UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ANA CAROLINA DE VIVEIROS BELTRAN

**Diagnóstico, interpretação e transformação de si:
caminhos para a felicidade no magistério?**

São Paulo
2018

ANA CAROLINA DE VIVEIROS BELTRAN

**Diagnóstico, interpretação e transformação de si:
caminhos para a felicidade no magistério?**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do
título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Sociologia da Educação.

Orientação: Prof.^a Dr.^a Flávia Inês Schilling.

São Paulo

2018

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, 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

371.121   Beltran, Ana Carolina de Viveiros
B453d   Diagnóstico, interpretação e transformação de si: caminhos para a
felicidade no magistério? / Ana Carolina de Viveiros Beltran; orientação
Flávia Inês Schilling. São Paulo: s.n., 2018.
173 p. ils.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área
de Concentração: Sociologia da Educação) - - Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo.

1. Professores 2. Formação de professores 3. Felicidade 4. Foucault,
Michel (1926-1984) I. Schilling, Flávia Inês, orient.

Elaborado por Nicolly Leite – CRB-8/8204

ANA CAROLINA DE VIVEIROS BELTRAN

**Diagnóstico, interpretação e transformação de si:
caminhos para a felicidade no magistério?**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do
título de Doutor em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof.(a) Dr.(a) _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof.(a) Dr.(a) _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof.(a) Dr.(a) _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof.(a) Dr.(a) _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof.(a) Dr.(a) _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

À Maria José de Viveiros Beltran

AGRADECIMENTOS

À professora Flávia Inês Schilling, pela regência instigante e entusiasmada entre leituras, palavras, esquemas e aulas. Curvo-me.

Ao Centro de Memória Técnica e Documental da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, especialmente à Fátima, pela cordialidade e disponibilização pronta e organizada dos documentos necessários à pesquisa.

À professora Mônica Pinazza, pela condução precisa de outrora.

Às professoras Cintya Regina Ribeiro e Belmira Amélia de Barros Oliveira Bueno, por suas leituras e valiosas contribuições ao trabalho no exame de qualificação.

Ao professor Julio Groppa Aquino, pelas experiências de escrita e aula. Rigor que gera pensamentos inesperados.

À Rosely, a primeira, por inaugurar-me na experiência escolar com aquelas letras e cores, aqueles ritos e gestos.

Aos caros colegas da EMEF Pedro Américo, pela composição vívida... respeito.

À Juceli, irmanação. Estamos de mãos dadas...

À Silvia, pela música e pelo ritmo...exemplo.

À Fê, Fá, Bija e ao Caio, por tudo e qualquer coisa.

À Ally, Daura e Claudia, por dividirmos histórias. Encontro-ritual...

À Ana, Dona Jonice e Seu João, pelo convite e calor... acolhida instigante.

À Patrícia e Claudia, pela alegria de pensar e estar.

À Juju, Vê e Mari, amizade... sem vocês, não é possível.

Ao papai Spencer, gravidade e abrigo. Ainda escuto teus sinais... À mamãe Maria, intensidade e companhia. Força que reverbera...A ambos, sempre, amor.

À Maisi, desalinho necessário. Outra cadência, mas meu par.

Ao João, insurgência, encanto e vínculo. Há coisas que só sei por você.

Ao Thiago, o olhar no lado oposto da sala, com quem encontro. A vida é com você.

O que faz você feliz?
Você feliz o que é que faz?
Você faz o que te faz feliz?
O que faz você feliz você que faz!

Pra ser feliz
Pra ser feliz
O que você faz pra ser feliz?

Clarice Falcão

RESUMO

BELTRAN, A. C. de V. **Diagnóstico, interpretação e transformação de si: caminhos para a felicidade no magistério?**. 2018. 173 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

A felicidade tem figurado como tema para diversos grupos humanos e indivíduos em diferentes tradições e épocas. Para os professores, não raras vezes, o tempo feliz da profissão tremeluz em uma realidade passada. Atualmente, parece dominar a infelicidade e a sensação de se constituírem como vidas-vítima na profissão. Assim, uma miríade de campos discursivos dirigidos aos docentes prometem-lhes a reversão da situação atual e uma existência mais harmoniosa, apaziguada e feliz na profissão na medida em que se engajem em uma série de saberes, comportamentos e procedimentos destinados ao diagnóstico, a interpretação e a transformação de si mesmo – *O que faz você feliz você que faz! O que você faz pra ser feliz?*. Desde essa perspectiva, pensamos a questão da felicidade no magistério como um objetivo associado a certas formas de exercício profissional, que incita os professores a postarem-se como objetos de sua própria reflexão e transformação. O objetivo de nossa pesquisa é esquadriñar o funcionamento de uma gama de "práticas de subjetivação", nas quais os professores são convocados a se relacionarem consigo mesmos sob formas particulares e a se capacitarem a compreender, falar, avaliar e colocar em ação a si mesmos através de técnicas, exercícios e procedimentos específicos em nome de determinados fins relacionados ao sucesso, ao êxito e à felicidade. Produzimos um cenário temático que buscou, por um lado, evidenciar que a reivindicação docente por seu paraíso perdido não é tão atual como possa se pensar, atualizando-se em diferentes circunstâncias do século XX, e, por outro, que o acoplamento do trabalho a noções de bem-estar e felicidade não é óbvia e ahistórica. Como plataforma analítica, elegemos os estudos de Michel Foucault e pós-estruturalistas, operando com os conceitos de governamentalidade, tecnologias de governo e tecnologias/técnicas da relação consigo (pragmática de si). As fontes empíricas compreendem três campos discursivos que ganharam força nos últimos anos no Brasil, a saber: o da pedagogia crítica, alinhado ao processo de redemocratização do país; o do mal-estar docente, comprometido com as explicações sobre o sentimento de "vazio" propiciado pelas mudanças do mundo globalizado; e o da pedagogia das competências, que leva ao limite a aprendizagem pela vida inteira, o aprender a aprender. Assumindo, como critérios metodológicos, a dispersão dos enunciados e os diferentes níveis de circulação e autoridade dos documentos, agregamos, às produções bibliográficas dos campos supracitados, materiais referentes à formação de professores da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo entre os períodos de 1989 a 2000 (transcrição de cursos, seminários e palestras, coletâneas de textos, apostilas, publicações institucionais). Contextualizados em uma sociedade caracterizada como "da aprendizagem" exigente do aprendiz permanente, os três campos objetivam a produção de um professor reflexivo, e, com isso, mais satisfeito e feliz, dotado de certo tipo de "eu" interior e de uma essencialidade humana inacabada, definidos como propriedades não somente do profissional, mas da pessoa. Dessa maneira, a engrenagem subjetivadora, levada a cabo para a formação de professores, produz efeitos na profissão e fora dela.

Palavras-chave: Profissão docente. Formação de professores. Felicidade. Tecnologia governamental. Tecnologias do eu. Michel Foucault.

ABSTRACT

BELTRAN, A. C. de V. **Self-diagnosis, self-interpretation, self-transformation: paths to happiness in teaching?**. 2018. 173 f. Thesis (Doctorate) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

Happiness has figured as a theme for various human groups and individual in different traditions and times. For teachers, not infrequently, the happy time of the profession flickers in a past reality. Nowadays, it seems to dominate the unhappiness and the sensation of being a life-victim in the profession. Thus, a myriad of discursive fields directed to teachers promise them the reversal of the current situation and a more harmonious, appeased and happy professional existence, insofar as they engage in a series of knowledges, behaviors and procedures for the self-diagnosis, self-interpretation and self-transformation – *What makes you happy you do! What do you do to be happy?* From this perspective, we think of the issue of happiness in teaching as an objective associated with certain forms of professional practice, which encourages teachers to remain as objects of their own reflection and transformation. The aim of our research is to explore the working of a range of subjectivation practices in which teachers are called to relate to themselves in particular ways and to enable themselves to understand, speak, evaluate and act through specific techniques, exercises and procedures in the name of certain ends related to success and happiness. We have produced a thematic scenario that sought, on the one hand, to show teaching claim for its lost paradise is not as current as one might think, updating itself in different circumstances of the twentieth century, and on the other, that the coupling of work to notions of well-being and happiness is not obvious and unhistorical. As an analytical platform, we chose Michel Foucault's and post structuralists studies, working with the concepts of governmentality, government technology and technologies of the self (pragmatic of the self). The empirical sources comprise three discursive fields that gained strength in recent years in Brazil, namely: that of critical pedagogy, aligned with the process of redemocratization of the country; that of teacher malaise, committed to explain the feeling of "emptiness" caused by the changes in a globalized world; and that of the pedagogy of competences, which pushes the concept of lifelong learning to the limit, learning to learn. Assuming as methodological criteria the dispersion of the statements and the different levels of circulation and authority of the documents, we added to the bibliographical productions of the aforementioned fields, materials referring to the formation of teachers of the Municipal Department of São Paulo from 1989 to 2000 (transcriptions of courses, seminars and lectures, compilations of texts, institutional publications). Contextualized in a society characterized as "learning" whose the subject is the lifelong learner, the three discursive fields aim at the production of the reflective teacher, and thereby more satisfied and happy, endowed with a certain type of inner self and unfinished human essence defined as properties not only of the professional but of the person. In this way, the process of subjectivation of teacher education produces effects in the profession and outside it.

Keywords: Teaching profession. Teacher education. Happiness. Government technology. Technologies of the self. Michel Foucault.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – A situação do professor, ontem e hoje	18
Imagem 2 – Professor, ontem e hoje	18
Imagem 3 – Modelo junguiano de personalidade.....	113

SUMÁRIO

1 TEMPO ÁUREO NO MAGISTÉRIO: NÓS, OS PROFESSORES, JÁ FOMOS FELIZES? – A MODO DE APRESENTAÇÃO	11
1.1 Tempo áureo?: conquistas	13
1.2 Tempo áureo?: por uma outra identidade docente para uma nova educação	15
1.3 Tempo áureo: é de felicidade que se trata?	18
2 PARAÍSO PERDIDO.....	24
2.1 Magistério: há um paraíso perdido?	26
3 TRABALHO: É POSSÍVEL ALGUMA FELICIDADE?	34
3.1 Weber: um espírito	37
3.2 Arendt: uma condição	41
3.3 Foucault: um governo	46
4 SOBRE CONDUZIR A SI MESMO.....	53
4.1 Subjetividade e governo	56
5 “A FELICIDADE ESTÁ POR DENTRO, MAS NÃO VAI SAIR NO RAIO-X”	62
5.1 Magistério e felicidade.....	66
6 TER SIDO, LUTAR PARA SER: POR UM RESGATE DA PRÓPRIA IDENTIDADE	77
6.1 À luz, o “eu” verdadeiro: o reconhecimento de si como trabalhador.....	80
6.2 Chamado e conversão: o acesso aos corações resistentes, medrosos e oprimidos	83
6.3 Fazer é ser. Narrar para ser	87
6.4 “Errar é humano”, mudar é preciso	95
6.5 Vocação: ser sempre mais.....	98
6.6 Sísifo, o herói do absurdo: castigo e recompensa sob a mesma efígie	101
7 SER NA CORDA BAMBA: OS MALES EM TEMPOS DE MUDANÇA	106
7.1 Entre a saúde, a doença e alguns traços, quem sou eu?	107
7.2 Em colapso: nem os fracos, nem os fortes, mas os pouco adaptáveis	114
7.3 Profilaxia: a administração de perfis para a profissão	118
7.4 Tratamento: a renovação contagiante	123
7.5 Sísifo, não mais! Cada qual com sua pedra.....	127
8 APRENDER A APRENDER PARA SER: UM NOVO OFÍCIO	131
8.1 Xeque-mate: “agir na urgência, decidir na incerteza”	134

8.2 Magia e clínica: revelação e cura de si.....	140
8.3 Sempre pronto, sempre em alerta! – as gratificações do treino reflexivo	148
9 “SER FELIZ É PARA SE CONSEGUIR O QUÊ?” – CONSIDERAÇÕES FINAIS	152
REFERÊNCIAS	164

1 TEMPO ÁUREO NO MAGISTÉRIO: NÓS, OS PROFESSORES, JÁ FOMOS FELIZES? – A MODO DE APRESENTAÇÃO

Doença. Frustração. Apatia. Ressentimento.

Famílias desestruturadas. Crianças sem limites. Escrutínio público.

Baixos salários. Má formação. Políticas públicas autoritárias.

Falta de apoio. Falta de espaço. Falta de materiais. Falta.

Um quadro de queixas e obstáculos que, segundo as professoras, emperrava a possibilidade de uma docência desejável foi encontrado, por mim, na pesquisa de campo realizada durante o mestrado em uma escola de educação infantil do município de São Paulo. Naquele período, interessava-me encontrar apreensões dos sujeitos sobre si mesmos e sobre suas realidades, que modulassem formas de atuar e compor o horário coletivo de formação em serviço. As cenas observadas nos encontros nas escolas, os relatos escritos e as entrevistas com as professoras demonstraram a recorrência de um posicionamento vitimário diante de uma sensação de débito dos estudos da área da Educação em oferecer respostas àquilo que sentiam como agruras profissionais e das próprias condições e situações que compreendiam como inviabilizadoras de um trabalho docente avaliado como ideal (os baixos salários, a irrupção das famílias nas funções escolares, as novas organizações e relações familiares, as crianças consideradas problemáticas e os casos de inclusão de deficientes).

De tal força era o sentimento de dano, prejuízo, fardo, que chegavam mesmo a definir a profissão como algo desvirtuado, maculado pelas diferentes gestões e pelos tempos atuais. Atuar no magistério, para elas, era enfrentar dificuldades e barreiras, muitas vezes, sem solução. Angústia, dor, sofrimento, abdicação eram palavras utilizadas para compor a identidade docente. Em contrapartida, saudavam um passado em que teriam usufruído de um reconhecimento digno ao magistério e, localizado, pelas professoras, na gestão da prefeita Luiza Erundina (1989-1992), do Partido dos Trabalhadores (PT).

As docentes avaliavam tal gestão como um período ímpar para a profissão no município, no qual eram valorizadas, e com formações que correspondiam a suas expectativas. Além disso, afirmavam que, muitas vezes, trabalhavam aos fins de semana e gratuitamente para promoverem ações com as crianças e suas famílias, mas se sentiam recompensadas e felizes. Motivações estas que foram se esvaindo com o tempo. (BELTRAN, 2012).

Se as profissionais se dispunham a trabalhar, inclusive, “de graça”, pode-se deduzir que não estavam em jogo, apenas, incentivos de ordem material e que, portanto, não gozavam de um salário compatível com o tempo dedicado ao trabalho. Pode-se auferir, também, que

realizavam atividade extra aos finais de semana na escola, causando, invariavelmente, intensificação do trabalho docente. Supõe-se, por fim, que os projetos desenvolvidos com a comunidade expunham o trabalho dessas professoras à avaliação dos alunos e suas famílias, bem como estes, provavelmente, depositavam expectativas sobre os efeitos e resultados das ações desenvolvidas pela escola. Situações, atualmente, avaliadas como “algozes” do exercício da docência não eram consideradas, aparentemente, obstáculos ao exercício profissional.

Além disso, os baixos salários, a sobrecarga de responsabilidade docente em relação ao futuro coletivo, o acentuado monitoramento administrativo, o implacável escrutínio público, parecem ter nascido com o magistério. Corazza (2008), em um artigo intitulado *Por que somos tão tristes?*, questiona o que alimentaria a tristeza docente, persistente há mais de século, caracterizada pelo hábito, pela rotina de trabalho, pelo amor à caixa de matrizes e ao livro de ocorrências e pelo apego a regras tão antigas quanto a escolarização. Afirma ela que salários justos, condições de trabalho adequadas e formações condizentes aos desafios da profissão nunca se efetivaram, mas os docentes se acostumaram a falar da docência como algo disfuncionado, defeituoso, danificado, sensibilizados com as promessas políticas, dirigidas à profissão, “[...] em prol de uma educação plena – como se ela pudesse, algum dia, existir!” (CORAZZA, 2008, p. 3). Sob outra perspectiva, Foucault (2010a), abordando o papel do intelectual no decurso da história, aponta que, juntamente com engenheiros e magistrados, os professores eram criticados por se constituírem meras competências ao serviço do Estado ou do Capital.

Então, e aqui se seguem as questões que me impulsionaram ao projeto de doutorado: O que levava as professoras a entenderem a falta de reconhecimento público e social, e as condições adversas do exercício da docência como questões atuais? Por que os aspectos considerados negativos para o exercício hodierno não eram percebidos como detratores da docência em outros tempos ou não se faziam tão importantes a ponto de impossibilitar a satisfação profissional? O que se situava entre a reverência a um passado, que quiçá fora vivido por muitos profissionais ingressantes em períodos mais recentes do magistério municipal, que faziam as professoras crerem num tempo áureo da profissão e amargar um estado terminal da docência na atualidade, produzindo suas vidas-vítima?

Daqui, as hipóteses e as possibilidades de busca de respostas às questões tendem a se enveredar por dois ângulos: um, objetivo, relativo às conquistas concretas da profissão no período da primeira gestão petista no município de São Paulo; o outro, relacionado aos efeitos das políticas públicas, da referida gestão e das posteriores, nos sujeitos e nas formas de as professoras pensarem a profissão.

1.1 Tempo áureo?: conquistas

O reconhecimento profissional, relatado pelas professoras durante o período de gestão da prefeita Luiza Erundina, poderia, pelo viés objetivo, estar relacionado a fatos concretos de conquistas importantes para a carreira do magistério, como: a criação da Lei n.º 11.229/1992, o Estatuto do Magistério, que estabeleceu um plano de carreira e remuneração dos períodos de trabalho individual e coletivo fora da sala de aula; um substancial aumento salarial; e a readmissão de professores participantes de ato de greve no governo anterior, do prefeito Jânio Quadros (1985-1988).

As medidas relativas ao melhoramento da carreira do magistério municipal, apesar de poderem ser apropriadas e interpretadas pelas professoras de diferentes maneiras, correspondem a ganhos objetivos e concretos para os servidores da educação, especialmente se comparadas às administrações anteriores. O reconhecimento das conquistas, por parte dos profissionais, não seria, assim, deveras incomum. Desta feita, a pesquisa deveria se propor a descrever as mudanças legais e funcionais, reafirmando os ganhos para o magistério municipal, e os atrelando à identificação da gestão da prefeita Luiza Erundina como um momento ímpar para o ofício docente.

Importantes estudos sobre a relação entre políticas dirigidas ao melhoramento da carreira e da remuneração docente e valorização profissional foram empreendidos nos últimos anos. Monlevade (2000) reconstitui a história da remuneração do magistério no Brasil e reflete sobre os impactos do Piso Salarial Profissional Nacional. Para ele, o salário não é o fator fundamental para a valorização docente, mas, no capitalismo, simboliza certo grau de importância da força de trabalho de uma categoria profissional em determinada sociedade.

Considerando, também, o aspecto salarial, Cunha (2009) elabora um breve histórico da (des)valorização docente, apontando que a crise na profissão tem abrangência mundial, e constitui-se na contradição estabelecida entre o reconhecimento da importância social desse profissional e a incompatibilidade dos salários e condições de trabalho com tal relevância. Para o autor, a Resolução CNE/CEB n.º 2, de 2009, que institui o piso salarial mínimo para professores, tem um papel estratégico importante para a valorização docente, pois, apesar de ainda considerar as avaliações externas quantitativas, atrela a revisão de vencimentos a avaliações de desempenho que balanceiam aspectos das demandas sociais com os elementos para a realização humana.

Gatti (2012) aponta que as condições de trabalho docente estão, estreitamente, ligadas ao valor atribuído a um setor profissional. Segundo a autora, na contemporaneidade, as demandas por equidade social e por acesso aos bens culturais de diversos grupos reforçam o papel da escola pública na consolidação de uma sociedade mais justa. Neste contexto, os professores seriam um grupo social reivindicante por reconhecimento e inclusão social, como também uma categoria profissional afetada pela reconfiguração das exigências educacionais – lida com a diferença e desenvolvimento de currículos e aulas mais inclusivos, por exemplo.

Assim, para os professores reconhecerem a si próprios como uma categoria essencial na formação das novas gerações numa perspectiva democrática, posta pela Constituição Federal de 1988, seria necessário, de acordo com Gatti (2012), primeiramente, que se identificassem como cidadãos com opções culturais, de participação na vida pública e nos processos decisórios; e isso se tornaria viável pela oferta de carreira digna e remuneração compatível à formação e ao trabalho esperados da docência na educação básica.

Circunscrevendo-se à cidade de São Paulo, Camargo, Minhoto e Jacomini (2014) estudam a carreira e a remuneração do magistério do município, referenciando-se nas regulamentações legais do período de 1967 a 2010. Informam que o Estatuto de 1992: assegurou um piso salarial profissional, com data-base; foi um marco na organização da ascensão na carreira, ampliando as referências e considerando o tempo de serviço, mas também a formação continuada convertida em títulos pontuáveis para evolução funcional; estabeleceu uma jornada compatível com o trabalho docente extraclasse e com a necessidade formativa; garantiu concursos públicos para professores substitutos, nomeados de adjuntos. Apesar de os autores evidenciarem conquistas em gestões posteriores, como a supressão do cargo de adjunto e a incorporação dos profissionais da creche ao quadro do magistério, destacam que o Estatuto de 1992 apresentou ganhos substanciais para a carreira docente.

Arelaro et al. (2014) analisam os aspectos referentes à forma de ingresso, à composição da jornada de trabalho e à progressão na carreira de acordo com a Lei n.º 14.660/2007, que reorganiza o Quadro dos Profissionais de Educação do Município de São Paulo e altera o Estatuto do Magistério de 1992. Entremeando as disposições legais aos estudos atuais sobre políticas para a carreira, afirmam que uma jornada condizente às particularidades do trabalho docente está relacionada à valorização do magistério, pois a sobrecarga de trabalho e o acúmulo de jornadas comprometem, diretamente, o desempenho do professor. Obviamente, tal fator se relaciona às condições salariais, já que a dupla ou tripla jornadas funcionariam como compensadoras de baixos vencimentos.

Desta feita, há um consenso de que políticas públicas viabilizadoras de melhorias na condição de trabalho, aumento da remuneração e construção de planos de carreira provocam impactos positivos na valorização da profissão. A gestão de Luiza Erundina, neste sentido, tornou-se notória na concretização de tais políticas, reparando as arbitrariedades do governo anterior, como a demissão de professores grevistas, e instituindo um novo regime para o exercício da docência no município (ampliação das horas extraclasse, horário coletivo de formação remunerado, plano de carreira).

Nas duas gestões subsequentes, Paulo Maluf (1993-1996) e Celso Pitta (1997-2000), a escassez de recursos para a educação, o parco investimento em formação e os arrochos salariais, tenderiam a intensificar a percepção de desvalorização docente e edificar, ainda mais, as políticas da gestão da prefeita Luiza Erundina. Além disso, nenhuma das administrações posteriores apresentou, concomitantemente, modificações tão expressivas para a carreira (jornadas de trabalho, plano de carreira, cargos), o que a faria figurar como um momento de significativas mudanças.

As pesquisas supracitadas oferecem um panorama bastante concreto sobre os ganhos e as conquistas ainda necessárias para a docência no Brasil e demonstram que as situações concretas, providas por políticas públicas para a melhoria das condições de trabalho e de carreira, têm impacto na valorização do magistério e no seu reconhecimento social.

No âmbito municipal, os estudos são bastante minuciosos quanto à análise legislativa e destacam a notoriedade do Estatuto do Magistério Municipal de 1992. Dada a inegável importância deste documento para a configuração da carreira atualmente e as abundantes pesquisas no âmbito das políticas públicas nacionais e municipais para a docência, resta-nos as perguntas relativas às percepções das professoras sobre as políticas que miram a reformulação das formas de pensar e atuar na profissão docente.

1.2 Tempo áureo?: por uma outra identidade docente para uma nova educação

A administração de Luiza Erundina, pautada nos preceitos democráticos da nova Constituição Federal (1988) e empenhada em contribuir com o processo de redemocratização do país, apostou na educação como instrumento transformador, e nos professores como agentes sociais de mudança.

Medidas conservadoras do governo anterior, entre elas a extinção dos Conselhos de Escola e o recolhimento de livros didáticos avaliados como subversivos, foram confrontadas pela tríade: participação, descentralização e autonomia (CORTELLA, 1992).

As unidades escolares foram convocadas a se responsabilizarem pela construção de seus projetos curriculares em contraponto aos “pacotes pedagógicos” de sucessivas administrações. Os professores, de meros executores de métodos e estratégias propostos por outros profissionais, passaram a ser concebidos, neste período, como conhecedores de seu ofício de ensinar, produtores de teorias e métodos de ensino e sujeitos promotores de mudanças (SÃO PAULO, 1992c).

O objetivo, segundo a gestão petista, constituía resgatar as “vozes” e os saberes dos educadores, devolvendo-lhes “poderes” abafados num processo educativo opressor (SÃO PAULO, 1992c), e provocar o revigoramento da identidade pessoal e profissional (CORTELLA, 1992).

Gadotti e Jacobi (1994) constatarem que, além das políticas salariais e de melhoria das condições de trabalho, houve um investimento significativo na capacitação do professor, através de grupos de formação, oficinas e cursos, durante a gestão de Paulo Freire (1989-1991) e Mário Sérgio Cortella (1991-1992) na Secretaria Municipal de Educação¹. Saul (2012) ressalta que as mudanças na infraestrutura se somaram aos esforços para a construção da “cara da escola”, instalando, nessa administração, uma nova lógica que considerava a participação dos educadores e a formação de professores.

Contudo, o direito à participação nos processos de tomada de decisão se mostrou uma via de mão dupla, no que tange às possibilidades de percepções docentes sobre a profissão. De um lado, as propostas de formação, centradas na tríade ação-reflexão-ação, identificavam os professores como produtores de conhecimento, pretendendo o resgate da voz docente e o deslocamento de sua condição de oprimido (SÃO PAULO, 1992b). De outro, o direito à participação estendia-se à toda comunidade escolar, provocando resistência, por parte de alguns profissionais da educação, que alegavam invasão de seu espaço. Colocavam-se, aos Conselhos de Escola, por exemplo, diversos entraves para dificultar a permeabilidade das decisões de pais e alunos no âmbito escolar (GADOTTI; JACOBI, 1994).

Aquino e Mussi (2001), em um artigo intitulado *As vicissitudes da formação docente*, problematizam os efeitos da formação em serviço, com um grupo de professoras da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Defendem, os autores, que o modelo de formação reflexiva, proposto a partir da gestão de Luiza Erundina, produziu efeitos desestabilizadores das formas convencionais e conhecidas de exercício da docência, e incertezas sobre o que se era profissionalmente. Desta forma, a sensação de vazio e dúvidas permanentes geraram, nas

---

¹ Paulo Freire e Mário Sérgio Cortella ocuparam a função de Secretário de Educação na gestão Luiza Erundina, nos períodos de 1989 a 1991 e entre 1991 e 1992, respectivamente.

professoras, questionamentos sobre sua autoridade e propósitos profissionais, ao invés de promover o tratamento das temáticas abordadas nas formações.

Das professoras entrevistadas em minha pesquisa de mestrado, que se sentiam motivadas a trabalhar “de graça” aos finais de semana (BELTRAN, 2012), às professoras em crise sobre suas formas de existir na profissão (AQUINO; MUSSI, 2001), são múltiplas as possibilidades de impactos das políticas públicas, dirigidas ao magistério, sobre as pessoas e seus contextos profissionais concretos.

Uma vida que se produz, também, por uma visão vitimada. Porém, os objetos de “desejo” da docência, que podem ser diversos (salários mais elevados, diminuição de alunos por turma, oferta de formação continuada etc.), ou melhor, a falta destes objetos no exercício, produzem existências lamuriosas, mas também podem gerar luta e ativismo, ou indiferença, ou depressão. Enfim, são inúmeros os efeitos sobre as professoras, como são infinitas as variáveis a serem combinadas com a vida profissional.

Existir como vítima seria uma das formas de posicionamento. Ser vítima não se constitui, assim, a única maneira de se postar à profissão. Mesmo aquelas professoras, entrevistadas para a tessitura de minha pesquisa de mestrado, que se reconheceram aplacadas pelas novas configurações de alunos e famílias, pela fiscalização parental na escola, pelas teorias que chegavam à educação, que lamentavam suas docências atuais. Mesmo aquelas podem, atualmente, produzir-se de tantos outros jeitos, pois são outros os contextos e as variáveis (mudanças de governo ou quadro profissional, de alunos, de famílias etc.). De qualquer forma, ainda que vida-vítima correspondesse, total ou parcialmente, à existência docente na profissão, estaríamos, ao assumi-la de princípio, anunciando a sentença de véspera; e isso não seria pesquisa.

Se, por um lado, há uma possibilidade, entre muitas, de existir como vítima, por outro, parece-nos maior a intensidade de discursos que associam a docência a uma condição vitimada, assim como a uma posição social de destaque ocupada no passado. Jornais, revistas, piadas na internet fazem circular uma existência docente envolvida pelo sofrimento mental e corporal, impedida de exercer a profissão tão valorizada e importante em idos tempos dourados, lamentando seu paraíso perdido.

Imagem 1 – A situação do professor, ontem e hoje

Fonte: <<https://www.esmaelmorais.com.br/2012/03/charge-do-dia-a-situacao-do-professor-ontem-e-hoje/>>.

Imagem 2 – Professor Ontem e Hoje

Fonte: <<https://debatepronto.wordpress.com/2009/06/16/professor-ontem-e-hoje/>>.

No ressoar dos murmúrios das vítimas, pressente-se um pedido de socorro e um grito exigente de felicidade e reconhecimento, ecoando e sendo acatado por uma infinidade de práticas discursivas dispostas na atualidade: *Você faz o que te faz feliz?*. Dizem os professores: os alunos, suas famílias, os valores, o salário, o mundo não é o mesmo. O mundo não é mais o mesmo ou não pode ser mais o mesmo – respondem a academia, a mídia, os consultórios, as organizações; mas o professor permanece, e isso precisa mudar – afirmam. Unanimidade: a docência “vai mal” e todos podem e devem ser mais felizes. Ao se erguer como meta e objetivo da vida profissional, a felicidade brilha no horizonte ampliando a sombra no caminho necessário a percorrer para alcançá-la. Se atentarmos somente para a sombra – o vitimismo, a carência, a crise anunciada para e pelos professores sobre suas vidas –, captamos apenas uma parte do jogo. Sob a mesma moeda, a felicidade e sua ausência no exercício da profissão provocam os docentes à reivindicação de determinado tipo de reconhecimento e, ao mesmo tempo, a se engajarem em uma série de saberes, comportamentos e procedimentos para encaminharem a si mesmos uma existência mais feliz. *O que faz você feliz você que faz! O que você faz pra ser feliz?*

1.3 Tempo áureo: é de felicidade que se trata?

Diversos grupos humanos e indivíduos de tradições e épocas díspares elaboraram saberes sobre aquilo que supunham constituir a felicidade, bem como princípios e procedimentos que permitiram orientar e conduzir a conduta individual para alcançá-la (MARÍN-DÍAZ, 2015). Assim cientes, não pretendemos condenar sua busca, propor um caminho melhor para conquistá-la ou definir o que ela poderia significar para a docência. Por

outro lado, sabemos que a felicidade nem sempre andou de mãos dadas com a atividade produtiva, tampouco todos poderiam alcançá-la ou se preocupavam em fazê-lo, o que indica que sua naturalização como meta da vida, nesse caso profissional, tem uma história.

Deste ponto, afirmando que aquilo que consideramos mais natural, incontestável e inofensivo, como poderia ser alcançar a felicidade no e pelo trabalho, não é essencial, transcendental ou ahistórico, que pronunciamos nossos aportes teóricos, do ponto de vista temático e analítico. Mirando operar certa desnaturalização do acoplamento da possibilidade de felicidade no e pelo trabalho, exploramos os estudos de Hannah Arendt, Max Weber e Michel Foucault. Este último aporta o trabalho e os trabalhadores numa nova razão governamental responsável por arquitetar e disponibilizar um conjunto de saberes, regras, comportamentos e mecanismos destinados à transformação dos indivíduos por eles mesmos, com o objetivo de enquadrá-lo em determinados modos de vida, o que nos leva a operar uma “virada” no uso dos estudos de Foucault. Primeiramente explorados pela temática, passaremos a operá-los como plataforma analítica, juntamente com outros estudos foucaultianos e pós-estruturalistas, dos quais destacamos: Marín-Díaz, Noguera-Ramírez, Nikolas Rose e Thomaz S. Popkewitz.

Desde essa perspectiva, gostaríamos de pensar a questão da felicidade como um objetivo associado a certos tipos de existência, estilo de vida, formas de exercício profissional, que mobiliza um conjunto de operações para que os professores postem-se como objetos de sua própria reflexão e transformação a fim de se constituírem como profissionais de um tipo particular; a felicidade e a satisfação profissional como mobilizadoras das ações individuais, alvejando a estima docente, e convencendo os professores de que a configuração da existência atual precisa ser abandonada em favor de seu bem-estar, da elevação do êxito de suas ações e de sua autorrealização.

Dessa feita, destacamos que, se ao iniciar a pesquisa procurávamos nos deter em práticas discursivas centralizadas na felicidade no magistério, o aprofundamento nas referidas teorizações, contudo, deslocou-nos para um olhar concentrado na impugnação da identidade docente atual em detrimento de uma desejável por diferentes campos discursivos que assediam os professores, prometendo-lhes, com uma mão, uma existência mais feliz e apaziguada na profissão, e com a outra, exigindo que se transformem e se produzam como sujeitos para essa existência. Como afiança Marín-Díaz (2015), ao estudar as práticas discursivas de autoajuda que reluzem uma vida feliz a quem a elas se engajar, a chave é o indivíduo.

Nas diversas dimensões da vida cotidiana – política, trabalho, arranjos domésticos, no consumo, na televisão, no cinema, nos aparatos de medicina – os indivíduos têm sido interpelados, na contemporaneidade,

[...] *como se fossem eus* de um tipo particular: imbuídos de uma subjetividade individualizada, motivados por ansiedades e aspirações a respeito de sua autorrealização, comprometidos a encontrar suas verdadeiras identidades e a maximizar a autêntica expressão dessas identidades em seus estilos de vida. (ROSE, 2001b, p. 140, grifo do autor).

Isso significa compreender que os seres humanos não são dotados de uma capacidade essencial de atribuir sentidos, mas que são atravessados por um conjunto de práticas que localizam os indivíduos em determinados regimes constituintes de modos de ser particulares, ou seja, operam modos de subjetivação. Todo um conjunto de técnicas e exercícios de si, saberes e regras de comportamento tem sido dirigido para que os indivíduos delimitem o seu “eu”, ajam como “eus” com interesses e disposição a aprender a aprender, para alcançar “[...] a nova meta desejável: ser bem-sucedidos e felizes” (MARÍN-DÍAZ, 2015, p. 9).

Isso nos interessa: como os professores são incitados a diagnosticarem, interpretarem e transformarem a si mesmos, convencidos de que o abandono de certas formas de agir, pensar e sentir e o engajamento de si a outras, deslocá-los-ão de uma vida profissional infeliz para uma mais realizada. Não é, portanto, o que nos impulsiona à pesquisa, conhecer os níveis de felicidade docente e o que tornaria os professores mais satisfeitos no trabalho. A pergunta não é *O que o faz feliz?*, mas *O que o faz fazer coisas para ser feliz? O que faz você querer ser feliz? Que coisas você faz para ser feliz?*

A partir dessa porta de entrada – as formas como os sujeitos são posicionados e instilados a se relacionarem consigo mesmos rumo a uma subjetividade mais feliz –, ingressamos nas fontes empíricas. Na esteira de Foucault (2010b), ainda que privilegiemos os modos de subjetivação através das tecnologias/técnicas da relação consigo (pragmática de si), tocaremos nas práticas discursivas como formas reguladas de veridicção e nos procedimentos para a condução das condutas dos outros.

Nesse lastro, elegemos, como fontes empíricas, a produção bibliográfica de três campos discursivos proeminentes nos estudos de formação de professores nas últimas décadas no Brasil: a pedagogia crítica, com ênfase nas teorizações de Paulo Freire; os estudos relativos ao mal-estar docente², especialmente os de José Manuel Esteve; e o da pedagogia das competências, destacando as análises de Philippe Perrenoud.

Assumindo, como princípio, a dispersão dos enunciados e os diferentes níveis de circulação e autoridade dos documentos, agregamos, às produções bibliográficas supracitadas,

---

² Ressaltamos que os estudos do mal-estar docente não propõem um projeto educacional específico, delimitando concepções de aluno, professor e currículo. Contudo, assume, explicitamente, uma condição aquém e defasada dos professores e do professorado e prescreve procedimentos específicos para a reversão dessa condição, evidenciando o jogo entre o vitimismo e a autorrealização.

materiais referentes à formação de professores da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo entre os períodos de 1989 a 2000 (transcrição de cursos, seminários e palestras, coletâneas de textos, apostilas, publicações institucionais). Segundo Marín-Díaz (2013, p. 187, tradução nossa), “Esta disparidade é a oportunidade para identificar as regras de formação discursiva numa época [...] é possível ver quais são as regularidades que fazem visíveis e dizíveis certas coisas e não outras, em um espaço e tempo determinados”.

Sobre tais fontes, gostaríamos de tecer algumas ressalvas. A primeira relaciona-se à motivação da escolha do início do recorte temporal, provocada pela insistência das professoras entrevistadas para a constituição da minha dissertação de mestrado, que indicavam a gestão da prefeita Luiza Erundina e do secretário de educação Paulo Freire como um tempo áureo do magistério municipal. A segunda adverte que, apesar de a administração petista explicitar sua adesão à pedagogia crítica, especialmente aos referenciais freireanos, os demais campos discursivos não se configuram como “*slogans*” das gestões que a sucederam. Ou seja, os campos discursivos analisados não correspondem a filiações declaradas das administrações subsequentes, como se autoproclamassem-se como “contra o mal-estar docente” ou “a favor da pedagogia das competências”; o que vislumbramos nos documentos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo são certas regularidades concernentes aos modos de produção de subjetividades específicas. A terceira atina-se à abrangência destes mesmos documentos que, apesar de se destinarem aos professores paulistanos, apresentam reverberações, alianças e consonâncias com os discursos de formação docente difundidos no Brasil e no mundo, como veremos. A quarta refere-se ao fato de que, ainda que segregados por alguns traços, saberes, matrizes de comportamento e formas de endereçar os sujeitos a si mesmos como objetos a serem conhecidos e transformados e se mostrarem mais evidentes em certa década do que em outra, podemos considerá-los contemporâneos uns aos outros, já que emergem no mesmo quarto de século³. Dessa feita, ainda que se mostrem mais evidentes em certo período do que em outro, os três campos discursivos coexistem, confundem-se e criam alianças para endereçar, aos professores, formas melhores de existir na profissão. Por exemplo, Savoie-Zacj (2005), em um livro organizado por Perrenoud, escreve um artigo intitulado *Galé*⁴, no qual aponta o esgotamento profissional e o abandono da profissão como indícios da ausência de sentido e

---

³ Podemos, porém, identificar, nesses discursos, ecos de alguns elementos constitutivos, como a emergência de um professor reflexivo, em tempos anteriores.

⁴ Galé, traduzido de “*galère*”, era o nome dado às embarcações movidas a remo conduzidas, muitas vezes, por prisioneiros condenados ao trabalho forçado. Na França, o vocábulo passou a ser utilizado para referir-se a situações penosas, difíceis e sem prazer.

envolvimento no trabalho e propõe, ao mesmo tempo, como alternativa, o desenvolvimento de competências por parte da equipe docente para torná-los mais exitosos e entusiasmados.

Integramos, em notas de rodapé, ao longo dos capítulos de análise das fontes empíricas, especialmente o destinado a analisar os modos de subjetivação propostos pela pedagogia das competências, enunciados, noções e ideias de John Dewey e Anísio Teixeira, seu discípulo e propagador no Brasil. Como fontes potenciais, não as esquadrimos como fizemos com as demais, pois não nos foi possível⁵. Porém, não as pudemos ignorar, visto que, nelas, pressentimos ecos e imagens de elementos, intensamente, vinculados à docência na atualidade, como a constituição do professor reflexivo, a centralidade da atividade e o prazer provocado pelo pôr-se em atividade. Um tanto cacofônicos, um tanto opacos, tais ecos e imagens podem indicar futuras pesquisas que se embrenhem a pensar o deslocamento das noções de prazer no trabalho, por exemplo. Para a presente, endossa a historicidade das práticas destinadas à configuração dos sujeitos e suas existências – não é de agora, nem desde sempre.

Há muito, contudo, a noção de *Paraíso perdido*, estabelecendo-se como um passado pujante extraviado, mas sempre projetado como futuro ideal, assombra a vida dos humanos que sonham um dia desfrutá-lo. Eis, nosso primeiro capítulo, um jogo entre a lembrança ou a fé numa felicidade vivida em idos tempos, um presente ressentido, amargurado ou, no mínimo, nostálgico, e a busca de um ideal, iniciado com as narrativas cristãs, gregas e romanas e finalizado com os estudos que analisaram certa ideia de um tempo áureo localizado em algum momento do magistério – *há um paraíso perdido?*

Partindo da premissa de que a noção de paraíso abjeta a atividade produtiva, buscamos tematizar no segundo capítulo – *Trabalho: é possível alguma felicidade?* – o seu encaminhamento para o centro da vida, disponibilizando outras formas de os sujeitos conceberem e produzirem a si mesmos como profissionais.

Em forma de digressão, em favor do fortalecimento da plataforma analítica, o quarto capítulo – *Sobre conduzir a si mesmo* – revolve as teorizações foucaultianas referentes à história da construção das subjetividades em termos de governo e os estudos pós-estruturalistas relacionados aos modos de subjetivação contemporâneos, buscando estabelecer vínculos entre as formas de governo da população e sua melhor sorte e o governo de si e o aprender a ser feliz.

---

⁵ Popkewitz (2005, 2013) apresenta pesquisas sobre a influência dos conceitos e noções propostos por John Dewey às formas de governo praticadas na contemporaneidade, destacando o cosmopolitismo como o modo de vida da sociedade de aprendizagem e o cosmopolita inacabado, o *lifelong learner*, como a individualidade engrenada por essa sociedade. Noguera-Ramirez (2011) tece algumas considerações sobre os conceitos desenvolvidos por Dewey, especialmente o de experiência, e o deslocamento do pensamento pedagógico com ênfase na instrução para o foco na aprendizagem.

O quinto capítulo – “*A felicidade está por dentro, mas não vai sair no raio-x*” – busca fazer crepitar algumas ideias sobre a felicidade, um modo de vida feliz, que tem figurado como meta da vida contemporânea em relação a um adensamento do si mesmo, flexionado, em tempos hodiernos, a um eu interior. Ressaltamos, também, a intensificação dos discursos sobre uma identidade docente desejável, que fabricam o professor autorrealizado e recriam sua biografia através do cálculo contínuo e da pesquisa racional de si mesmo.

Desenvolvidos pela análise das fontes empíricas, o sexto capítulo – *Ter sido, lutar para ser: por um resgate da própria identidade* –, relativo à pedagogia crítica; o sétimo capítulo – *Ser na corda bamba: os males em tempos de mudança* –, referente aos estudos do mal-estar docente; e o oitavo capítulo – *Aprender a aprender para ser um novo ofício* –, problematizam o diagnóstico, a interpretação e a transformação de si mesmo e as formas de os professores operá-los em si mesmos como promessa de uma existência profissional mais harmoniosa, autorrealizada e feliz, engrenados pelos campos discursivos da pedagogia crítica, os estudos do mal-estar docente e a pedagogia da competência, respectivamente.

Finalizamos, em “*Ser feliz é para se conseguir o quê?*” – *considerações finais*, articulando os modos de subjetivação levados à cabo pelos três campos discursivos ao contexto da sociedade de aprendizagem, ao próprio conceito de aprendizagem e às formas de verificação movimentadas pelos saberes/poderes das ciências humanas e *psi*, e, em seguida, destacando alguns elementos constitutivos a tais campos que produzem o espraiamento dos modos de subjetivação operados no trabalho para toda a vida.

Zoom do que nos mobilizou à pesquisa e o que esta nos mobilizou. Da pesquisa ideal (como ideia) à pesquisa possível. Da vida-vítima à vida-feliz. Paraíso, nem lá, nem cá.

2 PARAÍSO PERDIDO

O senhor Deus tinha plantado, desde o princípio, um paraíso de delícias: um rio que o regava, árvores formosas e de frutos doces para comer, a árvore da vida no centro do paraíso, e a árvore da ciência do bem e do mal. Tomou, pois, o senhor Deus o homem, e colocou-o no paraíso de delícias, para que o cultivasse e guardasse. E deu-lhe uma ordem: Come de todas as árvores do paraíso, mas não comas do fruto da árvore da ciência do bem e do mal. Disse mais o senhor Deus: Não é bom que o homem esteja só. Instalando um sono profundo em Adão, retirou uma de suas costelas, pôs carne no lugar dela, e formou o senhor Deus uma mulher.

Um dia, a serpente, que era o mais astuto de todos os animais da Terra, disse à mulher: Por que vos mandou Deus que não comêsseis de toda a árvore do paraíso? Respondeu-lhe a mulher: podemos nos alimentar de todas as árvores do paraíso, exceto do fruto da árvore do meio do paraíso, cuja ingestão nos levaria à morte. Contestando o argumento do senhor, a serpente disse à mulher: Deus sabe que em qualquer dia que comerdes dele, abrir-se-ão os vossos olhos, e sereis como deuses, conhecendo o bem e o mal.

Viu, pois, a mulher que o fruto da árvore era bom para comer e agradável aos olhos. Então, colheu o fruto e o comeu. Em seguida, ofereceu-o à Adão, que também o comeu. E os olhos de ambos se abriram. Deus, conhecendo a falta cometida pelo homem e pela mulher, amaldiçoou-os. Disse o senhor à mulher: multiplicarei os teus trabalhos, e especialmente os de teus partos. Darás à luz aos filhos com dor e estarás submetida ao poder do marido. E condenou Adão: tirarás da terra o sustento com trabalhos penosos todos os dias da tua vida. Comerás o pão com o suor do teu rosto até tua morte.

Por Adão ter conhecido o bem e o mal, e receando que ele tomasse, também, da árvore da vida e vivesse eternamente, Deus o lançou para fora do paraíso de delícias. Expulsando Adão, protegeu o Éden com querubins brandindo uma espada de fogo.

***

Literatura grega. *Os trabalhos e os dias*, obra de Hesíodo, narra as eras e raças da humanidade. A Era e Raça de Ouro, no início de todos os tempos, quando os humanos viviam livres de sofrimentos, pacífica e harmoniosamente. Infundável era a primavera. Os alimentos abundantes – bolotas de um grande carvalho, frutas silvestres e mel que gotejava das árvores – tornavam a agricultura uma atividade supérflua. Porém, eis que aparecem Prometeu e Pandora...

Literatura romana. Os versos de Ovídio, em *Metamorfoses*, retratam a Idade de Ouro como um tempo, no princípio, em que não havia lei, propriedades, ambição ou desconfiança entre os homens; a fé e a justiça eram inquebrantáveis, e ninguém temia o castigo; a paz era perene, o clima sempre ameno e a natureza generosa, dispensando a semeadura e o trabalho do arado. Gloriosos dias até que, com o auxílio de Terra, Júpiter envia Saturno ao Tártaro.

Literatura cristã. Os versículos do *Gênesis* retratam o Éden, jardim das delícias em hebraico, um lugar idílico disponível ao usufruto do homem. Condenam-se, Adão e Eva, à expulsão do paraíso por comerem o fruto proibido. Sentenciados à lembrança de um paraíso para o qual não regressarão em vida, ainda que se sacrifiquem em penosos dias de trabalho.

Na obra *Visão do Paraíso*, Sérgio Buarque de Holanda, recupera, detidamente, grandes textos clássicos da literatura universal, exaltadores de uma idade feliz, alocada no início dos tempos quando os solos e os climas eram generosos à humanidade dando-lhe condições para desconhecer o trabalho e a guerra, e demonstra como tais escritos inspiraram as grandes navegações e as descrições das terras conquistadas por portugueses e espanhóis.

Para ele, não seria admirável se essa imagem de um jardim edênico “[...] fixada através dos tempos em formas rígidas, quase invariáveis, compêndio de concepções bíblicas e idealizações pagãs” (HOLANDA, 1996, p. 184), “[...] paraíso fabricado para responder a desejos e frustrações dos homens” (HOLANDA, 1996, p. 151), emergisse como um ideal eterno a ser buscado e uma remota esperança. Seria como se as portas do Éden não tivessem sido definitivamente cerradas, “[...] e o acesso aos jardins sagrados seria dado, porventura, a quem o buscasse com ânimo piedoso ou – quem sabe? – com assomado brio” (HOLANDA, 1996, p. 157).

Interpretações alegóricas sobre o texto bíblico conspirariam em favor da tese da existência de um “paraíso terreal”. Por analogia, comparavam-se os querubins guardiões do caminho que levaria à árvore da vida aos obstáculos naturais e geográficos impostos a quem se aventurasse, em alto mar, a buscar lugar tão afortunado. Porém, os viajantes peregrinos pelejariam sem conhecerem o estorvo: “[...] o próprio de todos os ideais é serem inatingíveis [...], [e] [...] o mínimo de materialidade compatível com a existência na terra e no tempo já serviria para os manchar ou perder” (HOLANDA, 1996, p. 152). Mobilizados pelo sonho ou pela fé em um passado que não viveram ou em um futuro melhor possível, dedicariam suas vidas presentes em busca de um tempo-espço feliz inatingível.

Contudo, há que se destacar, apesar das semelhanças na delineação da terra e do tempo paradisíacos entre os textos pagãos e os cristãos, duas diferenças. Segundo Holanda, a

divergência mais importante é que, na mitologia das Hespérides⁶, o herói, tendo conseguido entrar no horto e se apropriar da maçã proibida, é recompensado com a eternidade, e não amaldiçoado como Adão e Eva. Hércules se apodera de um elemento divino; Adão e Eva são possuídos pelo termo demoníaco. A outra dissonância entre as narrativas, não tão fundamental para o autor, reside no fato de que, na cosmogonia de Ovídio, a abolição da paisagem idílica e venturosa não se articula ao erro do primeiro homem, mas à queda do primeiro deus, Saturno.

