamento subjetivo, disciplina e controle. *Novos Estudos Cebrap*, v. 64, São Paulo, 2002, p. 23-31.

ZORZAL, Marcos Freisleben; BASSO, Itacy Salgado. Por uma ontologia da criatividade: uma abordagem histórico-cultural. In: 25ª Reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2002.