No texto bíblico quem cai é o homem diante de Deus. Não seria essa queda, como nos demonstra Foucault (2014), em *Do Governo dos Vivos*, um dos pontos nodais dos atos de submissão, obediência e “de verdade”, que incitariam homens e mulheres, ao longo de séculos, a confessarem a verdade sobre si mesmos, suas faltas, seus desejos, o estado de suas almas, perscrutando a presença, em si, do diabo, da víbora sedutora? Não fora, essa queda, justificativa para um tipo de governo, não restrito à obediência, mas expandido ao enunciado de nosso eu pecador e de nossa cristandade? E disso não seriam motores o temor à danação e a esperança de um retorno ao paraíso ainda que inacessível; ainda que não nessa vida?

A ideia de paraíso busca explicar um mundo edênico que escapou de nossas mãos pelos caprichos ou pecados cometidos, por nós ou pelos que nos antecederam, e dos quais carregamos as consequências. O paraíso, para nós, os exilados, é a pujança de um passado que não se viveu e de um futuro a que se poderá ascender em contraste com a decadência da atualidade em que se vive. No magistério, é recorrente a noção de um passado áureo, de uma felicidade perdida, dos idos dourados tempos de uma docência virtuosa. A pergunta que se erige é: quem os viveu?

2.1 Magistério: há um paraíso perdido?

Procurando cumprir o seu difícil e exaustivo poder de educadora, não tivera tempo de cuidar da família ou pensar em Deus.

Agora, quando tudo lhe faltava – Pátria, família e a vida lhe fugia, vinha um servo de Deus falar-lhe de uma outra Pátria melhor, de uma outra família sublime, de uma Vida eterna, bela, incomparável.

E aquela criatura boa, mas um tanto cética, abrindo enfim o coração Àquele que tudo pode e a todos dá sem acepção de pessoas, curvou a cabeça humilde e descansou-a no seio amantíssimo de Deus. (DORA LICE, 1928, p. 240).

Teria a mestra Hemengarda, cujo suplício final consta do livro *O calvário de uma professora*, encontrado seu paraíso póstumo? Não sabemos. Contudo, certamente, não o

---

⁶ O jardim das Hespérides era conhecido como jardim dos imortais, pois abrigava um pomar com árvores mágicas de maçãs douradas, consideradas fontes de juventude eterna. Era concebido o jardim mais belo de toda a Antiguidade. Dele, proveio a maçã da discórdia atirada por Éris, que deu origem à disputa entre as deusas. Em seu décimo primeiro trabalho, Hércules foi desafiado a adentrar o jardim e conseguir uma maçã para o rei Erísteu.

encontrou em vida. A obra citada, narrada em primeira pessoa, começa com um apelo ao excelentíssimo doutor secretário do interior: “Volvei o olhar, Exmo. Sr., não somente para o mecanismo da instrução, mas também para quem o põe em movimento. A essa classe de quem tudo se espera, a quem tudo se pede e a quem nada se dá” (DORA LICE, 1928, p. 4). Disso, seguem-se as descrições das condições precárias de exercício do magistério primário no Estado de São Paulo, da abusiva fiscalização dos inspetores de ensino, dos lugares longínquos que a levava o ofício. Denuncia o machismo e o despotismo da instrução pública. Inclui, também, seus dramas familiares no casamento e com os filhos, e, na juventude, com a decadência econômica e a doença do pai, que a encaminharam ao magistério.

Sim, porque Hemengarda, apesar de ter recebido uma educação avançada para uma mulher daquela época, não sonhava com a profissão docente; já previa a vida sacrificada de uma professora. Disse ela, ao ser aconselhada a ingressar na escola normal:

Nunca! Nunca serei professora pública! Uma pobre criatura sempre humilhada por tantos superiores hierárquicos [...]. Quero trabalhar sim, não porém como escrava! Quero trabalhar como um ser pensante, e não como essas infelizes criaturas, transformadas em verdadeiras máquinas [...]. (DORA LICE, 1928, p. 22).

Comprimida pelas circunstâncias da vida, acaba se tornando uma normalista e ingressando no magistério público, ciente, porém, das dificuldades e tristezas que a profissão lhe traria. É bem verdade que demonstra orgulho em ter se formado com altas notas na escola normal e uma suave satisfação em lecionar em um rincão do estado, onde, apesar da quantidade excessiva de alunos e das péssimas condições materiais, possuía certa liberdade para a escolha dos métodos e conteúdos e alcançava bons resultados com os alunos. Porém, os infortúnios ocupam a grande parte da narrativa, pois, segundo Hemengarda, “[...] são tão raros os raios de alegria que iluminam por vezes a vida obscura da professora pública que ela perde a lembrança deles” (DORA LICE, 1928, p. 99).

Os episódios de felicidade plena, na obra, correspondem à infância e primeira juventude da professora. A idade feliz remete-se ao período de sua vida em que o magistério sequer constituía uma opção. O paraíso localizava-se em um passado vivido fora da docência, ou em um futuro póstumo do qual dela poderia abrir mão, mas, em nenhum momento, sonhou ou desfrutou com a felicidade no presente da profissão.

O magistério público, naquela década, como podemos observar em *O calvário de uma professora*, não gozava de um *status* social e acabava sendo uma opção de renda para as mulheres pobres, como Hemengarda. Apresentam-se, no livro, um pouco melhor às professoras

favoritas de pessoas influentes, que poderiam se alocar em escolas da capital e amenizar a fiscalização sobre seus trabalhos.

Denice Bárbara Catani (1998, p. 23), em sua tese *Educação à meia-luz: um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo*, evidencia que

[...] a falta de reconhecimento social e compensação material para o trabalho docente não era novidade. Já havia sido também objeto de expressões contundentes do diretor da Escola Normal em 1878 quando, na elaboração de seu relatório, referiu-se aos professores como mendigos do funcionalismo.

Segundo a autora, com a instituição da República, a formação de professores seria apresentada como a panaceia para os males do ensino. Nesse contexto, a expressão “tempos áureos” utilizada, frequentemente, pela Revista de Ensino, aludiria à atuação de Caetano de Campos, Gabriel Prestes e outros reformadores e “[...] à luminosidade que eles vieram lançar ao ‘caos’ da instrução pública paulista” (CATANI, 1998, p. 22), difundindo novos métodos de ensino, contratando professores formados nesses procedimentos e construindo edifícios considerados adequados à tarefa pedagógica.

Contudo, os “luminosos” argumentos não considerariam as condições concretas em que se realizavam as atividades de ensino, e, em 1914, João Lourenço, um dos reformadores, iria reconhecer a persistência da precariedade das condições de trabalho do professorado e a falta de prestígio social, colocando-a em termos de tragédia. Como solução, associado ao apoio da administração e da sociedade, apelaria, com maior fervor, à excelência moral e ao entusiasmo dos professores, e, em contrapartida, classificaria a má formação profissional como uma das principais causas da decadente situação do ensino público. O discurso saudoso de um período áureo não se remete, nesse caso, a uma época em que os professores eram reconhecidos e bem remunerados, mas a uma “atmosfera” reformista do novo país republicano, inspirada no ideal iluminista, na confiança na ciência e na educação intelectual.

Luiz Pereira (1961), em sua tese de doutoramento *O magistério primário na sociedade de classe – contribuição ao estudo sociológico de uma ocupação na cidade de São Paulo*, aborda a dimensão social e econômica do magistério primário em suas conexões com a substituição da ordem social tradicional pela organização societária de classes. O autor demonstra que tal ocupação era composta, majoritariamente, por profissionais mulheres na década de 1950. Para ele, o magistério primário, além de exigir uma carga horária e valores morais compatíveis ao trabalho doméstico, integrava o campo profissional “aceitável” para a população feminina na sociedade da época.

Das cinco professoras entrevistadas para a minha pesquisa de mestrado (BELTRAN, 2012), por exemplo, três delas, que haviam iniciado suas carreiras docentes entre as décadas de 1960 e 1970, contavam que o magistério não correspondia às suas reais opções de carreira: uma teria ingressado para custear a faculdade de Psicologia, mas, não conseguindo trabalho na área, permaneceu na docência; outra desejava cursar Propaganda e Marketing, mas fora obrigada, pelos pais, a estudar Pedagogia; e outra gostaria de ter cursado Química Industrial, porém “o sonho” teria poucas chances de realização “para uma menina negra do interior” na década de 1960 (BELTRAN, 2012).

Por um lado, o magistério primário seria definido ideologicamente por estereótipos de sexo como ocupação feminina. Por outro, constituiria uma das mais bem-sucedidas modalidades de participação da mulher na população economicamente ativa. “Contudo, a profissionalização feminina constatada na ocupação em foco não atinge o estágio ‘qualitativo’ da profissionalização masculina [...]” (PEREIRA, 1961, p. 75). A justificativa para os baixos salários, em contraposição à sociedade urbano-industrial e de classes emergentes, apoiava-se em argumentos “remanescentes da ordem senhorial e patrimonial” (PEREIRA, 1961, p. 211), afirmando que a mulher não teria a função de instrumentalizar financeiramente sua família, e a necessidade de dedicação ao trabalho doméstico seria inconciliável com a carga horária e formação necessárias para as funções de chefia na carreira. Desta feita, o magistério não constituía o paraíso profissional para muitas mulheres que escolhiam a docência, mas o máximo de existência possível fora da vida familiar.

O conjunto e o balanço das tendências conservadoras e inovadoras inerentes ao sistema social global têm, pois, em suas múltiplas manifestações, um campo de ação no magistério primário, estimulando a penetração feminina nessa área do mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, levando a profissionalização da mulher naquela ocupação até o estágio em que não rompa fortemente o equilíbrio hierárquico das categorias de sexo e a estrutura familiar com remanescentes patriarcais. (PEREIRA, 1961, p. 75-76).

Isso não significava que reivindicações para melhoria das condições profissionais e salariais eram obscurecidas, porém tramadas na complexidade de uma sociedade de classes urbano-industrial que irrompia em meio aos costumes e funcionamento de uma sociedade tradicional em uma categoria composta por integrantes da classe média. Segundo Pereira, no final da década de 1950, para 89% das professoras primárias, a sua ocupação não estaria recebendo o prestígio merecido, e acrescenta que o reconhecimento social, para a categoria, estava relacionado à valorização salarial comparável às chamadas profissões nobres.

Sob essa interpretação, as professoras referiam-se a uma espécie de “idade de ouro” quando a professora primária recebia a mesma retribuição social e monetária do promotor e do delegado de polícia. Ainda que não localizassem esse tempo áureo com precisão, utilizavam-se da analogia às nobres profissões para descreverem o reconhecimento ideal para o professorado: a equiparação do magistério ao sacerdócio⁷; do professor a um médico de almas em formação; ou do mestre a um advogado que defenderia as crianças de um meio ambiente pernicioso. Para Pereira (1961), tais comparações visavam valorizar o magistério através de um conteúdo paternalista, não fundando a reivindicação por salário e prestígio em requisitos propriamente profissionais.

Na verdade, em uma despontante sociedade urbano-industrial, as professoras observavam seus salários equipararem-se, progressivamente, às remunerações de operários e de outras ocupações de trabalho manual. Não era sem certa dose de amargura que criticavam os baixos salários, o desdém do governo, os pais dos alunos, o baixo nível cultural da população em geral, situando-os como entraves ao *status* ideal para a profissão docente. Dessa forma, a evocação a um incerto tempo áureo e a analogia do magistério primário a ocupações de destaque em uma sociedade tradicional, serviam para as professoras distanciarem-se do proletariado; uma manifestação de pânico de *status*⁸, que urdia menos melhores salários, e mais um afastamento de posições sociais consideradas inferiores.

Interessantes mostram-se as estatísticas referentes às aspirações educacionais das professoras primárias apontadas pelo estudo. A boa retribuição monetária e a possibilidade de um futuro estável e seguro despontaram como prioridade de mais de 75% delas, enquanto 9,7% aspiravam “ser criador e original”, e 4,1% pretendiam “exercer liderança”. Pereira (1963) enfatiza, em sua análise, a orientação instrumental e privatista das reivindicações docentes articulada a uma precarização das condições de exercício do magistério e às mudanças nas relações de trabalho estabelecidas por uma ordem urbano-industrial ascendente. Destacamos, em contrapartida, um aspecto que somente poderia ser evidenciado com os “olhos” do presente, mas que, apesar de superficial, chama-nos à atenção: as aspirações das professoras relacionam-se a conquistas práticas e pontuais – bom salário e estabilidade –, sem pleitear originalidade, criatividade e liderança, o que, muito provavelmente, figuraria como muito importantes para os profissionais contemporâneos. Contudo, ainda podemos avaliar que tais aspectos já se

---

⁷ Vale comentar que, nesse período, a associação da docência ao sacerdócio não se constituía um ato de desvalorização, como nos dias atuais, mas uma forma de “igualar” o magistério a uma ocupação de elevada estima social. De acordo com as entrevistas realizadas, por Luiz Pereira, com professoras primárias, a categoria “padre” figurava como a segunda ocupação de maior prestígio, precedida por “médico”.

⁸ Referência de Pereira (1961) à Wright Mills, em White Collar.

configuravam como preocupações – talvez emergentes –, integrando os itens dos instrumentos de coleta de dados.

Sob uma abordagem semelhante, em que articula gênero e posição social, o estudo de Maria José de Carvalho Nascimento (1994), intitulado *O (des)prestígio da normalista e as relações de gênero no cotidiano da instituição de educação do Rio de Janeiro*, constata que a ânsia nostálgica de recuperar certo *status* do magistério referia-se à mudança de perfil das normalistas após a década de 1950. O arquétipo da mulher vestida de azul e branco, dócil, meiga, treinada para o futuro casamento seria substituído, nos anos posteriores, por estudantes em *jeans* desbotados, advindas das classes populares, interessadas em, realmente, atuarem na profissão. O tempo áureo do magistério, assim, estaria revestido pela candura e o romantismo da normalista dos anos cinquenta, proclamando a mulher ideal das classes mais abastadas, e, em menor medida, uma condição salarial e de trabalho condizente à formação do professorado feminino que, talvez, nunca, ou raras vezes, tenha se materializado.

Beatriz T. D. Fischer (1999), em sua pesquisa *Professoras: histórias e discursos de um passado presente*, investiga o pressuposto de que a década de 1950 teria constituído os anos dourados do magistério gaúcho. Detecta, em um conjunto de textos jornalísticos e da administração pública e nas narrativas orais das professoras, um regime de práticas e prescrições de conduta para a mulher professora: “[...] uma mulher imbuída de força e motivação suficientes para os embates e diversidades considerados naturais à opção pelo magistério, convicta de que sua tarefa ultrapassava a dimensão material dessa vida” (FISCHER, 1999, p. 179). Adaptadas a um certo número de interdições, as professoras acreditavam ter feito aquilo que deveriam e só poderiam fazer.

A autora acrescenta que a década de 1950 ficou registrada na história brasileira como um “tempo bom de viver” (FISCHER, 1999, p. 178), cenário do fim do longo Estado Novo e do regresso à democracia, elevando as professoras a responsáveis pela preparação dos futuros herdeiros da pátria e do céu, além de constituir um período de ambições materiais mais modestas. Tal contexto histórico-social, coincidindo com conquistas pessoais importantes para as professoras entrevistadas, fá-las-ia esquecer os sacrifícios e humilhações sofridos – salários atrasados, quantidade excessiva de alunos por classe, atuação em lugares longínquos – e exaltar esse tempo como harmonioso e feliz.

Retornando às professoras entrevistadas em minha dissertação de mestrado, podemos inferir que, como as docentes gaúchas situavam-se em marcos históricos importantes na década de 1950, as paulistanas vivenciaram, na gestão petista, um momento ímpar para o país – a redemocratização – em que seus papéis profissionais renovar-se-iam sob o apelo da construção

de uma nova sociedade. Além disso, como abordamos inicialmente, a administração de Luiza Erundina implantou o Estatuto do Magistério, que definiu melhores vencimentos, jornadas e plano de carreira. Dessa forma, não seria incomum se o contexto histórico e as conquistas profissionais efetivas anuviassem os incômodos e as contrariedades sentidos pela implantação de um projeto totalmente novo para a rede municipal de ensino.

A remissão à lembrança de que as professoras do magistério da cidade de São Paulo trabalhavam gratuitamente e felizes aos finais de semana pode nos levar a crer na assunção voluntária e incondicional ao ideário educativo da administração municipal. Contudo, como citamos anteriormente, o direito à participação da comunidade escolar, um dos pilares fundamentais da gestão de Luiza Erundina, provocou relutância em grande parte da categoria docente, que reclamava invasão de seu campo de atuação e impunha dificuldades à implementação dos conselhos de escola. Outro exemplo compõe a pesquisa de Aquino e Mussi (2001), já mencionada no presente trabalho, demonstrando que o modelo de formação reflexiva, definido a partir da administração petista, provocou uma sensação de vazio e dúvidas permanente nas professoras.

Feliz era Hemengarda antes do magistério? Felizes eram as professoras antes da urbanização? Ou as normalistas de uniforme azul e branco? Fischer nos pergunta: “Mas de que felicidade se fala?” (FISCHER, 1999, p. 179). Conclui que as fontes orais e os impressos pesquisados revelam valores de outros tempos, nos quais “não parecia muito difícil ser feliz” (FISCHER, 1999), tornando inviável avaliar como melhores ou piores, sob o viés de diferentes valores, os momentos diversos do exercício da docência.

Podemos observar, nos diferentes estudos, uma modulação dos valores e daquilo que representaria uma existência feliz para as professoras. Anos dourados... trata-se de evocações a uma felicidade perdida, e a variação dos valores indica formas diferenciadas de existência na profissão mais ou menos felizes. Suas análises desmontam a atualidade aparente da ideia de um tempo passado glorioso ou um paraíso a retornar que assombrariam o sofrimento de uma docência vivida em diversos presentes ao longo da história do magistério. Aparentemente, o que ocorre é uma atualização dessa ideia, em que esse tempo áureo indefinido, não unânime e condicional, mantém uma distância, nem muito apartada, nem muito próxima, do exercício da profissão em um determinado presente reclamado como menos feliz.

Os estudos apresentados remetem-nos à impossibilidade em precisar uma época de ouro no magistério, como também à naturalidade com a qual a procuramos no exercício da profissão, sempre avaliando que vivemos ou podemos viver um a mais de felicidade. Se, para Hemengarda, condições materiais, processos justos de seleção de pessoal e alguma liberdade

para aplicação dos métodos aprendidos na Escola Normal corresponderiam ao alcance do bem-estar na profissão, para nós, talvez, esses elementos configurem, apenas, condições basais para o exercício. Assumiríamos, como a mestra do início do século XX, que o sacrifício é elemento inerente à tarefa de ensinar, sem o ressentimento de quem percebe isso como desvio ou fardo?

Sem embargo, a demanda de felicidade não é exclusiva do magistério, ainda que, nele, adquira contornos específicos, como apontaremos posteriormente. Voltando-nos a um passado áureo ou a um futuro promissor, buscamos e desejamos ser felizes em uma atividade – o trabalho – que se prestou, em muitas histórias, à condenação – condenação de Adão ao trabalho, das mulheres ao trabalho de parto, de Hemengarda ao magistério.

3 TRABALHO: É POSSÍVEL ALGUMA FELICIDADE?

Remissões a um estonteante e generoso cenário natural, que permitiria ao homem a vida contemplativa atormentam uma existência penosa dedicada a suprir as carências vitais. Comungam, nas diferentes descrições de paraíso, a possibilidade de dispensar a sementeira e o arado, e de comer sem suar. O trabalho seria impensável no jardim das delícias, cogitado apenas fora dele, como castigo; a própria danação ao qual o homem se condenou, expropriando-se de uma vida feliz.

Aristóteles, como aponta Arendt (2010), distingue três modos de vida pelos quais os homens exerceriam plenamente sua liberdade. Esses modos estariam desvinculados de maneira total dos esforços em atender às necessidades vitais, e teriam em comum a ocupação com o “belo”, com as coisas desnecessárias e não úteis. Seriam:

A vida de deleite dos prazeres do corpo, na qual o belo é consumido tal como é dado; a vida dedicada aos assuntos da *pólis*, na qual a excelência produz belos feitos; e a vida do filósofo, dedicada à investigação e à contemplação das coisas eternas, cuja beleza perene não pode ser causada pela interferência produtiva do homem nem alterada pelo consumo humano. (ARENDT, 2010, p. 15).

Por esses três modos, homens constituir-se-iam autenticamente autônomos e humanos, pois desobrigados de servir ou produzir o que seria necessário e útil para atender às carências do corpo. Arendt assevera que o escravo, incumbido de trabalhar para prover os homens livres, seria desprezado, não somente pela posição social a que pertencia, mas porque sua submissão ao trabalho, sem sequer aventar a morte como alternativa a esse tipo de existência, revelaria um apego excessivo às demandas da vida biológica. Nem o déspota teria sua função elevada à condição de plena liberdade, preocupado com “as coisas necessárias”, não poderia ser considerado livre. Ou seja, um homem “preso” às urgências da carne ou da ordem social, não seria capaz de viver sua liberdade em plenitude.

Outro ponto, exposto por Arendt, é o primado da contemplação sobre a atividade, baseado no princípio de que nenhum produto da mão humana poderia se equiparar em beleza e verdade com o cosmo físico, com as coisas que seriam por si só. Apesar de em Platão a superioridade da vida contemplativa ser evidente, já que esta formaria o filósofo reorganizador da vida na *pólis*, desde Aristóteles, permeando os três modos de vida, encontrar-se-iam a quietude e a tranquilidade – “[...] o processo de mero pensamento, deve culminar na absoluta quietude da contemplação” (ARENDT, 2010, p. 18). O pasmo do corpo e da alma diante da

beleza e da verdade reveladas, seja a verdade do mundo físico e do ser, ou, mais tarde, a verdade cristã.

Aliás, a própria filosofia cristã, se contraria Platão no que se refere à sacralização de qualquer tipo de vida como um estágio rumo à eternidade – mesmo que correspondesse a uma vida escrava, seria preferível sua manutenção a sua interrupção – coaduna com as enunciações platônicas na restrição ao trabalho. Tomás de Aquino clarifica a prioridade da contemplação sobre todos os tipos de atividade humana. Para ele, o trabalho seria necessário para o provimento dos elementos essenciais à manutenção da vida, porém isso não fixaria a obrigação de trabalho a todos os homens. Além disso, não constituindo a pobreza um mal, viver de esmolas não seria condenável.

O monaquismo oferece-nos outro exemplo de como o trabalho, no cristianismo, configurava-se como uma atividade inevitável e, ainda assim, negativa. Segundo Foucault (2014), cada candidato à existência monástica, ao ser aceito no cenóbio, submeter-se-ia à direção de outrem, a quem confessaria seus pensamentos e desejos mais recônditos e deveria total obediência. Com o perigo permanente – o Satanás estaria sempre à espreita – a obediência não seria uma passagem, mas um estado a ser mantido até o fim da vida. O monge buscaria a obediência por sua livre iniciativa, desde sua candidatura à vida monástica. “À porta do mosteiro ele pede para entrar e lhe dão respostas grosseiras, humilhações, recusa, rejeição [...]” (FOUCAULT, 2014, p. 240). No monastério, seguirá obediente com o objetivo de ser cada vez mais obediente, mantendo-se passivo às ordens e inflexível aos “movimentos do coração”, além de se reconhecer como pecador sem direito a querer alguma coisa. A obediência, portanto, seria um estado desejado e construído no exercício da liberdade: querer o que quer o outro, querer não querer e não querer querer. Nesse sentido, o acatamento às atividades ordenadas pelo diretor de cada um dos potenciais monges intentaria ensinar a obediência de não querer nada para si mesmo. O trabalho seria um dos meios para se praticar a obediência através da servidão aos outros, das humilhações sofridas, do desapego aos valores terrenos. O valor não residiria no trabalho em si e em seus frutos, mas na obediência à ordem de alguém, que significaria a renúncia de si mesmo. Ademais, o trabalho, no cristianismo, ligar-se-ia duplamente à dor desde a expulsão de Adão e Eva do paraíso: a dor da reprodução da vida e da manutenção da vida dia após dia.

Em contrapartida, como argumenta Weber (2004), no período das reformas religiosas, para o calvinismo, o destino humano estaria divinamente determinado: desde o nascimento, salvos e condenados cumpririam seus desígnios. Assim, nenhum esforço individual ou culpa contribuiriam para alterar a sorte ou o fardo cabível a cada um dos homens e mulheres. As decisões absolutamente livres de Deus, firmadas desde a eternidade, não seriam passíveis de

alteração por obra humana, suprimindo-se a ideia de salvação; a possibilidade dos efeitos salvíficos à maneira mágico-sacramental.

Se no catolicismo o trabalho adquirira um caráter individual e penitente, culminando no monaquismo e no afastamento da vida cotidiana, na teologia calvinista, as obras individuais seriam erigidas em um sistema, integrariam um cosmo racional maior, beneficiando o gênero humano. Dessa forma, cada cristão seria um monge por toda a vida profissional mundana como uma ferramenta da potência divina.

Negar-se ao trabalho seria recusar os propósitos divinos. Como uma revelação, cada ser humano reconheceria sua finalidade no mundo e assumiria sua confiança em saber-se um eleito de Deus pelo trabalho. Entregar-se ao ócio ou à preguiça seria uma maneira de aceitar que Deus não havia lhe concedido um propósito, a não ser a condenação. O trabalho constituiria, assim, a comprovação mais segura e visível da autenticidade da fé do ser humano e de sua regeneração, a certificação do estado de graça de um eleito.

Contudo, a alegria e o gozo da vida emergiriam como inimigos da ascese racional. Ainda que a acumulação de riquezas e o lucro não fossem reprovados, pois se fossem possíveis corresponderiam à vontade de Deus, o uso irracional das posses contradiria o ordenamento de um sistema pautado nos frutos do trabalho e na vigilância moral de cada um. Haveria uma renúncia ao tipo fáustico, que abriria “a porta” do coração humano a uma série de pecados.

A miséria não seria mais considerada na lógica da humilhação e da glória, mas tampouco a ostentação, o desperdício, a vaidade e a alegria vã se elevariam ao patamar das virtudes. Se houvesse alguma possibilidade de contentamento, esta residiria no cumprimento da vontade divina e na confiança de ser um eleito de Deus, e não nos lucros advindos do trabalho.

As perguntas que nos afrontam, então, são: Como foi possível inverter o jogo – o trabalho de categoria inferior das atividades humanas ocupar valor tão alto em nossas vidas? Por que a busca de felicidade e realização pessoal no trabalho se apresenta, a nós, tão natural e imprescindível?

Voltemos à Weber, Arendt e Foucault, que nos elucidam alguns caminhos. No entanto, um alerta: as teorizações dos três pensadores não serão utilizadas, aqui, como modelos explicativos totais para compreendermos as razões que conduziram a atividade do trabalho para o centro das preocupações humanas, e buscar nela ou através dela uma vida mais feliz. Serão, pois, como os espelhos inclinados de um caleidoscópio, que ao serem movimentados, permitirão que os estilhaços do presente sejam combinados, separados, recombinaos e apreciados em múltiplos efeitos óticos.

3.1 Weber: um espírito

Embutimos, em nosso caleidoscópio, o primeiro espelho: Max Weber, com sua obra *A ética protestante e o “espírito” do capitalismo*. Nela, o autor analisa o deslocamento de uma dominação eclesiástica católica da vida de modo geral, que punia os hereges e perdoava os pecadores, para uma predominância puritana, que regulamentava a conduta de cada indivíduo nos detalhes da vida doméstica e pública nos territórios das reformas religiosas. As particularidades confessionais protestantes teriam permitido a inculcação de determinados valores férteis para a edificação de um *ethos* capitalista ocidental europeu e norte-americano. O dogma puritano seria o embrião, ao criar uma disposição psicológica em seus fiéis e sua comunidade, do que Weber denominaria o “espírito” do capitalismo – ganhar dinheiro e mais dinheiro, de forma metódica e racional, através do cumprimento do dever profissional.

Lança-nos, então, a pergunta: O quão estranho poderia parecer para um homem pré-capitalista tomar como fim de seu trabalho na vida a acumulação de dinheiro e bens, enquanto, na era moderna, isso parece a mais natural das aspirações?

Weber alerta que tal mudança da maneira de se ver o trabalho e seus frutos não desabrochou como flor, e nem se transpôs de forma natural e automática do campo religioso para o econômico. Emergiu conflitante com as formas de produção tradicionalmente estabelecidas e com os modos de vida valorizados pela sociedade medieval. Para o “camponês que leva a vida da mão para a boca” (WEBER, 2004, p. 67), por exemplo, a prática do salário por tarefa – aumento salarial em épocas críticas de colheita devido às mudanças climáticas – representaria uma oportunidade de manter os ganhos trabalhando menos, ao invés de uma chance de ganhar mais, trabalhando mais. Diminuir salários para obrigar a produtividade, como contra-ataque a tal postura do trabalhador, teria se mostrado ineficiente a longo prazo, pois desestimularia a mão de obra e, por consequência, limitaria os lucros. Por outro lado, um pungente e sistemático processo educativo mostrar-se-ia mais efetivo em vulgarizar o trabalho como fim em si mesmo, como vocação, vinculando o indivíduo ao dever.

As práticas capitalistas fecundadas pelo arcabouço religioso protestante coexistiram, também, com outras menos racionalizadas, como as associadas ao capitalismo aventureiro ou ao capitalismo das cidades italianas de selo católico. Este último, aliás, conceberia o lucro como suspeito ou, no máximo, tolerável, não sendo incomuns as doações testamentárias a entidades eclesiásticas imaginadas como um descanso póstumo da consciência e uma aposta na oportunidade de vida eterna. Além disso, não se trataria de imputar a fundação do espírito capitalista aos reformadores, que teriam desejado o absoluto contrário daquilo que se solevou

como meta e voto de vida com o capitalismo. Weber busca não a causa universal, mas os lastros que se materializariam em certas condições psicológicas para a consolidação do capitalismo moderno, especialmente com a ideia de vocação e dedicação de si ao trabalho profissional.

O termo vocação apareceria nas traduções protestantes da Bíblia em contraste com a ascese monástica que suplantaria a moralidade mundana. Em Lutero, o cumprimento do dever no seio das profissões constituiria o mais excelso conteúdo que a autorrealização moral seria capaz de assumir. As premissas luteranas penderiam para uma orientação tradicionalista, promovendo uma ascese que garantisse o pão nosso de cada dia e uma moral abdicada, e reservando o lucro aos ímpios. Ainda que não encontre uma relação íntima com os preceitos capitalistas, Weber destaca que Lutero ampliou a vida monástica ao cotidiano e à vida de todos os indivíduos, elevando a profissão ao estatuto de ordem divina dirigida aos seus eleitos. O ser humano deveria permanecer onde Deus o colocou e domesticar seus anseios aos limites dessa posição.

Contudo, a ideia de predestinação ganharia força e permeabilidade social com o calvinismo. Sem salvação ou culpa, o indivíduo nasceria alocado em um destino definido por Deus, eleito ou condenado, do qual confessor, pregador ou sacramento algum poderiam desviá-lo. Apesar de um caminho predeterminado e solitário a ser seguido, o papel incumbido divinamente a cada um dos cristãos articular-se-ia a um sistema, a uma obra social submetida aos mandamentos de Deus.

O trabalho social do calvinista no mundo é exclusivamente *in majorem Dei gloriam* (para aumentar a glória de Deus). Daí por que o trabalho *numa profissão* que está a serviço da vida intramundana da coletividade também apresenta esse caráter (WEBER, 2004, p. 99, grifo do autor).

Se a divisão do trabalho despontara em Lutero, com Calvino incorporar-se-ia ao sistema ético-religioso do protestantismo.

O fortalecimento de uma ascese racional, edificante da vocação de cada indivíduo para a concretização da glória divina no mundo, plasmaria um processo educativo-religioso responsável por tornar o ser humano capaz de uma vida sempre alerta, consciente, clara, endireitada nos caminhos divinamente alinhados. O trabalho seria o fim da vida prescrito por Deus. A falta de vontade de trabalhar constituiria uma evidência da ausência de graça. Para ricos e pobres, haveria um chamamento divino a ser reconhecido e cumprido. Uma ordem dada por Deus. Qualquer desvio – uma tendência à preguiça ou cedência aos instintos de gozo ou prazer – poderia sinalizar falta de fé e, acima de tudo, uma personalidade não eleita para a

dádiva divina. Com essa abordagem metódica e predestinada do ser humano, o calvinismo asseguraria o fôlego dessa ascese por toda a vida dos fiéis.

Weber descreve outras vertentes do protestantismo, identificando aproximações e diferenças em relação à teologia calvinista. No pietismo, a ascese contemplaria o perdão dos pecados e a reconciliação com Deus já neste mundo. Saborear-se-ia a felicidade da bem-aventurança através da regeneração, da morte para o mundo. Para o metodismo, a ascese provocaria o ato sentimental da conversão e a santificação já nesta vida. A regeneração e a salvação seriam viabilizadas pelas obras que ergueria cada cristão. Os anabatistas, por fim, condenariam a predestinação, e creriam na ação do espírito iluminador da consciência de cada um; de um ânimo responsável por certa “tomada de consciência” promotora do divórcio com o mundo e da comunhão com Deus. Salvas as divergências, o autor assevera que a ascese, ainda que com variantes, e a vocação profissional (o seu lugar no mundo em nome de Deus) seriam centrais no dogma protestante.

Dessa forma, para construir sua análise sobre ascese e capitalismo, Weber aborda o protestantismo em bloco, referindo-se a uma importante obra do puritanismo inglês, modular sob o aspecto da vocação profissional. Tal obra enfatiza as consequências do rendimento ao gozo da riqueza – o ócio e o prazer carnal – que acabariam por desembocar no relaxamento de uma vida “santa”. “Ócio e prazer, não; só serve a ação, o agir conforme a vontade de Deus inequivocamente revelada a fim de aumentar sua glória” (WEBER, 2004, p. 143). A perda de tempo configuraria um pecado grave, pois cada hora desperdiçada seria um tempo de trabalho saqueado ao serviço da glória de Deus. O tempo de trabalho adquiriria grande valor, mas tão somente por que se constituiria um meio ascético, preservativo de uma vida impura. Contra as tentações sexuais, as incertezas religiosas, a tortura da consciência, receitar-se-iam: dieta vegetariana, banhos frios e trabalho duro em sua profissão.

Nesse sentido, a especialização profissional contrairia um outro valor. O indivíduo, imbuído de certa competência, seria mais útil, ampliando os níveis de qualidade de seu trabalho a um maior número de pessoas. O trabalho profissional, ao contrário do trabalho instável que conduziria o homem à vadiagem, propiciaria o ordenamento e a sistematização necessários para uma vida cristã devotada à glória de Deus. Weber ressalta, portanto, que não seria qualquer trabalho a entrar na conta divina, mas o trabalho profissional racional. Tal premissa serviria para justificar a atuação em várias profissões, desde que não de maneira desdenhosa em algumas delas, e, até mesmo, a mudança de campo de atuação, se este fosse mais agradável aos olhos de Deus e mais útil ao coletivo.

A profissão se orientaria, assim, por critérios morais e religiosos e pelos benefícios produzidos para a coletividade, de modo que a possibilidade de gerar lucros não se mostraria condenável. Afinal, não haveria oportunidade de lucro no trabalho, se não designada por Deus. O lucro seria um chamado de Deus a ser atendido, e a riqueza, o resultado do desempenho do dever vocacional. Querer ser pobre seria como querer ser um doente. “Assim como o aguçamento da significação ascética da profissão estável transfigura eticamente o moderno tipo *de homem especializado*, assim também a interpretação providencialista das oportunidades de lucro transfigura o homem *de negócios*” (WEBER, 2004, p. 149, grifo do autor).

Em contrapartida, a autorização para o lucro não se traduziria em abertura para o gozo da vida. O ser humano, administrador dos bens que Deus lhe disponibilizou, deveria contas a cada centavo gasto, sendo precipitoso gastar para o benefício pessoal, e não para a glória divina. A ascese puritana agiu “[...] contra o gosto descontraído das posses; estrangulou o consumo, especialmente de luxo [...]”, mas liberou o enriquecimento dos entraves da ética tradicionalista, “[...] e confrontando agora aquele estrangulamento do consumo com essa desobstrução da ambição de lucro, o resultado externo é evidente: acumulação de capital mediante coerção ascética à poupança” (WEBER, 2004, p. 157). Possibilitou, portanto, a existência burguesa sem culpa, e ainda mais: “[...] a conduta de vida burguesa economicamente racional fez a cama para o *homo oeconomicus* [...]” (WEBER, 2004, p. 158).

A ascese protestante não traria novidade em relação à ideia de que qualquer trabalho leal serve à vontade divina, mas

[...] produziu para essa norma *exclusivamente aquilo que importava* para sua eficácia, isto é, o *estímulo* psicológico, quando concebeu esses trabalho como *vocação* profissional, como o meio ótimo, muitas vezes como o *único* meio, de uma pessoa se certificar da graça. E, por outro lado, legalizou a exploração dessa disposição específica para o trabalho quando interpretou a atividade lucrativa do empresário também como “vocação profissional”. (WEBER, 2004, p. 163, grifo do autor).

Por outro lado, a acumulação de riqueza tenderia a aumentar o prurido aos prazeres mundanos. Os próprios líderes religiosos do final do século XVIII já reconheciam esse dilema: se a religião exige trabalho e frugalidade, como não enriquecer? Acompanhando o enriquecimento, manifestar-se-iam os sentimentos de orgulho, vaidade, arrogância e a concupiscência da carne e dos olhos. Calvino já havia alertado: o povo só obedece a Deus, se mantido na pobreza. No entanto, posteriormente, essa máxima não aplacaria os impulsos de todos os homens igualmente, mas serviria para justificar a prática de baixos salários no capitalismo, por exemplo, formando trabalhadores resignados eficientes, aferrados e conscienciosos.

Decerto, o capitalismo, na era moderna, prescindiria do aval de qualquer poder religioso. A consolidação do espírito do capitalismo impingiria a atrofia religiosa. O que Weber destaca é essa ideia de ascese racional fundada na vocação profissional, naturalizada pelo trabalhador e empresário modernos, que se baseia na ascese cristã. O “[...] dever profissional ronda nossa vida como um fantasma de crenças de outrora” (WEBER, 2004, p. 165). Para o autor, as pessoas imbuídas do “espírito” do capitalismo, hostis ou indiferentes à igreja, não seriam menos devotas, porém se dobrariam a outros objetos e esquemas de vida.

A ideia do piedoso tédio do paraíso pouco tem de atraente à sua natureza ativa, a religião aparece como um meio de desviar as pessoas do trabalho sobre a face da terra. Se alguém lhes perguntasse o “sentido” dessa caçada sem descanso, que jamais lhes permite se satisfazerem com o que têm, o que faz por isso mesmo parecer tão sem sentido em meio a uma vida puramente orientada para este mundo [...] responderão simplesmente que os negócios e o trabalho constante tornaram-se “indispensáveis à vida”. (WEBER, 2004, p. 62).

Weber identifica as limitações de sua pesquisa, tratando-a em termos preliminares. Oferece-nos como possíveis conexões com seu estudo, entre outras, as questões relativas ao desenvolvimento científico, técnico e filosófico e os seus bens culturais, que teriam, por sua vez, influenciado a ascese protestante. O que nos faz intrigante – afinal, se o paraíso já parece, a homens e mulheres modernos, tão tedioso com sua possibilidade de uma existência contemplativa, que não valeria uma vida – é o que faria com que a pura atividade incessante se mostrasse mais aprazível? Como seria possível o trabalho racional como meio de ascese tornar-se ele mesmo o início, o meio e o fim de toda a vida ativa e de sua felicidade?

3.2 Arendt: uma condição

Hannah Arendt, em *A Condição Humana*, distingue as três atividades constituidoras da vida ativa – trabalho, ação e obra – que permitiriam a sobrevivência de homens e mulheres no mundo, mas, também, a construção e a preservação do próprio mundo (não somente natural, mas político) para as presentes e futuras gerações. Não nos interessa, contudo, o aprofundamento em todos os conceitos ou em toda a obra de Arendt, mas sim suas reflexões sobre o trabalho na era moderna, que poderão compor um dos espelhos de nosso caleidoscópio e conferir certa inteligibilidade às nossas questões.

Como foi possível a glorificação do trabalho na era moderna, reflete a autora, já advertindo que suas argumentações tramar-se-ão com críticas à obra de Karl Marx. Para ela, a grande questão residiria na indiferenciação, praticada pelas grandes teorias sobre o tema, entre

obra e trabalho; entre aquilo que produzimos com as mãos e deixamos ao mundo e aquilo que produzimos com o corpo como um animal doméstico.

A distinção mais adequada, ainda que insuficiente, seria delimitada por Marx, e também indicada por Adam Smith, entre trabalho produtivo e improdutivo. Sob tal perspectiva, o trabalho improdutivo, caracterizado como parasitário, não deixaria contribuições para o mundo, como seriam os casos da escravidão e dos trabalhadores domésticos.

No entanto, Arendt afirma que, como Marx operou um deslocamento analítico do trabalho em si para a força de trabalho, todo o trabalho possuiria uma produtividade própria, que não estaria nos produtos, e sim na força humana cujo vigor não se esgotaria depois que ela produzisse os meios para sua sobrevivência, mas seria capaz de produzir um excedente. Assim, porque o trabalho passou a corresponder ao próprio esforço, e não como resultado de um esforço, por mais fúteis que se apresentassem os produtos desse empenho, e independentemente das circunstâncias históricas, o trabalho não seria medido por sua qualidade ou pelo caráter das coisas que gerasse, e sim pelo excedente da força de trabalho.

Em Marx, obra qualificada e não qualificada representariam estágios e qualidades diferentes de uma mesma atividade, e não atividades totalmente diferentes. Nesse sentido, os frutos do trabalho do padeiro ou do trabalho do marceneiro teriam particularidades distintas, mas seriam ambos resultados da força vital humana. Porém, segundo Arendt, além de passível de consumo e desaparecimento veloz, o pão, preparado pelo padeiro, conteria, em evidência, os grãos do trigo usado em sua produção, e não corresponderia a uma transformação completa do elemento natural. A mesa fabricada pelo marceneiro, no entanto, exibiria uma mutação radical da matéria-prima, esta inverificável no produto final, e permaneceria no mundo como objeto de ligação entre várias gerações. A obra acrescentaria novos objetos duráveis ao artifício humano, como a ilustrativa mesa transgeracional, enquanto o trabalho se restringiria à resposta ao atendimento das necessidades vitais. Para a autora, “[...] vistos como partes do mundo, os produtos da obra – e não os produtos do trabalho – garantem a permanência e a durabilidade sem as quais um mundo absolutamente não seria possível” (ARENDT, 2010, p. 116).

No entanto, Arendt sustenta que essa diferença entre obra e trabalho desapareceria na perspectiva de Marx, de modo que as atividades voltadas à satisfação das necessidades vitais e as voltadas para a produção de coisas duráveis resultariam da força viva do trabalho e como funções de processo vital. Aliás, o ápice utópico de Marx consistiria no desaparecimento do trabalho, ou melhor, na sua restrição à atividade fundamental para a manutenção da vida em comunhão com a natureza. Desse modo, seja pela indistinção dos resultados produzidos pelas diferentes ações da vida ativa (tudo seria efeito da força de trabalho), ou pelo apogeu de uma

vida sem trabalho, a atividade produtiva limitar-se-ia à sustentação do processo vital, cujo produto não adquiriria uma qualidade objetiva mundana baseada em sua localização, sua função ou duração de sua permanência no mundo.

Desse modo, destaca Arendt que a compatibilização de trabalho e obra, ou a compreensão de toda a vida ativa como trabalho contribuiria para a exaltação do próprio trabalho como a mais alta atividade humana, ao mesmo tempo em que desnobreceria outras atividades voltadas a construir e deixar um mundo, reduzindo-as, indistintamente, a produtos da força de trabalho.

A súbita e espetacular ascensão do trabalho, da mais baixa e desprezível posição à mais alta categoria, como a mais estimada de todas as atividades humanas, começou quando Locke descobriu que o trabalho é fonte de toda propriedade. Prosseguiu quando Adam Smith afirmou que o trabalho era a fonte de toda a riqueza e atingiu o clímax no “sistema de trabalho” de Marx, no qual o trabalho passou a ser a fonte de toda a produtividade e a expressão da própria humanidade. (ARENDDT, 2010, p. 125).

Testemunhas de um processo nunca antes presenciado de acumulação de riqueza e aquisição de bens e propriedades, os teóricos políticos teriam enxergado no trabalho a suprema capacidade humana de edificação do mundo. Para explicá-lo, voltaram a sua atenção ao processo – dinheiro gera dinheiro, poder gera poder – recorrendo-se, por analogia, à fertilidade natural da própria vida. A filosofia do trabalho de Marx e as teorias das ciências naturais comungariam no que se refere ao conhecimento dos processos: a possibilidade de o homem vislumbrar sua gênese em seu avatar macaco a partir da sofisticação do seu metabolismo biológico, e do consequente aprimoramento de sua relação com a natureza por sua instrumentalização. Dessa feita, o trabalho reproduziria a vida produzindo vida alheia e permitindo a sobrevivência da espécie; o trabalho propiciaria o consumo necessário para a manutenção da vida; a força de trabalho excedente possibilitaria a superabundância do lar e da natureza.

O trabalho, para Arendt, nas teorizações que dele se ocuparam a partir do século XVIII, e especialmente em Marx, fundaria, no homem, a experiência de satisfação provocada pelo sentimento de “se estar vivo” em comunhão com todas as outras criaturas vivas. A autora assevera que as ideias marxistas propagariam uma felicidade cadenciada pela mesma regularidade prescrita pela natureza – os homens labutando e descansando, trabalhando e consumindo tal qual “[...] o dia e a noite, a vida e a morte sucedem um ao outro [...]” (ARENDDT, 2010, p. 132).

A benção do trabalho consiste em que o esforço e a gratificação seguem um ao outro tão proximamente quanto a produção e o consumo dos meios de subsistência, de modo que a felicidade é concomitante ao processo, da mesma forma que o prazer é

concomitante ao funcionamento do corpo sadio. A felicidade de maior número, na qual generalizamos e vulgarizamos o contentamento que sempre abençoou a vida terrena, conceituou em um “ideal” a realidade fundamental da humanidade trabalhadora. O direito de buscar essa felicidade é realmente tão inegável quanto o direito à vida; é inclusive idêntico a ela. (ARENDT, 2010, p. 133).

Vinculando a força produtiva ao processo em que a vida e a natureza seriam possíveis, e ao prazer que a consciência do pulso de vida provocaria, as teorias trabalhistas, com ênfase em Marx, contemplariam uma felicidade gestada no metabolismo do trabalho – “exaustão dolorosa e regeneração prazerosa”, informando que uma vida de trabalho seria ela mesma uma vida feliz, porque este traduziria a manifestação da própria vida. Uma felicidade orgânica e inalienável, portanto.

Decerto, esse atrelamento do trabalho ao compasso do ritmo biológico da vida e natural do mundo justificaria, segundo Arendt, a busca desenfreada de mais propriedade observada na era moderna. Argumenta ela que Locke careceria de uma atividade apropriadora do mundo e cuja privatividade estivesse, ao mesmo tempo, fora de disputa. Não havendo nada mais privado e intransmissível que as funções corporais vitais, o direito à propriedade privada se autenticaria na propriedade do homem sobre sua própria pessoa, ou seja, seu próprio corpo e aquilo que ele produz.

Marx e Locke, nesse sentido, compreenderiam o processo de crescimento de riqueza como natural, já que decorrente da atividade de trabalho humano que não poderia ser interrompida, pois um impulso vital. Interrompê-la significaria destruir a natureza e, por consequência, a sociedade. Portanto, esse processo seria infinito tanto quanto o processo vital, se não interrompido pelos limites impostos pela duração da vida individual. E como se driblaria sua finitude condenada pela morte do corpo do indivíduo trabalhador? Arendt responde que expandindo os argumentos sobre os interesses de manutenção da vida de cada homem para a manutenção da vida coletiva. Tais teorizações autorizariam o trabalho não apenas como um bem individual, mas, também, como um valor para a vida social.

Em consequência todas as atividades sérias, independentemente dos frutos que produziram seriam chamadas de trabalho, enquanto toda a atividade que não seja necessária, nem para a vida do indivíduo nem para o processo vital da sociedade, é classificada como divertimento (*playfulness*). (ARENDT, 2010, p. 157).

O trabalho teria se tornado, assim, sinônimo de vida ativa, rechaçando as atividades restantes a meros passatempos.

Arendt ressalta que trabalho e consumo seriam faces da mesma moeda. O homem trabalharia para responder a seu impulso vital e consumir o necessário para a manutenção da vida. Concebendo a capacidade de produção e a acumulação de riquezas como processos

infindáveis, o consumo ganharia outros contornos. Aliada a isso, a ideia de trabalho como experiência dos processos do corpo, nos quais a vida se manifesta, faria deste uma atividade privada, individualizante, tornando, como ideal da vida ativa, o crescimento da riqueza, a abundância e a felicidade em maior número. O *animal laborans*⁹, concentrado em si e no seu próprio trabalho e consumo, não seria capaz de construir um mundo comum público, mas aglomeraria atividades privadas vistas à luz do dia.

No entanto, uma felicidade balanceada no equilíbrio entre trabalho e consumo não teria muita chance de se concretizar. Além de as expectativas consumistas tenderem a se antecipar à capacidade de produção e acumulação de riqueza, os bens consumíveis estariam condenados ao desaparecimento no momento mesmo em que fossem consumidos. Tais bens seriam devoráveis. E isso seria agravado, segundo Arendt, pois, para burlar a limitação imposta pelo consumo individual, os bens duráveis entrariam na conta dos bens consumíveis. Substituindo-se todo o artesanato – a produção do *homo faber*¹⁰ – uma cadeira poderia ser consumida tão rapidamente como um vestido, e um vestido se desgastaria tão subitamente quanto um alimento. Com objetos de desejo fadados a durarem um tempo tão fugaz que sequer permitiriam a experiência, e um mundo com feições efêmeras que impossibilitariam qualquer reconhecimento de humanidade, a demanda de ser feliz seria menos uma possibilidade e mais um sintoma dos tempos que se seguiriam, como afirma a autora:

A universal demanda de felicidade e a infelicidade extensamente disseminada em nossa sociedade (que são apenas os dois lados da mesma moeda) são alguns dos mais persuasivos sintomas de que já começamos a viver em uma sociedade de trabalho que não tem suficiente trabalho para mantê-la contente. Pois somente o *animal laborans*, e não o artífice nem o homem de ação, sempre demandou ser “feliz” ou pensou que os homens mortais pudessem ser felizes. (ARENDT, 2010, p. 166).

Com a vitória do *animal laborans* na era moderna, Arendt descortina-nos um modelo de vida excelente e feliz que nunca havia sido pensado como possível. Dos guerreiros e heróis que preferiam uma vida íclita e agonística, ainda que breve, aos cristãos que renunciavam a si e ao mundo para acessarem o paraíso eterno após a morte corpórea, a felicidade não seria presente e realizável nesta vida e neste mundo. A autora demonstra-nos uma maquinaria discursiva que teria encaminhado o trabalho ao centro da vida ativa, em consonância com a

---

⁹ Arendt utiliza o termo *animal laborans* para designar os membros da espécie humana subordinados ao trabalho, que, para ela, restringe-se às atividades de subsistência e preservação da vida biológica. “O *animal laborans* é, realmente, apenas uma das espécies animais que povoam a Terra – na melhor das hipóteses, a mais desenvolvida” (ARENDT, 2010, p. 104).

¹⁰ O *homo faber*, em uma atitude violenta contra a natureza, tira dela sua matéria-prima e a transfigura em obra. Denomina o fabricante das coisas duráveis e do mundo; o responsável pelo artifício humano.

afirmação do capitalismo na era moderna, através da decodificação dessa atividade como manifestação dos impulsos vitais e da felicidade em termos biológicos e de consumo.

Contudo, os aspectos que Arendt percebe como causas – a indiferenciação de obra e trabalho, a redução da vida ativa ao trabalho e a privatização de toda a atividade humana – poderiam ser compreendidos como condições que tornaram realizáveis determinados modos de existir e pensar. Além disso, a autora acredita que haja uma oposição entre liberdade e vida biológica, de modo que um homem preso aos seus impulsos vitais não possa ser livre, nem tampouco ocupar-se da política, já que ensimesmado com sua satisfação individual. Aliás, defende a autora, que o totalitarismo triunfou, não por excesso, mas por falta de política, empenhado em proteger a vida e o processo de acumulação de recursos para sua conservação. Não seria, porém, essa predominância da vida como um bem a ser conservado e gerido um elemento relevante de governo a partir da modernidade? Não teriam indivíduos sujeitado-se voluntariamente aos ideais totalitários sem necessidade de opressão física, no exercício de seus arbítrios? Não seria esta uma forma mesmo de fazer política?

3.3 Foucault: um governo

A liberdade, para Foucault, não constituiria o polo oposto ao poder, nem tampouco uma realização universal e autônoma, mais ou menos presente em certos períodos e territórios. Para ele, “A liberdade nunca é mais que – e já é muito – uma relação atual entre governantes e governados, uma relação em que a medida do ‘pouco demais’ de liberdade que existe é dada pelo ‘mais ainda’ de liberdade que é pedido” (FOUCAULT, 2008a, p. 86). Haja vista sua opção por deslocar sua análise do poder para relações de poder, que se desenvolveriam, estrategicamente, através da ação de uns sobre outros, desdobrando-se a partir de táticas para se alcançar determinados objetivos, mas, também, calculando e supondo “contra-ataques”. E, assim, por ser estratégico, o poder entreveria a liberdade do outro. “No centro da relação de poder, ‘provocando-a’ incessantemente, encontra-se a recalcitrância do querer e a intransigência da liberdade” (FOUCAULT, 2013, p. 289). O duplo liberdade/poder engrenaria uma nova razão governamental, a qual gostaríamos de abordar, findando, assim, o nosso jogo de espelhos.

Essa nova razão governamental, emoldurada pelo liberalismo, consistiria na transferência do princípio da regulação do exercício do poder da sabedoria do soberano para a racionalidade daqueles que são governados. Por muito tempo, a ideia de governo estaria ligada à capacidade de o soberano governar segundo o conhecimento das leis humanas e divinas,

procurando regular o exercício do poder pela verdade inscrita em textos religiosos, de revelação, jurídicos e da ordem do mundo. Em contrapartida, com o desbloqueio da arte liberal de governo, tratar-se-ia de regular as ações pela racionalidade daqueles que são governados, como sujeitos econômicos, como sujeitos de interesse.

Tal racionalidade relacionar-se-ia a aspectos populacionais amplos – níveis de natalidade e de mortalidade, epidemias, regularidades de acidentes, distribuição de riqueza e trabalho – mas, também, diria respeito à consciência de cada indivíduo – o que pensam, quais suas condutas, como agem para alcançar seus interesses.

O conhecimento da população alimentaria, assim, a engrenagem de governo, com o cálculo das necessidades e a previsão dos interesses, a criação de programas e campanhas coletivos e a difusão de padrões de existência e de convivência. Por outro lado, essa nova tecnologia governamental, aclarada pela máxima “governar menos para governar mais”, entabularia um conjunto de técnicas e de princípios para que cada um interiorizasse a forma-Estado, sendo capaz de governar a si mesmo. Em breves palavras, os indivíduos, racionalmente motivados, adeririam a determinadas formas de vida e a se constituírem como sujeitos de uma maneira particular.

Dessa feita, o conhecimento das aspirações coletivas far-se-ia tão importante quanto o conhecimento acerca das consciências individuais, dos pensamentos das pessoas, suas condutas e suas formas de organização visando à incitação a determinadas configurações de vida. As pesquisas das ciências exatas e biológicas relacionadas ao cálculo, à física do mundo e à natureza da espécie humana permitiriam o aprofundamento dos saberes sobre a coletividade, enquanto as ciências humanas, com o predomínio da Psicologia, imiscuiriam a operação das mentes de cada indivíduo – desejos e medos, sobretudo.

Essa ciência de governo teria sido capaz, segundo Foucault, de forjar um nível de realidade em que os problemas da população pudessem ser pensados em termos econômicos, liberando uma nova razão governamental. Primeiro, porque a estatística possibilitaria a evidência da regularidade própria da população: números de mortos, de doentes, de acidentes, espiral do trabalho e da riqueza. Segundo, porque a população emergiria como o objetivo final de governo – melhorar a “sorte” da população, aumentar sua riqueza, sua duração de vida, sua saúde etc. Finalmente, o nascimento de uma economia política permitiria apreender a rede de relações contínuas e múltiplas entre a população, o território e a riqueza, bem como um tipo de intervenção, um regime dominado por técnicas de governo que tornaria a coletividade consciente diante do que ela quer que o governo realize, e inconsciente em relação àquilo que se quer que ela desempenhe (FOUCAULT, 2010a).

E como isso seria possível: atender às aspirações coletivas e individuais e, ao mesmo tempo, governar a população e cada indivíduo? Foucault assevera que essa forma de governo se realizaria pela própria gestão da liberdade. Para ele, o liberalismo, especialmente a partir do século XVIII, não garantiria ou respeitaria determinadas liberdades, mas consumiria liberdade para se efetivar. Funcionaria, somente, se certo número de liberdades fosse garantido – de mercado, do vendedor, do consumidor, de discussão etc. Gestaria a liberdade, porém, não com o imperativo do “seja livre”, e, sim, a partir da produção do necessário para que os sujeitos se constituíssem livres – “Vou fazer de tal modo que você tenha a liberdade de ser livre” (FOUCAULT, 2008a, p. 87).

No entanto, se a gerência das liberdades viabilizasse a arte de governo liberal, poderia, em contrapartida, fabricar sua própria crise. Por exemplo, seria preciso existir liberdade de comércio, mas, também, controle para que alguns países não ocupassem uma posição hegemônica em relação a outros. A liberdade do mercado de trabalho seria desejável, porém, para isso, teriam de haver trabalhadores em abundância, competentes, qualificados, politicamente desarmados para não pressionar o mercado de trabalho. Nesse sentido, intervenções governamentais garantiriam a produção da medida de liberdade necessária para se governar.

Riscar-se-ia uma encruzilhada, marcada pela eminente divergência entre os interesses coletivos e os individuais, ameaçadora ou limitadora das liberdades – a liberdade dos trabalhadores não pode se tornar uma ameaça para a empresa e para a produção, por exemplo. Seria necessário, então, “[...] zelar para que a mecânica dos interesses não provoque perigo para os indivíduos e para a sociedade” (FOUCAULT, 2008a, p. 89). Corresponderiam, aos imperativos de liberdade, estratégias de segurança, que seriam ao mesmo tempo contrárias e condição para o liberalismo.

Segundo Foucault, o par liberdade e segurança animaria os problemas de economia do poder própria do liberalismo. A manipulação dos interesses e a gestão dos mecanismos de segurança/liberdade seriam factíveis pelo estímulo ao perigo, excitando-se os indivíduos a perceberem suas vidas e seus presentes como portadores de perigo. No entanto, o perigo que acossaria o sujeito de interesse não integraria o rol das temeridades cristãs – o Apocalipse, o juízo final, o medo do pós-morte. Consolidar-se-ia, a partir do século XIX, uma cultura política do perigo, provocadora dos riscos cotidianos – degeneração da família, do indivíduo, da raça, da espécie humana etc. O medo do perigo constituiria o correlato psicológico e cultural interno do liberalismo.

Expandir-se-ia, em consequência, um conjunto de técnicas que permitiriam a vigilância e o controle como contrapeso e motor da liberdade. O governo, em primeira instância, teria o consentimento tão somente de vigiar os comportamentos e a produção dos indivíduos nas diferentes instituições sociais – fábrica, escola, prisão, hospitais – oferecendo-lhes a oportunidade de serem tão livres quanto possível se possa ser em um espaço-tempo milimetricamente calculado (grades de horário, organização do espaço, construção arquitetônica, divisão de pessoal etc.). Por outro lado, e se referindo ao panóptico de Bentham, quando do alto de sua vigilância, o governo avaliasse que alguma coisa acontecera fora da mecânica esperada das condutas, da vida econômica, das trocas, ele teria de intervir. O *Welfare state*, por exemplo, implantaria, com a situação de crise econômica aguda, uma série de intervenções, na contramão das premissas liberais mais ortodoxas, que garantiriam e produziriam, sob o risco do desemprego, liberdades consideradas fundamentais. Haveria, portanto, toda uma dinâmica que funcionaria para insuflar liberdades por meio mesmo do controle e da intervenção em situações de crises de governamentalidade; todo um aparato intervencionista, de fórmulas econômicas e políticas, que se postariam a agir contra o comunismo, o socialismo, o fascismo, o nacionalismo em nome de um “a mais” de liberdade.

Sustentando-se na ideia de que existiria uma forma natural de comportamento do mercado a ser respeitada pelo Estado, que apenas poderia, nela, intervir economicamente, se tal fluxo mercantil fosse ameaçado ou interrompido, o liberalismo do século XVIII compreenderia uma divisão entre o próprio mercado e o Estado, sendo permitido, para este último, intervenções econômicas em situações de crise. Contudo, os mecanismos compensatórios da liberdade poderiam ser percebidos como um excesso de intervencionismo, além de elevarem o custo econômico necessário para sua manutenção. Os mecanismos de produção de liberdades (ou a saturação destes) alimentariam, assim, a própria crise do liberalismo, acabando por destruir ou cercear a liberdade que deveriam produzir.

Como resposta à crise dessa nova razão governamental, o neoliberalismo reativaria velhas teorias econômicas, deslocando o problema da segregação entre Estado e mercado com vistas à preservação da liberdade econômica para o de projeção dos princípios da economia de mercado para o Estado e toda a sociedade. Não se configuraria, assim, um governo econômico observante das leis econômicas. A novidade do neoliberalismo, para Foucault, residiria na expansão da racionalidade mercadológica para todo o ambiente social, de modo que o governo interviria na própria sociedade, na trama social, não no mercado.

Essa sociedade, alvo e objeto da prática governamental, estaria submetida não tanto ao princípio de trocas de mercadorias quanto à dinâmica concorrencial. Escreve o autor: “Não uma

sociedade de supermercado – uma sociedade empresarial. O *homo oeconomicus* que se quer reconstruir não é o homem da troca, não é o homem consumidor, é o homem da empresa e da produção” (FOUCAULT, 2008a, p. 201). Isso significaria generalizar e multiplicar a forma empresa para todo o corpo social, para cada família e indivíduo.

Desse ponto de vista, “[...] a economia já não é, portanto, a análise da lógica histórica do processo, é a análise da racionalidade interna, da programação estratégica da atividade dos indivíduos” (FOUCAULT, 2008a, p. 307). A analítica econômica do trabalho extrapolaria sua preocupação com o valor de compra ou a capacidade de produção técnica do trabalhador, interessando-se, fundamentalmente, pelo conhecimento sobre como quem trabalha utiliza os recursos de que dispõe. O trabalho, no campo da análise econômica neoliberal, assentar-se-ia na perspectiva de quem trabalha; “[...] será preciso estudar o trabalho como conduta econômica, como conduta econômica praticada, aplicada, racionalizada, calculada por quem trabalha” (FOUCAULT, 2008a, p. 307). Seria necessário fazer com que o trabalhador não se constituísse, apenas, um objeto na forma de força de trabalho, mas um sujeito econômico ativo. Mais que um braço, portanto.

Então, do ponto de vista do trabalhador, o trabalho seria sinônimo de renda; uma renda, o produto de um capital; um capital, que tornaria possível uma renda futura; um capital indissociável de quem o deteria. A aptidão, a competência, o poder de fazer algo não poderia ser destituído do apto, do competente, de quem pode fazer algo. Não é uma concepção de força de trabalho, e, sim, de capital-competência, na qual o trabalhador receberia uma renda em função de diferentes variáveis – formação, idade, experiência profissional etc. O trabalhador emergiria, assim, como empresário de si mesmo: seu capital, seu produtor, sua fonte de renda.

Formar capitais humanos passaria a configurar um problema de investimentos educacionais mais largos que o aprendizado escolar, abrangendo, desde o nascimento, os cuidados no seio familiar, a cultura parental, os estímulos culturais, os cuidados médicos, a proteção da saúde, a higiene pública etc. Enfim, exigiria a arquitetura de um ambiente, em torno do indivíduo, racionalizado e calculado para a produção de determinado capital humano. Foucault (2008a, p. 316) enfatiza que

[...] o simples tempo de criação, o simples tempo de afeto consagrado pelos pais a seus filhos, deve poder ser analisado em termos de investimento capaz de constituir um capital humano, tempo passado, cuidados proporcionados, o nível de cultura dos pais também – porque se sabe muito bem, justamente, que para um mesmo tempo passado, pais cultos vão formar um capital humano, para a criança, muito mais elevado do que se não tiverem o mesmo nível de cultura –, o conjunto dos estímulos culturais recebidos por uma criança: tudo isso vai constituir elementos capazes de formar um capital humano. Ou seja, vai se chegar a toda uma análise ambiental, como dizem os americanos, da vida da criança, que vai poder ser calculada e, até certo ponto,

quantificada, em todo caso, que vai poder ser medida em termos de possibilidades de investimento em capital humano.

Todos esses comportamentos deveriam ser analisados, de acordo com o autor, não como efeitos de mecanismos econômicos constituídos além dos indivíduos, mas em termos de empreendimento individual, de empreendimento de si mesmo.

O *homo oeconomicus*, classicamente, seria concebido como o átomo de liberdade no qual não se “mexeria”, para que pudesse realizar-se. Contudo, para a analítica foucaultiana, o *homo oeconomicus* se posicionaria “[...] como parceiro, *vis-à-vis*, como elemento de base da nova razão governamental tal como se formula no século XVIII” (FOUCAULT, 2008a, p. 370). Ele não seria, assim, o sujeito e o objeto do *laissez-faire*, senão aquele que traduziria a realidade e responderia sistemática e estrategicamente a modificações introduzidas artificialmente no meio; aquele que seria manejável e governável; “[...] o correlativo de uma governamentalidade que vai agir sobre o meio e modificar sistematicamente as variáveis do meio” (FOUCAULT, 2008a, p. 369).

A nova razão governamental fomentaria, dessa forma, uma relação dos indivíduos com eles mesmos. O *homo oeconomicus* constituir-se-ia como objeto a ser problematizado, através de um conjunto variado de procedimentos e esquemas mais ou menos racionais, em nome de certos objetivos veiculados como importantes, como, por exemplo, a qualidade de vida, a profissionalização, a realização pessoal e profissional. Esses objetivos seriam atravessados por práticas e discursos que formariam o sujeito, possibilitando que ele seja pensado e subjetivado como saudável, como profissional, como autorrealizado etc., e por maneiras de efetuar essa problematização.

As pessoas seriam, cotidianamente, incitadas a problematizarem as demandas da vida, tornando-as inteligíveis e manejáveis em suas condutas. Essas demandas relacionar-se-iam a “objetos de atenção” disponíveis e cognoscíveis a partir de certas regras em um tempo ou um domínio específico. Por exemplo, as matrizes de comportamento e os procedimentos que tornariam possível o reconhecimento de um escopo profissional avaliado como eficiente e exitoso. Por outro lado, todo um aparato de técnicas permitiria que as pessoas e, em nossa análise, os trabalhadores, pudessem se objetivar e operar as modificações consideradas necessárias em si mesmos a fim de corresponder a um certo tipo de sujeito, de profissional. Para Foucault, as técnicas de si endereçariam cada indivíduo para si como objeto possível de ser pensado e modulado. Segundo o autor, as técnicas de si

[...] permitem aos indivíduos efetuarem, sozinhos ou com a ajuda de outros, um certo número de operações sobre seus corpos e suas almas, seus pensamentos e suas

condutas, seus modos de ser; de transformarem-se a fim de atender um certo estado de felicidade, de pureza, de sabedoria, de perfeição ou de imortalidade. (FOUCAULT, 1988, p. 784).

Essa nova razão governamental funcionaria com um tipo de poder mais molecular, insidioso de maneiras de pensar, sentir, criar e agir, que encaminharia, a cada um dos seres humanos, formas e procedimentos sob e a partir dos quais seria possível modular sua existência. O biopoder, como denominaria Foucault, não barraria a vida, mas se ocuparia da vida, visando prolongá-la, otimizá-la, gerenciá-la, possibilitando que o indivíduo administrasse seu próprio controle.

Estendendo a análise à atualidade, podemos observar como o poder chegara tão longe e tão fundo, vampirizando, inclusive, as áreas as quais reconhecíamos como imunizadas a sua ação.

Ilustrativas se fariam as demandas do capital, que não exigiriam mais músculos e disciplina, procurando por inventividade, imaginação, criatividade (mais que um braço) (PELBART, 2007). Valorizados, tornar-se-iam os profissionais capazes de criarem a si mesmos, descobrirem alternativas improváveis à realidade que diante deles se ergueria e lapidarem suas próprias felicidades mesmo que tudo se apresentasse demasiadamente sombrio e estéril.

Weber e Arendt apresentam-nos possibilidades de pensar a emergência do trabalho como elemento primordial e indispensável de toda a atividade humana. Servindo-nos de apoio do ponto de vista temático, seus estudos corroboram, na presente pesquisa, para dimensionar a importância da atividade produtiva compreendida em termos de trabalho remunerado, bem como situar, historicamente, a construção de tal relevância.

Foucault, por outro lado, oferece-nos uma plataforma analítica, destrinchando uma forma de governo que propiciaria a gestão da vida coletiva em nome da melhor sorte possível e a realização do sujeito por ele mesmo nos termos dessa sorte; que propagandearia modos de vida como excelentes e ofereceria mecanismos para que as pessoas operassem a dissolução ou a diminuição do espaço entre o que são e o que seria desejável que fossem; que instalariam crises, alardeando perigos virtuais, mas, também, possibilidades de superação dessa crise a serem edificadas por cada um dos desempregados, incompetentes, insatisfeitos e infelizes.

4 SOBRE CONDUZIR A SI MESMO

Exige-se um sujeito ativo, partícipe de sua própria constituição e, por conseguinte, o estabelecimento de uma relação do sujeito com ele mesmo. Adensar as teorizações foucaultianas referentes à história da construção das subjetividades em termos de governo e os estudos pós-estruturalistas relacionados aos modos de subjetivação contemporâneos, como os de Nikolas Rose e Dora Lilia Marín-Díaz, pensamos ser tarefa necessária para operar a análise proposta por nosso trabalho.

Segundo Foucault (2006), não é possível fazer a história das relações entre sujeito e verdade sem situá-la no panorama de uma cultura de si organizada e reorganizada a partir da época helenística e romana, tendo o cuidado de si como um de seus principais fios condutores. Todo um conjunto de valores, regras, técnicas, conversões etc. seriam postulados, desde tal período, exigindo que “[...] o sujeito se modifique, se transforme, se desloque, torne-se em certa medida e até certo ponto, outro que não ele mesmo, para ter direito a [o] acesso a verdade” (FOUCAULT, 2006, p. 20).

Não sem esforços ou sacrifícios, o indivíduo deveria aderir a uma ascética, a um conjunto de exercícios recomendados em nome de um objetivo espiritual, entendido como a transfiguração do sujeito, seu movimento em direção ao conhecimento verdadeiro. Um treinamento de si por si mesmo – afirma Foucault (1992) – que incluía abstinências, memorizações, exames de consciência, meditações, silêncio, atenção a outros, exercícios de escrita etc.

Evocar e revisar o dia antes de adormecer, escrevendo um balancete do trabalho feito, das distrações ocorridas, daquilo que se passou, tendo em vista o objetivo a que se desejava alcançar. Colecionar fragmentos de coisas lidas, escutadas e meditadas – um *hypomnemata* – aos quais se pudesse recorrer para enfrentar situações difíceis ou corrigir algum defeito. Experimentar o período de um dia como se cada momento fosse o último de sua existência, despojando toda ação de leviandade e revelando a si mesmo o valor do que se faz e pensa. Constituem-se, esses três exercícios – exame de consciência, exercício de memorização e meditação sobre a morte – exemplos do trabalho de si sobre si.

A ascese grega e romana consistia em exercícios para que o sujeito acomodasse certos valores a sua existência, dando-lhe mais brilho, melhorando sua reputação, preparando-o para os obstáculos da vida. Um modo de viver ao qual optava, não porque a lei assim exigia, mas para fazer de sua vida uma obra. Para salvar-se em última instância, não no final dos dias, contudo a cada dia, perseverando em um estado de alerta, resistência e soberania sobre si, e

assegurando uma condição permanente diante dos acontecimentos da vida, a felicidade, a tranquilidade, a serenidade. Domínio de si e autossuficiência eram as recompensas dos atos de salvação praticados cotidianamente e permanentemente pelos próprios sujeitos.

Devemos ressaltar, ainda, que essa disposição para a relação de si consigo, bem como a apuração de técnicas e conteúdos de certo modo de vida, dependiam da operação do Outro. O Outro, filósofo ou diretor de consciência, configurava-se como mediador da reforma do indivíduo, da possibilidade mesma do indivíduo tornar-se sujeito. Não era o modelo de comportamento, o transmissor de conhecimentos ou o viabilizador de descobertas, senão aquele que estenderia a mão e conduziria a relação do indivíduo para consigo em favor do eu visado.

No período helenístico e romano, as técnicas e práticas de si alcançaram seu ápice, desprendendo-se de sua destinação ao cuidado dos outros e da cidade, assumindo, como meta, o próprio eu. “Cuida-se de si, por si mesmo, e é no cuidado de si que este cuidado encontra sua própria recompensa. No cuidado de si é-se o próprio objeto, o próprio fim” (FOUCAULT, 2006, p. 218). No domínio de uma *téchne*¹¹, constituía-se o sujeito de conhecimento verdadeiro e ação reta; em sua plenitude, preparado para a vida, a vida como prova.

Contudo, alguns séculos depois – e isso terá uma importância significativa para a configuração das subjetividades no Ocidente, de acordo com Foucault –, a cultura de si seria posta, pelo cristianismo, a serviço do poder pastoral.

Pouco familiar aos gregos e romanos, comum às sociedades orientais antigas, e minuciada pelos hebreus, a temática pastoral distinguia o líder, o rei ou a divindade como o pastor de um rebanho de ovelhas. Pastor que exercia o poder sobre um rebanho, não sobre uma terra. Pastor que reunia, guiava e conduzia seu rebanho. Pastor que garantia a salvação de seu rebanho e de cada uma de suas ovelhas – nenhuma a menos. Pastor que conhecia seu rebanho como um todo e detalhadamente. (FOUCAULT, 1981).

Foi o cristianismo, porém, que intensificou a temática pastoral, tornando a relação entre pastor e rebanho tão complexa quanto contraditória. Foucault (1981) aponta quatro aspectos que evidenciam a apuração de tal vínculo pela pastoral cristã. O primeiro deles refere-se à responsabilidade do pastor pelo destino de cada ovelha. O pecado e a salvação dos membros do rebanho configuravam-se como falta ou redenção do próprio pastor, de tal modo que, dele, não

---

¹¹ Segundo Foucault (2006, p. 303), a *téchne* consistia em “[...] uma arte, um sistema refletido de práticas relacionado a princípios gerais, a noções e a conceitos”. Para os gregos e romanos, a *téchne toû bíou* relacionava-se a todo um conjunto de procedimentos de existência identificado ao cuidado de si, que os encaminhava à questão: o que devo saber e como devo fazer para viver a vida como convém?

se esperava menos do que arriscar-se à própria perdição para recuperar uma única ovelha desgarrada.

O segundo aspecto trata-se da vinculação incondicional e completa da ovelha a seu pastor. Para os hebreus, a obediência a Deus, único pastor, significava submeter-se à sua lei. Um grego subordinava-se à lei, à vontade da cidade ou a um argumento racional de um orador, médico ou pedagogo. No cristianismo, a obediência era pessoal e irrestrita. A ovelha curvava-se à vontade do pastor; deveria desejar obedecer a seu pastor, pois a obediência era em si mesma uma virtude.

O terceiro elemento diz respeito ao conhecimento do pastor sobre cada uma de suas ovelhas – suas necessidades, seus passos, suas conquistas e seus pecados – a fim de atendê-las e (re)conduzi-las. Para isso, o cristianismo importou, do mundo helênico e romano, a direção e o exame de consciência, dando-lhes outros contornos, submetendo, permanentemente, o conduzido a tal condição, e instrumentalizando a exposição da consciência, dos sentimentos e pensamentos do dirigido a seu diretor.

Obediência, exame e direção da consciência e confissão culminam no aspecto mais importante para Foucault: a “mortificação” do indivíduo para este mundo. A renúncia de si para si e para o mundo proporciona uma relação de si consigo em que a própria morte realiza a constituição do sujeito como cristão. Substitui-se a ideia de um eu criado como obra de arte por um eu que deve ser renunciado.

No cristianismo, o vínculo subjetividade-verdade sofreu completa reviravolta em relação à cultura antiga e se relacionou ao problema da conversão, do empenho de se tornar outro e passar à verdade. Contudo, tal questão não se articulava ao reconhecimento da própria ignorância, como para os socráticos, à busca mnemônica da verdade da alma, como o modelo platônico ou à construção de regras de condutas coerentes a uma razão geral do mundo, como para os estoicos. Tal conversão, como vínculo subjetividade-verdade, foi arquitetada a partir do combate ao outro – Satanás – que habitaria cada um, e da mortificação de si como pecador.

O cerne, segundo Foucault (2014), que assinala o início do processo pelo qual se elabora a subjetividade do homem ocidental reside no exame de direção cristã, com o monaquismo, na geminação de duas obrigações fundamentais: obedecer em tudo e dizer tudo de si mesmo. O demônio estaria sempre presente. Portanto, ninguém se encontraria definitivamente a salvo. Haveria sempre uma possibilidade de recaída e, por isso, a necessidade de direção e de obediência ao diretor se faria perene, de um lado. De outro, existiria uma obrigação de olhar para si, de falar o que vê em si a fim de evitar um relaxamento moral incitador de maiores fraquezas, o excesso de ascese que tenderia ao orgulho e à vaidade e a cessão à astúcia demoníaca.

Entretanto, essa submissão à vontade do outro que conduz efetivava-se no exercício da liberdade do conduzido. O dirigido queria que o outro dissesse o que deveria querer ou fazer, ao mesmo tempo em que diria o que se é, seus pensamentos e sentimentos, para evitar os enganos sempre prementes pela presença do Satanás em si. Como o perigo seria permanente, a obediência não se constituiria uma passagem, e sim um estado a ser mantido até o fim da vida.

Faz-se importante acrescentar que a direção cristã não se baseava na competência do diretor, já que o valor da obediência constituía o elemento relevante. Além disso, não possuindo, necessariamente, um arcabouço de lições teóricas a serem transmitidas, o diretor se posicionava, primordialmente, como ouvinte dos pensamentos recônditos do dirigido que fazia, por si mesmo, o balanço de suas faltas.

O cristão tem a verdade no fundo de si mesmo e é atrelado a esse segredo profundo, ele está infindamente debruçado sobre si e infindamente obrigado a mostrar ao outro o tesouro que seu trabalho, seu pensamento, sua atenção, sua consciência, seu discurso não param de extrair deles. E é com isso que mostra que a discursivização da sua própria verdade não é simplesmente uma obrigação essencial. É uma das formas primeiras de nossa obediência. (FOUCAULT, 2014, p. 283).

O cristianismo inaugurou uma relação do sujeito com a verdade, estabelecida em termos de verdade de si. “Não é preciso mais ser rei, não é preciso mais ter matado o pai, não é preciso ter casado com a mãe, não é preciso reinar sobre a peste para ser obrigado a descobrir a verdade de si mesmo”¹² (FOUCAULT, 2014, p. 282). As técnicas próprias da ascese greco-romana, como a direção de consciência, que visavam à formação de um sujeito de veridicção, passaram a flexionar o sujeito à sua própria verdade pela contínua discursivização de si mesmo. “Essa obrigação de dizer a verdade sobre si mesmo nunca cessou na cultura cristã e, verossimilmente, nas sociedades ocidentais. Somos obrigados a falar de nós mesmos para dizer a verdade de nós mesmos” (FOUCAULT, 2014, p. 282). A morte de si definindo a própria vida. Morte e vida, obediência e exercício da liberdade, termos usualmente antípodas, copulam e fabricam aquilo que não conseguimos prescindir ou que imaginávamos não ter história: nós sujeitos.

4.1 Subjetividade e governo

O pastorado cristão formulou toda uma arte de conduzir, de dirigir, de encarregar-se dos homens coletiva e individualmente por toda a existência, tecendo um pano de fundo, prelúdio, de acordo com Foucault (2008b), da governamentalidade.

¹² Em *Governo dos vivos*, Foucault (2014) utiliza a engrenagem dos acontecimentos da tragédia grega Édipo para evidenciar certa forma de relação entre poder e dizer verdadeiro.

Questões sobre “[...] como se governar, como ser governado, como governar os outros, por que devo aceitar ser governado, como fazer para ser o melhor governante possível” (FOUCAULT, 2010a), dispuseram a população como alvo e objeto de governo e situaram os indivíduos como sujeitos de interesses.

“O nascimento e a história dos saberes sobre a subjetividade e a intersubjetividade estão intrinsecamente ligados a programas que, a fim de governar os sujeitos, descobriram que precisam conhecê-los” (ROSE, 1988, p. 36). Desta feita, os temas, as técnicas e os procedimentos pastorais, deslocados para um terreno e finalidades laicos, ecoaram no nascente Estado moderno, permitindo uma nova arte de governo.

Como assevera Foucault (2008b), séculos separam a constituição do pastorado cristão e a forma moderna de governo, e o que ocorreria não seria somente uma higienização do tema religioso para reinseri-lo num contexto laico. Há muita história e variadas questões que afligiram os homens e mulheres distando os dois períodos, Reforma e Contrarreforma, por exemplo. Não quer dizer, também, que etapas históricas foram sobrepondo-se até chegar o nosso presente. Observa-se, sim, o deslocamento de um poder soberano, centrado na figura do rei e da lei, decisor da vida e da morte das pessoas, para um poder que atua sobre a vida das pessoas de forma a conduzi-las, a fazê-las se autorregular em favor de certos objetivos, para os quais a reorganização das práticas pastorais de condução das condutas individuais e coletivas foram fundamentais. Um saber “[...] globalizador e quantitativo, concernente à população; o outro, analítico, concernente ao indivíduo” (FOUCAULT, 2013, p. 282). Uma forma de exercício do poder que é tanto totalizante quanto individualizante.

Na nova razão governamental, como já apontado, buscar-se-ia governar os interesses particulares e coletivos através da condução das ações dos indivíduos – viver, trabalhar, produzir de determinado modo – para aumentar a força do Estado. Precisar-se-ia, assim, mensurar e equilibrar os diferentes interesses particulares e os interesses coletivos, protegendo-os dos possíveis abusos individuais sobre os gerais e vice-versa. Para isso, os administradores estatais dos novos Estados europeus desenvolveriam uma forma racional de intervenção na vida cotidiana dos seres humanos – a polícia ¹³ –, cujas práticas constituiriam um método para conhecer e analisar a população vivente de certo território e manter a felicidade dos indivíduos compreendida no sentido de sobrevivência e melhoria das condições de vida (FOUCAULT, 2008b).

---

¹³ Polícia, aqui, não corresponde à atividade e/ou instituição policial tal como as concebemos na atualidade, mas, sim, como uma tecnologia governamental que atua e intervém na atividade humana, de modo a controlá-la, otimizá-la, organizá-la etc. a fim de ampliar a força do Estado (FOUCAULT, 1981, 2008b).

Os sistemas conceituais e a linguagem das ciências humanas forneceram os meios pelos quais as subjetividades e as relações entre indivíduos pudessem ser calculadas e organizadas em diferentes instituições – escola, hospital, prisão, fábrica –, a fim de alcançar determinados resultados.

Literatura policial, interesse jornalístico pelo crime, campanhas relativas a doenças e higiene, fomentariam, a partir do século XIX, toda uma cultura política do perigo, incentivadora do medo às degenerações da vida do indivíduo, da família, da espécie etc. Técnicas disciplinares seriam desenvolvidas e intensificadas, ocupando-se, minuciosamente, do comportamento dos indivíduos em seu dia a dia, controlando-os, coagindo-os, pressionando-os. Intervenções artificiais e voluntárias no mercado, como exemplos de mecanismos de insuflação e ampliação das liberdades, incitariam os indivíduos a consumirem mais ou optarem por determinado tipo de consumo (FOUCAULT, 2008b). Tais técnicas de governo de si e dos outros alocaram o indivíduo como agente e ator principal dos modos de vida social, capaz de operar transformações em sua conduta a fim de fixar um tipo de “eu”, permitindo o rearranjo da tecnologia governamental (MARÍN-DÍAZ, 2015).

A governamentalidade neoliberal, como vimos, mais molecular e ardilosa, produz, não um sujeito estável afinado a certo tipo de sociedade, mas um sujeito mutante, disposto a modificar-se constantemente, flexível e adaptável. “Um ser individual que aplica sobre si uma série de técnicas e que se exercita o tempo todo para incrementar seu valor de troca em um mercado de capitais humanos” (MARÍN-DÍAZ, 2015, p. 250).

Não se trata, destacamos, de escalonar a história das subjetividades através de etapas sucessivas de governamentalidades, anunciando o desaparecimento da última tão logo uma nova emergja. O que ocorre é a mudança na ênfase e nos propósitos das técnicas de condução das ações individuais e coletivas e na modulação das posições de sujeito.

Rose (2007) aponta para uma privatização dos serviços do Estado em que os indivíduos são obrigados a produzirem seu próprio bem-estar. Em relação à governamentalidade, assim como formulada por Foucault, o autor afirma que, em contraponto às estratégias, táticas e dispositivos de governo utilizados para atuar sobre uma população em favor a seu bem e contra seu mal, assistimos, em tempos hodiernos, à emergência de uma série de racionalidades e técnicas que tratam de governar através das escolhas reguladas feitas por sujeitos singulares e autônomos no contexto de seus compromissos particulares (família, trabalho) e com eles mesmos.

Podemos observar, pelas tramas emaranhadas entre as formas de governo e as subjetividades, como foi se constituindo a possibilidade de o indivíduo tornar-se sujeito,

desenhando-se a si mesmo por meio de técnicas, procedimentos e saberes específicos. Apoiando-se em Sloterdijk, Marín-Díaz (2015) aponta que os modos de praticar a vida produzidos pelos homens, em diferentes condições econômicas, políticas, étnicas e materiais, teriam sido possibilitadas por um conjunto de antropotécnicas¹⁴, da exercitação da vida. Esses “seres exercitantes” produzem a si mesmos produzindo uma vida que se exercita,

[...] uma vida que realiza operações sobre si mesma para obter ou melhorar a qualificação daquele que age sobre si, e isso se faz à execução da mesma operação. Trata-se da exercitação da vida, de comportamentos que se configuram e acrescentam a si mesmos. (MARÍN-DÍAZ, 2015, p. 76).

Isso não quer dizer, como também já afirmado, que nossas subjetividades se constituam como objetos à parte do exercício do poder, confinando-se em um lugar íntimo a ser escavado, onde encontraríamos nosso verdadeiro eu privado. Liberdades reguladas, nossas personalidades, subjetividades e relacionamentos são (e, talvez, sempre tenham sido) intensivamente governados (ROSE, 1988). Padrões sociais, vigilâncias comunitárias e normas legais, familiares e religiosas incidem sobre as condutas – as formas de pensar e agir – dos seres humanos. Mecanismos específicos de governo atingem a alma na tentativa de “[...] alterar a pessoa visível através de uma ação exercida sobre esse invisível mundo interior” (ROSE, 1988, p. 31) – pensamentos, sentimentos e ações.

Contudo, ainda que consigamos vislumbrar um fio condutor das relações que os indivíduos estabeleceram consigo mesmos e os outros em termos de governo, a administração do “eu” contemporâneo apresenta-se diferente, sobre o que já anunciamos alguns aspectos. O primeiro: as capacidades pessoais e subjetivas dos cidadãos passaram a ser incorporadas às aspirações dos poderes públicos através da promoção de políticas, campanhas, programas, sistemas jurídicos e educacionais que agem sobre as capacidades e propensões mentais dos cidadãos. O segundo: o gerenciamento calculado das potencialidades humanas em busca dos diferentes objetivos institucionais – escolares, do ambiente de trabalho, prisionais, hospitalares etc. –, que correspondem às preocupações públicas dos governantes (ROSE, 1988).

Há ainda um terceiro aspecto anunciado por Rose (1988), que corresponde ao nascimento de uma nova forma de *expertise* da subjetividade. Uma gama inteira de profissionais – psicólogos das mais diferentes vertentes e especialidades, assistentes sociais, gerenciadores de vida, de estilo, de carreira, conselheiros, terapeutas, educadores etc. – reivindicam sua

---

¹⁴ Exercícios de exercitação, físicos e mentais, com que os homens das mais diferentes culturas melhoram suas formas de viver para enfrentar os riscos da vida e da morte ao convívio com os outros (SLORTERDIJK, 2012; MARÍN-DÍAZ, 2015).

autoridade e legitimidade social na compreensão, avaliação e ação sobre as formas de pensar, agir e sentir.

As novas linguagens empregadas na construção, compreensão e avaliação de nós mesmos e dos outros têm transformado as formas pelas quais interagimos com nossos chefes, empregadores, colegas de trabalho, maridos, esposas, amantes, mães, pais, filho/as e amigos/as. Nossos mundos mentais têm sido reconstruídos: nossas formas de pensar e falar sobre nossos sentimentos pessoais. Nossas esperanças secretas, nossas ambições e decepções. Nossas técnicas para administrar nossas emoções têm sido remoldadas. A própria ideia que temos de nós mesmos tem sido revolucionada. Nós nos tornamos seres intensamente subjetivos. (ROSE, 1988, p. 33).

Protagonistas das relações entre sujeito e verdade, as ciências humanas e, especialmente, as *psi*, como a Psicologia e a Psiquiatria, oferecem vocabulários e técnicas para as pessoas encontrarem a verdade de si mesmos, como, também, operarem as transformações necessárias rumo ao eu desejável.

Intensamente subjetivos, produzidos por um tipo de relação de si consigo flexionada a um interior psicológico – um eu amante, um eu trabalhador, um eu pensante etc. –, motivados pela distância cavada, por matrizes de comportamento e saberes, entre aquilo que se é e aquilo que se pode ser, aparatados por técnicas de autoinspeção, autoproblematização, automonitoramento, autorrecuperação, os indivíduos são capacitados a modelarem e remodelarem suas falas e ações, seus pensamentos e emoções a fim de obter riqueza, êxito, sabedoria, felicidade.

Não se trata de uma conspiração entre os *experts* e o Estado, como nos adverte Rose (1988), para nos iludir, controlar e condicionar como sujeitos particulares. Age-se, indiretamente, nas escolhas, nos desejos e nas condutas dos indivíduos por meio de saberes legitimados como verdadeiros, do estímulo a determinados medos e ansiedades, da difusão de matrizes de comportamentos e estilos de vida. “A *expertise* fornece essa distância essencial entre o aparato formal das leis, das cortes e da polícia e a moldagem das atividades dos cidadãos.” (ROSE, 1988, p. 42).

Costa (2009, p. 178) sustenta que

Trata-se de uma governamentalidade que busca programar estrategicamente as atividades e os comportamentos dos indivíduos; trata-se, em última instância, de um tipo de governamentalidade que busca programá-los e controlá-los em suas formas de agir, de sentir, de pensar e de situar-se diante de si mesmos, da vida que levam e do mundo em que vivem, através de determinados processos e políticas de subjetivação: novas tecnologias gerenciais no campo da administração (management), práticas e saberes psicológicos voltados à dinâmica e à gestão de grupos e das organizações, propaganda, publicidade, marketing, branding, literatura de autoajuda etc.

Considerando o indivíduo como agente ativo de seu presente e, especialmente, de seu futuro, de seu governo econômico, tece-se um conjunto outro de vocabulários e procedimentos,

toda uma maquinaria, para a administração dos indivíduos. Recorre-se a habilidades e atitudes avaliadas como ideais ao espírito empreendedor – flexibilidade, competitividade, criatividade, inovação etc. – e a temas como: escolha, êxito, autodescoberta, autorrealização. Todo um cenário ético é arquitetado, tornando a existência inteligível, praticável e administrável pela distância entre as experiências de vida das pessoas e as imagens de eu as quais aspiram (ROSE, 2001a). Imputa-se, ao indivíduo, a exclusiva responsabilidade por seus pujantes ou decadentes presente e destino.

Se as técnicas disciplinares de vigilância e controle privilegiavam a instrução e o ensino como elementos viabilizadores desse processo de individualização, a forma de governo atual enfatiza a aprendizagem em larga escala e por toda a vida. Expande-se a importância do aprender para além dos muros da escola, de modo que nossa sociedade seja definida como uma sociedade educativa (FAURÉ, 1973; DELORS, 1996; DRUCKER, 1993), onde o meio, os estímulos, os espaços, as mídias, as relações e os diversos tipos de interações devem estimular a atividade do indivíduo para o desenvolvimento de suas potencialidades, de seu poder de autoavaliação e de sua capacidade de aprendizagem e adaptação.

Aprender, como escreve Marín-Díaz (2015), não é apenas uma palavra que emerge nos discursos atuais porque assim dita a moda da vez. Ela tem carregado, ao longo dos séculos, o enunciado de elevação da vida, constituindo-se como um eixo importante para as formas de governo ao preceituar a transformação e a exercitação do indivíduo constantemente. O deslocamento da ênfase do ensino para a aprendizagem tratou, na governamentalidade neoliberal, de ajustar e articular “[...] um conjunto de práticas para produzir um sujeito ativo, um sujeito aprendente, esse indivíduo que, por sua própria experiência, por sua própria atividade, aprende o que precisa para viver e ser feliz” (MARÍN-DÍAZ, 2015, p. 203)

5 “A FELICIDADE ESTÁ POR DENTRO, MAS NÃO VAI SAIR NO RAIOS-X”¹⁵

Antes de adentrar nos discursos pedagógicos, ou melhor, pedagógico-escolares – aqueles dirigidos à escola e a seus atores sociais especificamente – a fim de pensar sobre como tem funcionado a administração da identidade docente rumo a uma identidade desejável, realizada e feliz, gostaríamos de fazer crepitar algumas ideias sobre a felicidade, um modo de vida feliz, que tem figurado como meta da vida contemporânea. Afinal, o que compreendemos por felicidade? Faria algum sentido tocar os caminhos que se proclamam melhores para a docência como operações que visam tornar os docentes mais felizes? Ironia ou tragédia: ligar o exercício do magistério a estados de felicidade, quando o que se anuncia é uma paz impossível àqueles cuja tarefa é ensinar o outro-aluno tão novo, tão jovem, obrigado a um espaço e tempo, ainda apartado da importância ou da irrelevância que a experiência escolar possa vir a ter? Fraude ou ingenuidade: afirmar felicidade, onde muitos atestam um estado terminal de existência profissional?

A felicidade tem se constituído como objeto privilegiado de reflexão filosófica. Epicuro e Platão, na Idade Clássica; Spinoza e Russell, na Idade Moderna, entre outros, ocuparam-se em pensar sobre a verdade da felicidade. André Comte-Sponville (2001), em *A felicidade, desesperadamente*, aponta que a felicidade, desde a tradição grega, esteve ligada à questão da verdade, de um viver ou pensar verdadeiros. Ilustrativas se mostram suas referências a Epicuro, que afirmava: “A filosofia é uma atividade que, por discursos e raciocínios, nos proporciona uma vida feliz”; a Santo Agostinho, que se valia da palavra beatitude para definir a vida *verdadeiramente* feliz em oposição às pequenas felicidades, “a alegria que nasce da *verdade*”; a Spinoza que retomaria a mesma palavra para designar a felicidade do sábio que não se configurava como recompensa da virtude, mas a própria virtude. Para este último, a felicidade seria a meta da filosofia, e a *verdade* sua norma. Ou seja, a *verdade* validaria a felicidade.

Como já citado anteriormente, Arendt afirma que “somente o *animal laborans*, e não o artífice nem o homem de ação, sempre demandou ser “feliz” ou pensou que os homens mortais pudessem ser felizes” (ARENDT, 2010, p. 166). Disso, podemos deduzir que pensar a felicidade como objetivo, ou melhor, como direito/dever de cada um e todos os indivíduos, seja um princípio que se consolidaria na sociedade moderna capitalista. Afinal, como ser feliz condenado a uma existência designada pelos deuses, quando não se tem o próprio destino nas

---

¹⁵ Verso da canção *O que você faz pra ser feliz?*, de Clarice Falcão.

mãos? Como entregar-se aos prazeres do mundo sem renunciar ao paraíso eterno? Como ser feliz sabendo-se mortal?

Para alguns poucos, eleitos, filósofos, santos e ascetas, ou para todos os cidadãos, a felicidade tem se configurado como meta em várias sociedades há milênios. Os caminhos que a endereçariam aos indivíduos, bem como os conteúdos que os preencheriam e “dariam sentido” variam entre os grupos humanos e os diferentes momentos. O fato é que, à procura da felicidade, os humanos têm mobilizado suas existências.

Converte-te e salva-te! Olhar para si, lançar mão de um conjunto de práticas e técnicas e alcançar a salvação dominando a si mesmo para enfrentar essa vida, como nos gregos e romanos antigos, ou renunciando a si mesmo rumo à vida eterna, como no cristianismo, são finalidades e procedimentos que reverberam em nosso pensamento ocidental moderno e contemporâneo.

Nesse sentido, a felicidade aparece como esse fim primeiro de toda a ação de transformação e melhoramento que os indivíduos devem realizar consigo mesmos, ela configura esse *télos* que nos leva a nos ocuparmos de nós mesmos, a ajustar nossas vidas usando um conjunto de práticas ascéticas para construir modos de existências nos quais as adversidades operam como tensores que só servem para superarmos a nós mesmos. Podemos perceber, então, que o imperativo da autotransformação, *você tem que mudar sua vida!*, é um importante elemento nesses discursos da felicidade que promovem a exercitação e que nos incitam a tornarmos outros diferentes do que éramos antes, a nos ocuparmos de nós mesmos. (MARÍN-DÍAZ, 2015, p. 56).

Então, vejamos, estamos falando menos do que é felicidade e mais de uma demanda de transformação mobilizada por uma esperança em alcançar a felicidade em termos de “elevação da vida”. Como já analisamos anteriormente, a reconfiguração da própria vida nunca esteve desconectada de padrões morais ou religiosos, de valores e finalidades caras aos diferentes grupos humanos, que excediam o próprio indivíduo. O governo de si, como nos demonstrou Foucault, caminhou *pari passu* com o governo dos outros: Sócrates, Alcebíades e a *pólis*; o pastor, a ovelha e o rebanho; o Estado, o indivíduo e a população. Mesmo com os estoicos, quando as práticas de si alcançaram seu ápice visando à constituição do sujeito como produto final, isso se acomodava em uma lógica geral do mundo.

Na governamentalidade liberal, o aumento da sorte da população emergiria como objetivo de governo, bem como a produção de condições para os indivíduos serem livres e buscarem aumentar sua riqueza, sua longevidade, sua felicidade. O panoptismo de Bentham, como fórmula política geral para esse tipo de governo, pode ser ilustrativo de como a disseminação das técnicas disciplinares e mecanismos de controle e vigilância coincide com a era das liberdades e a melhoria da sorte de cada um. Para Bentham, um governo deveria vigiar a conduta dos indivíduos e, ao mesmo tempo, oferecer espaço para a mecânica natural dos

comportamentos e da produção, intervindo, somente, aos sinais de desvio de tal mecânica (FOUCAULT, 2008b).

E por que o Estado estaria disposto à vigília e à zeladoria da liberdade? Porque, para Bentham, livres, os indivíduos poderiam maximizar sua felicidade, e a aglomeração de indivíduos felizes produziria uma comunidade mais feliz. Acrescenta-se que, para o autor, liberdade e segurança configuravam-se sinônimos, já que seria impossível sentir-se feliz e inseguro, amedrontado com a iminência de um crime. Por outro lado, com as condições necessárias, um ambiente seguro, promovido pelo Estado, cada indivíduo seria capaz de buscar a própria felicidade.

Bentham elaborou um cálculo felicífico – felicidade é igual a prazer menos dor – e um catálogo do prazer correspondente à quantificação do nível de prazer provocado por uma série de atividades e objetivos. Buscando um cálculo preciso, para que cada indivíduo pudesse medir o seu ponto na trajetória de busca da felicidade, propôs uma série de perguntas para se medir o valor de qualquer dor ou prazer: Quão forte é? Quanto tempo vai durar? Qual é a probabilidade de ocorrer? Quanto afeta outras pessoas? etc. (SCHOCH, 2011).

Foucault (1981), analisando as teorias da polícia, como um conjunto administrativo que buscava ampliar ao máximo as forças do Estado e manter a sua ordem, demonstra que o principal objetivo dessa tecnologia governamental, já citada por nós, seria o bem do corpo, da alma e das riquezas, objetivando a condução de todo homem vivo à máxima felicidade que se pudesse desfrutar nessa vida. “Polícia e estatística se condicionam mutuamente”, visando ao controle de toda a atividade do homem, integrando-a às forças do Estado, ao mesmo tempo em que este possa orientar essa atividade de uma maneira útil ao próprio Estado. “Numa palavra, trata-se da criação da utilidade estatal, a partir de e através da atividade dos homens. Criação da utilidade pública a partir da ocupação, da atividade, a partir do fazer dos homens” (FOUCAULT, 2008b, p. 433-434). Além disso, para que sejam úteis, os homens precisam viver e, por isso, a polícia zelaria pelas condições de manutenção da vida, da saúde, da circulação de materiais e mercadorias. Sintetiza Foucault (2008b, p. 440): “Pois bem, tudo o que vai do ser ao bem-estar, tudo o que pode produzir esse bem-estar para além do ser e de tal sorte que o bem-estar dos indivíduos seja a força do Estado, é esse, parece-me, o objetivo da polícia”.

Dos cálculos de Bentham ao trabalho da polícia, estava em jogo inculcar, nos indivíduos, um certo modo de viver em nome de determinados objetivos. A educação, nesse sentido, teria um papel fundamental, e a escola organizar-se-ia como instituição privilegiada para transmitir novos saberes e, principalmente, “[...] preparar as massas para viverem num Estado governamentalizado” (VEIGA-NETO, 2000, p. 190).

“A instrução da população era sinônimo do bom governo que dela fazia o governante. Ela era uma atividade fundamental para atingir a felicidade pública, a salvação de todos e de cada um, e a prosperidade do reino” (MARÍN-DÍAZ, 2015, p. 196). Transformação e felicidade são termos que nascem com o projeto educacional moderno. Porém, aquilo que se esperava atingir através do ensino de todos e de cada um dos indivíduos da nova geração – a fixação de um tipo de eu para um tipo de sociedade – não se sustenta como o mais importante na governamentalidade neoliberal.

Invoca-se, como mencionamos anteriormente, um indivíduo que deva aprender a operar sobre si, adaptando-se e aprendendo constantemente para o resto da vida. Aprender para o resto da vida desbloquearia a aprendizagem para todas as fases da existência humana. Fetos, bebês, crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos aprendem. Alunos aprendem. Professores nunca deixam de ser alunos, sempre aprendendo (inclusive, com seus próprios alunos). Isso significa dizer que professores, antes transmissores de saberes para a formação de um tipo de cidadão para um ideal de nação, deveriam, agora, estimular e mediar o espírito empreendedor de seus alunos ao mesmo tempo em que precisariam cultivá-lo em si mesmos em favor de sua melhor versão, cuja definição aparenta, imaginamos, bastante incerta e instável.

Outra mudança é o adensamento do si mesmo, como já enunciamos, flexionado, em tempos hodiernos, a um eu interior – pensamentos e emoções que precisam ser avaliados a partir das biografias particulares, de seu ambiente, das socializações. Para Rose (2001b), o par eu/realização é o aspecto humano acossado pelos agenciamentos contemporâneos de subjetivação. Passamos a ser habitados “[...] por uma inescapável interioridade que escava, nas profundezas do humano, um universo psíquico com uma topografia que tem suas próprias características” (ROSE, 2001b, p. 184). Afirmando que a cartografia *psi* desse território interior é incompleta e disputada, o autor compara seus mapas àqueles produzidos pelos antigos homens do mar:

[...] onde alguns relatam terem visto instintos, características herdadas e predisposições, outros encontraram repressões, projeções e fantasias, outros ainda viram a internalização de expectativas sociais e outros mais observaram apenas a inscrição de um regime de recompensas e punições comportamentais. (ROSE, 2001b, p. 185).

Sem porto seguro, do par eu/realização como alvo e objeto de múltiplos saberes, regras, técnicas e procedimentos, exige-se identificação e distinção; que se produza e se diga o que se é e o que não se é. “Para ser o eu que a gente é, a gente não deve ser o eu que a gente não é – não aquela alma desprezada, rejeitada ou abjeta. Assim, o tornar-se eu é um copiar recorrente que tanto emula outros enquanto difere deles” (ROSE, 2001b, p. 187). Embrenhar-se na

modulação de um eu desejável significa, ao mesmo tempo, assumir a identidade que se quer e aquela que se está “deixando” de ser.

Talvez, cheguemos, agora, não somente às questões iniciais do presente capítulo, mas àquelas impulsionadoras primeiras da pesquisa, preocupadas com a recorrência de um discurso vitimário na docência, e que, posteriormente, foram sendo redirecionadas para os caminhos da felicidade no exercício da profissão. Sendo o eu/realização o aspecto humano acossado pelos agenciamentos contemporâneos de subjetivação, o vitimismo emerge como contrapeso da felicidade, que aparece como meta da existência e culmina na realização do indivíduo, não somente em termos materiais, como da estruturação de certo tipo de eu interior. O vitimismo como penúria das almas não realizadas; o choro dos infelizes. Contudo, não é tanto a posição débil em que tal condição coloca os professores que nos interessa, senão as práticas que os fazem olhar a si mesmos como sujeitos dignos de certo tipo de reconhecimento, de piedade; que os fazem dizer suas mazelas morais e emocionais e as injustiças psíquicas e sociais que vivenciam; que os posicionam como sujeitos felizes, exitosos e autorrealizados na mesma medida que os assombram com o fracasso e a infelicidade; que anunciam a possibilidade de ser professor sem sofrimento e dor, ou que estes possam ser travestidos de obstáculos a serem superados tendo a elevação da autoestima como recompensa; que os fazem crer no prazer e no sucesso ao longo dos anos de exercício da profissão.

Deste ponto, gostaríamos de concentrar-nos um pouco mais na questão do clamor por uma identidade, por um eu realizado, porém, agora, no contexto das teorizações do campo educacional dirigidas aos professores. Antes de embrenhar-nos na análise das fontes empíricas, carecemos de tecer algumas considerações sobre a encruzilhada da identidade docente – entre a realização de si e a realização de um projeto de sociedade.

5.1 Magistério e felicidade

A escola firmou-se como uma das principais instituições modernas ocidentais. Lugar de investimento das grandes expectativas sociais em relação a um novo projeto de nação e de homem, responsabilizando-se por transmitir, universal e massivamente, os valores civilizatórios de uma sociedade conjurada como ideal.

Segundo Costa (2005), combatentes em favor de um ideal de nação e resgatadores de almas passíveis de serem corrompidas, os professores deveriam transmitir todo um arcabouço cultural, moral e científico acumulado para que o outro-aluno pudesse ascender a um patamar mais elevado no processo de hominização. A tarefa seria levar universal e homogeneamente as

condições para o processo civilizatório. Todavia, esse objetivo teria se mostrado demasiadamente dificultoso pelas seguintes razões: o outro-aluno, invariavelmente, resistiria às investidas educativas; a possibilidade de resistência do outro-aluno definiria uma relação atravessada por conflitos e que se tramaria sob o signo da tentativa de dominação, do jogo de forças, do embate. Neste sentido, poder-se-ia imaginar os incomensuráveis esforços colocados a cargo dos professores para cumprir a desejada, e sempre frustrada, universalização do processo civilizatório e emancipatório. Afinal, tratar-se-ia de ensinar aos que podem e irão resistir a aprender e libertar aqueles a quem se deve controlar. No entanto, apesar da improbabilidade de efetivação de tal tarefa, imputar-se-ia, não raras vezes, a responsabilidade de sua falência aos próprios docentes.

Em tempos hodiernos, como argumenta Dussel (2009), a transmissão e a reprodução cultural, que se constituíram como funções escolares privilegiadas, encontrar-se-iam sob assédio. Deslegitimar-se-ia a importância das humanidades modernas para a realização pessoal e ascensão social, acusando-se a escola de obsoleta diante das novas exigências para o mercado de trabalho e do sempre mutante mundo globalizado. Por outro lado, do ponto de vista científico-acadêmico, denunciar-se-ia o caráter político e ideológico, imputando, à escola e seus agentes, a responsabilidade pela perpetuação da desigualdade e exclusão social. Agregar-se-ia a tais críticas, a defesa pela “voz” das crianças e adolescentes que teria sido silenciada por uma pedagogia transmissiva centrada no professor.

Se antes constituía um espaço de transmissão cultural cuja cultura se distinguia claramente do afora e se sustentava numa aliança entre o Estado e as famílias, na atualidade a escola compete com outras agências culturais como os meios de comunicação de massas e a internet para a transmissão de saberes, a formação intelectual e a educação da sensibilidade das crianças e adolescentes. E compete em condições desvantajosas, já que por suas características “duras”, por sua gramática estruturante, a escola se mostra menos permeável a essas novas configurações da fluidez e da incerteza. (DUSSEL, 2009, p. 357).

Além disso, os alunos atuais, diferentemente daqueles com os quais a escola estaria acostumada, reconhecer-se-iam como portadores de direitos, argumentando e comportando-se, muitas vezes, como consumidores e clientes a serem satisfeitos em um ambiente, frequentemente, alicerçado por uma inadequada horizontalidade entre as crianças e os adolescentes e seus professores (DUSSEL, 2009, p. 357). Deste modo, não seria equivocado, além de um soldado ou salvador, associar o professor à figura de um carregador de fardos diante de sua desmedida missão civilizadora (COSTA, 2005), acrescida da instabilidade causada pela oscilação dos objetivos dos tempos atuais e da competitividade com outros meios de informação.

Decerto, a imagem social do ofício docente herda, historicamente, traços de cunho vocacional e salvacionista que se colam à profissão (ARROYO, 2000). Porém, são traços, lastros, restos. A expectativa ou a personificação de um professor abnegado, com habilidades e virtudes extra-humanas; um *deus ex machina*, que se regozije somente com o reconhecimento dos alunos e com a nobre contribuição para um futuro nacional aprimorado, não encontre, talvez, concretude nos dias atuais (algum dia encontrou?). Podemos, eventualmente, reconhecer resíduos de uma intenção heroica ou um destino missionário na função docente, mas incorreremos em leviandade, se reduzirmos os professores a uma persona.

Em contrapartida, parece-nos que há uma preocupação expressiva com a formação da identidade docente, que pode se manifestar em termos de crítica ou de idealização, como, também, são inúmeros os estudos focados na ideia de certo tipo de desajustamento, desvio ou dano sofrido pelos professores no contexto da educação atual, reconhecido como crise.

Segundo Rose (2001b, p. 140),

[...] as ideias de identidade e seus cognatos têm se colocado no centro de muitas das práticas nas quais os seres humanos se envolvem. Na vida política, no trabalho, nos arranjos domésticos e conjugais, no consumo, no mercado, na publicidade, na televisão e no cinema, no complexo jurídico e nas práticas da polícia, nos aparatos da medicina e da saúde, os seres humanos são interpelados, representados e influenciados *como se fossem eus* de um tipo particular: imbuídos de uma subjetividade individualizada, motivados por ansiedades e aspirações a respeito de sua autorrealização, comprometidos a encontrar suas verdadeiras identidades e a maximizar a autêntica expressão dessas identidades em seus estilos de vida.

Lugar privilegiado de investimento de expectativas sociais, isto é, lugar “[...] em que, por excelência, a sociedade se vê com os olhos da antecipação [...]” (VALLE, 1997, p. 12), na escola pública, a identidade dos professores públicos é fabricada para se ajustar à imagem do projeto educativo de uma nação, e sofre alterações em situações de urgência nacional ou de reestruturações de objetivos econômicos e sociais. Há um apelo à função social da escola, e as competências técnicas e os objetivos educativos estão relacionados à construção de um tipo de trabalhador que viabilize tal função. Para isso, as reformas educacionais assentam-se em exames e no conhecimento acadêmico, modulando os aspectos profissionais a serem enfatizados de forma a melhor arquitetar as transformações esperadas (LAWN, 2010). Ser professor assume uma extrema gravidade, pois significa tornar-se o professor necessário e responsável por um determinado projeto de sociedade.

Por outro lado, o conhecimento acadêmico produz-se, também, como “uma voz” que se ergue em nome do professorado. O intuito, neste caso, é evidenciar as falhas identitárias ou a corrupção da identidade pelo sistema, para que os professores se recomponham de forma mais consciente, resistente, saudável e profissional no exercício do trabalho. São como tratados

destinados à defesa de professores, “abrindo seus olhos” para as imposições do Estado ou as exigências do mundo atual, ao mesmo tempo em que delimitam uma nova identidade considerada mais adequada à resistência e às demandas profissionais em favor de outros projetos de escola e sociedade. Discursos alternativos, como os sindicais e dos movimentos sociais, compõem, também, as práticas discursivas sobre a identidade docente, tanto a que se imagina ser a do professorado que se tem, como a que se propõe a definir o corpo docente desejável.

Esse campo de disputas geraria um policiamento da identidade docente, qualificando-a como mais ou menos consciente, competente, saudável, feliz etc. Contudo, como afirma Lawn (2010), a mesma “qualificação” estaria, constantemente, atrelada a condutas diferentes e, quiçá, opostas. Competente, poderia ser utilizada para caracterizar os professores que seguissem as prescrições oficiais do sistema, e, em contraposição, referir-se-ia aos profissionais que as questionassem e produzissem outras formas de atuação, por exemplo.

Há, dessa maneira, um “vir-a-ser” justificado por uma existência profissional defasada em relação a um valor, uma qualidade de ensino, um tipo de sociedade. O professor seria uma figura simbólica sobre a qual seriam projetadas muitas contradições econômicas, sociais e culturais: deveria ensinar todos os alunos igualmente em uma escola e sociedade regidas pela concorrência; deveria trabalhar em equipe num mundo “customizado”; deveria promover o gosto pelo conhecimento a alunos que estudariam para obter nota; deveria sustentar sua autoridade e amar os alunos ao mesmo tempo etc. (CHARLOT, 2008). Porém, estas injunções sobre as formas de agir e pensar frente às mudanças sociais apresentariam diferentes nuances e explicações, bem como as identidades consideradas desajustadas e os meios de recompô-las.

Apoiadas em procedimentos particulares, as prescrições dirigidas à docência informariam e acomodariam, às ações dos professores, atividades, lições, afetos, modos de avaliar os alunos e planejar as aulas, valores etc., justificando-os como “essenciais”, “os mais verdadeiros” para o exercício da profissão. Desta forma, como afirma Popkewitz (2001), a pedagogia e a pesquisa em educação não se delimitariam à gestão da sala de aula, mas inscreveriam princípios que ordenariam, distinguiriam e dividiriam as ações de ensino, e, por consequência, seus agentes, criando novas práticas de *expertise*. “As práticas do novo *expertism* também fabricam o professor que é autorrealizado e recriam sua biografia através do cálculo contínuo e da pesquisa racional de si mesmo” (POPKEWITZ, 2001, p. 70).

Ressalvamos que o surgimento e a importância atribuída ao personagem do *expert* nos tempos atuais, em nossa compreensão, relacionam-se à transformação das racionalidades e tecnologia de governo, assinaladas por Foucault, estabelecendo uma ligação entre objetivos

sócio-políticos e os domínios privados da existência. Assim, argumentam Rose e Miller (1992, p. 188, tradução nossa):

Por um lado, eles (os experts) aliar-se-iam às autoridades políticas, concentrando-se sobre os seus problemas e problematizando novas questões, traduzindo preocupações políticas sobre produtividade econômica, inovações, agitação industrial, estabilidade social, lei e ordem, normalidade e patologia e assim por diante para o vocabulário da gestão, contabilidade, medicina, ciências sociais e psicologia. Por outro lado, eles procurariam formar alianças com os próprios indivíduos, traduzindo suas preocupações diárias e decisões sobre investimentos, educação infantil, organização fabril ou dieta para uma linguagem reivindicante do poder da verdade, e se ofereceriam para ensinar-lhes as técnicas pelas quais os indivíduos pudessem gerenciar melhor, ganhar mais, educar crianças mais saudáveis ou mais felizes e muito mais.

Por meio do *expertise*, os indivíduos seriam capazes de regular a si mesmos, através de técnicas particulares, alinhando suas escolhas pessoais aos objetivos de governo. Restaura-se uma atmosfera de liberdade, em que cada pessoa é autônoma para tomar suas próprias decisões e maximizar a qualidade de suas vidas, evocando-se uma cidadania ativa, não dependente de benefícios gerados pelo Estado. “Esta cidadania manifesta-se não no recebimento de benfeitoria pública, mas na busca vigorosa de realização pessoal e nos cálculos incessantes que permitiriam alcançá-la” (ROSE; MILLER, 1992, p. 201).

A profissionalidade docente, assim, delinearia um professor produtor, não só da aprendizagem dos alunos, mas de sua própria satisfação profissional correspondente a formas de exercício consideradas excelentes. O júbilo, parece-nos, excederia a valorização em termos salariais e de carreira, contemplando um “espírito”, um ânimo específico do trabalhador do magistério que seria o do professor feliz, autorrealizado, com perfis específicos em diferentes momentos e concepções de educação.

Se existe um discurso recorrente e, podemos dizer, histórico de um magistério de idos tempos que teria banhado seus trabalhadores com alegria, dignidade e reconhecimento, há, por outro lado, uma difusão de inúmeras teorizações sobre a formação docente promissoras de um futuro de maior felicidade e satisfação. Ambos, porém – o discurso nostálgico dos professores e o auspicioso das teorias sobre a profissão –, convergiriam na denúncia de uma crise generalizada, em que os docentes careceriam de sentido acerca de suas funções e de reconhecimento na sociedade atual, ainda que difiram quanto às alternativas de recuperação – os professores tenderiam a desejar mudanças nas famílias, na escola, no sistema de ensino, nos alunos, e as teorizações, a (trans)formação do próprio docente.

Martuccelli (2016) reconhece mesmo que haveria uma crise de sentido, na sociedade contemporânea, instalada pela promulgação do amor como o único dos ideais pelo qual as

pessoas estariam dispostas a morrer, não em termos shakespearianos, porém de resignação ao sacrifício e às obrigações morais em relação a seus entes queridos. O amor, segundo ele, seria o principal esteio de sentido individual e promessa de felicidade em tempos hodiernos.

Contrapõe, o autor, à figura do amante como personificadora do sentido da vida contemporânea, outras três figuras históricas que teriam conferido sentido para a humanidade: o crente, o cidadão e o burguês.

O crente, aquele que encontraria, na religião, o sentido da vida através de uma doutrina e rituais compartilhados coletivamente, apresentaria, em forma progressiva nos tempos atuais, uma prática religiosa mais individualizada. O autor informa que seria crescente o número de pessoas que alegariam crer em Deus à sua maneira ou se comunicariam com a esfera divina por orações subjetivas, muitas vezes, realizadas no âmbito privado do lar.

O cidadão incorporaria tanto o herói disposto a morrer pela pátria como o militante. Aqueles que, renunciando a si mesmo, buscariam o sentido de suas vidas na luta pela concretização de uma sociedade outra ou pela manutenção da que se teria. Enfim, ambos estariam em favor do bem coletivo, ainda que o preço dessa luta constituísse sacrifício de si mesmo. Contudo, afirma Martuccelli (2016, p. 152): “[...] a derrota revolucionária se transformou em fracasso pessoal. O Sentido político não foi mais capaz de dar sentido à vida pessoal”. O enfraquecimento do emblema do cidadão engajado a um ideal político e social não denunciaria, entretanto, a desmobilização da sociedade civil. Informaria apenas que, ao se rejeitar a antiga figura do sujeito revolucionário, valorizar-se-ia outras formas de participação em que as habilidades morais e o reconforto pessoal, advindos da militância, seriam mais importantes que a causa a ser defendida. Haveria uma customização da atividade participativa em oposição à diluição da singularidade do engajamento político.

A terceira figura, o burguês, vincular-se-ia ao trabalho como um valor e uma importante fonte de sentido vital nos tempos modernos. Porém, tal valor se encontrava fora do trabalho, como vocação ou consciência de classe, por exemplo. Em contrapartida, para o autor, atrelar-se-iam, na atualidade, significados mais subjetivos e singulares ao sentido do trabalho. “A principal transformação pode ser assim enunciada: o sentido do trabalho é cada vez mais autocentrado” (MARTUCCELLI, 2016, p. 154). O sentimento de ser um bom profissional configuraria uma forma de virtude, que indicaria para os outros, e especialmente para os próprios sujeitos-profissionais, a posse de um conjunto de qualidades e competências práticas e intersubjetivas.

Segundo Martuccelli, no individualismo “antigo” existiria uma tensão entre a felicidade coletiva e o interesse pessoal, enquanto, atualmente, como demonstrariam os limites das três

figuras, haveria uma tensão entre os interesses coletivos e a felicidade pessoal. O trabalho, a religião e a militância continuariam a dar sentido a muitas vidas pessoais. Por outro lado, a decadência de suas funções primordiais como horizonte de sentido – individual e coletivo – não é passível de menosprezo. Ainda que muitas pessoas articulem as esferas profissionais e afetivas com êxito, o papel do trabalho como sentido da existência, por exemplo, começa a ser questionado, como ilustrariam as críticas recorrentes aos viciados em trabalho ou as políticas públicas que objetivariam um melhor equilíbrio entre a vida profissional e a vida familiar.

De certo ponto de vista, os horizontes de sentido do Crente, do Cidadão e do Burguês continuam ativos em nossas sociedades. No entanto, gradualmente, *pari passu*, ou mesmo à sua frente, estamos assistindo à consolidação do amor como o novo grande horizonte de sentido da vida. (MARTUCCELLI, 2016, p. 156).

Martuccelli assevera que, mesmo que tenha se fortalecido como ideal de sentido da vida pessoal, o amor não teria vocação para se tornar um ideal coletivo. “Os amantes não sentem a necessidade de mudar o mundo; é suficiente distanciarem-se dele” (MARTUCCELLI, 2016, p. 161). Contudo, e ainda assim, a sociedade já não se oporia aos projetos de amor dos indivíduos. “Pelo contrário, o amor transformou-se em uma poderosa norma social e prescrição institucional” (MARTUCCELLI, 2016, p. 161).

Pensamos, entretanto, que não se trataria de eleger qual ideal teria mais importância para a constituição dos sentidos da existência, até por que são inúmeras as especulações, por exemplo, sobre como uma vida profissional mais ou menos bem-sucedida poderia afetar o relacionamento dos amantes. Parece-nos que haveria uma diluição entre as fronteiras que dividiam a vida pessoal e profissional – o profissional seria a pessoa, que, também, seria o amante.

Talvez, possamos incluir uma figura a mais na composição de Martuccelli, ainda que nos pareça pretensioso – a do profissional. Não a do burguês trabalhador e poupador, de Weber, que, posteriormente, destituir-se-ia de sua moral religiosa para se entregar à ostentação e aos prazeres intramundanos; um pouco além da figura do burguês de Martuccelli, que, por suas qualificações, desejaria o reconhecimento de si como bom profissional. Mas, sim, desse tipo que ganharia força no final do século XIX, como demonstrou Foucault, inventando a si mesmo e incrementando seu *know-how*. Um tipo que adquiriria diferentes feições no decurso da história, abastecendo-se, além de competências técnicas, de habilidades emocionais e valores morais para lidar com as dificuldades do trabalho, com a rotatividade de conhecimentos e informações, com a hostilidade do ambiente competitivo etc. e, por outro lado, conseguiria administrar sua própria satisfação e felicidade, não no pós-trabalho, no tempo de divertimento,

como aponta Arendt, e, sim, no e pelo próprio trabalho. Um trabalho que integraria a composição da existência plena e não constituiria, apenas, uma dimensão paralela à vida pessoal. Não se trataria de afirmar que a vida afetiva valeria mais que a profissional, mas que a vida profissional entraria na conta do afeto. O *workaholic* ou, até mesmo, aquele que precisaria se constituir como o amante da profissão e se inspiraria em todo um aparato discursivo resumível, quicá, em uma frase atribuída a Confúcio, intensamente propagada em redes sociais e páginas da internet: *Escolha um trabalho que você ame e não terá que trabalhar um único dia em sua vida*. Esse profissional que se elaboraria na ideia de que, mais do que a contingência de um exercício profissional apazível, o próprio trabalho viabilizasse sua felicidade. E mais: de que essa felicidade seria uma promessa, mas, também, uma exigência, pois a sua não materialização significaria incompetência ou fracasso. Haveria, portanto, modelos de eficiência que se configurariam como modelos de felicidade profissional, adicionados à conta da possibilidade de felicidade plena.

Fortalecer-se-iam, deste modo, discursos veiculadores de parâmetros ideais do exercício de profissão que, além de prescrições técnicas, pulverizariam concepções de vida e de mundo e toda uma arquitetura socioemocional (formas de relação com as pessoas e de gestão de sentimentos). Ou seja, ao delimitarem o desejável e o “verdadeiro” para a profissão, definiriam ou explicariam uma sensação de vazio, carência ou crise vivenciada por cada um dos professores, e, ao mesmo tempo, perscrutando sua causa, modulariam caminhos para a transformação dos indivíduos, a busca de sentido profissional e a felicidade. A profissão estaria sempre “no vermelho”, e a felicidade seria obstruída por uma atuação profissional inadequada. Escreve Martuccelli (2016, p. 149):

[...] se examinarmos bem as coisas, o que corrói muitos de nossos contemporâneos não é tanto uma vida sem sentido como uma vida cotidiana “insuportável”; o que frustra não é a ausência de valores, mas a dificuldade de vivenciar as promessas de felicidade depositadas no amor e que, para alguns, só o amor é capaz de transmitir.

Não poderíamos estender esse diagnóstico aos inúmeros regimes de verdade que nos prometem a felicidade, a satisfação e o prazer em suas prescrições? Em suas demandas de ajustes identitários do infeliz para o feliz?

Ao final,

O que nos aprisiona não é uma identidade abstrata, fixada pelas ciências humanas em estudos estatísticos, em detrimento de uma identidade concreta e pessoal que somente uma análise privada poderia fazer aparecer, mas é a busca mesma da identidade que, de cara, nos fixa em um dispositivo de obediência. Uma vez mais, porque a questão “Quem sou eu?” não é a primeira, mas o eco no sujeito particular de uma injunção social, geral (“Quem é você?”), em que se fixa nossa dependência pela fixação de uma

verdade singular que não existiu nunca, senão na promessa do Outro. (GROS, 2006, p. 137-138).

Intentando mapear os matizes da fabricação da identidade docente no Brasil, especialmente no que concerne à denúncia ou crítica de uma forma de ser professor que precisaria deixar de existir, e à construção ou reconstituição, através de procedimentos específicos, de uma identidade avaliada como adequada, autorrealizada e feliz, selecionamos três campos discursivos em educação que ganharam força nos últimos anos, a saber: o da pedagogia crítica, alinhada ao processo de redemocratização do país, o do mal-estar docente, comprometido com as explicações sobre o sentimento de “vazio” propiciado pelas mudanças do mundo globalizado, e o da pedagogia das competências, que leva ao limite a aprendizagem pela vida inteira, o aprender a aprender.

A ideia imbricada é a de um mundo que muda e transfigura o sentido da profissionalidade, provocando um desajustamento entre o que se é e o que se deveria ser. Sob essa ideia, discursos tão díspares dirigem-se à mesma categoria. Contudo, tão dissonantes quanto os discursos, são os seus sentidos. A que expectativas e práticas remetemos os professores? Afinal, o que se quer da docência e a que custo? O nosso objetivo é esquadriñar o funcionamento das maneiras como os professores são levados a constituírem a si mesmos como profissionais de um certo tipo, em nome de determinados objetivos relacionados ao sucesso, ao êxito e à felicidade na profissão, através de técnicas, exercícios e procedimentos que possibilitam a relação dos indivíduos com eles mesmos; uma pragmática de si que vislumbra, como promessa, um modo de existência apaziguado, harmônico, feliz.

Se, atualmente, anuncia Rose (2001b, p. 178-179), vivemos nossas vidas como seres dotados de um interior psicológico, de onde emanam nossas ações, obrigados a nos postar a nós mesmos como sujeitos com “[...] uma certa e desejada antologia, uma vontade de ser, isso se deve às formas pelas quais relações particulares do exterior têm sido invaginadas, dobradas, para formar um lado de dentro ao qual um lado de fora deve sempre fazer referência”. Baseando-se em Deleuze e Foucault, descreve um diagrama da dobra em que um lado de dentro – o subjetivo – não seria mais que um conjunto de momentos, “[...] por meio do qual uma ‘profundidade’ foi constituída no ser humano, [criando] um espaço ou uma série de cavidades, plissados e campos que só existem em relação àquelas mesmas forças, linhas, técnicas e invenções que as sustentam” (ROSE, 2001b, p. 179).

Estabelecida essa dimensão subjetiva, o sujeito acaba por ser configurado de novas formas, “em termos de um problema de autodomínio”, fazendo incidir sobre si mesmo – “aquele lado de dentro atuando sobre si mesmo” – o poder que faz incidir sobre os outros. “Nesse

mesmo processo, o poder que se faz incidir sobre os outros é reconfigurado como uma relação de poder entre o lado de dentro da gente e o lado de dentro do outro” (ROSE, 2001b, p. 180). Essa relação consigo mesmo – dobramento que produz efeitos de subjetivação – é criada ao ser praticada, ao se envolver com as diferentes técnicas de governo.

Apoiando-se, ainda, em Deleuze e Foucault, Rose (2001b) afirma que os vetores dobrados são compostos por qualquer coisa que possa assumir o status de autoridade – uma certa voz (sacerdote, pai, médico), “uma certa invocação de esperança ou medo”, uma certa forma de vincular um objeto com um valor sentido ou afeto, “um certo pequeno hábito e uma certa técnica de pensamento”, “uma certa conexão com um artefato dotado de autoridade”. Nesse sentido, as tecnologias do eu – aquelas que .... – podem ser analisadas ao longo de quatro eixos: o primeiro relativo aos aspectos do ser humano que devem ser dobrados – “o corpo e seus prazeres para os gregos, a carne e os desejos para os cristãos, talvez o eu e suas aspirações para nossa própria época”; o segundo, “a regra de acordo com a qual a relação entre forças se torna uma relação consigo mesmo”; o terceiro, da relação do nosso ser com o saber e a verdade; o quarto, relativo a uma “interioridade da expectativa” ou “a dobra da esperança, da imortalidade, da eternidade, da salvação, da liberdade, da morte ou da separação” (ROSE, 2001b, p. 183-184).

A subjetividade não se remete a uma substância ou determinação transcendental, mas a uma reflexividade prática, engrenada por uma maneira de se relacionar consigo mesmo para se produzir como sujeito de uma forma particular, de acordo com certos objetivos¹⁶. Isso nos interessa: “[...] o exercício de si sobre si mesmo através do qual se procura se elaborar, se transformar e atingir um certo modo de ser” (FOUCAULT, 2004, p. 265), com seus procedimentos, técnicas, jogos de verdade.

Nossa entrada, nas fontes empíricas¹⁷, será, portanto, as posições de sujeitos elucubradas pelos três campos supracitados, focando o diagnóstico que se faz da identidade docente que se

¹⁶ Considerando as análises produzidas até o presente, referenciadas nos estudos foucaultianos, as subjetividades e os processos de subjetivação são postos em termos de governo, ou seja, articulados à realização de fins sociais e políticos através de ações calculadas sobre as forças, atividades e relações dos indivíduos que constituem uma população (FOUCAULT, 2008a, 1981; ROSE, 1988).

¹⁷ Artigos e livros produzidos por autores dos três campos discursivos e publicações institucionais e materiais da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo produzidos para a formação de professores no período de 1989 a 2000. A opção por estes últimos, deveu-se, primeiramente com vistas à dispersão dos enunciados, e, em segundo, às motivações iniciais da presente pesquisa referentes à anúnciação de um suposto período áureo vivido pelas professoras paulistanas no período da gestão da prefeita Luiza Erundina, que teria se esvaído no decorrer das administrações futuras. Como será demonstrado ao longo da análise, as práticas emersas de tais fontes, ao mesmo tempo em que não são universalizáveis, não se restringem à realidade da docência paulistana, estabelecendo ecos e elos com as produções dos autores dos três campos discursivos e com questões que acossam as formas como os professores têm sido incitados a se produzir nas últimas décadas.

imagina ter, a localização das falhas e desvios identitários, as operações e técnicas consideradas necessárias para a conversão à identidade ideal em favor de um “bem” maior para si e/ou os outros. Nossas investigações buscarão problematizar o funcionamento de uma gama de práticas de subjetivação, nas quais os professores são convocados a se relacionarem consigo mesmos sob formas particulares e a se capacitarem a compreender, falar, avaliar e colocar em ação a si mesmos rumo a um “ser mais”.

6 TER SIDO, LUTAR PARA SER: POR UM RESGATE DA PRÓPRIA IDENTIDADE

O grupo de formação oportuniza ao educador momentos de troca, nos quais é valorizado o ser social, afetivo e cognitivo. É através dessa troca que o grupo irá se construindo, criando vínculos, permitindo que cada um resgate sua identidade pessoal e profissional, assumindo-se dentro e fora do grupo. (SÃO PAULO, 1990a, p. 10).

A partir dos anos de 1960, Louis Althusser, com a relação entre educação e ideologia; Pierre Bourdieu, introduzindo a ideia de reprodução cultural; Michael Apple, articulando ideologia e currículo; Dermeval Saviani, focalizando as relações entre conhecimento e poder, compõem o campo intelectual das contribuições significativas para a teoria crítica na educação. Ideologia, reprodução e resistência são conceitos importantes, que, diferenciando-se os focos de interesse e a introdução de outros conceitos próprios de cada teorização, sustentam o pensamento desses autores.

Fortalecida por autores como Gadotti, Frigotto, Madalena Freire Weffort, Miguel Arroyo, Carlos Brandão, na área educacional, a pedagogia crítica alinha-se, no Brasil, ao processo de redemocratização, pretendendo atuar na formação de um povo que, tendo sido assolado por anos de ditadura militar, emergiria ingênuo e desorganizado por falta de vivências decisórias e participativas. Coadjuvante da história, massa de manobra, membro de uma sociedade-objeto, esse povo operaria com uma forma de trabalho e vida alheia à sua cultura, advinda dos países considerados mais desenvolvidos. “Não tendo um passado de experiências decisivas, dialogais, o povo emerge, inteiramente ‘ingênuo’ e desorganizado” (FREIRE, 1979, p. 66).

Destes estudos, não podemos negligenciar a relevância e o peso de Paulo Freire. Além de intelectual reconhecido mundialmente por seus estudos sobre Educação Popular, no Brasil, seu pensamento difundiu-se expressivamente, não somente através de suas teorizações, mas por seu trabalho na alfabetização de adultos. Secretário de Educação do município de São Paulo (1989-1990), figurou tanto como pensador basal das novas concepções educacionais quanto propositor e condutor das políticas públicas para a rede de ensino da cidade¹⁸. Suas produções apresentam orientações bastante precisas sobre como a educação deva ser, e, por consequência, como o professor para essa educação deva se constituir. Tais orientações extrapolam o conjunto dos conhecimentos científicos relativos à metodologia docente e às concepções de sociedade e

---

¹⁸ Segundo Garcia (2002, p. 72), “[...] o discurso educacional crítico no Brasil teve, e ainda vem tendo, em algumas regiões, estreitos vínculos com a burocracia governamental, oficial e não oficial [...]”, o que nos leva a pensar que, apesar de privilegiarmos as publicações institucionais do município de São Paulo na empiria da presente pesquisa, os enunciados de tal campo discursivo excedem os limites geográficos da referida cidade.

homem, abordando valores humanistas, impensáveis para outros autores (SILVA, 2007), e virtudes a serem cultivadas na personalidade e na conduta dos professores. Aliás, como acentua Garcia (2002, p. 62), “[...] a importância da figura moral exemplar do docente crítico deve acompanhar ou mesmo sobrepor-se à sua formação técnica e pedagógica”. Disto decorre a abundância de seus trabalhos na empiria da presente pesquisa.

Sob a perspectiva da pedagogia crítica, a escola pública é concebida como aparelho repressivo e ideológico do Estado, situada no bojo das formas de organização e gestão da produção capitalistas. Ofereceria, aos filhos das classes trabalhadoras, um nível elementar de escolaridade, correspondente a conhecimentos mínimos de cálculo, leitura e escrita, e inculcaria traços socioculturais compatíveis com os interesses das empresas e organizações, como o consumismo, por exemplo (FRIGOTTO, 1998). Além disso, sustentada pela lógica meritocrática, perpetuaria a ilusão de que o sujeito se produz por suas capacidades e esforços individuais, sem depender de sua posição em uma sociedade segregada e desigual.

Em termos freireanos, a crítica emerge contra a educação bancária, na qual o *professor tradicional* constituiria o único detentor de saberes produzidos por especialistas e considerados neutros sob a égide da ciência. Esses saberes seriam depositados nos alunos, que os arquivariam em suas mentes através de exercícios repetitivos e exames. Por outro lado, o trabalho dos professores sofreria, também, os vincos desse tipo de educação, automatizado com as prescrições de métodos, objetivos, materiais e resultados produzidos por outros, importados de políticas educacionais estrangeiras e impostos de “cima para baixo” através de treinamentos e da fiscalização de supervisores a serviço do Estado.

No Brasil pós-ditadura, a construção de uma escola progressista, pautada nos preceitos da Educação Popular, tornar-se-ia um instrumento importante para a redemocratização, ensinando, além de conteúdos formais, um modo de vida crítico e participativo, conforme defende Paulo Freire (1979, p. 66):

Cada vez mais sentíamos, de um lado, a necessidade de uma educação que não descuidasse da vocação ontológica do homem, a de ser sujeito, e, por outro, de não descuidar das condições peculiares de nossa sociedade em transição, intensamente mutável e contraditória. Educação que tratasse de ajudar o homem brasileiro em sua emersão e o inserisse criticamente no seu processo histórico, Educação que por isso mesmo libertasse pela conscientização. Não aquela educação que domestica e acomoda.

Isso se agudiza no município de São Paulo, em 1989, com a eleição de uma prefeita do Partido dos Trabalhadores, Luiza Erundina, e a indicação de Paulo Freire, teórico e animador

da Educação Popular, para a Secretaria de Educação da cidade. Afirma Freire¹⁹ (1988 apud SÃO PAULO, 1989, p. 61) sobre a importância da defesa de uma educação popular:

Esta importância cresce quando, no jogo democrático, partidos progressistas alcançam o governo e, com ele, uma fatia do poder. Neste caso, tudo o que for possível fazer de forma competente, para introduzir mudanças democráticas no aparato escolar deve ser feito.

Projeta-se uma escola que revele os objetivos burgueses escamoteados no ensino autoritário dos conteúdos e na lógica meritocrática. “Numa escola de governo progressista se torna imperioso o ensino dos conteúdos, a que se junte a leitura crítica e desocultante da realidade” (SÃO PAULO, 1989, p. 63). “Sonhamos com uma escola pública [...] que, ao se ensinarem necessariamente os conteúdos, se ensine também a pensar certo” (SÃO PAULO, 1989, p. 57).

Vislumbra-se, aqui, uma escola que opere com o endereçamento de um modo de vida, uma maneira de pensar avaliada como verdadeira e correta, que se concretizaria no futuro, caso se realizassem as transformações estruturais necessárias relativas ao funcionamento da escola e às suas condições materiais, e subjetivas referentes às operações realizadas por homens e mulheres em si mesmos e nos outros, como analisaremos posteriormente.

Como motor dessa possibilidade, apresenta-se o passado material da Educação Popular:

Algumas vezes dentro das faculdades de educação, alguém fala em educação popular. Para todos os educadores jovens que não viveram o tempo em que, entre o Método Paulo Freire, o Movimento de Educação de Base e os movimentos populares de cultura, houve no país uma extraordinária efervescência de entusiasmo, de ideias e de iniciativas de educação com o povo brasileiro, todo o conhecimento do que se fez ali existe como uma memória distante (BRANDÃO, 1980, p. 11²⁰ apud SÃO PAULO, 1989, p. 91).

O renascimento das ideias desse período foi enaltecido como ímpar para a educação brasileira,

[...] o único tempo em que a educação brasileira foi plenamente criativa [...], o tempo em que todos: estudantes, educadores, universidades e igrejas lançaram-se juntos no trabalho de arrancar a educação dos sistemas tradicionais de sala de aula, e jogá-la inteira no meio do povo, [seria possível com o fim da ditadura]. (BRANDÃO, 1980, p. 11 apud SÃO PAULO, 1989, p. 91).

Uma operação resgate deveria, então, ser empreendida, recuperando esse tempo efervescente.

¹⁹ FREIRE, P. Alfabetização e Cidadania. **Revista Educação Municipal**, São Paulo, ano 1, n. 9, jun. 1988.

²⁰ BRANDÃO, C. R. **Refletir, discutir, propor**: as dimensões de militância intelectual que há no educador-supervisor. Algumas ideias sobre a prática pedagógica do supervisor. Trabalho apresentado no Terceiro Encontro Nacional de Supervisores da Educação, São Paulo, outubro de 1980.

Destaquemos o termo resgaste. Resgatar um tempo através da memória, lembrando que ele foi possível. Animar a educação brasileira e seus profissionais, reavivando um período perdido em que “se foi bom” viver e trabalhar. Recuperar direitos civis perdidos (BRANDÃO, 1980 apud SÃO PAULO, 1989). Resgatar a voz e os saberes dos educandos e educadores, calados nos anos de ditadura (SÃO PAULO, 1992c).

Resgatar não é uma operação que se faz sozinho. Em última instância, é uma operação de condução do tempo perdido para o presente através do reconto de histórias, de fotos, de textos, de cartas, de anotações. Condução do outro desgarrado, apartado, para o caminho correto, pegando-o pela mão, mostrando sua perdição. Resgatar é conduzir para. Conduzir a conduta dos outros, como pudemos pensar com Foucault, é governar. Como conduzir todos a aderirem a um projeto comum? Como fazer com que cada um se perceba desviante do caminho a seguir?

Nesse sentido, recuperar direitos perdidos é uma luta fundamental na perspectiva crítica. Contudo, há uma luta mais além, a luta pela reapropriação da identidade, ser um alguém reencontrado, reconvertido, recuperado. Como denuncia Brandão (1980, p. 9 apud SÃO PAULO, 1989, p. 87): “Ora, nós vivemos agora um momento no Brasil, em que praticamente todas as categorias de sujeitos sociais e profissionais lutam por recuperar não só direitos perdidos de vida e de trabalho, mas também a sua própria identidade”.

6.1 À luz, o “eu” verdadeiro: o reconhecimento de si como trabalhador

Há, na abordagem da pedagogia crítica, uma preocupação identitária coletiva. Coletiva porque é a identidade de classe, que lembraria, ao educador, que ele se constitui um trabalhador da educação e, por isso, tem compromissos civis de classe (BRANDÃO, 1980 apud SÃO PAULO, 1989). O pertencimento de classe – ser um trabalhador de educação comprometido com a mudança da educação brasileira e da construção de uma educação democrática e popular – cria a grade de inteligibilidade pela qual os professores e professoras deveriam compor suas identidades. “É nelas [heranças culturais com um inegável corte de classe] que vai se constituindo muito de nossa identidade que, por isso mesmo, está marcada pela classe social que participamos” (FREIRE, 1997, p. 96).

Nesse sentido, as associações sindicais são consideradas entidades fundamentais para o “educador-cidadão” emergir e lutar pelos seus direitos de cidadania e insurgir como segmento de classe. “Nas frentes da mobilização das categorias de trabalhadores da educação, [...] aprendemos aos poucos a nos unir, a redescobrir formas próprias de participação e

representatividade e a lutar dentro das regras do jogo da democracia” (FREIRE, 1997, p. 96). Além disso, a militância sindical ensinaria as lições não aprendidas nos bancos das faculdades e nos livros, pois, nela, o educador aprenderia “[...] a reconhecer, no peso dos seus atos em defesa de sua classe, o sentido das responsabilidades de participar de verdade dos processos que *o mudam* para melhorar a educação brasileira” (FREIRE, 1997, p. 96, grifo nosso).

O professor mudaria à medida que, participando das formas de mobilização e luta por direitos profissionais, pudesse ver a si próprio e o peso de suas ações numa perspectiva de classe. Acessar a consciência de classe implicaria reconhecer a divisão social do trabalho, descobrindo sua identidade usurpada pela classe dominante.

A primeira divisão social de trabalho. E a primeira alienação. Já nos primórdios do mercantilismo se dá uma divisão fundamental, com o surgimento de uma nova identidade: o mestre já não as constitui pelo saber que produz, mas por saber um saber produzido que ele transmite. (GERALDI, 1990, p. 155²¹ apud SÃO PAULO, 1990b, p. 423).

Estranho à sua força instrumental de trabalho, na abordagem crítica, o homem-trabalhador teria seu pensamento enfraquecido, tornar-se-ia um autômato manipulável, um repositório vazio a ser preenchido com técnicas e conhecimentos importados para a otimização do tempo e o cumprimento eficiente de suas funções profissionais. Defende-se que o modo de produção condicionaria a vida política e social, ou seja, que, pela via do trabalho, o homem se relacionaria com o mundo e consigo mesmo, e a mecanização das ações impediria a reflexão sobre sua posição na sociedade e provocaria a alienação.

O diagnóstico da identidade é perspectivado pela história da divisão social do trabalho. Qual o lugar que eu ocupo: classe trabalhadora ou classe dominante? Em termos de identidade coletiva, os educadores são incitados a questionar a formação nas universidades, nos ministérios, dos grupos de especialistas isolados e privilegiados, bem como os currículos impostos pelas políticas em educação. Devem constituir-se como intelectuais, que estudam e refletem sobre suas práticas, elaboram, coletivamente, o currículo escolar e são capazes de fazerem suas escolhas com autonomia (SÃO PAULO, 1992b, 1992c).

Contudo, essa identidade coletiva, de classe, demanda uma luta individual – identidade constitui uma questão de luta coletiva e individual (BRANDÃO, 1980 apud SÃO PAULO, 1989) – ao remeter os professores a uma posição na ordem geral da sociedade.

A tomada de consciência de classe exige que os indivíduos perguntem a si mesmos: 1. Qual lugar eu ocupo na sociedade? O indivíduo deve responder se a sua posição é de um

---

²¹ GERALDI, J. W. Um problema para o exercício da capatazia. **Revista Letras de hoje**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 153-161, mar. 1990.

trabalhador. 2. O que ou quem favorecem ou combatem, meus pensamentos e ações? O professor deve responder se seus pensamentos e ações favorecem ou não os direitos da classe trabalhadora. 3. Por que ajo e penso de determinadas maneiras? Que induz o professor a avaliar se seu agir e seu pensar condizem ou não à materialização de uma educação popular.

O a favor de quem pratico me situa num certo ângulo, que é de classe, em que diviso o contra quem pratico e, necessariamente, o por que pratico, isto é, o próprio sonho, o tipo de sociedade de cuja invenção gostaria de participar (FREIRE, 1988 apud SÃO PAULO, 1989, p. 111).

Um movimento de metanoia²² em que o indivíduo deslocaria o olhar do que costumava olhar – o mundo sombreado pela ideologia dominante – para a realidade verdadeira, para a luz, “[...] a luz que oferece o espetáculo do que estava oculto [...]” (FOUCAULT, 2014, p. 118), que permite ao indivíduo conhecer sua realidade e sua posição nessa realidade – claridade política. Freire fala de duas condições essenciais para o professor progressista: a claridade política e a competência científica. A primeira, que iluminaria a sua posição, seu compromisso e suas limitações situacionais na ordem da sociedade; a segunda, que instrumentalizaria o indivíduo a fazer sua realidade sempre melhor.

Disto decorrem, a nosso ver, duas consequências. A primeira delas é que se deslocar da alienação para a consciência, que é uma consciência de classe, exige o reconhecimento de si como pertencente à classe trabalhadora. É no trabalho que o professor poderia construir uma educação popular; a partir de sua categoria profissional, que poderia se engajar em organizações sindicais na luta por direitos e melhoria de suas condições; é o trabalho que evidenciaria sua coerência entre pensamento e ação; no trabalho residiria sua humanização ao transformar a si e o mundo em que vive; é no reconhecer a si mesmo como trabalhador que se passaria para a consciência, portanto.

Então, nessa perspectiva, não há possibilidade de sujeito sem trabalho. O alienado, o que seria? Um assujeitado, apartado de sua força produtiva e dos resultados dela derivados. O alienado é aquele que não é, que não sabe que é, que desconhece a si mesmo (como trabalhador em uma perspectiva de classe), porque produz dia a dia automaticamente, defendendo interesses alheios aos seus, produzindo para a classe que o oprime. Em contrapartida, o consciente é aquele que, reconhecendo-se trabalhador, desvela sua realidade e vai se capacitando a transformá-la. Não existe sujeito fora do trabalho. O sujeito é o sujeito trabalhador nessa perspectiva. Não é

---

²² Referindo-se ao termo nos textos gregos do período helenístico e do século II cristão, Foucault (2014, p. 118) define metanoia como “[...] o movimento pelo qual a alma pivoteia em torno de si mesma ou, mais precisamente, o movimento pelo qual ela se desvia do que olhava até então – as sombras, a matéria, o mundo, as aparências – e a que ela estava amarrada”. Em encontro com a luz e com o verdadeiro, a alma pode se conhecer inteiramente e tudo aquilo que estava oculto.

possível ser alienado no trabalho e consciente fora dele. A consciência configura-se, assim, como uma conquista totalizante que se torna possível pelo reconhecimento de si como trabalhador.

A segunda consequência é que seria desse outro ângulo de posição que o sujeito, situando-se como trabalhador, como pertencente à classe trabalhadora, poderia desvelar sua realidade oprimida e, a partir disso, transformar a si mesmo.

Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la *e com seu trabalho* pode criar um mundo próprio: *seu eu e suas circunstâncias*. (FREIRE, 1979, p. 30, grifo nosso).

Esse encontro com a verdade da realidade, a verdade de sua condição, do reconhecimento de si como trabalhador numa ordem geral de sociedade, desbloqueia uma série de operações e técnicas de construção de um determinado tipo de eu. É a partir da posição de trabalhador que o sujeito objetiva a si mesmo, perguntando-se quem sou eu, o que faço, o que penso e como isso tudo está mais ou menos ajustado à sua condição de classe e, no caso dos professores, à construção de um profissional progressista. O trabalho, ou melhor, o posicionamento do sujeito como trabalhador libera as condições pelas quais será possível construir a subjetividade progressista.

6.2 Chamado e conversão: o acesso aos corações resistentes, medrosos e oprimidos

[...] *um olhar sobre Paulo Freire* não pode restringir-se apenas ao pensador, ao teórico. Deve, outrossim, direcionar-se ao homem educador que fecundamente praticou uma ação transformadora e que merece, mais do que nunca, uma revisita. Como “formador dos formadores”, ele continua nutrindo nossa vontade de mudar. (CAMPOS, 2000, p. 96, grifo da autora).

O par alienação/consciência movimenta os processos de subjetivação no campo da pedagogia crítica. Dizendo de outra maneira, podemos afirmar que esse par corresponde ao duplo não sujeito/sujeito, já que, como vimos, o alienado seria aquele que não é, a identidade anulada pelos interesses de classe, o autômato que responderia a interesses alheios. É, no exato momento, porém, que o indivíduo dirige seu olhar a si mesmo sob uma perspectiva de classe, reconhecendo-se como trabalhador, que uma gama de práticas é oferecida para que se transforme a si mesmo, para que se faça sujeito. A primeira consciência é a de que “eu não sou”, ou melhor, “eu não estou sendo”, e, a partir daí, manipularia uma série de operações e técnicas para ser, para se construir como sujeito.

Mas, como aquele que não é, que não sabe nem de si, cujos atos e pensamentos não pertencem a si, seria capaz de enxergar uma realidade tão encoberta? Como poderia virar seu olhar a si mesmo sob uma outra perspectiva? Como conseguiria posicionar-se em outro ângulo?

Haveria um chamado insistente ecoado pelos educadores conscientes, animadores da Educação Popular:

[...] temos sido insistentemente convocados, ainda que tenham sido raros os que ouviram e responderam ao chamado deste campo tão urgente de aplicação do trabalho do educador [a educação popular], [e materializado pela presença de Paulo Freire que] tem o valor também de apresentá-la viva, através de sua vida, diante de nós (BRANDÃO, 1980, p. 11 apud SÃO PAULO, 1989, p. 91).

Reconhecendo a contradição que elevar Paulo Freire a pai ou inventor de uma nova concepção pedagógica possa representar, Boff (2002, p. 5) afirma que, talvez, não fosse exagero nomeá-lo profeta, “[...] na medida em que se fez o intérprete e revelador de um amplo processo de educação que já corria no seio do povo oprimido mas que procurava se dizer e tomar corpo num discurso”. Paulo teria ouvido o chamado²³ abafado do povo oprimido e, com sua vocação particular e carisma, personificaria a voz que convoca a “[...] todos os que lidam junto com os oprimidos a dizer e a fazer por sua própria conta o caminho sempre inédito da libertação” (BOFF, 2002, p. 6).

O profeta seria aquele que interpretaria a ordem das coisas, escutaria a convocação do mundo:

[...] não é um velho de barbas longas e brancas, de olhos abertos e vivos, de cajado a mão, pouco preocupado com suas vestes, discursando palavras alucinadas. Pelo contrário, o profeta é o que, fundado no que vive, no que do exercício de sua curiosidade epistemológica, atento aos sinais que procura compreender, apoiado na leitura do mundo e das palavras, antigas e novas, à base de quanto e de como se expõe, tornando-se assim cada vez mais uma presença no mundo à altura de seu tempo, fala, quase adivinhando, na verdade, intuindo, do que pode ocorrer nesta ou naquela dimensão da experiência histórico-social. (FREIRE, 2000b, p. 118).

Profetas leriam e diagnosticariam a realidade e retumbariam a verdade e os caminhos melhores a que ela conduz – “[...] o pensamento profético, que é também utópico, implica a denúncia de como estamos vivendo e o anúncio de como poderíamos viver” (FREIRE, 2000b, p. 118-119).

À moda da parábola do semeador, o chamado investido pela pedagogia crítica não usufruiria de êxito garantido (BRANDÃO, 1980 apud SÃO PAULO, 1989), encontrando, por

---

²³ Alguma coisa nos remete ao tom profético, quase messiânico, a que são tomadas as obras de Paulo Freire no universo acadêmico. São diversos e inúmeros os estudos de diferentes campos que se postam à luz das teorizações freireanas – educação, jornalismo, enfermagem antropologia, projeto de vida adolescente, até aconselhamento em HIV/AIDS, todos, à luz de Paulo Freire.

muitas vezes, corações embaraçados, endurecidos e perturbados. Surdos, indiferentes ou entusiastas fugazes à sua convocação insistente, dificultariam a prosperidade das sementes. Muitos os chamados...

De qualquer forma, se há sementes lançadas e chamados repercutidos, é porque agem os semeadores e os invocadores. Os educadores progressistas teriam a tarefa importante de desvelar a opressão para aqueles que ainda não seriam capazes de reconhecê-la.

Precisamos antes de tudo convencer, quase converter. A formação permanente das educadoras, que não poderia deixar de ocupar um lugar singular em nossos projetos, é um dos momentos para a superação necessária de certos equívocos ou erros que obstaculizam a posta em prática eficaz de nosso projeto. (FREIRE, P., 2001, p. 44).

Podemos dizer que os não sujeitos, os alienados, os oprimidos privados de clareza política seriam conscientes em potencial, educadores progressistas por vir. Indivíduos alienados de sua condição humana e inconscientes da opressão sofrida precisariam de alguém, de um outro que os chamasse, os convocasse, semeasse e preparasse o caminho para a descoberta da verdadeira realidade e de si mesmo. Nesse sentido, os colegas de sindicato, os supervisores de ensino, o coordenador pedagógico, os professores conscientizados configurar-se-iam como propulsores da conscientização alheia.

Posicionados como intelectuais universais de esquerda, os professores críticos já convertidos, teriam o poder de reformar e guiar os indivíduos. Interpretando as carências sociais e pessoais e realizando o esclarecimento das consciências das pessoas, a liderança conduziria cada uma delas para sua emancipação e salvação. Trata-se de “[...] uma forma de pastorado da consciência crítica e engajada, acompanhando com dedicação e atenção cada indivíduo em particular e todos rumo a uma existência racional e moral superior” (GARCIA, 2002, p. 58). Sobre isso, assevera e acrescenta Freire (1997, p. 112):

O primeiro ponto a ser afirmado com relação aos grupos de formação na perspectiva progressista em que me situo é que eles não produzem sem a necessária existência de uma liderança democrática, alerta, curiosa, humilde e cientificamente competente. Sem essas qualidades os grupos de formação não se realizam como verdadeiros *contextos teóricos*. Sem essa liderança, cuja competência científica deve estar acima dos grupos, não se faz o desvelamento da intimidade da prática nem se pode mergulhar nela e, iluminando-a, perceber os equívocos e os erros cometidos, as “traições” da ideologia ou os obstáculos que dificultam o processo de conhecer.

Convoca-se uma liderança equipada com conhecimentos científicos e virtudes condizentes ao ideário progressista para preparar um terreno – o da formação – fértil para os processos de conscientização e modulação dos educadores progressistas. Nesta perspectiva, a liderança deveria ser sensível às, previamente reconhecidas, dificuldades psíquicas e emocionais dos professores acostumados a um ambiente autoritário exigente de uma docência

meramente executória. As modalidades formativas direcionadas ao professorado, historicamente, destacavam-se por compreender situações de aperfeiçoamento, atualização e treinamento de cunho pragmático (AQUINO; MUSSI, 2001). A mudança para uma modalidade reflexiva, estimuladora do pensamento e da decisão sobre os conteúdos e metodologias a serem praticados em sala de aula, provocaria sentimentos como medo e insegurança nos professores, como afirma uma publicação do município de São Paulo:

Sabemos que a viabilização desta proposta não é fácil: causa insegurança e medos. Fomos formados numa sociedade autoritária, “criados no silêncio” e, portanto, nos representamos como sujeitos apenas capazes de obedecer ao que outros determinaram e em consequência disso não nos comprometemos com os resultados das nossas ações. (SÃO PAULO, 1992c, p. 21).

Contudo, o próprio agente causador da angústia docente seria o seu antídoto. Ou seja, participando de um espaço formativo em que se possa expor o que e como se faz na sala de aula, o professor seria capaz de reconhecer seu verdadeiro “eu” profissional, suas deficiências, as razões de seus medos e inseguranças para reconfigurar a si mesmo rumo a um “eu” progressista mais confiante e seguro. O tipo de formação reflexiva, causador da instabilidade emocional dos professores habituados a uma formação mais transmissiva e autoritária, constituiria, ele mesmo, o meio para a superação dos medos e insegurança, por ele, provocados.

A liderança da formação: um condutor dos professores nos procedimentos de exposição, reflexão e transformação do “eu” profissional, e um arquiteto da própria formação. A formação permanente: um espaço, equipado com procedimentos, técnicas e saberes, incitador da exposição, reflexão e transformação do professor, *pari passu* a sua atuação profissional. Ambos, liderança e formação permanente, elementos fundamentais para o resgate da identidade docente na abordagem crítica. “O caminho para a superação do medo é o de resgatar o educador. Esse resgate só se dará se houver disponibilidade para se rever num trabalho sistemático e permanente de formação [...]” (SÃO PAULO, 1992c, p. 21-22).

Destacamos que tal resgate não se refere a um retorno do que fora o professor um dia em seu passado. Diz respeito, porém, à condução do professor, operada por ele mesmo, com apoio de seus pares e de sua liderança, para fora das mãos da classe dominante e dos interesses burgueses, responsabilizados por oprimirem sua natureza humana e sua tarefa na ordem da sociedade. O resgate, na abordagem crítica, é por uma identidade que se possui, mas se desconhece possuir, capaz de ser acessada a partir do ângulo de classe, como tratamos anteriormente, e que desbloqueará uma série de procedimentos, exercícios e técnicas para a construção e a “sofisticação” de um “eu” progressista.

6.3 Fazer é ser. Narrar para ser

O homem não é uma ilha. É comunicação. (FREIRE, 1979, p. 28).

Madalena Freire Weffort (1990, p. 1²⁴ apud SÃO PAULO, 1990b, p. 459) defende que o resgate da subjetividade do sujeito só é possível em sua vida cotidiana: “Ele se torna sujeito da sua própria história se desencadear reflexão cotidiana de sua prática”. Para a autora, é necessário que o indivíduo deseje mudar, e, para isso, precisaria identificar-se com a proposta formativa, reconhecendo, nela, o que faz e o que deixa de fazer.

Lembremos que, nessa perspectiva, para acessar a verdade, o indivíduo precisaria reconhecer sua posição no mundo, na realidade em que vive e que ajuda a reproduzir ou transformar. Necessitaria voltar-se a si mesmo, naquela realidade observada diariamente, para ver o que não se via, ou melhor, romper com a maneira como costumava ver a si, suas atitudes e seu contexto para modificá-los.

Weffort (1996) propõe, para isso, três movimentos. O primeiro movimento, de concentração, intenta a escuta de si mesmo. Através do planejamento de uma pauta de observação, em parceria com o coordenador pedagógico – a liderança competente – e outros participantes do espaço formativo, o professor deveria escutar o próprio ritmo e aquecer seu olhar, delimitando o que deseja checar, o que intui, aquilo que não sabe o significado. O segundo movimento, o de registro da observação, é a tentativa de descrever a realidade da forma mais fidedigna e menos idealizada possível, utilizando-se da pauta elaborada. Nesta etapa, um educador pode se postar como observador e um outro como observado. O último movimento é o “[...] de trazer para dentro de si a realidade observada, registrada, para assim poder pensá-la, interpretá-la” (WEFFORT, 1996, p. 2), defrontando-se com as hipóteses adequadas e inadequadas.

Identificamos, na proposta supracitada, um exercício de concentração para escutar a si mesmo, prestando atenção àquilo que se quer descobrir de si, àquilo que merece o foco do próprio olhar e que pode ser elegível como pauta em um instrumento para observação. A pauta para o indivíduo se autoinspecionar seria construída num movimento de procurar em si, com a ajuda de um educador mais competente, aquilo que se quer saber de si mesmo. Como se dissesse a si: eu faço, penso e falo certas coisas de determinadas formas, e das coisas que eu falo, faço e penso, preciso eleger algo para ser colocado sob suspeita.

---

²⁴ WEFFORT, Madalena Freire. [Proposta de Formação Permanente, através dos Grupos de Formação]. Palestra realizada no SINPRO, São Paulo, em 9 de abril de 1990.

Em seguida, prescreve-se um exercício de escrita descritivo, registrando-se o que se fez ou se deixou de fazer, o que foi falado, a reação dos alunos diante da proposta, dependendo do foco da observação. Weffort (1996, p. 3-4) delimita três focos de observação: a aprendizagem, que desafia o professor a responder perguntas como: “– Que momentos de mal-estar eu vivi no decorrer da aula?; – O que de mais significativo constatei que sei e que não sei?; etc.”; a dinâmica do encontro, cujas questões lidam com: “– Quais os movimentos rítmicos que o grupo viveu durante sua participação na aula? Ou, – Como o grupo expressou suas divergências e/ou concordâncias durante a aula? etc.”; a coordenação em relação ao desempenho do professor na construção da aula, que levanta questões tais quais: “Como a coordenação construiu sua sintonia com o conteúdo da matéria e o significativo do grupo? Ou – Como a coordenação lidou com os conflitos, as divergências, as diferenças durante a aula? etc.”.

O terceiro exercício refere-se a uma proposta de interpretação do registro da prática do professor. Pede-se que ele ofereça explicações de suas condutas, identifique as hipóteses inadequadas, indique soluções a seus equívocos à luz das teorias afiliadas à perspectiva progressista. Em seu texto, Weffort faz referências aos teóricos do campo da Psicologia, Vygotsky e Piaget, com o intuito de explicar que a resposta do educador, à proposta formativa, dependerá de seu conteúdo interior, manifestado em termos de história pessoal. “Dependendo da história de cada um, esse movimento [de escrita] pode variar de intensidade e duração” (WEFFORT, 1996, p. 23) – e de saber interiorizado – “Pois sempre só vejo o que sei (Jean Piaget)” (WEFFORT, 1996, p. 2). O diálogo, prática formativa primordial nesta perspectiva, como melhor evidenciaremos, estabelece-se, não somente com os colegas de profissão e o “mentor” da formação, mas com seu conteúdo interno, sua história acumulada, seus sentimentos e pensamentos, incitando o professor a construir, revirar e reconstruir o seu “eu” interior.

Os três exercícios, propostos por Weffort, exemplificam a operacionalização de uma prática formativa alicerçada na própria prática dos professores e no movimento, valorizado na abordagem crítica, de ação-reflexão-ação. Exige-se do professor uma ação atenta, colocando, sob suspeita, um recorte de sua conduta pedagógica; depois, uma escrita descritiva, um balancete confessional do que se fez e o que não se fez; e, por último, uma escrita hermenêutica, à luz das teorizações avalizadas como melhores, avaliando as motivações de suas ações, seus equívocos e as possibilidades de correção.

Integrantes das práticas autorreflexivas, os diversos tipos de exercícios de escrita – diários de classe, fichas de observação e autoavaliação, relatórios de observações da prática e

de estágios – constituem formas de mostrar-se ao outro, de objetivar-se a si próprio, permitindo a correção e autocorreção. De acordo com Garcia (2002, p. 64-65),

A escrita é um elemento do autoconhecimento e da autocorreção (do “treino de si”); opera a transformação da verdade em *ethos*; estabelece princípios de conduta racional, podendo ser retomada para meditações posteriores. [...] Permite o exercício do pensamento sobre o próprio pensamento e a subjetivação dos discursos ‘verdadeiros’”.

Aja, registre, interprete, reinicie! Seriam tais exercícios, repetidos permanentemente, que qualificariam a própria formação, a profissão e o professor. A ideia é de que, a cada rodada do processo, o sujeito docente tenha maiores condições e conhecimentos para avaliar e elevar sua prática e a si mesmo. Weffort (1996) elucida um deslocamento gradativo em relação à complexidade do processo de reflexão sobre a prática, que teria, na escrita, um exercício fundamental de coleta de informações sobre o que se faz e pensa, bem como de elaboração e reelaboração do eu profissional.

Segundo a autora, primeiramente, “[...] a reflexão passa por um movimento de desintoxicação da visão autoritária que cada um viveu em relação à linguagem escrita” (WEFFORT, 1996, p. 22). Tratar-se-ia de um redescobrimto do significado do ato de escrever, “[...] não como habilidade mecânica, escrita de letras como diz Vygotsky, mas como comunicação de pensamento” (WEFFORT, 1996, p. 22).

Nesse sentido, esse processo de desintoxicação seria marcado por luta contra a terceirização da escrita. O professor, habituado a escrever para ser avaliado autoritariamente, teria desenvolvido medo e insegurança em relação a essa prática. Portanto, o professor precisaria se libertar dessa escrita condicionada à expectativa do outro, geralmente, de alguém a quem se reportar hierarquicamente (um professor quando se era aluno, um supervisor como professor, por exemplo).

Outro aspecto, apontado por Weffort (1996), diz respeito à escrita desimplicada. Segundo a autora, nessa escrita *detox*²⁵, o professor tenderia a situar, externamente, a solução e as causas de seus males pedagógicos. O registro escrito precisaria, assim, migrar de um modelo redacional escolar opressivo para uma escrita composta como um diário reflexivo das intenções e ações do professor, bem como de uma escrita destinada a terceira pessoa para uma endereçada a si mesmo.

---

²⁵ Alusão às dietas de desintoxicação, em voga na atualidade, que consistem em adotar uma alimentação específica que ajude o organismo a eliminar toxinas nocivas e funcionar “corretamente”. Os defensores deste tipo de prática alegam que mais que uma alteração dos hábitos alimentares, a dieta *detox* é uma mudança de estilo de vida.

O exercício inicial de “botar para fora” o que se pensa, sem os entraves inculcados por vivências de escrita autoritárias, tornar-se-ia mais exigente, com a sistematização e o disciplinamento da reflexão, fazendo emergir uma necessidade de fundamentação teórica. O professor objetivaria sua prática, teorizando sobre ela, buscando explicações para suas ações e escolhas, identificando seus equívocos e as razões pelas quais os cometera, e, nesse movimento, deveria recorrer às teorias já consolidadas, a fim de projetar-se “para frente” e provocar transformações em si, na sua maneira de agir e de pensar.

Somente nesse exercício disciplinado, cotidiano, solitário (mas povoado de outros interlocutores) do escrever pode-se evitar, lutar contra a vagabundagem do pensamento. A escrita, a reflexão do educador sobre sua prática pedagógica é o embrião de sua teoria que desemboca na necessidade de confronto e aprofundamento com outros teóricos. E, é nessa tarefa de reflexão que o educador formaliza, dá forma, comunica o que praticou, para assim pensar, refletir, rever o que sabe e o que ainda não conhece; o que necessita aprender, aprofundar em seu estudo teórico. (WEFFORT, 1996, p. 25).

Em termos freireanos, poderíamos dizer que o movimento, permanente e sistemático, de ação-reflexão-ação, permitiria a transição do sujeito da consciência ingênua para a crítica. “O de que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica” (WEFFORT, 1996, p. 25).

À medida que marchamos no contexto teórico dos grupos de formação, na iluminação da prática e na descoberta dos equívocos e erros, vamos, também, necessariamente, ampliando o horizonte de conhecimento científico sem o qual não nos “armamos” para superar os equívocos cometidos e percebidos. Este necessário alargamento de horizontes que nasce da tentativa de resposta à necessidade primeira que nos fez refletir sobre a prática tende a aumentar seu espectro. O esclarecimento de um ponto aqui desnuda outro ali que precisa igualmente ser desvelado. Esta é a dinâmica do processo de pensar a prática. É por isso que pensar a prática ensina a pensar melhor da mesma forma como ensina a praticar melhor. (FREIRE, 1997, p. 113).

Destacamos dois elementos importantes na constituição da subjetividade progressista: o fazer, que teria o peso de um testemunho, da prova do que se realmente é; e o falar, pensar e escrever sobre esse fazer, que fomentaria a descoberta do que se é e a transformação do próprio professor, permitindo o alinhamento entre o que se é, se faz, se pensa e se fala.

O fazer ganha uma importância fundamental no processo de transformação, pois seriam as ações implícitas e explícitas do professor na sala de aula que revelariam seu diagnóstico – o que faz, o que se favorece com o que se faz, o que combate com o que se faz, por que se faz. É o que o professor faz que certificaria o que ele, verdadeiramente, é. Isso porque a coerência entre o que se faz e o que se diz seria uma das virtudes fundamentais a serem cultivadas pelo educador. Por outro lado, a distância entre o discurso do professor e sua prática seria um dos

maiores obstáculos à construção de uma identidade progressista. Seriam, as atitudes docentes, atestados fidedignos do que se é, conforme afirma Freire (1988 apud SÃO PAULO, 1989, p. 119):

O educador diz de si mesmo que é um progressista, discursa progressistamente e tem uma prática retrógrada, autoritária, na qual trata os educandos como puros pacientes de sua sabedoria. Na verdade, sua prática autoritária é que é o seu verdadeiro discurso. O outro é a pura sonoridade verbal.

Configurar-se-ia, o fazer, como o discurso verdadeiro, o discurso que não poderia ser mascarado com palavras. O pensar certo é “[...] algo que se faz e que se vive enquanto dele se fala com a força do testemunho” (FREIRE, 2000a, p. 41). A subjetividade progressista prova-se no testemunho de uma vida que se vive progressistamente. “Não há pensar certo fora de uma prática testemunhal que o re-diz em lugar de desdizê-lo” (FREIRE, 2000a, p. 38).

Contra o fazer não haveria argumentos. A prática do professor teria o valor de confirmar, provar sua subjetividade progressista ou denunciar que suas palavras, aparentemente progressistas, fantasiariam seu exato oposto. Não bastaria dizer o que se é, seria necessário dizer na ação o que se é.

A valia do fazer, porém, não diminuiria a relevância do narrar a si mesmo. O ato de falar e escrever, como indicamos anteriormente, mobilizariam exercícios que viabilizariam o diagnóstico, a reflexão e a interpretação do que se é e faz, e a projeção e a transformação do que se pode ser e fazer. O que se faz e como se faz são a matéria-prima das propostas formativas. Assim, o que se faz precisa ser comunicado, dito, escrito, registrado em diários de bordo, relatos de experiência, vídeos, etc., como afiança Freire (1997, p. 68-69):

Precisamos exercitar a capacidade de observar, registrando o que observamos. Mas registrar não se esgota no puro ato de fixar com pormenores o observado tal qual para nós nos deu. Significa também arriscar-nos a fazer observações críticas e avaliativas a qual não devemos, contudo, emprestar ares de certeza. Todo esse material deve estar sendo estudado e reestudado pela professora que o produz e pela sua classe de alunos.

Nesse exercício de ação-reflexão-ação, de idas e vindas do pensar e falar sobre a própria prática, que o professor poderia, nesta abordagem, comunicar sua leitura de mundo – como compreenderia e justificaria suas ações no contexto escolar e da sociedade. O resultado dessa leitura, expressa em registros orais, escritos e, até mesmo, audiovisuais nas formações, geraria o material a partir do qual o “mentor” da formação selecionaria as perguntas, as intervenções e os textos a serem estudados, visando ao alinhamento entre o fazer, o falar e o pensar do professor progressista inserido no processo formativo.

Dizer como se pensa e se justifica a prática e o funcionamento do mundo permitiria a identificação das deficiências docentes em relação ao que se desejaria se tornar. Vale frisar que o intuito da formação progressista é atuar, inclusive, e, talvez primeiramente, no desejo do indivíduo de se produzir como um professor progressista. “Para que o processo de conhecer e aprender ocorra, tanto para o educador quanto para o educando, é preciso desejar” (WEFFORT, 1990, p. 2 apud SÃO PAULO, 1990b, p. 461). O professor deve desejar mudar, mostrar sua prática e falar sobre ela, e voltar a agir e a falar sobre esse agir. Afirma Freire (1987, p. 44):

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.

A linguagem constituiria o meio para a constituição de si e do mundo, por permitir a prática reflexiva (práxis). Ao pronunciar o mundo e a si mesmo, os indivíduos objetivariam o mundo e a si, podendo clivar explicações sobre o que fazem e o que não fazem e encaminhar formas de avançarem em favor da construção de uma identidade e de uma escola progressistas, orientados pelas teorizações afiliadas ao ideário da pedagogia crítica e da educação popular.

A ação teórica envolve a prática e a teoria e o seu coroamento se dá na práxis (momento reflexivo). Construir fundamentos sobre o que faço e o que não faço: relação dialética. É na práxis que a prática se objetiva. (WEFFORT, 1990, p. 1 apud SÃO PAULO, 1990b, p. 459).

A práxis figuraria como esse momento, esse espaço de ação teórica sobre o próprio fazer, em que o indivíduo, tomando certa distância de seu fazer, olharia a si mesmo, pronunciando o que vê e perspectivando uma comunhão entre o fazer e o pensar, entre a teoria e a prática. Nessa abordagem, tal movimento significaria teorizar sobre si e sobre o que se faz, buscando identificar faltas, defasagens em relação ao “eu” ideal, hipóteses sobre o que se fez e deixou de se fazer e formas para redimensionar o fazer, o dizer e o pensar.

A atividade reflexiva pressupõe um pronunciar verdadeiro, que, como vimos, relaciona-se ao posicionamento do indivíduo em uma perspectiva de classe. As teorizações, que analisam a sociedade a partir da divisão social do trabalho, prescrevem uma educação popular e operam com a ideia do indivíduo como produtor de conhecimento, servem como iluminadoras e parâmetros para que os professores distingam e classifiquem suas falas, pensamentos e ações, avaliando o quão próximos ou distantes estariam de um eu progressista. Aliás, nessa abordagem, seria esse momento reflexivo, a práxis, privilegiado como promotor da palavra

verdadeira, pois, por premissa, romperia com a dicotomia entre ação e reflexão, teoria e prática, articulando o fazer e o pensar, como práticas coextensivas para os docentes.

Se por um lado há saberes referenciados como verdadeiros que, através de determinados procedimentos baseados no movimento de ação-reflexão-ação, encaminhariam o indivíduo para um falar e pensar verdadeiros, para a palavra verdadeira – “Não há palavra verdadeira que não seja práxis” (FREIRE, 1987, p. 44) – por outro, esses saberes só permeariam o indivíduo se este, exposto a um movimento de ação-reflexão-ação, dispusesse-se a falar a verdade sobre si mesmo. Como assevera Faundez 1988, p. 15²⁶ apud SÃO PAULO, 1990b, p. 451),

Dizer a verdade é um imperativo para um animador. Só ela é revolucionária. Só ela é capaz de nos permitir avançar numa realidade social, oferecendo ao homem e à mulher condições que lhes permitam desenvolver-se social e individualmente. Ser sincero, primeiro consigo mesmo, para ser sincero com os outros. Isso nos impõe uma crítica permanente do nosso trabalho e da nossa maneira de ser. Ser sincero na nossa vida quotidiana, que não deveria distanciar-se de nossa vida de trabalho e da nossa ação política e social. Reconhecer nossas fraquezas tanto sobre o plano humano quanto sobre o plano intelectual e prático, transformando isso em uma força profunda que nos permita continuar a luta de modo mais eficaz, com mais ardor e convicção. Só a sinceridade nos tornará capazes de ultrapassar nossas insuficiências teóricas e práticas e aprofundar nossa relação com o trabalho e com todos os participantes da comunidade, num clima de confiança e esperança. Aprender a olhar a realidade cara a cara é um imperativo essencial na luta social e política.

Os indivíduos são instigados a dizer a verdade sobre si mesmo em primeiro lugar. É nesse reconhecimento de si como se é que se poderia ser como se deseja, pois, assim, seria possível identificar suas fraquezas. Fraquezas estas que só poderiam ser pronunciadas ao se admitir um referencial verdadeiro de “eu” e dos saberes que iluminam sua construção, e a partir deles ser capaz de denunciar a realidade e a si mesmo. Os exercícios, citados anteriormente, que solicitam, ao indivíduo, colocar a si mesmo sob suspeita, diagnosticar-se, interpretar-se têm a ver com esse dizer verdadeiro sobre si, sobre o que se é na atualidade, em favor de tornar-se o “eu” progressista desejável.

Lembramos que tais procedimentos não se consolidam no isolamento, e, sim, na formação permanente, com a condução do mentor da formação – geralmente, o coordenador pedagógico – e os demais colegas professores. Isso é muito importante na abordagem da pedagogia crítica, porque o indivíduo, sozinho, teria uma visão parcial e insuficiente de seu processo, necessitando da visão de outros mais competentes para conduzi-lo.

O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura. Por isso, é fundamental

²⁶ FAUNDEZ, A. Notas sobre o animador. **Revista Linha d'água**, São Paulo, n. 5, p. 9-21, 1988.

que, na prática de formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é o presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. (FREIRE, 2000a, p. 43).

Além disso, nessa perspectiva, o “eu” se constitui com os outros, não somente como oposição do que se é – “É a ‘outredade’ do ‘não eu’, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu” (FREIRE, 1997, p. 46) –, mas no sentido de esperar para o outro aquilo que se espera para si em nome de um projeto ideal de sociedade. Desse modo, não seria possível ser um professor progressista, se, por exemplo, a liberdade que se pleitearia para si mesmo, não se admitiria para o outro. “Ninguém pode ser, autenticamente, proibindo que os outros sejam” (FREIRE, 1987, p. 43).

Os momentos de formação constituem-se encontros coletivos, de modo que todos produzem registros sobre si, todos falam e pensam sobre si, e expõem o que falam e pensam sobre si para o mentor da formação e para os outros. Nessa relação com a fabricação do ser do outro, o indivíduo iria aprendendo a ser, a se produzir como sujeito progressista, que aceita e aprende com a constituição da existência alheia. Ouvindo, pensando, falando e testemunhando outras experiências de si, na formação permanente, o indivíduo promoveria a sua própria subjetividade. Desta feita, o diálogo emerge como instrumento fundamental no processo formativo e na construção das subjetividades progressistas. Segundo Freire (1987, p. 45), “[...] o diálogo é uma exigência existencial. [...] Se é dizendo a palavra com que, ‘pronunciando’ o mundo, os homens se transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens”.

O diálogo partiria da prática dos próprios educadores e da forma como estes a leem, e prosseguiria provocando o grupo e cada professor a desnudar seu fazer e, com isso, perceber que os seus saberes são insuficientes para explicar a forma como praticam a profissão e de quem esta mesma prática estaria a serviço. Indica Paulo Freire (2001, p. 39): “O diálogo se dará em torno das práticas das professoras. Falarão de seus problemas, de suas dificuldades e, na reflexão realizada sobre a prática de que falam, emergirá a teoria que ilumina a prática”.

Abnegando a transmissão de saberes, ao modo socrático, o educador que assume a liderança do processo formativo fomentaria, no professor em formação, através do diálogo, a percepção da realidade e de sua própria condição nessa realidade. O resultado disso, em oposição à filosofia socrática, não seria o encontro com tudo o que se é e não se sabia ser, mas a descoberta de suas insuficiências e, em última instância, de que nunca se sabe suficientemente,

necessitando, o processo de busca, ser permanente. Ou melhor, conhecer que tudo que se sempre foi e será constitui um projeto inacabado de identidade.

Ainda que o objetivo da proposta de formação da subjetividade progressista não fosse o de “despejar” o conteúdo desse tipo “eu” nos indivíduos, o diálogo estabelecido intentaria que os professores se convencessem a ler o mundo e a si mesmo através de um conjunto de saberes e matrizes de comportamentos específicos, compreendidos como verdadeiros para a identidade e a prática educativa progressistas. O exercício dialógico possibilita uma “vigilância discreta” e íntima, ou a “liberdade supervisionada” e a correção da experiência através da autoexpressão dos professores. À medida que trazem à luz sua identidade, a autocorreção é controlada mediante a introdução de normas que os professores em formação estariam dispostos a aceitar como se viessem de si mesmos (GARCIA, 2002)²⁷. É a partir disso, da distância estabelecida entre esse campo do agir e pensar verdadeiros e os modos de agir e pensar dos professores, que se inscrevem as defasagens e as insuficiências nos sujeitos docentes.

6.4 “Errar é humano”, mudar é preciso

O saber se faz através de uma superação constante. O saber superado já é uma ignorância. Todo saber humano tem em si o testemunho do novo saber que já se anuncia. (FREIRE, 1979, p. 29).

As defasagens, na perspectiva da pedagogia crítica, são abordadas em termos de estágios provisórios, de hipóteses possíveis em determinados momentos do processo de formação de indivíduos. Nesse sentido, o erro assume uma conotação positiva. Ele não seria algo a ser evitado. Não seria preciso temê-lo. Se cometido, não se apresentaria como motivo de vergonha ou algo a ser corrigido para ser extirpado. O erro seria constitutivo do processo e inevitável.

Processo, porque etapa da trajetória de aprendizagem, que possibilitaria dissecar as próprias concepções e seguir para a adequação da ação, como afirma Freire (2000b, p. 100-101):

[...] é fundamental que o educando [adulto, criança, adolescente] experimente sempre situações em que termine por incorporar a seu saber constituindo-se o saber de que errar é momento do processo de conhecer. A necessidade de superar o erro, que nos deve tornar mais rigorosos na *aproximação metódica* ao objeto para apreender sua razão de ser, não nos deve inibir como se, cair nele, fosse um pecado por causa do qual devêssemos ser punidos. A melhor maneira de evitar o *erro* é não ter medo de nele incorrer [...].

²⁷ Destacamos que Garcia (2002) trata de tais efeitos do processo dialógico entre professor e estudantes. Por homologia, podemos pensá-los, também, para a relação entre professor-formador e professor em formação.

O erro, compreendido como estado provisório a ser superado, seria previsto e desejável, pois, para pensar certo, precisar-se-ia reconhecer que se pensa errado. O desejo de rumar ao pensamento verdadeiro preveria o encontro do indivíduo com hipóteses equivocadas, justificando a necessidade de formação, conduzida por um educador mais competente.

Justificaria a formação, primeiro, não somente pela razão óbvia de que a fatalidade e a constância do ato de errar exigiriam a correção contínua, mas, porque demandariam uma rede de vigília atuante sobre as ações e os pensamentos dos indivíduos. O coordenador da formação, deparando-se com as práticas dos formandos, expostas por eles mesmos através de exercícios e procedimentos específicos, teria a função de provocá-los a reconhecerem suas faltas onde ainda não a perceberiam.

O próprio professor em formação deveria ser capaz de reconhecer suas práticas distorcidas, mas, pelo fato mesmo de encontrar-se em formação, necessitaria da ajuda, da “provocação” do educador mais competente. Desta feita, o movimento de ação-reflexão-ação, além de constitutivo e atualizador das subjetividades, promove, também, uma rede de vigília permanente, em que o professor, ao expor constantemente seu pensamento e suas ações, entrega-os à inspeção alheia.

Em segundo lugar, a formação permanente justifica-se para instrumentalizar o indivíduo na superação do erro. O professor precisaria equipar-se com formas de agir e pensar e metodologias condizentes a um educador progressista, fundamentadas em concepções de ensino não transmissivas e de aprendizagem baseadas nas teorizações da psicologia do desenvolvimento.

Contudo, isso não bastaria. O professor deveria aprender a não se abater e perseverar diante dos erros. Não os temer, mas enfrentá-los. Mais do que aprender técnicas específicas para promover a aprendizagem dos alunos, a cultivar capacidades morais – virtudes, na concepção freireana –, que transtornam a visão do erro como algo a ser evitado para atualizá-lo como etapa do processo, hipótese provisória no caminho de elevar-se a si mesmo em relação ao que se é.

Tratei sempre, ao contrário, de fortalecer minha vontade. Quantas vezes, em conversa comigo mesmo, reconhecendo o quanto gostava de fumar, reconhecia também que precisava vencer o gosto de fumar. A questão que se colocava a mim não era de me enganar, mas a de decidir, de optar entre manter o gosto suicida ou transformar o desgosto provisório, decorrente de meu decidido não ao cigarro na satisfação por minha afirmação como vontade. A questão que se colocava não era a de esconder de mim, com falsos argumentos [...] a minha própria fraqueza. O que tinha de fazer era, pelo contrário, assumi-la para poder vencê-la. Ninguém supera a fraqueza sem reconhecê-la. É que debilidade de nossa vontade revela a força do vício que nos domina. [...] É por isso que uma das condições para a continuidade da briga contra o poder que nos domina é reconhecer-nos perdendo a luta, mas não vencidos. [...] Com

a vontade enfraquecida, a resistência frágil, a identidade posta em dúvida, a autoestima esfarrapada, não se pode lutar. (FREIRE, 2000b, p. 48, grifos do autor).

Não diríamos que se trate da despolarização do certo e do errado, já que há um ideal ao qual deva se referenciar a construção da subjetividade progressista, mas de certa ressignificação, em que o erro figura mais como uma insuficiência ou uma hipótese provisória. A usual delimitação do certo e do errado requer do indivíduo a opção por um dos caminhos, que, por consequência, fixaria um tipo de sujeito – o certo e o errado, o bom e o mal, o competente ou incompetente. Nesse sentido, restaria ao sujeito, que escolhera o caminho correto, nele manter-se, e ao outro, a exclusão ou a conversão.

A perspectiva crítica, porém, é gregária – todos podem ser melhores e todos podem e irão errar. O erro, além de uma certeza universal, seria reiterativo. Os indivíduos errariam e tornariam a errar, não em termos de repetir os mesmos erros, e, sim, escalonando, sucessiva e interminavelmente, seus modos de agir e pensar em hipóteses provisórias e insuficientes sobre si mesmos e sua realidade. “[...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me [...]” (FREIRE, 2000a, p. 44).

O acolhimento do erro propiciaria um clima favorável à produção dos registros confessionais-biográficos dos professores. Sem medo das repreensões decorrentes de seus erros, estariam autorizados a relatar, sem travas, aquilo que fazem e pensam no exercício da profissão, promovendo e atualizando a matéria bruta da formação e da administração de seu próprio “eu”.

A universalização e naturalização do erro como etapa do processo de conhecer endossa a formação e a assunção, por cada um, da condição inescapável e reiterativa do erro, faz girar a vigília do professor sobre o que se faz e pensa e sua atualização constante em novas formas de ser rumo ao seu ser melhor. Ou seja, como para pensar certo seria necessário pensar errado, e como se estaria iniciando no caminho do pensar verdadeiro, o indivíduo não poderia prescindir da formação conduzida por alguém mais competente; e, exatamente, porque se sabe que haveria, constante e irrevogavelmente, defasagens a serem superadas, o indivíduo deveria procurá-las em si de forma permanente – ação-reflexão-ação –, redesenhando suas formas de agir, falar e pensar.

A confiança no erro e na sua superação sustentam o imperativo da pedagogia progressista: é preciso mudar. Porém, não definitivamente, estabelecendo-se em uma subjetividade fixa oposta ao que se era, e, sim, permanentemente, sobrepondo, ao “eu” atual, “eus” cada vez melhores; fazendo-se renascer – “Mudar não significa necessariamente morrer.

Mudar significa antes de tudo renascer” (FAUNDEZ, 1988, p. 21 apud SÃO PAULO, 1990b, p. 457).

A capacidade de identificar a posição equivocada de seu pensamento e suas ações seria, afinal, a primeira exigência solicitada ao indivíduo que se inicia em um processo formativo para tornar-se um professor progressista. O alienado não erra, porque não sabe de si, não é proprietário de suas ações, desconhece sua condição a serviço dos interesses alheios. Somente a partir do reconhecimento da incorreção de sua posição – de um trabalhador que, inconscientemente, favorecia o interesse da classe dominante – que o indivíduo poderia virar-se a si mesmo para o ângulo correto. O erro, sua identificação, seria o sintoma da tomada de consciência e do reencontro do indivíduo com sua natureza inacabada.

6.5 Vocação: ser sempre mais

A natureza inconclusa do homem, defendida pela pedagogia progressista, ameniza a usual visão do erro como pecado, perversão ou desvio. O erro, como analisamos, traduzir-se-ia, nessa perspectiva, como uma etapa do processo de formação, uma insuficiência superável ou uma hipótese provisória. Contudo, ainda que se vença a etapa, supere a insuficiência ou avance a hipótese, erguer-se-ão novos desafios para os sujeitos modularem suas existências.

Reconhecendo sua natureza inconclusa, o indivíduo encontrar-se-ia com sua humanidade, distinguindo-se dos outros animais – “O cão e árvore também são inacabados, mas o homem se sabe inacabado e por isso se educa [...]” (FREIRE, 1979, p. 27). A admissão de seu inacabamento, de partida à linha de chegada, obrigaria o indivíduo a buscar melhorar a si mesmo e a realidade em que vive, movimentando a história e possibilitando a idealização e a construção de um futuro diferente de sua atualidade. Afirma Freire (2000b, p. 119-120, grifo nosso):

Inacabado como todo ser vivo – a inconclusão é uma experiência vital – o ser humano se tornou, contudo, capaz de reconhecer-se como tal. A consciência do inacabamento o insere num permanente movimento de busca a que se junta, necessariamente, a capacidade de intervenção no mundo [...]. *Só o ser inacabado*, mas que chega a saber-se inacabado, faz a história em que socialmente *se faz e refaz*.

Inacabado, portanto, não como um defeito. Na perspectiva progressista, todo o indivíduo seria agraciado com uma potência criadora mobilizada por seu próprio inacabamento e sua vocação de ser mais. Defende Freire (1979, p. 27): “O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta autorreflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca”.

O inacabamento humano fundamenta a necessidade de disposição do indivíduo à reflexão permanente de si visando a seu aperfeiçoamento. Isso nos parece evidente. Gostaríamos, ainda, de destacar dois desdobramentos decorrentes dessa assunção de si como ser inacabado que, acreditamos, produzam efeitos significativos à modulação das subjetividades.

O primeiro desdobramento assenta-se na ideia de que o inacabamento emerge, na pedagogia progressista, como propriedade do ser, não como virtude profissional. O professor não deveria reconhecer-se inacabado, porque os conhecimentos, relativos à profissão, atualizar-se-iam constantemente, e ele, como profissional compromissado, submeter-se-ia ao estudo permanente. Ao contrário, a inconclusão é uma característica inerente a todos os seres humanos, própria de sua natureza. Não seria uma opção, mas uma condição inata, de modo que a modulação da subjetividade profissional articular-se-ia à arquitetura de um modo de vida mais amplo.

A natureza inconclusa dos homens dissolve a fronteira entre o ser trabalhador e o ser. Assevera Paulo Freire (2000a, p. 106): “Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente”. Ainda que os exercícios e procedimentos dos contextos de formação docente ocorram no âmbito do trabalho e se destinem à constituição de um professor progressista, partem e objetivam o indivíduo total.

Propõe-se um projeto de ser (ou de ser em projeto?), que arruína os muros que, costumeiramente, separavam o trabalho do resto da vida – “No caso profissional, é necessário juntar ao compromisso genérico, sem dúvida concreto, que lhe é próprio como homem, o seu compromisso profissional” (FREIRE, 1979, p. 20). E ele exemplifica:

Não posso nas 2^{as} feiras assumir compromisso como homem, para nas 3^{as} feiras assumi-lo como profissional. Uma vez que “profissional” é atributo de homem, não posso, quando exerço um quefazer atributivo, negar o sentido profundo do quefazer substantivo e original. (FREIRE, 1979, p. 20).

O uso da palavra educador, cara à pedagogia progressista, alimenta essa dissipação das fronteiras entre a constituição do sujeito para o trabalho e fora dele. Remete à demanda do próprio inacabamento humano – a de educação –, inserindo o indivíduo, que exerce o magistério, numa ordem mais geral da sociedade, não limitada ao espaço escolar. O professor educa o aluno, mas buscaria educar a si mesmo em todos os âmbitos de sua existência. Além

disso, nessa abordagem, o ser educador extrapola o aprendizado de técnicas e conteúdos para ensinar, exigindo uma opção de vida por parte do indivíduo-docente²⁸.

O trabalhador de ensino, enquanto tal, é um político [...]. Daí que me pareça fundamental que todo trabalhador do ensino, *todo educador ou educadora*, tão rapidamente quanto possível, assuma a natureza política de sua prática. Defina-se politicamente. *Faça sua opção e procure ser coerente com ela.* (FREIRE, P., 2001, p. 49, grifo nosso).

Recapitulamos que, para a abordagem progressista, a definição política atrela-se ao reconhecimento do indivíduo numa perspectiva de classe – quem favoreço, quem combato, por que pratico –, e emoldura, mais do que seu posicionamento no âmbito do trabalho, sua posição na vida, na ordem geral da sociedade.

Desta feita, as formas de subjetivação levadas a cabo no âmbito da vida do trabalho, organizam os modos como os sujeitos se constituem fora dele. As técnicas, procedimentos, saberes e matrizes de comportamentos, praticados nos espaços de formação de professores progressistas, modulam subjetividades, não somente docentes, mas de homens e mulheres incitados a compreenderem suas existências profissionais e não profissionais de maneira coextensiva e coerente.

Finalmente, o segundo desdobramento refere-se à vocação de ser sempre mais defendida como atributo humano, o que confere perenidade ao inacabamento. O inacabamento seria um atributo intrínseco e irrevogável do ser que, por mais que busque, conheça e se modifique, estaria impossibilitado de alcançar sua versão final. Por vocação, os sujeitos podem ser sempre mais, nunca se constituem como produtos, mas “[...] como ‘projetos’ – como seres que caminham para frente, que olham para frente; como seres a quem o imobilismo ameaça de morte” (FREIRE, 1987, p. 42).

A mudança, nessa abordagem, é praticada como modo de vida. A disponibilidade a mudar, a produzir-se como projeto inacabado, é o pulso da própria vida. O contrário, o imobilismo, seria a morte, porque sufocaria a vocação ontológica de ser mais.

Podemos observar outras consequências do imobilismo ou da acomodação no trecho de um texto elaborado por uma professora, participante de um curso de pós-graduação de teoria da supervisão:

²⁸ A palavra educador rompe, também, com o espaço institucional, no qual se daria, historicamente, a educação das novas gerações – a escola. O professor é um educador, porque não se restringiria à tarefa de educar – orientar para um posicionamento social e político – apenas no âmbito escola, mas fora dela. Acrescentamos, ainda, que todas as pessoas da escola constituir-se-iam, nessa perspectiva, como educadores, bem como todas as pessoas, potencialmente, poderiam ser educadoras.

[...] a acomodação é muito mais fruto do condicionamento das organizações modernas, do que uma decorrência de sua índole. Os condicionantes institucionais, via de regra, atuam no sentido de inibir ao invés de estimular o desenvolvimento de seu potencial criativo, preferindo formas mais padronizadas de comportamento, mais susceptíveis de controle. *O resultado disso é a insegurança, timidez, fraca realização no trabalho, insatisfação pessoal e profissional, desconfiança e pouca interação com seus pares.* (ALONSO, 1990, p. 2²⁹ apud SÃO PAULO, 1990b, p. 29-31, grifo nosso)

A acomodação não seria típica do ser, caracterizando-se como consequência de imposições institucionais externas. Como resultado da compressão de seu potencial criativo, de sua índole contraposta a uma postura acomodada, os professores sofreriam danos em sua estima e tornar-se-iam pouco realizados e insatisfeitos no trabalho, o que significaria estender tais efeitos para a vida de modo geral.

Contudo, ainda que o indivíduo fosse respeitado em sua vocação de ser mais, ele nunca alcançaria sua melhor versão final devido à sua natureza inacabada, nem tampouco transformaria, de uma vez por todas, sua realidade, já que a escola, para Freire, não se configuraria como uma alavanca de transformação social, e o indivíduo dependeria de outros para operar mudanças sociais. Como, então, o professor poderia sentir-se realizado e satisfeito? Afinal, como um ser irrealizado, como produto final, poderia alcançar a autorrealização em termos de felicidade e sucesso?

Na perspectiva progressista, o contentamento encontrar-se-ia no próprio processo de busca, como afirma Freire (2000a, p. 160): “A alegria não chega apenas no encontro do achado mas faz parte do processo de busca”. O reconhecimento de sua inconclusão reconciliaria o homem com sua própria natureza, fazendo corresponder o impulso de mudança com o pulso da própria vida, ou melhor, com o pulso que evitaria a morte em vida. Nesse sentido, alegrar-se-ia o indivíduo que superasse sempre a si mesmo, mudando e renascendo rumo a uma existência mais elevada.

6.6 Sísifo, o herói do absurdo: castigo e recompensa sob a mesma efígie

Um dos artigos do livro de Weffort (1996) sobre o registro e a reflexão do educador, produzido por Fátima Camargo, explora o mito de Sísifo, segundo Camus (2010), nos contornos de sua análise. Sísifo é o mortal que desafia, chantageia e trapaceia os deuses e a morte em nome do bem de sua cidade e de sua paixão pela vida. Condenado, por isso, a rolar um rochedo

---

²⁹ Texto elaborado pela professora Myrtes Alonso e utilizado como síntese final do curso de Teoria da Supervisão I do Programa de Pós-graduação em Supervisão e Currículo da PUC-SP, 1º semestre/1989.

incessantemente até o topo de uma montanha, de onde a pedra, por seu peso, desceria, de novo, à planície, obrigando o herói do absurdo³⁰ a reiniciar sua interminável tarefa.

Essa missão, que nos pareceria infernal, assim como para os deuses – “[...] não existe punição mais terrível do que o trabalho inútil e sem esperança [...] suplício indescritível em que todo o ser se ocupa em não completar nada” (CAMUS, 2010, p. 84) –, revelaria uma visão parcial do que Sísifo representaria, focada, apenas, em seu descomunal e irreversível esforço. Camargo (1996), porém, reitera o olhar de Camus, que nos conduz ao momento de pausa estabelecido entre o fim e o recomeço de sua tarefa, em que Sísifo rumo de volta à planície:

Sísifo, proletário dos deuses, impotente e revoltado, conhece toda a extensão de sua condição miserável: é nela que ele pensa enquanto desce. A lucidez que devia produzir o seu tormento consome, com a mesma força, sua vitória. Não existe destino que não se supere pelo desprezo... Se a descida, assim, em certos dias se faz para a dor, ela também pode fazer para a alegria... Toda a alegria silenciosa de Sísifo está aí. Seu destino lhe pertence. Seu rochedo é sua questão... No mais, ele se tem como senhor de seus dias. (CAMUS, 2010, p. 85).

Consciente de sua própria tragédia, Sísifo estará sempre caminhando. “Sísifo ensina a fidelidade superior que nega os deuses e levanta os rochedos. A própria luta em direção aos cima é suficiente para preencher um coração humano. É preciso imaginar Sísifo feliz.” (CAMUS, 2010, p. 87).

Esse caminhar lúcido, em que o indivíduo passaria a trilhar como sujeito consciente, constituiria o próprio regozijo da tarefa sem recompensa final. O que se ganharia, na busca, seria a posse de seu próprio destino – aquilo que o alienado não possui. O alienado não saberia de si, não usufruiria do produto de seu trabalho, estaria condicionado a uma vida produzida e escolhida por outros. Sísifo, não. Sísifo, em última instância, teria escolhido sua pedra ao preferir tomar seu destino pelas mãos e atirar os deuses em vez de uma vida acomodada e impassível de despertar a fúria divina.

A alegria da busca corresponderia à satisfação de ser dono do próprio destino. Afirma Camargo (1996, p. 27), no empenho de aproximar o mito ao trabalho de reflexão do educador: “Sísifo é consciente de si, da sua própria tragédia, é dono do seu destino, conhece as causas do seu suplício”. E, como já analisamos, a busca pela consciência é a busca por compreender o que se faz, por que se faz e o que se favorece em seu fazer no movimento constante de ação-reflexão-ação.

Complementamos com Freire (1979, p. 18): “E como é próprio da existência humana a atuação-reflexão, quando se impede um homem comprometido de atuar, os homens se sentem

---

³⁰ Caracterização de Albert Camus a Sísifo.

frustrados e por isso procuram superar a situação de frustração. Impedidos de atuar e refletir, os homens encontram-se profundamente feridos em si mesmos [...]”. Feridos, pois sem agir-refletir-agir para constituírem a si mesmos, não poderiam se erguer como senhores de sua própria existência.

Ao contrário de Sísifo, que encontra sua felicidade, exatamente, por não se deixar enganar com a esperança de ser, um dia, bem-sucedido em sua tarefa, na perspectiva progressista, a alegria da busca está atrelada a uma atitude esperançosa em relação a esse destino. “Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança” (FREIRE, 2000a, p. 80), defende o educador. Por um lado, o sujeito consciente perceberia as injustiças em sua realidade e, esperançoso e alegre com a possibilidade do novo, empenhar-se-ia em transformar a si e sua realidade. Ser diferente do que se é, ainda que permanentemente, numa atualidade e existência avaliadas como alienantes, injustas, opressoras etc., provocaria alegria e satisfação. Por outro lado, esperançado por natureza, o homem quereria ser sempre mais.

Querer sempre mais de sua realidade e de si, vocação, que tornaria o homem um ser da busca, e, por essa busca, certificar sua condição humana, o indivíduo, dela, deveria ser cativo. Contudo, como analisamos anteriormente, não seria válido qualquer processo de busca. Constitui-se um caminho exigente, orientado por valores, conhecimentos e disposições emocionais específicos, conforme indica Freire (1997, p. 10):

[...] a tarefa do ensinante, que é também aprendiz, sendo prazerosa é igualmente exigente. Exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo. É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros mais ao próprio processo que ela implica.

Haveria um caminho certo para se manter no caminho certo. Sem definir uma forma final a qual o sujeito deva se tornar, a pedagogia progressista alimenta uma forma verdadeira de o sujeito *estar sendo*. Uma forma que exigiria método e rigor, e quanto mais rigoroso na busca, maior a alegria.

A atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza. É falso também tomar como inconciliáveis seriedade docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigidez. Pelo contrário, quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também. (FREIRE, 2000a, p. 160).

Compreendemos que Freire propõe a alegria de uma maneira muito específica em suas teorizações, não individualista, condicionada à transformação da realidade, a mudanças estruturais e à alegria de outros. Relacionada, ainda, a esse processo de busca, mais

especificamente ao que, nessa perspectiva, seria reconhecido como “paixão de conhecer”, a alegria, também, seria desejável como clima, atmosfera que envolveria a prática docente em sala de aula:

[...] a alegria de ensinar-aprender deve acompanhar professores e alunos em suas buscas constantes. Precisamos remover os obstáculos que dificultam que a alegria tome conta de nós e não aceitar que ensinar e aprender são práticas necessariamente enfadonhas e tristes. (FREIRE, P., 2001, p. 37).

George Snyders, citado por Gadotti (2001), estudioso e propagador das ideias de Paulo Freire, critica a escola que deixa a alegria para depois, na qual alunos e professores teriam que suportar um período de tristeza e sacrifícios para serem felizes no futuro, após as aulas, ao término da escolarização. Afirma que o objetivo da vida seria a felicidade, e a escola não poderia perder esse objetivo de vista, possibilitando na busca de conhecimento, no processo de construção da cultura elaborada, a satisfação e a alegria.

Ainda que essa difusão da alegria, como clima no magistério, seja significativa do ponto de vista de cativar os indivíduos sobre a possibilidade de ser feliz no trabalho, gostaríamos de enfatizar o vínculo da alegria, não com o resultado final exitoso de uma tarefa, mas com um processo de busca rigoroso e específico que incita os sujeitos docentes a pensar, a fazer, a sentir e a falar de uma maneira particular, tendo como promessa não a alegria como recompensa de um futuro precedido de “boas” ações ou no pós-trabalho, mas, sim, a satisfação e o prazer durante todo o processo e o trabalho, ainda que se constituam árduos e rigorosos. Esse processo de busca de si, determinado por um conjunto de regras e procedimentos específicos, faz copular, simultaneamente, em cada sujeito, a dor de domar-se e o prazer de dominar a si mesmo.

Nesse processo de busca em ser sempre mais, carente de versão final, a certeza de estar no caminho verdadeiro seria o que haveria de mais concreto na abordagem progressista. Esta prova, de estar mais ou menos ajustado ao caminho verdadeiro, como analisamos, dar-se-ia com o testemunho do fazer.

O fazer, constituído como discurso verdadeiro, permitiria evidenciar se o que se fala teria o peso de uma ação empenhada, bem como os pontos de correção:

Na luta entre o dizer e o fazer em que nos devemos engajar para diminuir a distância entre eles, tanto é possível refazer o dizer para adequá-lo ao fazer quanto mudar o fazer para ajustá-lo ao dizer. Por isso a coerência termina por forçar uma nova opção. No momento em que descubro a incoerência entre o que digo e o que faço [...] se, refletindo, às vezes sofredamente, apreendo a ambiguidade em que eu me acho, sinto não poder continuar assim e busco uma saída. (FREIRE, 1997, p. 91).

A busca de si não teria um produto final, o que ela apresentaria, aos sujeitos, seria uma gama de saberes e procedimentos que os capacitariam a olhar e refletir sobre o que são e a

manejar a si mesmos a fim de fazer corresponder fala, pensamento e ação. O professor progressista não é ou será, ele está sendo à medida que pratica a coerência do seu ser. Essa harmonização entre o fazer, o falar e o pensar, mobiliza os sujeitos a vigiarem e modularem a si mesmos, mas, também, autentica o caminho no qual estão se empenhando, propiciando satisfação e bem-estar. Anuncia Freire (2000b, p. 122):

A disciplina da vontade, dos desejos, o bem-estar que resulta da prática necessária, às vezes difícil de ser cumprida, o reconhecimento de que o que fizemos é o que devíamos ter feito, a recusa à tentação da autocomplacência nos forjam como sujeitos éticos.

O bem-estar, a satisfação, o contentamento – Freire e Nogueira (2002) declaram que o contentamento se produz por caminhos de satisfação – seriam tão mais possíveis quanto mais harmonizados estariam o que se quer, o que se faz e o que se pensa no decorrer de uma vida praticada progressistamente. Pensar como um progressista, agir e falar como um progressista, desejar esse modo de vida e praticar a vida como um progressista, eis o caminho para uma existência mais feliz. De alguma maneira, não sentir esse bem-estar, que resultaria da prática necessária, seria um sintoma de inadequação do próprio professor em relação às formas ideais de composição de sua subjetividade.

Unificando homem e homem-trabalhador, para a pedagogia progressista, estar satisfeito no trabalho significaria estar satisfeito na vida. Ou seja, se não existe um homem “fora” do trabalho e um trabalhador “fora” da vida social, e se o trabalho promoveria o próprio homem, encontrar a *felicidade*, a *alegria* no trabalho seria a mesma coisa que as encontrar na vida. E mais: as mudanças em si promovidas no âmbito do trabalho seriam viabilizadoras desse estado mais *consciente* e mais *alegre*. Não se trata, apenas, da conformação do professor numa *identidade progressista*, mas da coalizão entre a “pessoa” e o profissional para a construção de certo tipo de subjetividade, e do atrelamento desta a um *estado de uma vida mais elevada*. Ser um *professor progressista*, na abordagem de Freire, seria passar para o campo da *alegria*, do *otimismo*, da *satisfação*. A conciliação do homem com o profissional, da vida social com o trabalho, através de procedimentos particulares e de uma nova razão, sustenta o processo de busca de conhecimento do mundo e de si (ação-reflexão-ação, tematização das práticas), e a *realização pessoal-profissional*. Um empenho em afinar o que se sabe, o que se é moralmente e o que se pratica em todos os âmbitos da existência para se *libertar* de uma vida-profissão supostamente usurpada, equivocada e *infeliz*.

7 SER NA CORDA BAMBA: OS MALES EM TEMPOS DE MUDANÇA

Anos 1970. Toffler, com *O choque do futuro*, descreve as tensões e problemas de adaptação dos indivíduos às rápidas e demasiadas mudanças exigidas por um contexto cultural e social diferente daquele em que constituiu a maior parte de suas existências. O Relatório Fauré, *Aprender a ser*, assinala que, pela primeira vez, a tarefa da educação é formar homens para uma sociedade desconhecida, inexistente ainda. Freudenberger, em artigo denominado *Staff burn-out*, define o esgotamento, decepção e perda de interesse de profissionais prestadores de serviço. Pamela Bardo, ex-professora, publica *The pain of teacher burnout: a case of history*, a saga das causas que a encaminham a um estado terminal na profissão. Sobrevive abandonando o magistério para trabalhar como corretora da bolsa de valores.

Anos 1980 e 1990. Blase define um ciclo degenerativo da eficácia docente. Polaino aloca a ansiedade como estado dos professores. Mitter refere-se a uma fase de desencanto dos profissionais do magistério. *Malaise enseignant*, na língua francesa; *malestar docente*, em espanhol; *burnout*, na bibliografia anglo-saxã. No Brasil, o conceito de mal-estar docente apoia-se nos estudos de Esteve (1987), amplamente difundido por António Nóvoa, com o livro *Profissão Professor* (1995)³¹.

A obra principal de Esteve, intitulada *O mal-estar docente – a sala de aula e a saúde dos professores*, é publicada, pela primeira vez no Brasil, em 1999, e define o mal-estar docente como “[...] um conceito da literatura pedagógica que pretende resumir o conjunto de reações dos professores como grupo profissional desajustado devido à mudança social” (ESTEVE, 1995, p. 97).

Implicação pessoal, adaptação e conduta (des)integrada são conceitos importantes para explicar o comportamento negativo e o abalamento da saúde dos profissionais do magistério, desenhando um campo explicativo para o adoecimento e a ausência de implicação dos professores no exercício da profissão, mas, também, para a possibilidade de autorrealização.

Os professores seriam vítimas, nessa perspectiva, da hipocrisia social, que lhes cobraria abnegação e enalteceria o valor formativo da docência, enquanto que, para a sociedade, tais

---

³¹ Conhecemos o importante estudo de Codo (1999) sobre a saúde mental dos professores brasileiros, interessado, especificamente, no acometimento destes profissionais pela síndrome de *burnout*. Contudo, optamos por priorizar os estudos de Esteve (1987) na empiria do presente trabalho, tanto por sua grande difusão no Brasil, através do livro de António Nóvoa, como por adotar o conceito mais abrangente de mal-estar, que abarca múltiplos incômodos psíquicos, dos mais amenos aos mais severos, bem como procedimentos específicos para preveni-los ou revertê-los. Além disso, Esteve destaca que seus estudos referem-se à autorrealização no trabalho, o que nos interessa, demonstrando que, apesar das condições adversas, há professores que seriam capazes de manter o equilíbrio, a saúde e o êxito na profissão.

valores não seriam mais importantes que aqueles de ordem material. O papel docente constituir-se-ia, assim, na contradição do que dele se espera e do que se valorizaria socialmente; entre o que o professor faria e o que desejariam que fizesse. Disso, combinado com outros fatores, proviriam efeitos negativos progressivos nos professores, culminando na crise de identidade profissional.

7.1 Entre a saúde, a doença e alguns traços, quem sou eu?

Os estudos do mal-estar docente abordam a questão da identidade a partir de três perspectivas – a identidade como capital histórico-cultural; a identidade em termos psicobiológicos; a identidade como traços de personalidade.

A primeira delas, a perspectiva da identidade como capital histórico-cultural, compreende uma identificação coletiva referente a uma imagem tradicional de professor – detentor e transmissor de conhecimento, preparador de um tipo de cidadão para uma sociedade específica –, herdada cultural e historicamente e intensificada por uma imagem idílica da profissão difundida pela mídia e pela indústria cinematográfica e por uma identidade ideal propagada pelos cursos de formação de professores.

Ao se depararem com a realidade concreta das salas de aulas, os professores não conseguiriam corresponder à identidade idealizada, acabando por se sentirem frustrados e pouco realizados. Ainda que se descreva essa imagem coletiva do que é ser professor como a herança de uma tradição histórico-cultural, os estudos do mal-estar projetam-na no campo individual, tratando-a como uma expectativa inatingível que produziria efeitos negativos para a estima e a saúde psíquica dos professores, como demonstraremos mais adiante.

Por enquanto, interessa-nos essa ideia de que essa identidade coletiva, à qual o professor adere, seduzido pela imagem fílmica atraente do educador amigo e conselheiro, alimentado pelos esquemas normativos e ideias da formação inicial e cativo das experiências escolares tradicionais (ESTEVE, 1999). Neste ponto – o da adesão – em que essa identidade coletiva alcança o indivíduo, a leitura histórico-cultural transmuta-se para uma leitura psicológica, deslocando o professor receptor de uma herança da profissão para um professor assombrado por uma identidade ideal.

A herança identitária, apoiada em uma representação comum do ser professor, difundida por filmes, universidades ou vivências escolares, impacta o indivíduo, criando um interior responsivo a essa demanda social exterior. Desta feita, a identidade docente incompatível com as exigências reais de sala de aula não gera uma resposta social e coletiva, traduzida, por

exemplo, em mobilização da categoria profissional, mas sim respostas individuais manifestadas por sentimentos e sintomas psíquicos.

Sentimentos contraditórios, negação da realidade, ansiedade, autodepreciação e depressão são algumas reações que seriam provocadas pela distância entre os ideais assimilados e a prática real do magistério, conforme aponta Esteve, baseado nos estudos de Ada Abraham (1975). Por outro lado, a aglomeração e o aumento dos professores afetados pela incongruência entre a identidade ideal e a identidade necessária para a prática em sala de aula formariam uma imagem social e coletiva de um professorado assolado psicologicamente, como demonstram os dados estatísticos e os inúmeros estudos sobre o mal-estar docente do livro de Esteve e a própria preocupação das diferentes redes de ensino e sindicatos em quantificar o adoecimento docente.

A interpretação psicológica e individualizada dos efeitos de uma imagem pública, idílica ou normativa de um professor idealmente eficiente realiza uma imagem pública de uma categoria profissional adoecida, incapaz e vulnerável. Sinalizados, em números, como uma população potencialmente afetada por males psíquicos, os professores são incitados a pensarem a si mesmos e organizarem suas vidas perspectivando-se em uma linha progressiva até a doença.

Segundo Esteve (1999, p. 77-78), “[...] as repercussões psicológicas do mal-estar docente percorrem uma ampla escala, dividida em pelo menos doze níveis, dos quais só se referem à saúde mental do professor, claramente, os três últimos [...]”. Escalonadas em ordem crescente do ponto de vista da gravidade, as consequências do mal-estar docente, apontadas pelo autor, seriam:

1. Sentimentos de desconcerto e insatisfação ante os problemas reais da prática do magistério, em franca contradição com a imagem ideal do mesmo que os professores gostariam de realizar.
  2. Desenvolvimento de esquemas de inibição, como forma de cortar a implicação pessoal no trabalho realizado.
  3. Pedidos de transferência como forma de fugir de reações conflitivas.
  4. Desejo manifesto de abandonar a docência (realizado ou não).
  5. Absentismo trabalhista como mecanismo para cortar a tensão acumulada.
  6. Esgotamento. Cansaço físico permanente.
  7. Ansiedade como traço ou ansiedade de expectativa.
  8. Estresse.
  9. Depreciação do ego. Autoculpabilização ante a incapacidade para melhorar o ensino.
  10. Ansiedade como estado permanente, associada como causa-efeito a diversos diagnósticos de doença mental.
  11. Neuroses reativas.
  12. Depressões.
- (ESTEVE, 1999, p. 78).

Os primeiros níveis não correspondem propriamente, como podemos verificar, a estados de doenças. Contudo, isso não minimiza o enfoque que a saúde ocupa no posicionamento dos

professores nos estudos do mal-estar. A escala, proposta pelo autor, anuncia um professor que, gradualmente, pode atingir graus mais severos de degradação psíquica. Categorizando as respostas possíveis dos indivíduos, classifica as subjetividades em níveis mais ou menos saudáveis.

Tais respostas são tratadas como reações internas dos professores às suas interpretações da realidade, alocando a identidade docente em termos psicobiológicos, a segunda perspectiva identitária, adotada pelos estudos do mal-estar, a qual gostaríamos de destacar. Desta feita, alterações psicobiológicas na personalidade do professor seriam provocadas pelas injunções sociais e condições de trabalho.

Esteve (1999) classifica os fatores que provocariam o mal-estar do educador em contextuais e principais. Os fatores secundários, referentes aos contextos em que se exerce a docência, incidiriam indiretamente sobre a eficácia profissional, promovendo desmotivação e diminuição do esforço. A gravidade de seus efeitos derivaria da associação e da acumulação dos diferentes fatores, a saber: aumento das exigências em relação ao professor, relativas não somente à transmissão do conhecimento, como também às metodologias “inovadoras”, ao cuidado afetivo e psicológico dos alunos, aos temas transversais, à organização do trabalho etc.; inibição educativa de outros agentes de socialização, delegando aos professores responsabilidades que, anteriormente, eram assumidas pela família ou outros grupos sociais; desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola, destituindo o professor de seu papel de único transmissor de conhecimento e demandando a integração de novas fontes e meios de informação e comunicação às práticas pedagógicas; ruptura do consenso social sobre a educação e contestação da função docente, caracterizadas pela emergência de múltiplos valores, métodos e objetivos concorrentes a serem adotados pelo professor, que podem ser, sempre, contestados e rebatidos pelos diversos grupos sociais e correntes de opinião; modificação do apoio do contexto social, culpabilizando-se os professores pelo fracasso escolar dos alunos; as reformas dos objetivos do sistema de ensino e o avanço do conhecimento, implicando o abandono, por parte dos docentes, de conteúdos e formas de ensino que, tradicionalmente, os acompanharam; a imagem do professor divulgada como “ferida” pelas violências pessoais e institucionais sofridas, entrecortada pela imagem idílica dos filmes sobre a profissão.

Um contexto social, rápida e constantemente atualizado, divergente daquele em que os profissionais do magistério arquitetaram a maior parte de suas existências, influenciaria, em diferentes medidas, a atuação individual e a autorrealização do professor na profissão. Para Esteve, ainda que as causas do sentimento de desânimo dos professores assentem-se,

fortemente, nesses fatores contextuais, seria a situação real da sala de aula que recairia diretamente sobre a ação docente, limitando-a e gerando tensões de caráter negativo.

Referentes ao “clima” da sala de aula, os fatores principais devem ser estudados, nessa perspectiva, em relação com a atuação do professor. Ou seja, para cada ação externa uma reação interna que repercutiria nas condutas docentes. Dessa forma: a falta de recursos materiais e os problemas de conservação dos edifícios alimentariam o sentimento de desesperança e obstruiriam a renovação metodológica dos professores, que acabariam por aceitar a velha rotina escolar. Além de provocar constrangimento pela exposição, por parte dos responsáveis políticos, da incapacidade de acompanhar as exigências sociais da categoria sem municiá-la para a mudança; a presença da violência física contra os professores nas instituições escolares geraria, em muitos, mesmo naqueles que nunca foram agredidos, sentimentos, como medo, mal-estar e inquietude, fomentados pela intensa divulgação midiática; o aumento da frequência de agressões verbais e insultos, provocado pela descrença dos alunos na importância da escola e pelo questionamento da disciplina como uma imposição docente arbitrária, causaria alto nível de estresse no professorado com sua autoridade abalada.

Para os estudos do mal-estar, após dormir em paz com sua profissão, o professor teria acordado em um mundo desconhecido no qual não saberia atuar de forma adequada. Inadequado, não porque portador de conhecimentos didático-pedagógicos desatualizados, e, sim, porque seu substrato interior, seu “eu” interno permitiria uma interpretação limitada e insuficiente da nova e exigente realidade da profissão.

Uma das palestras para os professores do município de São Paulo endossa essa ideia de um mundo interior, elemento constitutivo do sujeito, que delimitaria seu campo de pensamento e ação:

Entre nós e o mundo que nos circunda, vive a nossa interpretação. Percepção e processamento mental se aliam no nosso construto de realidade. Podemos afirmar que entre a nossa percepção de realidade e o nosso enunciado a seu respeito existe um outro mundo, balizado pelas nossas experiências, pelos nossos conhecimentos, pelos nossos sentimentos, pela nossa interpretação. Esse mundo interior, que direciona o nosso relacionamento com a realidade externa, é uma resultante. Ele vai sendo erigido com o correr da vida, com o que vivemos ou deixamos de viver, com o que aprendemos ou deixamos de aprender, com o que sentimos ou deixamos de sentir, com o que pensamos ou deixamos de pensar.

Este mundo interior passa a funcionar como um filtro mental por onde todas as informações a respeito do mundo externo passam antes de serem catalogadas, compreendidas e sentidas. Este mesmo filtro mental pode ser nosso carrasco ou nosso libertador. Podemos ser seus prisioneiros ou podemos fazer dele nossa ponte para a liberdade. (MIGLIORI, 1989³² apud SÃO PAULO, 1995a, p. 7).

³² MIGLIORI, R de F. **Paradigmas e Educação**. São Paulo: Aquariana, 1989. v. I.

Estrutura-se um mundo interior mediador das experiências dos indivíduos, condicionante de sua maneira de pensar e, claro, da sua disposição a respostas ajustadas ou desajustadas, à saúde ou à doença, como melhor analisaremos posteriormente. Se por um lado esse mundo interno seria construído pelas vivências anteriores dos professores – por exemplo, a assimilação de um modo de vida alicerçado em um tempo mais constante e menos mutável oposto ao exigido pelas novas condições –, por outro, haveria um substrato previamente estabelecido relativo a certas tendências da personalidade de cada um. Compreender a identidade em termos psicobiológicos envolve concebê-la, também, do ponto de vista da personalidade – terceira perspectiva – condizente a um estrato de disposições psíquicas que possibilitaria os diferentes níveis de respostas para as situações apresentadas pela profissão aos diversos sujeitos.

Baseado em Polaino (1982), Esteve (1999, p. 59-60) afirma que a ansiedade e a depressão não atingiriam todos os professores, pois nem todos teriam um “[...] estilo cognitivo-atributivo tão nefasto, [e muitos seriam capazes] de romper esse mal-estar difuso, propondo novas respostas, criativas e integradas, para fazer frente a novos problemas”. Nesse sentido, haveria indivíduos mais propensos internamente a oferecer respostas mais ajustadas e suportar as situações impostas com o exercício da docência.

O magistério impeliria, a seus agentes, um teste de resistência, o qual nem todos poderiam suportar:

A profissão docente é um trabalho difícil que põe à prova a capacidade de resistência física e psicológica de quem a exerce. Nela há circunstâncias em que a personalidade dos professores é testada em inúmeras situações-limite, que podem conduzir a desequilíbrios de personalidade, a situações de estresse incontroláveis, e mesmo a repetidos afastamentos por problemas de natureza psicológica. (ESTEVE, 2004, p. 182, grifo nosso).

Destacamos a concepção de resistências física e psicológica como capacidades, disposições intrínsecas ao indivíduo relativas a seu tipo de personalidade. Na transcrição de uma palestra proferida por membros do Rotary Clube em São Paulo, para educadores, propunha-se a avaliação de professores de acordo com traços distintivos de personalidades gerais a fim de que se pudesse identificar “indicadores potenciais”, aproveitando-se “o melhor de cada ser humano”. A resistência ao estresse figurava como o quarto indicador potencial:

RESISTÊNCIA A STRESS (4)

DEFINIÇÃO

Capacidade de manter estáveis os padrões de desempenho, em situações desfavoráveis, (não estruturadas, de pressão, oposição, incerteza ou risco).

SINAIS

* Interage eficazmente, sem gerar fricções prejudiciais à obtenção de resultados.

- * Mantém-se calmo e controlado.
- * Exerce adequado julgamento sob pressão, mantendo visão ampla da situação e não se perdendo em detalhes irrelevantes.
- * Mantém a qualidade das decisões: permanecem criteriosas e bem fundamentadas.
- * Mantém senso de oportunidades para a tomada de decisões.
- * Resiste a críticas e pontos de vista contrários, buscando novos dados e argumentos.
- * A situação de "stress" é estimulante; leva ao investimento em esforço adicional para atingir os resultados.

ANTI-SINAIS

- * Gera conflitos interpessoais; perde o controle.
- * Perde a visão ampla da situação, com prejuízo da qualidade de julgamento e da eficácia das decisões (decisões emocionais, precipitadas).
- * Perde de vista as melhores oportunidades e alternativas.
- * Adia decisões que podem / devem ser tomadas até que a situação se torne favorável.
- * Diante de pontos de vista contrários desiste de argumentar.
- * A situação de "stress" abate seu ânimo e serve como desculpa para desempenho insatisfatório. (RITTNER, 1993³³ apud SÃO PAULO, 1993, p. 87-88).

Outro indicador, a tendência a buscar o trabalho como fonte de satisfação:

MOTIVAÇÃO PARA O TRABALHO (13)

DEFINIÇÃO

Atitude de encarar o trabalho como uma fonte importante de satisfação pessoal e de buscar atingir elevados padrões de qualidade no trabalho.

SINAIS

- * Executa normalmente, trabalho em qualidade superior a esperada ou solicitada, demonstrando ter elevados padrões internos de qualidade.
- * É engajado, interessado e envolvido pelo trabalho que executa
- * Encontra e busca satisfação pessoal em resultados de alta qualidade.

ANTI-SINAIS

Seu padrão de desempenho é o mínimo aceitável.

Não é disposto a dedicar esforço adicional em situações de pressão ou urgência.

Não demonstra entusiasmo pelo trabalho que executa e não vê nele possibilidade de satisfazer-se. (RITTNER, 1993 apud SÃO PAULO, 1993, p. 101).

Evidencia-se, nos cursos de formação, uma preocupação em conhecer os indivíduos a partir de suas propensões internas. Outros esquemas de identificação são utilizados, como o modelo junguiano de personalidade:

---

³³ RITTNER, Carmem Lucia Arruda. **Busca de Talentos**. Palestra proferida para professores em São Paulo, no dia 8 de setembro de 1993

Imagem 3 – Modelo Junguiano de personalidade

EXEMPLO:***Pensamento extrovertido (função dominante)*** ***Sentimento introvertido (função inferior)
menos desenvolvida***

Fonte: SÃO PAULO, 1995b, p. 5.

A definição dos professores, de acordo com traços de personalidade e tendências psicobiológicas, refere-se a um substrato interior, que seria constituído por uma biografia particular e por disposições psíquicas, delimitando, com isso, a possibilidade de transformação e atuação de cada um. Nesse tipo de abordagem, acredita-se que os professores possam oferecer respostas à sua realidade limitados pela disponibilidade desse mundo interior mais ou menos adequado às exigências de um mundo exterior e de uma profissão em constante mudança – uns vivem e sobrevivem, outros sucumbem. Os testes de personalidade, como mapas do território interior dos indivíduos, comunicam que o “eu” interior é legível através da constância de determinados comportamentos e podem ser traduzidos em um tipo de personalidade, fazendo os professores se reconhecerem dotados de determinadas potencialidades e dificuldades.

7.2 Em colapso: nem os fracos, nem os fortes, mas os pouco adaptáveis

A linha vertical, proposta pelos estudos do mal-estar, que demonstra, em graus crescentes de gravidade, as consequências dessa sensação para os professores, sintetiza uma categoria profissional em colapso. Apesar de os primeiros níveis não se referirem a problemas de saúde propriamente ditos, configuram, como analisaremos, estratégias de defesa para não a perder. Além disso, todos os níveis demonstram respostas individuais, representativas da redução de eficiência e capacidade no exercício da profissão. Colapsam os professores, exibidos em ruína, em estado de quem está desmoronando, em crise.

Ausência de implicação pessoal, fuga, abandono e absentismo constituem esquemas de ação que impediriam o efetivo exercício da profissão. Sugerem sujeitos que estão na profissão sem se posicionarem como professores. Ou, por isso mesmo, na perspectiva do mal-estar, que alavanca uma imagem de profissão adoentada e ineficaz, seriam professores, estes que se encontrariam em um estado terminal da docência?

Os estudos do mal-estar compreendem uma categoria composta por um significativo número de profissionais em colapso, afetados, como vimos, pelos impactos do mundo exterior. A intensidade do impacto, porém, dependeria de traços e distinções individuais relativas às formas de os professores se engajarem, internamente, com sua realidade e as exigências do “novo” magistério.

Esteve (1999) afirma que “[...] o jogo dos conceitos básicos para entender as consequências do mal-estar docente é o de auto-implicação-inibição” (ESTEVE, 1999, p. 60): quanto menor a implicação pessoal na relação educativa, menor a eficácia, maior o estresse e os efeitos negativos na autoimagem; quanto maior a implicação pessoal, maior a eficácia, menor o estresse, e mais possível a autorrealização. A implicação pessoal apresentaria uma ambivalência ao professor: “[...] a cara e a cruz de sua atividade educadora [...]” (ESTEVE, 1999, p. 60).

Tal implicação não se restringiria à capacidade em acumular conhecimento, mas exigiria, para o professor, “uma profunda retidão pessoal”, “um constante questionamento”, uma revisão contínua para ajustar seu pensamento à sua ação (ESTEVE, 1999, p. 60). Portanto, a implicação seria uma capacidade individual em dar respostas mais ou menos eficazes, e um dever moral apoiado na vigilância permanente do nível de adaptação de pensamentos e ações, que permitiriam ou obstruiriam a autorrealização no magistério.

Aos professores que sucumbem às ações das condições psicológicas e sociais, Esteve prevê consequências que vão da ausência de comprometimento com a atuação em sala de aula

à depressão. Para ele, a maior parte dos professores recorreria a um mecanismo de inibição ou ao absentismo, que consistiria em diminuir o grau de implicação pessoal para extirpar ou amenizar a pressão derivada do exercício profissional. Com a inibição, o docente reduziria a sua atuação à explicação de conteúdos, buscando não se envolver com os alunos e restringindo o espaço da palavra discente. Um comportamento mimético, que serviria para compensar e neutralizar sua ansiedade. O absentismo, caracterizado pelas faltas e licenças médicas, permitiria, aos professores, um alívio momentâneo das tensões acumuladas em seu trabalho. Uma prática de autotomia³⁴, em que o indivíduo estaria presente em sua ausência, já que deixaria o trabalho temporariamente, sem, de fato, abandoná-lo. Inibição e absentismo configurar-se-iam, dessa forma, comportamentos adaptativos que propiciariam uma melhor evasão dos “predadores”.

Dessa forma, as consequências manifestadas externamente, como absentismo trabalhista e abandono da profissão, constituir-se-iam recursos para diminuir a implicação pessoal e lidar com as tensões internas. Mecanismos de defesa, portanto, como explica Esteve (1999, p. 63):

O absentismo aparece, como forma de buscar um alívio que permita ao professor escapar momentaneamente das tensões acumuladas em seu trabalho. Recorre-se, então, aos pedidos de licença trabalhistas ou, simplesmente, à ausência do estabelecimento escolar por períodos curtos, que exigem não mais que uma justificativa.

Em contrapartida, os impactos na saúde seriam sentidos, segundo Esteve, pelos profissionais extremamente implicados com seu trabalho, mas carentes de formação ou inaptos a elaborarem soluções às questões do cotidiano escolar. Nesse caso, as tensões e dificuldades seriam traduzidas como obstáculos superáveis pelo próprio esforço. Motivados, mas incapazes de oferecerem respostas adequadas aos problemas, as tensões tenderiam a tornar-se maiores e mais intensas, bem como seus esforços. Com o aumento do nível de trabalho, porém sem resultados efetivos, desenvolver-se-iam, por etapas sucessivas, os esquemas de ansiedade de expectativa, em que os professores atribuiriam uma interpretação subjetiva e traumática aos fatos, inclusive àqueles inocentes e corriqueiros. Segundo o autor, ao operarem com esse esquema cognitivo, os docentes teriam que lidar com as dificuldades reais do trabalho somadas àquelas produzidas por seu modo particular de interpretar a realidade, criando-se um círculo

---

³⁴ Segundo o dicionário Aurélio, autotomia é a mutilação espontânea que se observa em certos animais como recurso para escaparem ao inimigo que os procura reter. Uma estratégia para forjar a presença diante do inimigo. Vale acrescentar a descrição desse mecanismo no poema de Wislawa Szymborska: “Diante do perigo, a holotúria se divide em duas: deixando uma sua metade ser devorada pelo mundo, salvando-se com a outra metade”.

vicioso. Os resultados seriam a vivência da profissão como estado de ansiedade e a autodepreciação do ego (autoculpabilização pelo fracasso no magistério). Em casos mais graves, o estado de ansiedade poderia acarretar em depressão e neuroses reativas. Obstinados pela vida, padeceriam os professores sem condições de sobreviverem ao hostil e inclemente mundo novo.

Os inaptos e menos implicados sobreviveriam através de estratégias de adaptação, mas, pouco eficazes no trabalho, não usufruiriam da satisfação profissional; os aptos e implicados ofereceriam respostas adequadas aos novos contextos, experimentando a eficácia e a autorrealização; os inaptos e muito implicados “dariam o melhor de si mesmos”, porém pouco capazes, não conseguiriam enfrentar e dar soluções às situações impostas pelo magistério, e sucumbiriam ao estresse, à ansiedade, à depressão e às neuroses. O ajuste/desajuste, como causa, estaria articulado aos estados de implicação pessoal e capacidade de adaptação, e, como resultado, aos níveis de saúde e realização profissional, alocando o indivíduo em termos psicobiológicos.

Observemos que os professores são avaliados como aptos e inaptos, adjetivações significativamente relacionadas a características de personalidade, como melhor demonstraremos, e menos com o acúmulo de conhecimentos didático-pedagógicos. Estabelece-se, assim, uma relação entre uma propensão interna a uma menor ou maior implicação no trabalho, os traços distintivos de personalidade marcadores dos níveis de aptidão e, conseqüentemente, de êxito no exercício da docência e os graus de saúde do professor.

Em decorrência da estruturação de uma linha de saúde combinada a perfis mais propensos ao êxito, concebemos dois desdobramentos. O primeiro é a delimitação do espaço de atuação e transformação dos professores, bem como das suas possibilidades de autorrealização no magistério. Os sujeitos responderiam às exigências da profissão limitados por seus níveis de aptidão e traços de personalidade, de modo que isso se mostraria mais ou menos possível, mais ou menos fácil, dependendo do que se é internamente e, em grande parte, involuntariamente.

O segundo desdobramento corresponde à expansão da vida do trabalho para toda a vida. Os níveis de saúde e os traços de personalidade traduzem o sujeito total e unificado. A doença não acomete o professor ou a professora, mas o homem ou a mulher, de modo que seu diagnóstico como doente ou saudável ou seu posicionamento como um indivíduo prevenido em relação à possibilidade de ser acometido por alguma enfermidade, liberará um conjunto de exercícios e técnicas no âmbito da formação para a operação de mudanças em seus modos de pensar, agir e objetivar a si mesmo no âmbito do trabalho e fora dele.

Como mencionamos, na governamentalidade, a saúde emerge como um dos aspectos populacionais a ser mensurado, avaliado e melhorado através de uma variedade de técnicas e formas de conhecimentos científicos ao mesmo tempo em que um conjunto de técnicas incitam e permitem os sujeitos operarem modificações sobre seu corpo, seus pensamentos, sentimentos e condutas, adequando-os a princípios e valores importantes em uma época (FOUCAULT, 2008a).

A tematização da saúde como constitutiva da própria subjetividade pode ser compreendida, ainda, de acordo com Freire, J. (2001) como consequência de dois processos contemporâneos: as experiências de desinstitucionalização e a destotalização. A primeira delas refere-se ao desmembramento das instâncias tradicionais como concessoas de modelos ideais de identidade. A família, a religião, o trabalho e a própria escola não constituiriam mais um consenso preexistente às existências individuais, disponíveis à interpretação de cada um. A destotalização assinala a perda de uma sensação de unidade provocada pela sucessão de eventos, conquistas, fracassos, embates nas vidas dos sujeitos, que lhes davam a ideia de um fluir. Essa forma descritiva de imaginar o sujeito era baseada “[...] numa espécie de apoio de consenso de que eu não tinha um pedaço da minha história que eu contava de uma maneira e tinha outro que eu ia contar de outra” (FREIRE, J., 2001, p. 3-4). O sujeito era a totalização de vivências enquadradas em regras unívocas, claras e homogêneas.

A saúde emerge como uma exigência, direito ou dever estável e inquestionável diante das demandas movediças e incertas que rondariam a docência na atualidade enunciadas pela perspectiva do mal-estar docente. A importância da profissão seria colocada à prova em cada resultado de avaliação externa, cada notícia divulgada de agressão na escola, cada questionamento familiar e da mídia etc. A saúde do corpo, no entanto, é algo que não poderia ser negado aos professores, já que representaria um elemento indispensável para que se pudesse, ao menos, estar na sala de aula e desempenhar algum papel. A saúde guardaria alguma transcendentalidade perante aqueles valores universais que a profissão tanto buscou e, agora, cada vez mais, evaporar-se-iam com as novas configurações profissionais.

Da mesma forma, os traços de personalidade, como propriedades individuais e subjetivas, distinguiriam as subjetividades, mas, também, agrupá-las-iam em prospectos identitários semelhantes, com seus sinais, antissinais, suscetibilidades à aprendizagem e ao exercício de determinadas profissões etc., transmitindo, simultaneamente, as noções de singularidade e pertencimento.

Essa, porém, não é uma leitura comportamental dos professores no sentido de interpretar seus “eus” interiores através de possíveis compensações psicológicas para aquilo que lhes falta.

A saúde do corpo e os traços de personalidade não se constituiriam depositários das frustrações e carências docentes, e, sim, agências com peso social suficiente para fazer girar a engrenagem dos modos de os professores produzirem a si mesmos e suas existências, dentro e fora do trabalho. Isso porque a saúde e os traços de personalidade assumem o sujeito em sua totalidade, realizando a coalizão entre a existência do trabalho e fora dele, entre a subjetividade construída para o trabalho e para o restante da vida.

7.3 Profilaxia: a administração de perfis para a profissão

Esteve prescreve estratégias que poderiam ajudar os professores a eliminarem ou evitarem o desajustamento. Anuncia, já no início de seu principal trabalho, que o propósito de seu livro é “[...] ajudar o professor na análise dos principais indicadores com que se podem identificar os elementos que configuram esse ‘mal-estar’ difuso que alimenta a crise atual da função docente” (ESTEVE, 1999, p. 14).

Daqui, de onde se confirma a imagem crítica do professorado naquela atualidade, associada à desolação, ao incômodo, à insatisfação e ao adoecimento, que cada um dos professores seria estimulado a precisar seus sentimentos, seu estado psicobiológico. Da identificação da própria categoria profissional como uma população em sofrimento para o reconhecimento de si mesmo balizado por suas dores, seus incômodos, suas insatisfações, liberar-se-ia uma série de exercícios e técnicas para a evitação do adoecimento e a restauração da saúde. Conforme prescreve Esteve (1999, p. 14), “O primeiro passo para acabar com o ‘mal-estar’ é defini-lo. Saber em que consiste. Evitar a imprecisão desse sentimento indeterminado”.

Releva-se o conhecimento de si, primeiramente, pelo conhecimento do que “não vai bem” em si, internamente, em um esforço de precisar o “mal-estar” para operar sua superação. O professor deve, então, olhar-se, referenciando-se no rol das consequências do mal-estar, já elencado anteriormente, classificando sua conduta na profissão.

Contudo, a grande aposta dos estudos do mal-estar é na formação inicial preventiva. Destacamos a associação do adjetivo profilático ao campo formativo docente. Há uma ênfase na evitação de sofrimento virtual, ao mesmo tempo que uma articulação da realização profissional à saúde física e mental. Nesse sentido, para não chegar a se reconhecer como um professor acometido pelo mal-estar, os aspirantes à docência deveriam conhecer-se a si mesmos em uma outra perspectiva, a de sua personalidade, além de potenciais acometidos.

Esteve, apoiado em um outro estudo sobre mal-estar, propõe, na formação inicial, uma seleção embasada não apenas nas condições intelectuais dos futuros professores, como, também, em critérios de motivação e personalidade:

Atualmente se realiza a seleção, mas só em nível dos conhecimentos escolares. Também deveria ser feita das características da personalidade e as motivações; ambas as coisas costumam ser unidas. Já vimos que a segurança que se atribui à profissão tem com efeito atrair a ela uma determinada porcentagem de indivíduos tímidos, frágeis, que de certa forma poderão afirmar-se sobre os outros mais fracos que ele [...] esses sujeitos frágeis, devido às dificuldades profissionais em que esbarram, correm um alto risco de sofrer uma descompensação neurótica e uma degradação da qualidade de seus contatos com as crianças” (AMIL-LEGIBRE, 1980, p. 182³⁵ apud ESTEVE, 1999, p. 122).

Requerer-se-ia o conhecimento da personalidade dos candidatos ao curso superior para formação de professores, o que imputaria a esses mesmos candidatos, obrigados à seleção, a condição de conhecerem a si mesmos a partir de seus traços de personalidade. Tais mecanismos de seleção serviriam “[...] para evitar o acesso à profissão docente de personalidades frágeis, desejosas de compensar sua debilidade, instaurando seu domínio sobre seres mais fracos e indefesos” (ESTEVE, 1999, p. 123). O intuito seria administrar o risco de sofrimento desses sujeitos e de seus potenciais futuros alunos, dificultando o acesso à profissão de indivíduos “de natureza fraca”, com baixa capacidade para enfrentar situações adversas e pressões, predispostos ao desequilíbrio.

Se as explicações causais para o mal-estar docente se concentram na habilidade adaptativa de cada indivíduo (implicação-inibição), não seria estranho imaginar que os meios para o superar focar-se-iam em cada um dos eventuais docentes. Porém, há uma ressalva: esse indivíduo não seria somente aquele capaz de se adequar às demandas de sua realidade, mas aquele que, naturalmente, estaria mais ou menos apto a fazer isso. A justificativa para tal “seleção natural” residiria na proteção da saúde do próprio indivíduo-professor e de seus alunos. Os estudos sobre o mal-estar docente traduzem os professores em termos psicobiológicos, com traços de personalidade definidos, que seriam mais ou menos predispostos a modificarem suas interpretações sobre a realidade em que vivem.

A classificação identitária através de tipos de personalidade mais gerais, organizadora das potencialidades e das dificuldades e das formas de aprender dos indivíduos dos diferentes perfis, já demonstrada no presente trabalho, oferece a cada um dos professores – e é isso que gostaríamos de acentuar agora –, curiosamente, não a percepção de certa massificação das

---

³⁵ AMIEL-LEGIBRE, F. Psicopatología de la función docente. Revue de Psychologie appliquée, v. 24, n. 1, 1974. In: DEBESSE, M.; MIALARET, G. **La función docente**. Barcelona: Oikos-Tau, 1980.

identidades, mas a da sua singularidade a partir da ideia de que “nem todos os seres humanos são iguais”.

Defendendo que não haveria um modelo único de bom professor, mas possibilidades diferentes de eficácia no exercício da profissão para diferentes situações adaptativas, Esteve (1999, p. 12) afirma: “Os traços de personalidade se dão sempre em uma pessoa concreta, que pode suprir com outros recursos a carência ou o desenvolvimento escasso de um determinado traço, sem perder, por isso, a eficácia em sua atividade profissional”.

Nessa perspectiva, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, em uma publicação institucional de 1995, sobre tipos psicológicos, destaca que: “[...] cada ser no mundo tem um jeito próprio de aprender e de se relacionar no mundo e é nesse relacionamento com o mundo, com as pessoas que o homem constrói a sua realidade” (SÃO PAULO, 1995b, p. 14).

Opressores, portanto, seriam os processos formativos que não considerassem a singularidade dos modos de ser de cada sujeito, ainda que tal singularidade se caracterizasse pela combinação de um conjunto de traços psíquicos traduzidos em um tipo de personalidade. Nesse sentido, a outra estratégia para se evitar o mal-estar docente, proposta por Esteve, consistiria na substituição dos enfoques normativos por enfoques descritivos, deslocando-se, nos contextos formativos, da delimitação de um modo de ser e fazer ideal para a elaboração de formas de atuação convenientes a determinados contextos, condições, respostas discentes e perfis docentes.

Para o autor, os enfoques normativos estabeleceriam um modelo de como seria e atuaria um “bom” professor baseado em traços de personalidade estereotipados para a profissão, como alegre, moralmente virtuoso, amigável etc. Os profissionais formados sob tal enfoque, ao se defrontarem com suas realidades, descobririam, rapidamente, as limitações de suas personalidades incompatíveis com o professor ideal ao qual aderiram durante a formação inicial. O resultado seria uma crise identitária manifestada através da inibição, do absentismo ou do adoecimento.

Em compensação, os enfoques descritivos considerariam que professores com traços de personalidade e estilos diferentes podem responder, com êxito, à mesma situação educativa. Várias soluções para o mesmo problema, portanto. Esse tipo de abordagem centrar-se-ia na descrição das atitudes docentes, reconhecendo-se as finalidades cumpridas por determinadas condutas, as reações, por elas, produzidas, e as condições e situações em que fariam sentido. O objetivo seria municiar o professor para lidar com os fatores principais do mal-estar docente – as situações reais de aula – disponibilizando possíveis recursos aos quais poderiam recorrer a fim de resolverem os problemas enfrentados no contexto educativo. O professor questionaria,

assim, a adequação de seu modo de agir diante de uma dada circunstância, sem perder a segurança em si mesmo.

Poderíamos, à primeira vista, crer em uma contradição entre a estratégia de seleção por critério de personalidade e a crítica a um modelo normativo de formação, já que este tentaria promover um perfil profissional adequado. No entanto, o enfoque descritivo não descarta os traços de personalidade, apenas não os restringe a algumas virtudes, abrindo possibilidade para a existência de múltiplos perfis individuais e estilos de docência.

A extirpação de um ideal normativo de professor dissipa a noção de “erro” no horizonte de respostas possíveis para o enfrentamento da atividade docente. Não existiriam respostas erradas, e, sim, mais ou menos adequadas para determinados contextos. Eliminando-se o modelo de professor ideal, apagam-se, também, os parâmetros de referência de certo e errado na profissão.

Contudo, não se elide a ideia de êxito. A eficácia das ações docentes estaria relacionada à combinação entre o estilo profissional, a leitura do contexto e a adequação da resposta à realidade. A defasagem não está na ação em si, mas no nível de êxito que ela permite para a resolução dos problemas enfrentados no cotidiano da profissão. A ideia sobressalente é a de flexibilidade, “[...] de que uma mesma situação pode ser enfrentada com diferentes estilos todos eles eficazes” (ESTEVE, 1999, p. 128).

Lembremos, porém, que essa flexibilidade realizar-se-ia dentro dos limites definidos pelas disposições internas de cada um dos professores. Ou seja, nessa perspectiva, tratar-se-ia de uma flexibilidade situacional mais do que comportamental do professor. Os enfoques descritivos operam com o estudo das características do professor no âmbito de uma interação dinâmica e os recursos que ele deve utilizar para obter êxito (ESTEVE, 1999). Isso pode ser evidenciado, também, pelos múltiplos “testes” de personalidade intensamente propostos pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, entre os anos de 1993 a 1996 – reconhecimento de indicadores de potencial (SÃO PAULO, 1993); identificação do sistema representacional primário (auditivo, visual, cenestésico) (SÃO PAULO, 1994a, 1995c, 1995d); monitoria dos impulsores (seja apressado, agrade sempre, seja forte, seja perfeito, seja esforçado) (SÃO PAULO, 1994a, 1995c, 1996); análise funcional e estrutural da personalidade (SÃO PAULO, 1995c) –, que intentariam um conhecimento de si pela identificação dos seus traços de personalidade predominantes a fim de disponibilizá-los nas situações profissionais.

Compreendemos alguns desdobramentos importantes para os modos de subjetivação decorrentes dessa ambiguidade operada entre a generalidade dos tipos de personalidade, que classificariam os sujeitos em termos psicobiológicos, e a singularidade dos traços desses

mesmos tipos de personalidade, que distinguiriam seus modos de agir, pensar e sentir, flexibilizando as possibilidades de atuação profissional.

O desmoronamento de um tipo ideal de professor e a flexibilização das estratégias de acordo com o perfil de cada docente buscam ampliar as chances de êxito no magistério. Êxito, não relacionado à conquista de determinadas características compatíveis ao que seria um bom professor, mas à adaptação das possibilidades de respostas dos sujeitos à sua realidade na profissão.

Não importaria se o professor enfrentaria a sala de aula de tais e quais maneiras, que deflagrariam uma conduta virtuosa ou não na profissão, e sim o êxito das ações. O virtuosismo docente, relevante para muitos estudos educacionais e sociais sobre a profissão, desbota-se na centralidade que o êxito adquire nessa perspectiva. Se a falta de respostas adequadas e interpretações equilibradas encaminhariam os professores à insatisfação, à ansiedade e à doença, o êxito, como recompensa psíquica, garantiria a autorrealização e a saúde dos educadores.

A busca por êxito vinculado à realização pessoal e à saúde justificaria, do ponto de vista das subjetividades, a submissão de si aos testes de personalidade. O sujeito, diagnóstico de um perfil, seria capaz de usar suas potencialidades e minimizar suas dificuldades para dar respostas eficazes aos problemas da profissão, obter êxito e, conseqüentemente, estar saudável. Seria o conhecimento da arquitetura desse mundo interno, em termos psicobiológicos, responsivo aos estímulos externos, o viabilizador da ampliação da probabilidade de adequação eficiente das formas de agir, sentir e pensar.

Por último, o vínculo entre os tipos de personalidade e a autorrealização obriga os professores ou candidatos ao magistério a avaliarem a si mesmos como aptos ou inaptos para o exercício da profissão. Haveria, como demonstrado, personalidades mais adaptativas e propensas a oferecer respostas adequadas às exigências profissionais e, portanto, com maiores chances de autorrealização. Na mesma medida, a infelicidade e a insatisfação sinalizariam, também, a incompatibilidade de dados perfis com a docência.

A compreensão da personalidade em termos psicobiológicos engendra a questão da escolha do trabalho correto: meu perfil é adequado para o exercício da profissão? Já no início do livro *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*, Esteve destaca o exemplo da professora que se tornou uma bem-sucedida corretora da bolsa de valores e, no decorrer da mesma obra, apresenta, como estratégia para a evitação do mal-estar docente, a seleção dos candidatos ao curso superior para a docência a partir de seus traços de personalidade, conforme demonstramos. Os diagnósticos de personalidade, difundidos pela

Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, referenciados em estudos da psicologia, da neurolinguística e até da medicina, operam com as noções de indicadores potenciais para determinadas atividades, de talento e aptidão. Transmuta-se a ideia de vocação – aquilo que se nasceu para fazer³⁶ – na noção de perfil pessoal – conjunto de traços distintivos indicadores de potencialidades e limitações –, sendo sua adequação às exigências do ramo de atividade docente a causa da autorrealização e da saúde do professor. Em última instância, a prevenção do mal-estar reside na ponderação da escolha profissional.

7.4 Tratamento: a renovação contagiante

“Prevenir é melhor a remediar”, máxima que, certamente, orienta os estudos do mal-estar docente. Porém, o que fazer com os profissionais não sujeitados à profilaxia ou com aqueles já adoecidos em exercício? Como resposta, propõem-se técnicas e exercícios disponibilizados na formação permanente, que atuariam no funcionamento psicobiológico dos indivíduos, servindo ao tratamento terapêutico do tédio à ansiedade crônica.

Esteve (1999, p. 143) recomenda técnicas de relaxamento, úteis para ensinar os professores a “[...] empregá-las para evitar a acumulação de tensões e recuperar no plano psicobiológico o equilíbrio perdido pelos efeitos físicos da ansiedade e do estresse”.

Intuindo “[...] promover, durante o período de trabalho, atividades rápidas para a restauração do equilíbrio físico, mental e emocional” (FUNDAÇÃO CHRISTIANO OTTONI, 1993³⁷ apud SÃO PAULO, 1994b, p. 79), uma palestra, promovida pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo aos professores, alerta que:

Ter um tempo para si mesmo, por exemplo no meio de uma jornada de trabalho, funcionará como vetor do processo de Desenvolvimento da Auto Estima. Possibilita a utilização da Respiração Adequada, o equilíbrio do Ritmo individual e o desenvolvimento do Auto Conhecimento, propiciador da melhora do níveis de saúde e bem-estar. (SÃO PAULO, 1994c, p. 15).

Desta premissa, prescrevem-se exercícios para amenização de distúrbios psíquicos, estafa, estados depressivos, sono e memória (SÃO PAULO, 1994d, p. 41), como o que se segue:

³⁶ Sobre a relação entre trabalho e felicidade, Dewey (1936) advoga que a ocupação ideal seria aquela que correspondesse às aptidões naturais dos indivíduos. Para o autor, “[...] descobrir aquilo que uma pessoa está mais apta para fazer, e assegurar uma oportunidade para fazê-lo, é a chave para a felicidade. Não há maior tragédia para um indivíduo do que deixar-se de descobrir sua verdadeira aptidão na vida, ou verificar-se que houve desvio dessa aptidão congênita, e que as circunstâncias o forçaram a um trabalho em desacordo com as próprias inclinações. Ocupação acertada significa simplesmente aquela que uma pessoa, pelas suas tendências, é apta a desempenhar, agindo com mínimo de atrito e com o máximo de satisfação” (DEWEY, 1936, p. 379).

³⁷ FUNDAÇÃO CHRISTIANO OTTONI. **Projeto de Implantação da gestão de Qualidade Total – 5S** – conceitos para revolucionar o gerenciamento. Belo Horizonte: Fundação Christiano Ottoni, 1993.

“[...] colocar a mão direita em cima do braço esquerdo na altura da parte interna do cotovelo. Aproxime a palma da mão direita do ponto entre o braço e o antebraço, mas sem tocar (2 cm). Feche os olhos, tome uma inspiração e exale vagarosamente. Repetir 7 vezes”.

Com o objetivo de “[...] diminuir o estresse do dia a dia e produzir um melhor aproveitamento das capacidades naturais do educador” (SÃO PAULO, 1994d, p. 2), um grupo de médicos, em um curso para a mesma rede municipal de ensino, orienta exercícios de relaxamento passa a passo, dentre eles:

Comece relaxando o seu corpo como um todo, tome uma respiração profunda, e relaxe...
 Conte mentalmente e visualizando os números mentalmente 3, 3, 3, 2, 2, 2, 1, 1, 1...
 Tome outra respiração profunda e relaxe agora seu couro cabeludo, testa, rosto, pescoço, ombros, braços, mãos, tórax, ... tome outra respiração profunda... relaxe o abdômem, coxas, pernas e pés.
 Solte todo o seu corpo e conte mentalmente e regressivamente de 10 a 1...
 Sinta o que é estar completamente relaxado, e procure sentir o que é estado alterado de consciência.
 O relaxamento deve durar mais ou menos 20 minutos.
 (SÃO PAULO, 1994d, p. 24).

Os exercícios de restauração do equilíbrio mental, como os de relaxamento, objetivam o indivíduo, talvez, naquilo que lhe seja mais particular: seu funcionamento fisiológico (respiração, inspiração, retração ou relaxamento muscular, fadiga, sono etc.), mas, também, involuntário. A fisiologia corporal justifica o tempo individual para si mesmo em espaços de caráter coletivo e público, como a formação e o trabalho, afinal, não se pode ignorar o chamado fisiológico do corpo.

O convite é para que, no espaço do trabalho, cada professor se esqueça do restante, preocupe-se somente consigo mesmo e exercite o controle de seu funcionamento fisiológico a fim de retomar seu equilíbrio psicobiológico. Vinculando funcionamento fisiológico a respostas psicobiológicas – respiração adequada/diminuição da ansiedade; relaxamento muscular/evitação do estresse, por exemplo –, anunciam-se subjetividades dignas de um tempo para si em um espaço-tempo público, que se justifica pela manutenção da saúde mental e corporal de cada professor.

O foco na saúde como propósito máximo das proposições formativas – a transformação de si em um sujeito saudável ou mais saudável ou com baixa propensão à doença – libera exercícios e técnicas responsivas ao funcionamento fisiológico corporal. Como cada corpo trabalha em ritmos diferentes e os procedimentos recomendados consistem em exercícios individuais, privatiza-se um espaço público e coletivo, o da formação em serviço e do trabalho.

Observemos que os conteúdos dos exercícios destinados aos espaços formativos não são da ordem dos conhecimentos específicos da profissão docente, objetivando o corpo e a alma, promovem, por exemplo, menos sono e mais tranquilidade, e incitam que as subjetividades se construam como integrais, unificadas e holísticas – o ser total. Destinados ao restabelecimento do equilíbrio psíquico e corporal, interessam-se pela “pessoa” mais do que pelo profissional, produzindo, pela via da saúde, a coalizão entre o sujeito do trabalho e o fora dele, a qual já pronunciámos anteriormente.

Contudo, as técnicas supracitadas amenizariam as consequências fisiológicas do estresse, sem atuar no constructo cognitivo da ansiedade, como afirma Esteve (1999). Para prevenir o mal-estar, mas, também, auxiliar os profissionais já afetados, a comunicação emerge como caminho e veículo da autorrealização, permitindo que os professores compartilhem seus problemas para não acumulá-los, expressem suas dificuldades e limitações para trocar experiências, ideias e conselhos (ABRAHAM, 1975³⁸; AMIEL-LEGIBRE, 1980; VONK, 1983³⁹ apud ESTEVE, 1999). Nesse sentido, a formação permanente deveria fortalecer a comunicação no ambiente de trabalho.

Estabelece-se um vínculo entre comunicação do problema e diminuição do mal-estar docente, instando os indivíduos a verbalizarem seus sentimentos, suas dores e seus problemas. Como uma fórmula, os professores ficariam aliviados de seu sofrimento ao expurgá-los pela boca.

Por outro lado, os professores adaptados às novas exigências do ensino, capazes de oferecer respostas originais e inovadoras para os desafios da profissão, seriam, também, convocados a verbalizar suas práticas bem-sucedidas. O que se pretende, na verdade, é esse contato da confissão dos insucessos de uns com a dos êxitos de outros; é que a dor dos desajustados não consiga mais se justificar diante da possibilidade de sucesso apresentada pelos professores inovadores.

Em outras palavras,

Para modificar a prática do magistério, é muito importante tomar contato com outros professores que já estão inovando e comprovar por si mesmo que a renovação pedagógica existe e que produz material pedagógico e novas relações entre professor e alunos (ESTEVE, 1999, p. 143).

A valorização da comunicação das práticas, nessa perspectiva, fomenta o testemunho da inovação como prova cabal da possibilidade de ser exitoso e realizado no exercício do magistério, mesmo em um contexto em constante mudança e grandes exigências.

³⁸ ABRAHAM, A. **El mundo interior del docente**. Barcelona: Promoción Cultural, 1975.

³⁹ VONK, J. H. C. Problems of the beginning teacher. **European Journal of Teacher Education**, v. 6, n. 2, p. 133-150, 1983.

A comunicação das práticas inovadoras cumpre as vezes de uma propaganda, dirigida ao professor, de uma vida profissional menos tediosa, mais feliz e mais emocionante, demonstrando que a renovação é possível. Por que não você? Sob uma noção de contágio⁴⁰, pressupõe-se uma subjetividade mobilizável pelo testemunho exitoso alheio.

Nesse sentido, observam-se inúmeros encontros com o objetivo de “[...] dar conhecimento das atuais tendências nas diferentes áreas, aos professores da Rede Municipal de Ensino por meio de palestras de profissionais de sucesso e altamente gabaritados [...]” (SÃO PAULO, 1994e, p. 5). Maurício de Sousa, Xerox e Correios figuraram entre os exemplares de sucesso.

Analisando as narrativas de autoajuda⁴¹, Marín-Díaz identifica como um de seus elementos-chave: a verdade da ordem testemunhal relativa à autoridade do autor para dizer e ensinar aos outros as formas de agir para se alcançar o sucesso. Segundo a autora: “Trata-se de uma forma de verdade descritiva, que é formulada pelo testemunho de alguém que já viveu e que oferece isso como prova de verdade e utilidade dos princípios e das técnicas por ele sugeridas” (MARÍN-DÍAZ, 2015, p. 64). Como resultado, o testemunho de vida das vidas de sucesso deveria fornecer as ferramentas necessárias para que as “pessoas comuns” pudessem ser capazes de inovar e, principalmente, persuadi-las sobre a possibilidade de sucesso.

Sem um parâmetro ideal para a profissão com suas decorrentes prescrições didáticas, a formação permanente formata-se como um espaço de restabelecimento psíquico e corporal, aberto a exercícios de relaxamento, por exemplo, e uma celebração à inovação, onde os professores devem se constituir a partir de formas de pensar e agir originais advindas de sua capacidade em encontrar novas respostas às exigências da educação do final do século XX. Tanto mais as consigam, mais satisfeitos, saudáveis e felizes serão.

7.5 Sísifo, não mais! Cada qual com sua pedra

⁴⁰ Essa ideia de contágio parece recorrente nessa perspectiva: contágio dos professores pela ideia de violência divulgada pela mídia; contágio entre pessoas em um ambiente pouco inovador; contágio entre professores no contato com ideias inovadoras. Como sabemos, contágio é a palavra utilizada para indicar a transmissão de doenças pelo contato direto ou indireto.

⁴¹ Ainda que o presente trabalho concentre-se na análise de campos discursivos pedagógicos dirigidos à formação de professores, apresenta aproximações com a análise das práticas de autoajuda atreladas às formas de governamento atuais empreendidas por Marín-Díaz, especialmente, no que se refere aos elementos constitutivos dessas práticas: identificação e definição de um “eu” próprio, de sua natureza; de exercícios destinados à autotransformação do indivíduo e de suas condutas; para conseguir algo que se reconhece como sucesso e/ou felicidade (MARÍN-DÍAZ, 2015).

Sísifo que, na perspectiva progressista, servia como exemplar do homem dono de seu próprio destino e personificava a felicidade possível pela consciência de uma tarefa árdua e interminável, porém resultante do resgate da própria vida das mãos dos deuses, agora, ressurgem em novos termos:

– Vocês já ouviram esta expressão? "FULANO ESTÁ FAZENDO TRABALHO DE SÍSIFO". – SÍSIFO, ... um mito GREGO, castigado pelos Deuses por ter enganado a morte, teve como castigo, empurrar uma pedra até o cimo de uma montanha. – Só que todas as vezes que estava para alcançar o alto da montanha a pedra rolava de volta para o vale. [...]. Tanto para este exemplo como para outras situações devemos pensar que sempre temos opções. Não somos obrigados a nada, nós é que nos obrigamos a determinadas coisas!

– Agora visualizem SÍSIFO empurrando sua enorme pedra montanha acima, – pondo todo o seu esforço e se concentrando na Pedra. – De repente... um OBSTÁCULO! Ele não vê, pois só olha para a Pedra. Ela lhe escapa das mãos e rola para o vale... Sabemos pelo MITO que "SÍSIFO" desceria a montanha e resignadamente recomeçaria o seu trabalho! (ROSSONI, 1993⁴² apud SÃO PAULO, 1993, p. 31-33).

A pedra que, para Camus (2010) e Camargo (1996), materializava a lembrança da insurgência contra os deuses e a paixão pela vida, torna-se, desta vez, o obstáculo reiterado de um homem sem perspectiva. Conduzidos pela narrativa do palestrante, cada um dos professores participantes de uma palestra promovida pela Secretaria Municipal de Educação do Município de São Paulo é convocado a responder:

E VOCÊ? Qual seria a sua atitude? [...]. A Jornada da Vida para alguns é uma aventura estimulante rumo ao desconhecido. Para outros, uma Caminhada Extenuante; uma jornada baseada em expectativas questionáveis, guiadas muitas vezes, pelo medo de não atingir seus objetivos. [...]. Essa busca de realização e felicidade frustrada faz com que fique muito confusa. [...]. O que não pode é continuar repetindo a mesma coisa, sem sentir que as mudanças estão ocorrendo. [...]. O MITO DE SÍSIFO lança luz sobre a escuridão de nossos trabalhos rotineiros incentivando-nos para a criatividade (ROSSONI, 1993 apud SÃO PAULO, 1993, p. 35-36).

Sísifo representa, aqui, a encruzilhada, na jornada da vida, entre o caminho da escuridão, associado a palavras como medo, extenuação, repetição e rotina, e o da luz, descrito com termos como aventura, estimulante, desconhecido e criatividade.

Apontando a rotina como um dos principais obstáculos à autorrealização, Esteve (1999, p. 142) denota certo sisifismo à salmodia a que poderia se converter o magistério:

Certamente, não se pode incluir, no magistério, o conceito de autorrealização do professor, a repetição, pela enésima vez da lição dos fenícios, na proporção de três ou quatro vezes por ano, durante vinte e cinco ou trinta anos, contando anualmente a mesma piada graciosa no mesmo local.

⁴² ROSSONI, E. F. Rolando a Pedra. Palestra proferida em São Paulo, em 11 de agosto de 1993.

Para o autor, a repetição e a adesão à rotina educativa contribuiriam para a desmotivação e a falta de confiança profissional, que poderiam ser revertidas através da renovação pedagógica.

A renovação pedagógica é uma forma de *egoísmo*: independentemente do desejo de melhorar a aprendizagem de meus alunos, necessito dela como uma forma de me sentir vivo no ensino, como um *desafio pessoal* para investigar novas formas de comunicação, novos caminhos para fazer meus alunos pensarem [...]. Quando se adota esta perspectiva, o ensino recupera a cada dia o sentido de uma aventura que resgata você do *tédio* e do *aborrecimento* [...]. (ESTEVE, 2004, p. 176-177, grifo nosso).

Constatamos que o foco permanece no indivíduo, primeiramente em sua personalidade, e, agora, na administração de suas vontades e sua realização pessoal. O indivíduo deve desejar a inovação, pois, sem ela, não há como abandonar o “tédio” da profissão. Atuando no desejo dos professores, a comunicação das práticas educativas inovadoras propagandeia vidas profissionais menos aborrecidas e mais emocionantes. O profissional deverá aceitar o desafio pessoal (vejamos, não profissional) de inovar para tornar sua vida mais alegre. Tal desafio sobrepor-se-ia ao desejo de melhoria da aprendizagem dos alunos (forma de egoísmo), na lógica de que não seria possível satisfazer os outros se não satisfizer a si mesmo em primeira instância.

Contrapondo-se ao tédio e ao aborrecimento, vocábulos como emocionante e aventura remetem à ideia de que a felicidade, o sucesso e a autorrealização ligar-se-iam ao novo e a um campo de atuação instável, pois não decifrável através de respostas prescritas. Seria esse mesmo campo desconhecido, que ativaria a motivação de cada um dos professores, convocado a lê-lo do ponto de vista do desafio. Uma resposta adrenalínica a uma realidade imputada como surpreendente.

A demanda por inovação, em um mundo veloz e implacavelmente mutante, produziria sujeitos a postos, em um estado de espreita constante, ávidos para oferecer uma resposta original e adequada a uma nova situação (e, muitas vezes, mesma situação – os problemas da escola não têm sido os mesmos há anos?).

Como caixas de ferramentas, compostas por suas potencialidades e dificuldades, os professores precisariam encontrar em si formas mais adequadas de agir, traduzindo suas mensagens internas que lhes ofereceriam a pista certa para o caminho da felicidade (SÃO PAULO, 1993). Ligando a inovação ao conteúdo interno de cada professor, assume-se uma ideia de originalidade advinda da personalidade, daquilo que só aquele sujeito, com aquela personalidade, com aquele mundo interior, poderia realizar.

Sob lemas como: "SUA PEDRA NÃO SERÁ TÃO PESADA SE VOCÊ PENSAR QUE É A SUA PEDRA E SÓ VOCÊ SABE COMO EMPURRÁ-LA" (ROSSONI, 1993 apud SÃO

PAULO, 1993, p. 24, grifos do autor), estabelece-se um vínculo entre o professor e o trabalho da ordem da identificação de si com o próprio trabalho. Além da noção de perfil profissional, de ligar-se à docência pela localização em si de certos traços de personalidade compatíveis com a profissão, propõe-se o reconhecimento de si no trabalho a partir de respostas pessoais, autorais e originais aos problemas enfrentados no cotidiano. Como se os sujeitos pudessem deixar sua marca pessoal em cada ação exitosa, que teria o valor de não ser uma resposta advinda de regras comuns para as diferentes situações profissionais, mas, sim, de uma saída própria, singular e original. A autorrealização conduziria, assim, ao nível de subjetivação das estratégias disponibilizadas para lidar com os problemas enfrentados no cotidiano escolar.

A implicação pessoal revelaria, ainda, um empenho do indivíduo em oferecer respostas mais adequadas a si mesmo e a aderir a práticas inovadoras. Seu compromisso seria com sua realização individual. Observemos os indicadores de autorrealização:

[...] no plano da atuação em classe:

1. Confiança de que tenham escolhido um trabalho adequado.
2. Familiaridade com o conteúdo das matérias.
3. Captação da estrutura (dinâmica) da maior parte dos grupos.
4. Compreensão de que diferentes grupos devem ser tratados de forma diferente.
5. Capacidade de apreciar as reações dos alunos.

No plano do contexto social [...]:

1. O sentimento de ser aceito pelos colegas.
2. O sentimento de ser aceito pelos alunos e seu papel de professor.
3. Sua adaptação na escola com a estrutura social.

(VONK, 1983, p. 147 apud ESTEVE, 1999, p. 141).

Os itens referem-se a capacidades, compreensões e sentimentos individuais. O esforço de realização é um esforço para si e por si. Conhecer o seu “eu” interno e compreender como se faz para rolar a sua pedra implica em responsabilização de cada indivíduo por sua insatisfação ou autorrealização.

[...] esses novos caminhos farão você entender que não adianta responsabilizar os outros: – Mãe, Pai, Marido, Governo, ou o destino pelas suas dificuldades atuais, pondo de lado sua Auto-Responsabilidade. – Será que a nuvem de poeira não deixou você ver o quanto foi co-participante em tudo o que ocorreu? (ROSSONI, 1993 apud SÃO PAULO, 1993, p. 24).

Segundo Marín-Díaz (2015), a forma contemporânea de governo⁴³ deposita no indivíduo a completa responsabilidade pela sua situação emocional, econômica e afetiva, culpando e responsabilizando cada um pelo seu próprio destino.

⁴³ Marín-Díaz, respaldando-se nas problematizações de Veiga-Neto (2005), utiliza a palavra governo ao invés de governo para se referir “aos mecanismos e procedimentos destinados a conduzir os homens, a dirigir a conduta dos homens, a conduzir a conduta dos homens” (FOUCAULT, 2014, p.13). Segundo Veiga-Neto, o uso da palavra governo torna mais rigoroso o entendimento da noção de governo, na perspectiva

Ressaltamos que Esteve (2004) afirma a impossibilidade de se pôr fim ao desajustamento dos professores sem o apoio social e o aperfeiçoamento das condições de trabalho. Por outro lado, argumenta que tais medidas seriam insuficientes para a promoção da qualidade de ensino, se as ações sobre o professor não favorecerem a “[...] adaptação às sucessivas mudanças de cenário a enfrentar o futuro, em um ritmo cada vez mais rápido” (ESTEVE, 2004, p. 179). E, isso, gostaríamos de ressaltar: ainda que defenda a melhoria das condições em que se exerce a docência, os estudos do mal-estar interpretam-na na chave das respostas individuais em termos psicobiológicos, sendo a autorrealização possível mesmo em condições desfavoráveis desde que os professores consigam oferecer respostas adequadas a seu contexto.

Esteve enfatiza que seu estudo é sobre a autorrealização no magistério. Porém, o indivíduo não realizado pode culminar no indivíduo doente. Não podemos afirmar, nesse caso, que o professor estaria doente no trabalho e saudável fora dele. Assolado pela doença, o indivíduo carregaria o sofrimento para todos os âmbitos de sua existência. O agravamento da crise da identidade docente residiria na ausência de saúde, e o ponto fulcral para a autorrealização seria a presença de saúde em termos psicobiológicos – segurança, confiança, aceitação – que conduziria a uma conduta integrada e à autorrealização no magistério. A unificação do indivíduo e do indivíduo-trabalhador efetiva-se na impossibilidade de “[...] separar o eu profissional do eu pessoal” (NÓVOA, 1994, p. 15) pela via da saúde, cuja ausência afetaria toda a existência do indivíduo, e a presença permitiria a autorrealização. Dessa forma, a vigília do professor sobre o seu processo adaptativo no trabalho e sua felicidade constituiria uma vigilância sobre a própria saúde, tendo como referência sua personalidade em termos psicobiológicos.

---

foucaultiana, evitando sua acepção como “instância suprema das decisões executivas e administrativas nos sistemas estatais” (FOUCAULT, 2014, p. 13).

8 APRENDER A APRENDER PARA SER: UM NOVO OFÍCIO

[...] não é nem o aluno, nem o saber, nem o professor que deve se colocar no centro, mas as aprendizagens, os obstáculos encontrados e a busca da melhor maneira de superá-los. (VALLÈS, 2005, p. 35).

Anos 1990. Peter Drucker, em 1993, publica *A sociedade pós-capitalista*, anunciando o advento da “sociedade do conhecimento”. Deslocando-se da noção de conhecimento geral da sociedade iluminista, descreve um tipo de conhecimento especializado concernente à informação eficaz na ação; informação focada em resultados. As pessoas têm que aprender a aprender e continuar motivadas a continuar aprendendo. Exige-se aprendizagem por toda a vida (DRUCKER, 2004⁴⁴ apud NOGUERA-RAMÍREZ, 2011).

O Relatório Delors, *Educação: Um Tesouro a Descobrir*, produzido pela Unesco (1996), identifica um cenário mundial impactado pela globalização e as tensões, crises e incertezas decorrentes⁴⁵. Coincidindo com os aspectos destacados por Drucker, o relatório assevera que a chave para a entrada no século XXI é o a “educação para a vida toda”, que se agrega ao conceito de “aprender a aprender” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011).

No Brasil, o discurso da globalização e da adequação do país às suas necessidades foi e tem sido o estopim das reformas no campo educacional, desde a década de 1990, inclusive no campo da formação de professores (GARCIA, 2015). A proposta: elaborar pressupostos que ajudassem “[...] cada um a tornar-se cidadão deste mundo turbulento e em mudança que nasce cada dia perante nossos olhos” (GARCIA, 2015, p. 47). Prescrevem-se os Quatro Pilares da Educação – aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a viver juntos –, fundamentados na noção de:

[...] competência que se apresenta como uma espécie de coquetel individual, combinando a qualificação, em sentido estrito, adquirida pela formação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco (DELORS, 1996, p. 93-94).

Edgar Morin, a pedido da Unesco, publica *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (2000). Universalizam-se competências a serem integradas à educação de todas as

⁴⁴ DRUCKER, P. *La sociedad postcapitalista*. Bogotá: Norma, 2004.

⁴⁵ Dewey (1970), no início do século XX, ao analisar as causas que teriam contribuído para o fracasso do liberalismo, já apontava as consequências negativas derivadas de um estado de mudanças demasiadas e aceleradas e a inadequação intelectual e moral dos indivíduos para a nova configuração social. Segundo o autor, as mentes dos homens estariam arraigadas a antigos hábitos e reminiscências de uma época de escassez material, que obstruiriam a consciência da abundância conquistada pelo desenvolvimento científico e tecnológico.

sociedades e culturas, como: ser capaz de criticar o próprio conhecimento⁴⁶ e enfrentar as incertezas.

Philippe Perrenoud (1999), influenciado pelos preceitos elaborados pela Unesco e por Edgar Morin, denuncia uma crise da escola caracterizada pela ineficácia da instituição em preparar crianças e jovens para a vida em um contexto imprevisível e mutante que anunciava o fim de um século e o início do século XXI. As rotinas pedagógicas e didáticas, as compartimentações disciplinares e do currículo, o peso e os tipos de avaliação e seleção, apoiados na assimilação de conhecimentos formais, serviriam, não raras vezes, à aprovação em exames somente.

Em contrapartida, “o desenvolvimento metódico de competências desde a escola” – como futuro possível e desejável – constituiria uma saída para a crise dos sistemas educacionais. Convocam-se, assim, os professores a se redimensionarem como profissionais, não somente no que se referiria às suas funções de ensino – levar os alunos a aprenderem as competências necessárias ao novo contexto mundial –, mas, também, tornando-se, eles mesmos, sujeitos competentes. Como definido por Perrenoud (1999; 2000), modelar-se-iam como profissionais capazes de mobilizar saberes e recursos cognitivos para enfrentar os diferentes tipos de situações. Compatibilizando as exigências para a profissão e a renovação necessária à escola, o autor elenca dez grandes famílias de competências fundamentais para ensinar, a saber:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem.
  2. Administrar a progressão de situações de aprendizagens.
  3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.
  4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho.
  5. Trabalhar em equipe.
  6. Participar da administração da escola.
  7. Informar e envolver os pais.
  8. Utilizar novas tecnologias.
  9. Enfrentar dilemas éticos da profissão.
  10. Administrar sua própria formação contínua.
- (PERRENOUD, 2000, p. 14).

As competências supracitadas relacionam-se à apropriação de disposições que não seriam passíveis de serem desenvolvidas de uma vez por todas. Por exemplo, a primeira competência – organizar e dirigir situações de aprendizagem –, não se relaciona a uma situação ou forma específica de promovê-las. O professor precisaria considerar a realidade e os alunos novos a cada turma, gestando os diferentes níveis de conhecimentos, os ciclos de aprendizagem, a atividade discente, a relação com outras aprendizagens e a avaliação etc., e isso se

---

⁴⁶ Esse saber relaciona-se ao conhecimento das disposições psíquicas e culturais que conduziriam os seres humanos, condicionados por suas emoções e percepções da realidade, ao erro e à ilusão.

reconfiguraria a cada nova turma, a cada aluno, a cada contexto, sempre o colocando à prova. Isso se estende às demais competências, afinal os pais não são sempre os mesmos, as tecnologias sofisticam-se ininterruptamente, a equipe de trabalho reconfigura-se, e, especialmente, a formação contínua evolui, nos termos do autor, como um ofício que não é imutável:

Suas transformações passam principalmente pela emergência de novas competências (ligadas, por exemplo, ao trabalho com outros profissionais ou à evolução das didáticas) ou pela acentuação de competências reconhecidas, por exemplo, para enfrentar a crescente heterogeneidade dos efetivos escolares e a evolução dos programas. Todo referencial tende a se desatualizar pela mudança das práticas e, também, porque a maneira de concebê-las se transforma. (PERRENOUD, 2000, p. 14).

A abordagem por competências estira, ao máximo, as ideias de aprender pela vida inteira e a aprender a aprender, assumindo, como podemos observar na última citação, seu próprio prazo de validade. Ainda que identifiquemos tais noções na pedagogia crítica, encabeçada por Paulo Freire no Brasil, tais ideias articulavam-se bastante à figura de um “Estado Educador”, responsável pela educação e pela instrução através da escola pública (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011). Em contraposição, a abordagem por competências, tributária dos Relatórios da Unesco, Delors (1996) e Fauré (1973)⁴⁷, baralha a educação com a própria sociedade. A sociedade, desta feita, torna-se educativa, oferecendo múltiplas e permanentes oportunidades educativas para os seus cidadãos, que, por sua vez, demandariam e consumiriam educação. “Da obrigatoriedade imposta, a educação passava a ser uma demanda da população, uma necessidade, ‘um direito’ e até uma exigência: passagem da obrigação estatal para a responsabilidade pessoal” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 16).

A Secretaria Municipal de Educação esclarece, em uma de suas reuniões com supervisores, diretores, coordenadores pedagógicos e professores, que a Educação, atualmente, deve se centrar em

[...] um sistema ou rede mais complexo, pluralista e imprevisível. Tal rede complexa, como a própria vida, estará sempre em transição, em processo. Uma rede em processo é uma rede transformativa, continuamente emergente – indo além da estabilidade para aproveitar os poderes criativos inerentes à instabilidade. (DOLL JÚNIOR, 1997, p. 19)⁴⁸ apud SÃO PAULO, 1998, p. 6).

Tal deslocamento, instando a novas formas de ser e atuar na profissão, delineiam um “roteiro para um novo ofício” (MEIRIEU, 1990)⁴⁹ apud PERRENOUD, 1999) aos professores

⁴⁷ Relatório coordenado por Edgar Fauré e publicado pela Unesco em 1973, realçava as noções de aprender a ser, de educação permanente e de cidades educativas, tendo sido consubstanciado e adensado pelo Relatório Delors (1996).

⁴⁸ DOLL JÚNIOR, W. E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

⁴⁹ MEIRIEU, P. **Enseigner, scénario pour un métier nouveau**. Paris: ESF éditeur, 1990.

que se dispusessem a aceitar o desafio de “agir na urgência e decidir na incerteza”⁵⁰, desejantes de “ensinar e levar a aprender a despeito de tudo” ou tementes a “*morrer de pé, com o giz na mão no quadro negro*” (PERRENOUD, 2000, p. 11, grifo do autor).

8.1 Xeque-mate: “agir na urgência, decidir na incerteza”

Não podemos renunciar ao diálogo interior [...]. Reconhecer a complexidade [do mundo] não é apenas um ato intelectual. Também é dizer o que ela nos faz, como a vivemos, com nossas entranhas, nossos preconceitos, nossos medos e nossas esperanças. (PERRENOUD, 2001a, p. 47).

O profissional emerge como identidade docente ambicionada pela abordagem das competências. Prescindindo de adjetivações, impregna, ao próprio substantivo, as capacidades e os procedimentos específicos daquele que praticaria seu ofício com profissionalismo. Profissional não seria aquele que exerceria uma profissão apenas, mas aquele que a faz de uma maneira particular. Assim define Perrenoud (2002, p. 11):

[...] um profissional deve reunir as competências de alguém que elabora conceitos e executa-os: ele identifica o problema, apresenta-o, imagina e aplica uma solução e, por fim, garante seu acompanhamento. Ele não conhece de antemão a solução dos problemas que surgirão em sua prática; deve construí-la constantemente ao vivo, às vezes, com grande estresse, sem dispor de todos os dados de uma decisão mais clara.

Elucidando a identidade do que seria um profissional, Perrenoud (1999) elabora uma comparação entre um computador e um jogador de xadrez. O computador, portador de um significativo acervo de memória – situações de jogo, jogadas eficazes, regras – e de um poder de cálculo rápido e preciso, venceria um campeão de xadrez em todas as situações “clássicas”. Contudo, em uma situação inédita, um campeão teria grandes chances de superar a máquina, recorrendo a esquemas heurísticos.

O profissional, portanto, define-se pelo desenvolvimento de competências que o permitiriam mobilizar esquemas de ação, pensamento e conhecimentos em situações inéditas, urgentes, imprevisíveis. “O profissional sabe colocar as suas competências em ação em qualquer situação; é o ‘homem da situação’, capaz de ‘refletir na ação’, e de adaptar-se, dominando qualquer nova situação” (ALTET, 2001, p. 25).

Cotejados a treinadores à moda americana, os professores desejáveis deveriam saber analisar e atuar em situações concretas atualizadas a cada nova jogada ou partida. Renunciando

⁵⁰ Referência ao título do livro *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza* publicado por Philippe Perrenoud no Brasil em 2001.

à felicidade “da demonstração esplendorosa”, restar-lhes-ia apenas a reconstrução de “[...] outras satisfações profissionais, tais como as do *treinador*, cuja perícia não consiste em expor conhecimentos de maneira discursiva, mas sim de sugerir e de fazer trabalhar as ligações entre conhecimentos e situações concretas” (PERRENOUD, 1999, p. 56, grifo do autor).

Assevera a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, em palestra a supervisores, diretores, coordenadores pedagógicos e professores: “A gente tem que evoluir para um termo que não tem tradução para o português, que é o ‘colch’ (sic), que é o treinador dos times americanos” (NAJJAR, 1993, p. 11⁵¹ apud SÃO PAULO, 1994f, p. 11).

Com um histórico que parece iniciar-se na metáfora entre os cocheiros (*coach*) que conduziam os universitários ingleses às aulas e os tutores particulares que preparavam os estudantes para o exame, expandindo-se para o esporte e consolidando-se na área empresarial, o *coach* relaciona-se ao profissional que auxiliaria a elevação da performance de indivíduos, grupos ou empresas a fim de fazê-los alcançar resultados superiores e positivos por meio de ações contínuas de aprendizagem e autoconsciência. Parte da gama profissional afinada a uma nova forma de expertise da subjetividade, apontada, por nós, anteriormente, que pleiteia a administração das formas de pensar, agir e sentir (ROSE, 1988). Analisaremos mais detalhadamente os meios de transformação dos professores em profissionais, porquanto gostaríamos de explorar um pouco mais as analogias empregadas pela abordagem de competências com o intuito de identificar os professores como profissionais.

Submetidos a uma lista de competências, os assuntos com fundo mais acadêmico são postos em segundo plano. O ideal é o professor bem treinado. Assim como a ginástica e a musculação consistem em treinar músculos e controlar a frequência cardíaca e os níveis de esforço de olho nos resultados, os programas de formação analítica investem na ideia de praticar competências e trabalhar com mecanismos de monitoramento e realimentação (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017).

Intentando clarificar e defender a importância da noção de competência na docência, Perrenoud (1999, p. 8) recorre a ofícios que considera mais avançados quanto à profissionalização:

Embora conhecedor do Direito, a competência do advogado ultrapassa essa erudição, pois não lhe basta todos os textos para levar a bom termo o assunto do momento. Sua competência consiste em pôr em relação seu conhecimento do direito, da jurisprudência, dos processos e de uma representação do problema a resolver, fazendo uso de um raciocínio e de uma intuição propriamente jurídicos.

---

⁵¹ NAJJAR, E. **Qualidade**: Uma Proposta de Mudança. Palestra proferida para supervisores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, em 8 de outubro de 1993.

As competências clínicas de um médico vão muito além de uma memorização precisa e de uma lembrança oportuna de teorias pertinentes. Nos casos em que a situação sair da rotina, o médico é exigido a fazer relacionamentos, interpretações, interpolações, inferências, invenções, em suma, complexas operações mentais cuja orquestração só pode construir-se ao vivo, em função tanto de seu saber e de sua perícia quanto da sua visão da situação.

Os exemplos propostos pela abordagem por competências buscam evidenciar a insuficiência dos conhecimentos teóricos e específicos dos ramos de atividade para a constituição de um “verdadeiro” especialista – que se distinguiria como um verdadeiro profissional. Este seria capaz de mobilizar procedimentos, estratégias e conhecimentos para atender a uma situação inédita e complexa.

As profissões mais reconhecidas – advogado e médico – serviriam como indicadores de valor profissional, ressaltando não seu *status*, ainda que, provavelmente, isso tenha sido considerado para a escolha dos exemplos, e sim formas de ação particulares representativas de certa perícia diante das situações impostas no exercício da profissão. Em comparação, os professores aspirantes a níveis mais evoluídos de especialização precisariam convencer-se e mobilizar suas ações e formas de pensar rumo à identificação como um profissional.

Saem de cena as metáforas vocacionais, que igualavam o mestre ao médico e ao sacerdote pelos resultados e efeitos de suas ações – liberar, curar e salvar (GARCIA, 2002) –, dando lugar a analogias acerca dos modos de agir, que seriam comuns às profissões humanistas, concernentes aos níveis de profissionalização. Como assinala Altet (2001, p. 25),

É a passagem do ofício artesanal, em que se aplicam técnicas e regras, a uma profissão, em que cada um constrói suas estratégias, apoiando-se em conhecimentos racionais e desenvolvendo sua especialização de ação na própria situação profissional, assim como sua autonomia.

Redefine-se a identidade docente integrando-a a uma identidade mais ampla – o profissional, que caracterizaria as demandas de atuação das profissões humanistas, como afirma Perrenoud. Adjetivos como autônomo e responsável destacam o peso do empenho pessoal para a reconfiguração subjetiva, aliás, estas são as palavras que Altet (2001, p. 25, grifo do autor) sucede à sua definição de profissional, sintetizando-a: “Em resumo, que esse profissional seja *autônomo e responsável*”.

O profissional figura, na abordagem por competências, como a identidade desejável do professor, incitadora da mobilização da identidade atual dos professores. Tal identidade constituiria a engrenagem e o conteúdo interior de cada indivíduo passível de desestabilização e reorganização. Isso se efetiva por dois vieses: um, correspondente a dada estrutura de formação e de funcionamento mental dos seres humanos, como aprendem de modo geral,

condicionam comportamentos, reaprendem etc.; e outro, relativo à própria singularização do sujeito, à configuração de um conteúdo interior que seria decorrente de uma história pessoal, da forma de relacionamento com as pessoas, com os acontecimentos, do desenvolvimento de esquemas de ação e defesa etc.

Ambos os vieses complementar-se-iam. Todos os seres humanos automatizariam esquemas de ação, desenvolveriam mecanismos de defesa, conformariam um *habitus*, um consciente e um inconsciente, como veremos. Contudo, esses esquemas, mecanismos, *habitus*, consciente e inconsciente, seriam singularizados pelas experiências particulares de cada indivíduo.

A abordagem por competências opera, para explicar essa forma de constituição dos sujeitos e nortear sua transformação, prioritariamente, com dois campos de conhecimento, a saber: a Sociologia, utilizando-se da noção de *habitus* de Bourdieu; e a Psicologia, com os conceitos de consciente e inconsciente.

A questão, nessa perspectiva, é que as competências constituir-se-iam como disposições interiorizáveis e acopláveis ao conteúdo interno dos professores, passando a fazer parte daquilo que são. Dessa maneira, Perrenoud (1999, 2001a, 2011b, 2002) defende a formação e o trabalho sobre o *habitus* como imprescindível para a transformação dos professores em profissionais.

Pautando-se em Bourdieu (1980), define *habitus* como: “[...] nosso sistema de pensamento, de percepção, de avaliação e de ação; é a ‘gramática geradora’ de nossas práticas” (PERRENOUD, 2002, p. 81). Seria a memória de nossas ações organizadas em estruturas estáveis que permitiriam que os indivíduos tratassem um conjunto de situações, objetos ou problemas. A fúria docente aparentemente injustificável, a recorrência dos gritos com os alunos, o desprezo por alguns educandos, a criação de conflitos sem razão, evidenciariam o *habitus* em funcionamento (PERRENOUD, 2002).

O sujeito singularizar-se-ia em uma matriz de percepções, disposições e ações interiorizadas e constituídas na integração de todas as suas experiências passadas e manifestadas em ações de forma mais ou menos inconsciente:

Um professor pode ficar com vontade de mudar de *habitus* quando o seu *habitus* o leva, muitas vezes, a ações que não lhe provocam orgulho, como uma tendência a controlar tudo, a desconfiar de todos ou a intervir em todas as disputas entre seus alunos, por mais insignificantes que sejam; ou como uma tendência a minimizar os riscos, a se burlar dos medos dos alunos ou a responsabilizar seus pais por sua conduta (atrasos, lições de casa não-feitas, indisciplina). (PERRENOUD, 2002, p. 39-40).

A noção de que, de alguma maneira, os sujeitos seriam resultados de suas experiências passadas, ou melhor, de sua história de vida, estabelece o elo de ligação, na abordagem por

competências, entre os estudos sociológicos e psicológicos. Baseados em teorizações psicanalíticas, Perrenoud (2002, p. 60) afirma:

O fato de nos assumirmos como somos sempre é determinado e corroído pela história de nosso relacionamento com os outros desde a primeira infância. Medos, amores e ódios, vontade de dominação e todos os tipos de sentimentos ocultos, por vezes violentos e perturbadores, sempre podem ser reativados em uma relação atual, por mais profissional que seja. Muitas vezes, a raiva que uma ténue extravagância ou uma inocente brincadeira talvez suscitem só pode ser explicada se ela for relacionada a acontecimentos passados, sem qualquer vínculo com a escola.

Na verdade, seria mais correto afirmar que a aliança entre os estudos psicológicos e sociológicos se efetiva pelos efeitos e resquícios que as experiências passadas teriam deixado em cada um dos sujeitos, fazendo com que as motivações para algumas formas de agir, pensar e sentir se automatizassem ou se tornassem desconhecidas. Atrela-se, por essa via de conexão, o conceito de *habitus* com o par consciente/inconsciente, dando conta do que constituiria a identidade de cada sujeito.

O conceito de inconsciente pode ser compreendido tanto pelo viés freudiano, como afirma Perrenoud (2002), associado aos mecanismos ativos de bloqueio e questões profundas advindas da infância, porém mais suscetíveis a um tratamento terapêutico, como apreendido por uma abordagem piagetiana, referindo-se ao inconsciente prático, um conjunto de saberes “pré-reflexivos” interiorizados na ação em função da experiência, passível de emersão ao consciente através de estratégias formativas específicas, segundo o autor.

Na mesma chave de que os sujeitos seriam constituídos por mecanismos de pensamento mais ou menos conscientes, alicerçados na interação estabelecida com o mundo e as pessoas em sua história pregressa, Perrenoud (1999) ainda faz menção à Programação Neurolinguística (PNL) como um campo de estudos que auxiliaria a “gestão mental” e na tomada de consciência, por parte do sujeito, de seus mecanismos de pensamento, para dominá-los melhor.

Investindo na PNL para a formação de educadores, a Diretoria de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação do Município de São Paulo, oferecia uma interpretação da identidade em termos de mapa de mundo:

[...] 2. TODA PESSOA TEM SEU PRÓPRIO MAPA DE MUNDO.

A construção de mapas é determinada por fatores genéticos, educação e modelagens. Isso determina a história pessoal de cada indivíduo.

3. NENHUM MAPA DE ALGUÉM É MAIS "REAL" OU VERDADEIRO" QUE O MAPA DOS OUTROS.

Os mapas mais efetivos e ecológicos são aqueles que dispõem de um número amplo e rico de escolhas em oposição ao ser o mais "real" ou "exato". Assim, não é o território (realidade) que limita as pessoas, mas sim as escolhas disponíveis percebidas através de seus mapas. [...]. (SÃO PAULO, 1994a, p. 18).

Cartografa-se toda uma geografia interior com o propósito de “[...] interromper ou eliciar padrões, bem como criá-los, instalá-los ou realizar modelagens” (SÃO PAULO, 1994a, p. 76). Tal cartografia desenha-se pela leitura do comportamento dos indivíduos. Para a abordagem por competências, afiliados aos campos de conhecimentos supracitados, aquilo que se faz seria a expressão daquilo que se é internamente – “Ninguém ignora que aquilo que fazemos é, em última instância, a expressão do que somos” (PERRENOUD, 2002, p. 143).

Percebemos alguns desdobramentos, para os modos de subjetivação, dessa noção de identidade como um interior sedimentado pela interpretação, consciente ou inconsciente, das experiências com a vida e expressada através dos comportamentos dos indivíduos.

O primeiro desdobramento é o comportamento sendo definido como prova do que se é, de identidade. O comportamento como expressão da verdade de si, que expõe o sujeito à própria vigília e à inspeção alheia nos contextos de formação, como analisaremos posteriormente. Não é o que se diz, mas o que se faz que será colocado *sub judice*.

O segundo desdobramento é a coalizão entre o sujeito e o sujeito-profissional, a qual já nos referimos nos campos discursivos analisados anteriormente, e que, na abordagem por competências, efetiva-se nessa ideia de identidade singular, pessoal, marcada pela história de vida particular. Uma história que não se restringe ao ramo de atividade profissional, antecede-o e excede-o. “O ‘eu’ profissional constrói-se ao mesmo tempo que o ‘eu’ de uma identidade pessoal” (CIFALI, 2001, p. 113). As estratégias formativas pleitearão, portanto, um desenvolvimento pessoal, e não somente profissional, envolvendo a vida por completo.

O terceiro desdobramento refere-se à abertura para os exercícios, técnicas e procedimentos formativos irrompida pela possibilidade de um conteúdo interior identificável por padrões de comportamentos e, ao mesmo tempo, suscetível à desestabilização e à reorganização. Os padrões seriam modeláveis, assim como esquemas de ação e pensamento inconscientes, com as intervenções adequadas, poderiam migrar para o nível da consciência visando a novas configurações. O segredo reside na impossibilidade de consciência ou de adaptações plenas e definitivas, o que torna esse processo permanente e infinito.

O quarto e último desdobramento que gostaríamos de ressaltar é que a identidade nesses termos compor-se-ia de uma parte conhecida e outra misteriosa, que exigiria o conhecimento do indivíduo sobre essa sua parcela interior desconhecida, bloqueada, escondida ou mal interpretada. Não se demanda a aquisição de conhecimentos técnico-pedagógicos – apesar de avaliados como úteis, não fazem parte das preocupações da abordagem por competências –, solicita-se que os professores conheçam a si mesmos, especialmente escrutinem suas

motivações e sentimentos mais recônditos e inconfessáveis. Pede-se, ainda, a atualização constante dessa interpretação que se elabora de si mesmo numa prática reflexiva *perene*.

Em substituição ao título “professor” e agregando valor à designação “profissional”, define-se a identidade desejável como a do “prático-reflexivo” (PERRENOUD, 1999, 2001a, 2001b, 2002), não aquele que apenas revise suas ações, calibrando os erros e os acertos, mas alguém que reflita sobre si mesmo e interprete e reinterprete sua história de vida, sua formação, sua identidade. Como conclui Perrenoud (2002, p. 40, grifo nosso), “[...] o desafio não se resume a agir de forma diferente na próxima vez que uma situação semelhante ocorrer, mas *a se transformar* – em alguns aspectos – *em alguém diferente*”.

8.2 Magia e clínica: revelação e cura de si

O que era informe adquiriu forma, o que não tinha ordem temporal estruturou-se entre um antes e um depois. Surgiram associações, detalhes esquecidos foram recuperados, ligações foram estabelecidas. Os episódios descontínuos integram-se em um quadro. O que parecia não ter começo nem fim delimita-se. O que era detalhe ganha sua importância [...]. O “eu” assume-se e posiciona-se. (CIFALI, 2001, p. 113).

A identidade do professor reflexivo extrapola a reflexão ocasional demandada pelas situações cotidianas ou, de alguma maneira, extraordinárias impostas pela própria sobrevivência e pelo convívio em um grupo social, como a família ou a escola. Promover-se a si mesmo nessa perspectiva identitária implicaria a conquista de métodos e ferramentas que possibilitariam uma reflexão constante e um ciclo permanente de aperfeiçoamento.

Segundo Perrenoud (2002, p. 44, grifos do autor), “[...] a prática reflexiva é um *trabalho* que, para ser tornar regular, exige uma postura e uma identidade particulares”. Não constitui somente um instrumento para uma ação mais consciente, mas, também, uma adesão identitária. Aponta novas rotas de ação e, principalmente, um trabalho sobre si mesmo, de modo que uma conduta reflexiva seja internalizada, conformando-se em um *habitus reflexivo*, nos termos de Perrenoud (2002, p. 41): “A reflexão situa-se entre um polo pragmático, onde ela é uma forma de agir, e um polo de identidade, onde é uma fonte de sentido e um modo de ser no mundo”. A reflexão deveria alcançar o ponto do inevitável para o sujeito, pois que expressão da sua própria maneira de ser.

A reflexividade como uma marca identitária somada a uma concepção de identidade parcial ou erroneamente conhecida – os sujeitos possuíam seus lados obscuros, como também enganar-se-iam inconscientemente, defendendo-se de suas dores, medos e emoções – convocam os professores a uma série de procedimentos e técnicas que viabilizariam a incorporação de um *habitus reflexivo* e de um conhecimento apurado sobre si mesmo.

A ideia é de que o “eu” pode ser objetivado e aprendível, bem como reorganizável, e as técnicas e procedimentos empenhados para tal fim promoveriam tanto o conhecimento e a transformação de si como um saber-analisar. Inclui-se no conhecimento de si, inclusive os níveis de abertura a processos reflexivos e as formas como cada indivíduo operá-los-ia sobre si mesmo.

Assim, apesar de a reflexão, usualmente, ser disparada por problemas pontuais enfrentados na profissão ou caso concretos, seu intuito, como já afirmamos anteriormente, residiria em alcançar o “mais íntimo” de cada professor, como podemos evidenciar no excerto a seguir:

Em geral a reflexão de um profissional sobre seus esquemas de ação tem origem em casos concretos; no entanto, ele tenta ultrapassá-la para verificar que disposições estáveis explicam por que chegou onde está; por exemplo um confronto eterno com um aluno que o professor considera rebelde ou preguiçoso. A reflexão sobre uma ou sobre várias ações singulares, mas com a mesma estrutura, acaba, de forma talvez aleatória, na tomada de consciência de uma forma estável e, às vezes, rígida de ser, de pensar e de agir, contrária ao interesse do ator. (PERRENOUD, 2002, p. 40).

Pretende-se um inventário dos comportamentos dos professores diante das diferentes situações, que não se restringiria ao reajuste de estratégias de ação, buscando identificar um fio condutor estável e lógico, explicativo das formas de agir, pensar e sentir de cada um dos indivíduos expostos à formação.

Como se deslinda um elixir, a descoberta das estruturas internas impulsionadoras das ações, dos pensamentos e das emoções – “o verdadeiro eu” – destravaria o próprio sujeito, tornando-o disponível à transformação. Em um curso para educadores, da Diretoria de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, narra-se a “magia” de descobrir a si mesmo, que provocaria o “milagre” da transformação:

Como todo processo de mudança exige novas percepções. Assim, a magia além de ser um estado de espírito, é um novo modo de ver, ouvir e sentir a realidade externa e a própria realidade subjetiva. Com a MAGIA as coisas que parecem mundanas ganham um toque mágico: é a magia da resignificação das coisas e dos eventos, a percepção dos processos vitais do cérebro, do corpo e do espírito. Ser MAGO é desenvolver uma percepção “fina” dos sentidos: a descoberta dos processos subjetivos que desenvolvem habilidades e mobilizam recursos para vivenciar plenamente o mundo, dar forma à nossa história pessoal e sentir nossas reações corporais para provocar transformações. A MAGIA nos permite enxergar as “profecias” que modelam nossos pensamentos e dos outros. Em nosso psiquismo – cérebro/mente – encontramos a matéria prima para a transformação mágica: operar “milagres” comuns em nós mesmos e nos outros. (SÃO PAULO, 1994a, p. 21).

Ou ainda:

E um homem disse: Fala-nos do conhecimento de si próprio.
E ele respondeu, dizendo:
– Vosso coração conhece em silêncio os segredos dos dias e das noites;

Mas vossos ouvidos anseiam por ouvir o que vosso coração sabe.
 Desejais conhecer em palavras aquilo que sempre conhecestes em pensamento.
 Quereis tocar com os dedos o corpo nu de vossos sonhos.
 E é bom que desejeis.
 A fonte secreta de vossa alma precisa brotar e corre, murmurando para o mar.
 E o tesouro de vossas profundezas ilimitadas precisa revelar-se a vossos olhos.
 (GIBRAN, 1980, p. 40⁵² apud PUC-SP, 2000, p. 45).

Tornar-se mago de si mesmo e desvendar a fonte secreta da própria alma, na abordagem por competências, é uma lição que se aprende, e deve ser aprendida por todos os profissionais. Seria necessário criar ambientes e oferecer técnicas e procedimentos em que os estudantes, na formação inicial, e os professores em exercício se sentissem motivados a trabalhar sobre si mesmos, seus medos, suas emoções e a desenvolver sua identidade. Afiança Perrenoud (2002, p. 54): “Se quisermos oferecer os mesmos recursos à maioria, não podemos confiar apenas no acaso; é importante formar profissionais deliberadamente em uma prática reflexiva e reforçar a identidade correspondente”.

A prática reflexiva se aprenderia mediante um treinamento regular e intensivo disponível nas formações inicial e contínua, normalmente, através de propostas grupais e, sempre, conduzida por um formador-mediador. Como forma geral, a abordagem por competências defende uma proposta formativa baseada no procedimento clínico, à moda das faculdades de medicina e de psicologia clínica, que consistiria no enfrentamento de situações-problema ou práticas reais guiadas por professores, na formação inicial, e por supervisores, na formação contínua. Vejamos alguns exemplos que nos elucidam tal procedimento:

[...] em algumas faculdades de medicina (como as de Genebra e Lausanne, na Suíça, e as de Laval e Sherbrooke, no Canadá, há vários anos), tenta-se acabar com os saberes propedêuticos antes de se entrar em contato com os casos concretos. O estudo por problemas começa no primeiro ano. [...] já na primeira semana do primeiro ano, os alunos começam a lidar com um caso simples e têm diversas horas ou diversos dias para tratá-lo. [...] A formação é regida por uma lógica de resolução de problemas concebidos e propostos pelos professores. Os alunos constroem aos poucos os recursos teóricos e metodológicos necessários para resolver o problema do momento. (PERRENOUD, 2002, p. 110).

Outra homologia dos processos formativos:

Procedimentos similares são encontrados nas *business schools*. Os formadores ou softwares de simulação propõem situações reais e pedem que os alunos estudem os dossiês da empresa e tomem as decisões que seriam tomados pelo conselho de administração ou pelo diretor, em um dia, em uma semana ou em um ano, de acordo com os prazos previstos. (PERRENOUD, 2002, p. 110).

A concepção geral do procedimento clínico a ser transposto para as formações de docentes alicerça-se na ideia de que a teoria não antecede a ação, e, sim, faz-se nela. Da mesma

---

⁵² GIBRAN, G. K. **O profeta**. Rio de Janeiro: Mansour Challita, 1980.

maneira, o sujeito submetido à formação estaria sempre em ação, em alerta, resolvendo problemas, não podendo se poupar no papel do “aluno clássico”. A diferença entre os formandos e seus formadores não se condicionaria apenas ao repertório de saberes acadêmicos e práticos, mas, principalmente, na velocidade da resolução e na alta especialização que o formador precisaria possuir para a proposição de “bons” problemas, ferramentas e perguntas.

Marca-se, aqui, a ênfase na aprendizagem através da produção de um sujeito sempre em alerta, aprendendo na própria ação, que exige um formador que o coloque em situações desafiadoras, mais do que lhe ensine possíveis formas de ação pautadas nas teorizações concernentes à área. Os alunos sempre estiveram na posição de quem aprende, a questão é que eles devem passar a aprender por si e em ação, transfigurando o papel daquele que se prestava a ensinar, e, agora, no máximo, provoca, media, facilita, favorece. Nunca ninguém está ensinando, ou ao menos, diretamente.

O procedimento clínico integra, também, uma aplicação de teor terapêutico – ainda que a abordagem por competências se recuse a adotar o termo, reconhece como importante que o formador tenha uma “cultura geral” nas ciências humanas, em psicanálise especialmente. Propositamente o cultivo de hábitos de autoanálise, incitando o professor a se perguntar o que as situações e incidentes de sala de aula provocam em si mesmo. “Um professor reflexivo aprende, em particular pelo procedimento clínico, a analisar os mecanismos simbólicos e os incidentes práticos de uma perturbação, a entender por que e a que ele reage, onde isso o afeta, em que nível [...]” (PERRENOUD, 2002, p. 113).

Prescreve-se um procedimento em que o professor é incitado a se objetivar, perscrutando suas reais intenções, como se desmascarasse a si mesmo:

[...] muitas vezes, um profissional pode perceber que sua estratégia efetiva não corresponde às suas intenções declaradas. Basta registrar uma determinada sequência, mesmo que ela seja curta, e analisá-la com o interessado. Nesse caso, ele percebe, por exemplo, que acha que quer uma determinada coisa – fazer aprender -; porém, de forma inconsciente, persegue outra como ser amado... (SAINT ARNAUD, 1992⁵³ apud PERRENOUD, 2002, p. 113).

Aponta-se para um sujeito desconhecedor de si até o momento em que ele possa abandonar justificativas avaliadas como superficiais e aderir a interpretações mais simbólicas, geralmente, atreladas aos enigmas produzidos pelas experiências da infância. Um trabalho sobre si mesmo, em que aquilo que se sabe de si não se constitui como verdadeiro sem passar pelo filtro *psi*. Os conhecimentos psicológicos produzem traços calculáveis de individualidade (FOUCAULT, 1999), “[...] tornando a alma pensável em termos de uma Psicologia, uma

⁵³ SAINT-ARNAUD, Y. **Connaître par l'action**. Montréal: Presses de l'Université de Montréal, 1992.

inteligência, uma personalidade e, portanto, possibilita que certos tipos de ação sejam vinculados a certos tipos de efeito” (ROSE, 1988, p. 40).

O procedimento clínico, como “fórmula” geral da formação na abordagem por competências, espraia uma série de técnicas a serem aplicadas com os grupos de professores visando a um “treinamento intensivo em prática reflexiva” (PERRENOUD, 2002). Destacaremos alguns deles a fim de demonstrar o funcionamento desse endereçamento do sujeito a um si mesmo como um enigma a ser desvendado.

Sob a justificativa da diversidade de posturas com relação ao espaço e ao valor da reflexão, Perrenoud aposta no trabalho com a “história de vida” para que os participantes da formação tomem consciência dos limites que estipulam, à sua curiosidade, as perguntas que se permitem elaborar e responder, suas experiências em situações reflexivas através da evocação de seu passado familiar e escolar. Funcionaria como um debate em grupo em torno de uma questão ou de um problema, oferecendo “[...] tempo para evocar a história de vida e os condicionamentos dos quais cada um é produto” (PERRENOUD, 2002, p. 66). O formador propiciaria a ampliação da consciência do “*habitus* reflexivo” e do funcionamento intelectual e da relação com a vida de cada um.

Endossando o trabalho com histórias de vida, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo argumenta:

Quando tomamos consciência das histórias pelas quais vivemos é que podemos realizar escolhas: fortalecer as de que mais gostamos e modificar as que talvez nos sejam prejudiciais. Não importa saber se elas são falsas ou verdadeiras. Simplesmente existem. E, o que é mais importante, modelam nosso pensamento no dia-a-dia. (SÃO PAULO, 1994a, p. 26).

Na mesma lógica, mas utilizando as próprias práticas cotidianas do trabalho docente, propõe-se a técnica de “Análise de práticas”. Esta se constituiria como um trabalho intersubjetivo. Conduzido por um mediador, ofereceria ferramentas para que os participantes exercitassem a autoanálise e se interrogassem uns aos outros, sugerindo pistas para as interpretações da prática em pauta⁵⁴.

Apesar de a exposição delimitar-se às práticas no exercício da profissão, a análise das práticas objetiva o apoio a uma mudança pessoal em nível subjetivo. Alega-se que não se trata de uma busca por procedimentos, mas pelo ponto nodal: “problema, bloqueio, resistência, medo, desejo de mudança”; a descoberta do “obstáculo interior” (PERRENOUD, 2002). Para ele,

---

⁵⁴ Recomenda-se que o grupo se centre na prática de uma pessoa por um longo tempo.

[...] qualquer pessoa pode desejar uma alimentação saudável e equilibrada, sabe quais são seus componentes, mas não consegue chegar a ela pagando o preço e respeitando a disciplina necessária. Portanto, uma forma de análise das práticas não seria inútil, já que permitiria compreender melhor as razões por que fazemos o que fazemos; por que, por exemplo, comemos, bebemos ou fumamos demais. Por que nos deitamos demasiado tarde, mesmo após ter decidido nos deitarmos cedo. A análise das práticas mostraria que tais gestos são parte de “estruturas de ação” que resistem à mudança voluntária. O mesmo acontece no campo das práticas pedagógicas. (PERRENOUD, 2002, p. 129).

Imerso num contexto de análise de práticas, o profissional precisaria de outras pessoas para distanciar-se dela, optando por apresentar, aos outros e ao formador, um material que ele não seria capaz de decifrar sozinho. Trata-se de falar de si para os outros; e esses outros, receptores desse conteúdo, decifram o si do “confesso”. Os outros, participantes da formação, entregariam uma identidade reelaborada ao “dono” da prática analisada.

Perrenoud sugere que, usualmente, o resultado da análise das práticas assemelhar-se-ia à cura psicanalítica. Por exemplo:

Quando um professor diz: “Tenho a impressão de que meus alunos me detestam, que não me tratam como uma pessoa”, estamos em contato direto com o narcisismo, com o desejo infantil de ser amado por todos, independentemente do que se faça. Se interrogarmos esse profissional sobre sua forma de tratar os alunos, podemos descobrir de imediato que ele tem medo deles, que os despreza ou que exerce sobre eles uma forma de ironia sádica, ou, ainda, que lê em seus olhos a pouca estima que seus pais e professores lhe transmitiram. (PERRENOUD, 2002, p. 135-136).

Outras técnicas formativas são utilizadas nessa mesma perspectiva, em que um integrante expõe seu comportamento, pensamento e emoções para que o mediador e os colegas de profissão desvendem os enigmas de seu “eu” – vídeo-formação; entrevista de explicitação; escrita de relato etc. (PERRENOUD et al., 2001).

A exposição das práticas visaria à percepção daquilo que a abordagem por competências aplica, de largada, a todos os professores – uma defasagem preestabelecida, ainda que desconhecida, pelo participante da formação, no início do processo. Existiria um conteúdo interior misterioso ou indevidamente interpretado, reverberando comportamentos desajustados ou incompatíveis com as exigências profissionais e, até mesmo, com a vida no século XXI. Cava-se um “eu” problemático a ser transformado. Como assume Perrenoud (2001b), um importante passo para a transformação – e disso se trataria a “cura” reflexiva – consistiria em reconhecer-se a si mesmo como parte do problema.

A leitura psicossociológica fabrica “rótulos” identitários – frustrado, narcísico, sádico etc. – e demandas individuais que deveriam ser atendidas em favor dos próprios professores – uma relação mais feliz com a vida, por exemplo. Por outro lado, tal demanda engrena um processo de ajuste subjetivo responsivo aos interesses individuais emergentes da autoanálise,

mas, também, às expectativas sociais relativas ao profissional ideal para atender às novas necessidades educacionais.

Localizando-se o problema em um “eu” compreendido como um interior decifrável e reorganizável, a abordagem por competências encarrega e responsabiliza, quase exclusivamente, o próprio indivíduo por seu aperfeiçoamento – “Mudar uma situação depende de cada um de nós, depende única e exclusivamente de um primeiro passo” (SÃO PAULO, 1994g, p. 12) – e, de certa forma, pela entrega de melhores resultados educacionais concernentes aos interesses coletivos, pretensamente gerados por uma atuação profissional mais competente e uma identidade administrada de forma adequada.

Os novos papéis e subjetividades, em que os professores são transformados em empresários da educação – responsabilizados por si e pela qualidade do sistema educacional –, invariavelmente, impõem análises periódicas e comparações de desempenho (BALL, 2005), calibrando as características subjetivas ao que se espera da e para a população (ROSE, 1988).

Observamos que o sujeito constitui, simultaneamente, o problema e sua solução. A medida de sua responsabilização seria a medida de sua autonomia em provocar mudanças em si mesmo. Os processos formativos empenhados não oferecem um conteúdo didático-pedagógico, endereçando, aos professores, uma gramática psicossociológica para a compreensão de si e uma gama de técnicas e procedimentos para efetivarem a leitura e a transformação de seus modos de pensar, agir e sentir.

Desta feita, “[...] a formação prepara as pessoas, de certa maneira, para se tornarem ‘seu próprio supervisor’, seu próprio interlocutor; ao mesmo tempo, benevolente e exigente” (PERRENOUD, 2002, p. 60). Em outros termos,

O profissional que trabalha sobre si mesmo, ainda que conte com auxílio, deve ser, ao mesmo tempo, a vítima e o carrasco; como vítima, a pessoa quer permanecer igual a si mesma, às vezes impregnada e resignada com sua mediocridade; como carrasco, ela “se obriga” a se transformar em alguém diferente. (PERRENOUD, 2002, p. 160).

Carrasco de si, o professor, ao ingressar em um processo de formação e reconhecer seu “eu” desajustado – frustrado, narcísico, sádico etc. – deveria executar a própria morte, instalando em si novos esquemas de pensamento e ação, gerando outro conteúdo interior, uma nova forma de subjetividade.

O processo de mudança acaba por se tornar uma espécie de luto. Perrenoud e outros autores filiados à abordagem por competências chegam a declarar a transformação, por meio

das técnicas e dos procedimentos citados, um exercício de luto indicando-nos, mais uma vez, sua filiação com os estudos psicanalíticos:

Após um conhecimento mais preciso da realidade pessoal e profissional, as reflexões suscitam remanejos, além da renúncia de imagens, valores, crenças e convicções. Esse trabalho, que corresponde ao “trabalho sobre o eu” de G. Ferry (1983), faz parte do processo pessoal e íntimo de formação. Vista sob tal ângulo, a formação define-se através de um conjunto de questionamentos, de adesões e de obstáculos, de compromisso com renúncias, de formalizações, no sentido de alianças e de adesão a novas ideias, saberes e, talvez, novas ilusões. Esse processo de formação é um trabalho de criatividade, mas, antes de tudo, é uma elaboração de luto. (BAILLAUQUÈS, 2001, p. 42-43).

Resume Perrenoud (2002, p. 157): a mudança de procedimentos técnicos “[...] pressupõe alguns lutos importantes, como a renúncia a rotina que acabaram formando uma parte de nossa identidade e das quais podemos, de certo modo, depender e que contribuem para dar sentido à nossa experiência”.

Em última instância, tratar-se-ia de matar, mais que o “eu” desajustado, o “eu” que não conheceria a si mesmo. O problema não seria ser frustrado somente, por exemplo, e, sim, ser frustrado e não se saber frustrado. Afinal, como analisamos, somente o reconhecimento de si como tal promoveria uma leitura assertiva sobre o próprio comportamento e uma possível mudança, amparada por um processo reflexivo incessante, preventor de uma eventual recaída identitária.

Morreria o “eu” ignorante de si, para fazer viver o lúcido, que se materializaria em uma vigilância constante de si.

Na verdade, de nada serve decidir *in abstracto* ser lúcido. Todas as manhãs nos prometemos isso. O que nos falta é, sem dúvida, a coragem e também uma espécie de vigilância, isso que em inglês se chama *aweriness*, uma disposição a manter-se em alerta, a aproveitar toda a oportunidade de compreender um pouco melhor quem somos. (PERRENOUD, 2001b, p. 174).

Vejamos que, ao contrário da renúncia de si cristã – querer não querer algo para si, mortificar-se em vida definitivamente –, ou a ascese estoica – dominar a si para lidar com os sofrimentos impostos pela vida –, a morte de si, na abordagem por competências, refere-se à renúncia de um si que não saberia de si, para vivificar um si lúcido realizado a partir de uma gramática, técnicas e procedimentos específicos, como se fosse a máxima e autêntica expressão de um eu – o que faz e acontece.

Contudo, como afirmam em unanimidade os documentos e livros pesquisados, esse processo não se perfaz anódino. Baseando-se em René Char, Perrenoud (2001b, p. 174) afirma: “A lucidez é o ferimento mais próximo do sol”. Como seria possível, então, que a abordagem por competências cumpra sua promessa de reverter uma relação infeliz com o mundo?

8.3 Sempre pronto, sempre em alerta! – as gratificações do treino reflexivo

Assim, o professor deve renunciar tanto a felicidade da demonstração esplendorosa quanto à palavra *ex cathedra* [...]. (PERRENOUD, 1999, p. 56).

A proposição dessa formação trabalha, como vimos, com a ideia de um desajuste prévio dos sujeitos. Por outro lado, a abordagem por competências reconhece que a adesão ao processo formativo, por ela suscitado, costuma ser motivado por uma relação infeliz com o mundo e com angústias advindas do exercício profissional. Em consonância a tal premissa, uma palestra, para educadores do município de São Paulo, apresentava o seguinte conteúdo:

[...] a gente só muda quando a dor de permanecer é maior do que a dor de mudar. Então pensem nas mudanças que ocorreram na sua vida nos últimos tempos, seja na sua vida profissional ou na sua vida pessoal, e vejam se vocês só não mudaram porque a dor de permanecer como estava era muito maior do que a dor de mudar. (NAJJAR, 1993, p. 20⁵⁵ apud SÃO PAULO, 1994f, p. 20)

As dores que o processo promete provocar seriam traduzidas como menores do que aquelas já enfrentadas pelos professores. Além disso, configurar-se-iam, como analisamos anteriormente, como as dores necessárias à própria cura. Em certa medida, a dor de assumir-se como problema fomentaria a esperança do compreender-se, também, como solução.

Escreve Perrenoud (2002, p. 159, grifos do autor): “[...] quando analisamos o desvio entre o que fazemos e o que desejaríamos fazer estamos trabalhando sobre *nós mesmos* com o objetivo de melhorar nosso desempenho ou de modificar uma relação infeliz e desajustada com o mundo e com os outros”. Acrescenta que tal trabalho pode iniciar com o ajuste de uma ação, mas deve, progressivamente, buscar alcançar o sentido da vida e do trabalho e o aprimoramento da própria identidade, visando ser capaz de “[...] conceber e realizar projetos com êxito, aumentar a capacidade de enfrentar a complexidade do mundo e de superar os obstáculos aos nossos projetos” (PERRENOUD, 2002, p. 159). Os custos, segundo o autor, não seriam poucos – humilhações, frustrações, fracassos, renúncias, esforços – e só poderiam ser assumidos se “[...] as satisfações esperadas forem suficientes no âmbito da autoestima ou de outros aspectos” (PERRENOUD, 2002, p. 159). O processo far-se-ia penoso, o deleite viria com a sensação de “ser capaz” e com os resultados exitosos – afagos *psi* para a estima. Perrenoud compara o trabalho sobre si do professor com o de um atleta de alto desempenho, que se regozija com a vitória após os árduos sacrifícios. Contudo,

---

⁵⁵ NAJJAR, E. **Qualidade**: Uma Proposta de Mudança. Palestra proferida para supervisores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, em 8 de outubro de 1993.

Nas profissões humanistas, a mudança de si mesmo é de outra natureza: não é o resultado de um exercício intensivo, mas de um retorno reflexivo sobre as próprias formas de ação, provocado pela vontade obstinada de mudá-las. Em vez de agir sobre o peso ou a musculatura, age-se sobre a própria agressividade, sobre a relação com o saber, sobre a forma de falar ou de se movimentar na sala de aula, sobre os preconceitos, as atrações, as rejeições, sobre as competências e atitudes. (PERRENOUD, 2002, p. 160).

Incluindo a aceitação dos sacrifícios como parte do “retorno reflexivo” e atribuindo pouquíssima importância às condições externas aos sujeitos nesse processo, Perrenoud (2002, p. 160) afirma que “[...] a competência de um especialista consiste em fazer o que tem de fazer de forma correta, ainda que as condições da prática não sejam ideais”. Exemplifica:

O maratonista aprende a correr com o vento, o solista a tocar em um piano desafinado, o camponês ou o navegador a enfrentar as mudanças climáticas. Da mesma maneira, o professor aprende a dar aula com o barulho urbano, com 30°C à sombra, ao final de tarde de sextas-feiras... (PERRENOUD, 2002, p. 160-161).

Interessariam pouco as condições externas, importando as formas de interpretação destas pelo “eu” interior: se como desafios inerentes à profissão, assim como o vento para o maratonista e as mudanças climáticas para o navegador, ou como bodes expiatórios para fugir de suas responsabilidades profissionais (PERRENOUD, 2002).

O trabalho reflexivo sobre si mesmo encontra seu apogeu, destacando-se como um estado de alerta constante para a manutenção do “eu” lúcido, o “eu” que se ilumina a si mesmo. Vejamos a imagem fornecida em um curso promovido pela Diretoria de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo:

A meta do arqueiro não é apenas atingir o alvo, a espada não é empunhada para derrotar o adversário; o dançarino não dança unicamente com a finalidade de executar movimentos harmoniosos. O que eles pretendem antes de tudo, é harmonizar o consciente com o inconsciente. [...] E quando o arqueiro dispara a flecha e atinge a si próprio... nesse momento mágico ele se ilumina. (SUZUKI, D. T., 1992, p. 9-10⁵⁶ apud SÃO PAULO, 1994h, p. 16).

De alguma maneira, o trabalho reflexivo sobre si insiste em certa harmonização entre o que seria consciente e inconsciente ao indivíduo, revertendo sua parcela de identidade desconhecida em algo decifrado e reorganizado em termos considerados mais ajustados. Sem um conteúdo definido para preenchimento desse novo “eu”, o ajuste ficaria por conta da aquisição de competências, de dadas capacidades de mobilização de si a fim de oferecer respostas assertivas e inéditas às situações da sala de aula e da vida. A mudança na consciência e na identidade do professor “[...] apoia-se e ramifica-se pela introdução, na preparação do

⁵⁶ SUZUKI, D. T. Introdução. In: HERRIGEL, E. **A arte cavalheiresca do arqueiro zen**. São Paulo: Pensamento, 1992. p. 9-13.

professor, de formas novas de treinamento não intelectualizado, baseado na competência” (BALL, 2005, p. 548).

Segundo Garcia (2015, p. 58), as novas formas de profissionalismo e profissões docentes encetam uma desintelectualização da formação de professores, sustentando-se em uma “[...] performatividade pragmática, autorresponsável, autorreflexiva e autogerenciável, tendo a prática como tecnologia do eu, capaz de possibilitar a construção de uma forma de subjetividade autônoma e autorreflexiva”. Sendo suas ações e subjetivando-se através da própria prática – vejamos o procedimento clínico –, os professores constituem-se em subjetividades excitadas constantemente, sempre em ação, sempre em reflexão, sempre em reflexão na ação⁵⁷. Citando Schön, Perrenoud (2002) defende o desenvolvimento de uma arte da prática⁵⁸, que integrasse as formas pelas quais os profissionais aprendessem a refletir na ação.

Se as primeiras motivações ao trabalho reflexivo sobre si referir-se-iam às possíveis angústias e infelicidades vivenciadas na profissão, a sua manutenção na vida dos professores seria justificada pela realização propiciada por esse trabalho sobre si mesmo, de um sujeito sempre autovigilante e pronto a se adequar às mais imprevisíveis e urgentes demandas do cotidiano profissional. Conforme afirma Perrenoud (2002, p. 42-43),

Um professor reflexivo não para de refletir a partir do momento em que consegue sobreviver na sala de aula, no momento em que consegue entender melhor sua tarefa e em que sua angústia diminui. Ele continua progredindo em sua profissão mesmo quando não passa por dificuldades e nem por situações de crise, por prazer ou porque não pode evitar, pois a reflexão transformou-se em uma forma de identidade e de satisfação profissionais.⁵⁹

Dussel (2009), embasando-se em autores como Lahire, Sloterdijk, Lasch e Himanen, aponta que o trabalho reflexivo deslocou-se da “busca do eu” no século XIX e do narcisismo no século XX para o individualismo do autodesenho nos tempos atuais, “[...] do trabalho permanente e sustentável para converter a própria existência em um objeto estético original e criativo, *uma recreação sem fim*, em um movimento contínuo sobre si mesmo para desenvolver plenamente as próprias capacidades” (SLOTERDIJK, 2005, p. 15⁶⁰ apud DUSSEL, 2009, p.

⁵⁷ Como afirma Perrenoud (2002, p. 34), “[...] os profissionais devem desenvolver uma capacidade reflexiva que possa ser mobilizada na urgência e na incerteza [...]. Mesmo quando a ação é breve, os atores devem ser treinados a pensar naquilo que farão”.

⁵⁸ Segundo Dewey (2008, p. 87), “[...] é ‘natural’ da atividade ser agradável. Ela tende a gerar satisfação, e resolver um problema é em si mesmo satisfatório, pois assinala uma realização parcial”, bem como a essência humana seria curiosa e pronta à atividade.

⁵⁹ Anísio Teixeira (2010, p. 52), discípulo e difusor das ideias de Dewey no Brasil, afirma: “Aprender, aliás, além de ser o modo de adquirir hábitos, pode tornar-se um hábito em si mesmo. É intuitivo que isto venha a significar prolongamento de plasticidade, permanência da constante capacidade de renovação do homem”.

⁶⁰ SLOTERDIJK, P. *Sobre la mejora de la buena nueva*: el “quinto” evangelio según Nietzsche. Madrid: Siruela, 2005.

15, grifo nosso). O trabalho ativo dos sujeitos na delineação de si mesmo e de suas vidas não se pautaria mais na ética protestante do esforço, e, sim, objetivaria os prazeres e satisfações que esse mesmo trabalho sobre si deveria oferecer no processo e como resultado. Desta forma, os esforços e “sofrimentos” passariam a ser interpretados pela chave da capacidade de superação de desafios – uma felicidade endorfinica, portanto, se mantivermos a comparação de Perrenoud entre professores e atletas de alto desempenho.

9 “SER FELIZ É PARA SE CONSEGUIR O QUÊ?” – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é a origem, nem a evolução da felicidade no trabalho, que procuramos na presente pesquisa. Tampouco perseguimos a felicidade verdadeira em idos tempos, complacentes com as diversas professoras que, ao longo do passado e do presente séculos, lamentaram seus invivíveis anos dourados, ou indicamos o caminho indefectível que a conduziria a todos os professores. Pretendemos, sim, colher e esquadrihar o acervo do já pensado e escrito para a educação e a docência, reconhecendo as peças movimentadas que vingaram as noções de felicidade, autorrealização, satisfação e contentamento profissional no magistério, oferecendo, aos seus profissionais, matrizes de comportamento e de saberes e formas e procedimentos para modularem suas existências na profissão e fora dela.

Adentrar as fontes enfatizando as posições dos sujeitos, ou melhor, como indicou Foucault (2010b), dos “modos de existências virtuais para sujeitos possíveis”, significa concentrar-se na constituição dos modos de ser do sujeito professor feliz, competente, exitoso diante e em relação com o sujeito infeliz, incompetente, fracassado. Implica analisar as formas de subjetivação através das tecnologias que encaminham o sujeito para si como objeto possível de ser pensado e manipulado e das quais os homens lançam mão para compreenderem aquilo que são (FOUCAULT, 1988).

No entanto, ao eleger como porta de entrada nas fontes as posições de sujeito, não é possível ignorar o encontro com as formas de saber possível e as matrizes de comportamento sobre a identidade docente feliz e autorrealizada, que têm a ver com a diagramação do professor ideal. Desse modo, uma miríade de saberes se posta a evidenciar e compreender o professorado que se imagina ter e definir o desejável e o “verdadeiro” da profissão, e, ao mesmo tempo, pulveriza um conjunto de regras e normas de comportamento aos professores, aos alunos “afetados” por eles, ao coordenador pedagógico responsável pela formação em serviço etc.

Trata-se, assim, de perspectivar a felicidade e noções correlatas como uma questão de governo através da administração das identidades as quais os professores deveriam prospectar para si mesmos – o progressista, o autorrealizado saudável e o competente, nesse caso e se assim pudermos denominá-las. Pensemos, aqui, a felicidade como um estado de contentamento e satisfação propiciado por uma conciliação entre o que o sujeito deseja sentir, pensar e agir e o que ele sente e pensa e como age. A felicidade como resultado de uma existência profissional harmoniosa e motivação para as ações e transformações que os professores operam em si mesmos. Por fim, a felicidade e o que ela acarreta como motores das ações individuais, como interesses dos indivíduos de uma população.

Como assinala Foucault (2008a), o interesse coloca, no centro das táticas de governo, a capacidade de ação dos indivíduos, influenciando sobre seus atos, palavras, riquezas, recursos, propriedades etc. Tais táticas não coincidem com uma ação direta sobre cada pessoa, endereçando-se aos interesses individuais e a estes em face dos interesses coletivos. A importância da invenção do interesse é que já não se faz necessário agir diretamente sobre o indivíduo, mas sobre aquilo que o motiva a agir. Por outro lado, o interesse não é mais concebido como algo egoísta e imoral, ao contrário, integra-se como o fundamento do próprio bem-estar da sociedade (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011). A lógica consiste em alvejar a autoestima dos indivíduos e deixá-los conscientes do que fazem para si e inconscientes do que se espera deles.

Nessa perspectiva, o bem-estar, a felicidade, a satisfação no e pelo trabalho, despontam como metas e condições a serem conquistadas pelo próprio indivíduo, que efetuará uma série de operações em si mesmo para alcançá-las, porém não descoladas de interesses relativos a uma conjuntura social e econômica, que veicula e incita formas de existências compatíveis a tais interesses – redemocratização, educação popular, sociedade globalizada, tendências de consumo etc. Desta feita, gostaríamos de destacar um contexto, um conceito e um campo de saberes, que fornecem matrizes de comportamento, regras, grades de inteligibilidade para si, um conjunto de procedimentos e técnicas, que animam e naturalizam subjetividades docentes dispostas a realizarem transformações incessantes em si mesmos em favor de uma existência profissional mais feliz, satisfeita, harmoniosa, defendida pelos três campos discursivos pesquisados.

O *contexto*: o desenvolvimento de uma sociedade de aprendizagem, intensificado a partir do final da década de sessenta. Como já apontamos, os relatórios Fauré e Delors, da Unesco, a obra de Peter Drucker, *A Sociedade Pós-Capitalista*, entre outros, assinalam uma forma de pensar a educação sem o monopólio escolar. O argumento comum reside na impossibilidade de se constituir um todo definitivo, distribuído e recebido antes da vida adulta, no período escolar, diante da mobilidade dos conhecimentos e o permanente surgimento de inovações da era científico-tecnológica (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011).

Atribui-se uma irrevogabilidade a esse contexto em constante mudança, que impede o estabelecimento de um ponto-limite temporal, institucional ou geográfico para a aquisição dos conhecimentos necessários aos indivíduos a fim de interagirem entre si e atuarem em sociedade. A ideia da sociedade de aprendizagem implica em um espaço público para a aprendizagem pública em diferentes cenários, onde todos os seus componentes (indivíduos e organizações) são instigados a aprender ao longo da vida (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011), mobilizados por

um suposto fatalismo dos processos de globalização. O futuro ubíquo do globalismo faz com que não seja possível ao indivíduo escapar ao fluxo de mudança (POPKEWITZ, 2011).

Noguera-Ramírez (2011, p. 15) acentua uma passagem histórica relativa à consolidação de uma sociedade de aprendizagem: “[...] a passagem do privilégio da instrução ou do ensino para a aprendizagem [...]”, e um pouco além, a construção de um novo *conceito* – o de aprendizagem – no campo do saber pedagógico moderno a partir da virada do século XIX. Isso não quer dizer que, anteriormente, não se pensasse que os indivíduos pudessem aprender, mas que

Uma coisa são os aprendizados que resultam do ensino ou da instrução. Outra coisa é a aprendizagem enquanto conceito relativo à capacidade dos organismos vivos de se adaptar ao seu meio ambiente, transformando-se e transformando-o ao mesmo tempo. (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 17).

Convoca-se um sujeito disponível a aprender de forma permanente e aperfeiçoar-se, procurando acompanhar o ritmo das inúmeras e velozes mudanças globais, tanto quanto se interesse e deseje. No âmago da sociedade de aprendizagem, pulsa a liberdade de cada indivíduo que pode fazer de si “uma grande obra”. A única coisa que não pode, sob o risco de “ficar para trás” (infeliz, frustrado, incompetente, desempregado, doente etc.), é deixar de mudar. Ou melhor, são duas as coisas impossíveis: não mudar a si e mudar o fluxo do mundo em mudança.

Nesse sentido, a ativação de *saberes/poderes* que invitam os sujeitos ao exercício de uma liberdade subjetivada desponta como estratégia nuclear de governo na atualidade (AQUINO; RIBEIRO, 2009). A liberdade é transformada em um território-abrigo de certa essência humana, um “eu”, como vimos, uma interioridade única e singular cravada por cada biografia pessoal e traços de personalidade, que para ser protegida das injunções e opressões do mundo social, necessitaria ser regulada, isto é, autorregulada através de saberes, comportamentos e procedimentos específicos.

As ciências humanas, a sociologia, a pedagogia e, especialmente, a psicologia oferecem a gramática pela qual os homens passam a se conhecer e interpretar e a tecnologia para que possam efetuar as mudanças em si. A cilada reside na eminência da liberdade como expressão subjetiva isenta de quaisquer relações com o poder (AQUINO; RIBEIRO, 2009), transmitindo a ideia de que os objetivos e procedimentos de autotransformação destinam-se a proteger, potencializar ou libertar a essência de cada indivíduo – sua natureza inacabada, sua personalidade, seu *habitus* –, ao invés de governá-la.

Não se trata mais de uma alma religiosa a ser salva após a morte, o objeto da administração social centrado no governo das íntimas disposições, sensibilidades e consciência do indivíduo. A revelação foi transferida por estratégias que

administravam o desenvolvimento pessoal, a reflexão sobre si mesmo e crescimento moral íntimo e autoguiado da personalidade e caráter do indivíduo. (POPKEWITZ, 2001, p. 72).

Deflagra-se uma crescente racionalidade psicologizante, “[...] com vistas à edificação de um homem renovado, expandido, sempre mais consciente de si e, por essa razão, cada vez mais livre, porque cada vez mais governável” (AQUINO; RIBEIRO, 2009, p. 69).

As ciências sociais e da educação, a psicologia e suas linguagens empreenderam uma “descoberta” progressiva da personalidade humana, em que cada pessoa carrega e se integra por um sistema inteiro de razões e de percepções que refletem diferentes forças biológicas e sociais (POPKEWITZ, 2001); em que os seres humanos passaram a se entender como se fossem habitados por um profundo e interno espaço psicológico e passaram a avaliar e falar de si mesmos numa “[...] linguagem psicológica de descrição pessoal – a linguagem da inteligência, personalidade, ansiedade, neurose, depressão, trauma, extroversão, introversão” (ROSE, 2008, p. 155-156). Ao mesmo tempo, posicionaram os indivíduos como sujeitos morais responsáveis por suas próprias ações e seu aperfeiçoamento, orientados por “conhecimentos especializados” sobre a subjetividade que transmutaram questões existenciais sobre o propósito da vida e o significado do sofrimento em questões técnicas e maneiras mais efetivas de se administrar o mal (ROSE, 2008).

Popkewitz (2011) chamou de cosmopolitismo esse modo de vida impingido pela e na sociedade de aprendizagem, e de cosmopolita inacabado, a individualidade que se expressa na categoria do aprendente por toda a vida, continuamente traçando sua biografia em nome do progresso e da realização pessoal.

O cosmopolita inacabado maximiza a felicidade através de processos contínuos de planejar e organizar racionalmente os eventos cotidianos para um futuro melhor. A biografia é administrada por meio de processos de automonitoramento [...]. A resolução de problemas fornece as práticas para a salvação do futuro. A vida é uma série de caminhos racionalmente ordenados para encontrar soluções; nunca se completa e sempre adia o presente para o futuro. (POPKEWITZ, 2011, p. 369).

A biografia própria de um cosmopolita inacabado se expressa na condução do indivíduo de uma esfera a outra através de atos deliberados e intencionais, “[...] como se a vida fosse uma oficina de planejamento que tenha um valor em e por si mesma” (POPKEWITZ; OLSSON; PETERSSON, 2009, p. 84). A ação é um movimento constante rumo a um futuro que acontece graças ao design da própria biografia como projeto; um movimento que não apenas delimita o que será realizado, como também quem será essa pessoa.

Argumentando sobre a configuração de uma razão pautada em uma “forma-empresa”, articuladora das formas pelas quais os indivíduos são governados e governam a si mesmo, Rose

(2008) elucida a forja de um “*self* empreendedor” alicerçado em um conjunto de regras como: energia, iniciativa, ambição, cálculo, autonomia e responsabilidade social. De acordo com ele,

O “*self* empreendedor” faria de sua vida um empreendimento, projetaria um futuro e procuraria adequar-se na intenção de se tornar aquilo que desejasse, [esforçando-se para] alcançar satisfação pessoal em sua vida na terra, para interpretar sua realidade e destino como uma questão de responsabilidade individual, enfim, encontrar significado na existência moldando sua vida através de escolhas. (ROSE, 2008, p. 162).

Noguera-Ramirez (2011), afirmando que a aprendizagem é, atualmente, o modo de governmentação pedagógico, não mais do cidadão, mas do aprendiz permanente, prefere denominar esse novo sujeito como *Homo discentis*. O sujeito-ápice das formas de governmentação contemporâneas, pois não contendo uma forma prévia definida que possa ser flexibilizada a partir de uma pressão externa, adquire uma forma conforme as relações com um mundo em constante mudança, sendo capaz de se moldar e mudar.

Nos três campos discursivos estudados, vimos o desenho de uma nova profissionalização do professor. Endossando as análises realizadas no corpo do presente trabalho, agregamos a defesa, realizada por Paulo Freire (1997), do deslocamento do uso do cognome tia para a designação professora àquelas que assumem o exercício do magistério. Atenhamos que o pensador não se refere à diminuição de uma das figuras em detrimento da outra, e não intenta somente distinguir a ocupação social pública, da professora, e a privada, da tia. Professora, nesse caso, corresponde a outro modo de exercer a profissão, que implica na responsabilidade daquela que a exerce por sua formação permanente; que explicita o ensinante como aprendiz; que guarda um gosto pela liberdade e pelo risco de criar; que permite crescer emocional e intelectualmente (FREIRE, 1997).

Em Esteve (1999), a prevenção e o tratamento para o mal-estar consistem na assimilação, por parte dos professores, das transformações produzidas na educação, adaptando seu estilo docente e o papel a ser desempenhado às novas demandas. Os níveis de implicação pessoal e de êxito impactam a autoimagem do professor e são tão melhores quanto maior sua capacidade de reconhecer e aproveitar as potencialidades de sua própria personalidade para oferecer respostas inovadoras. A pedagogia das competências estira, ao máximo, essa ideia do professor mobilizado para a ação e reflexão a todo o momento e permanentemente. Anuncia-se, nos três campos, um professor reflexivo, que procure se conhecer, diagnosticar-se, interpretar-se e operar transformações em si visando a uma existência profissional aperfeiçoada.

Gostaríamos de acrescentar mais dois aspectos sobre a modelação do professor reflexivo. O primeiro assenta-se no fato de que o aperfeiçoamento não se articula somente ao cumprimento do dever profissional, mas de certa “salvação” do próprio indivíduo alienado, não

realizado e adoecido e incompetente, que será efetuada por ele mesmo. O segundo reside no fato de que “ser um professor reflexivo” não consiste em um posicionamento provisório assumido pelo sujeito apenas para ascender a uma identidade desejável – progressista, autorrealizada saudável e competente. O professor reflexivo configura uma subjetividade que acopla o trabalho constante sobre si mesmo ao processo e à finalidade geradores de mais satisfação. Assim, o professor progressista não age progressistamente, se parar de agir-refletir-agir em favor do ser sempre mais; o professor autorrealizado pode sucumbir à doença, se descuidar da vigilância sobre sua saúde e de captar suas potencialidades para inovar na sala de aula; o professor competente não pode se sustentar como tal se incapaz de reflexão, inclusive, durante a ação. Aliás, Perrenoud compreende a profissionalização somente em um paradigma reflexivo. Dito isso, destacaremos alguns elementos constitutivos aos modos de subjetivação empenhados pelos três campos discursivos, sem esgotá-los, correspondentes às formas como os professores são levados a se relacionarem consigo mesmos como profissionais reflexivos, sustentando que esse estado de busca exigido na constituição de uma subjetividade reflexiva, não se posta apenas como viabilizador de um destino mais feliz e satisfatório, mas ele mesmo deveria produzir maior felicidade e satisfação.

Os três campos analisados constituem parte da trama discursiva que assedia a docência atual, prenunciando-lhe uma crise generalizada e procedimentos pelos quais se tornaria possível a superação dessa mesma crise, bem como a conversão do sujeito em um profissional mais competente e feliz. Tais campos aproximam-se e se repelem em alguns aspectos. Ou seja, apresentam modulações, em que as variações de características efluem de alguns princípios contínuos, a saber: diagnóstico e interpretação de si; transformação de si (conversão em um “bom” profissional reflexivo); coalizão do sujeito pessoal e profissional; um modelo de autoformação acoplado a uma promessa de felicidade⁶¹ e autorrealização, de uma vida melhor.

Contudo, como mencionado, há variações desses princípios nas três abordagens. O estabelecimento da crise, na pedagogia crítica, relaciona-se à corrupção da sociedade geradora da alienação do sujeito, enquanto para os campos do mal-estar docente e da pedagogia das competências, o mundo estaria como deveria estar no século XX rumo ao XXI – acelerado, mutante, atualizável –, e o indivíduo sofreria diante de sua incompatibilidade com tal conjuntura. Então, uma sociedade contrafeita que precisaria ser transformada por indivíduos

---

⁶¹ Adotamos felicidade em sentido amplo, como pode ser apreendido em nosso tempo presente. Segundo o dicionário Houaiss da Língua Portuguesa: “**1.** *s.f.* satisfação, contentamento. **2.** Boa fortuna, sorte. <para sua f. escapou do acidente> **3.** Bom êxito; sucesso <f. na escolha da profissão>” (HOUAISS; VILLAR, 2008, p. 344). Ressaltamos que a mesma publicação completa a definição com os antônimos da acepção da palavra: insatisfação, azar e fracasso.

que se façam conscientes, no primeiro caso; uma sociedade adequada ocupada por professores inadaptados, no segundo; e incompetentes, no terceiro. A pedagogia crítica encerra uma crença na possibilidade de transformação da sociedade pela ação coletiva dos sujeitos transformados (revolução ou reformas), enquanto os demais campos refletem um mundo que se conservará da maneira como se encontra, restando aos indivíduos a resiliência. Presente, nos três campos: a confiança na defasagem do “eu”, antes de qualquer diagnóstico, associada à “essência inacabada e plástica” do ser que se posta como premissa incontestável. Dessa maneira, o diagnóstico de si, proposto pelos processos de formação, não visará identificar apenas as “falhas” dos indivíduos incapazes, mas posicioná-los em um hiato em relação à sua condição inacabada; de sujeito-projeto.

Os docentes, com o objetivo de superarem a condição crítica, são orientados a processarem a racionalização de seus pensamentos e práticas nos três campos teóricos. As lentes de objetivação de si postam-se, na pedagogia crítica, em termos ontológicos, psicológicos e histórico-sociais – reconhecimento, pelo sujeito, de sua natureza essencial criadora, conhecimento dos próprios modos de pensar e agir e de seus alunos e consciência de classe. Nesse sentido, a transformação de si somente seria possível em conjunto, com os outros, através de metodologias, como a tematização das práticas, que promovam a ação-reflexão-ação e a mudança da realidade. Para os estudos do mal-estar, os indivíduos são compreendidos sob o viés psicobiológico – conhecer a si mesmo pelo seu nível de implicação ou inibição na profissão, seus possíveis sintomas indicadores de adoecimento e sua personalidade. A transformação de si, nessa perspectiva, configura-se como um processo pautado em práticas preventivas e corretivas. Para a pedagogia das competências, as explicações psicossociológicas incitam os professores a escavarem seu “eu” interior, buscando as origens de seus comportamentos e formas de pensar para reorganizá-los através de técnicas associadas à clínica e ao *coach*.

Sobre os procedimentos e técnicas para que os professores encaminhem o diagnóstico, a interpretação e a transformação de si, gostaríamos de destacar dois aspectos, além da engrenagem subjetivadora que procuramos evidenciar nos capítulos concernentes a cada campo discursivo. O primeiro deles é a relevância da ação, do fazer, das atitudes, dos comportamentos, na maioria das vezes, postado em termos de “práticas docentes”, para o processo de formação.

A máxima “somos aquilo que fazemos” perpassa os três campos discursivos. Na pedagogia crítica, a invalidade de se dizer um professor progressista sem agir como tal; nos estudos do mal-estar, os comportamentos como indicadores dos perfis de personalidade ou dos níveis de adaptação e saúde; na pedagogia da competência, os esquemas de ação como

reveladores de esquemas de pensamento e do inconsciente prático; são exemplos de certa centralidade daquilo que o professor faz, de como ele age.

Os relatos orais e escritos, como veremos, permanecem valorosos, porém possibilitam o diagnóstico de si mesmo operado por uma interpretação do que se faz e pensa e um apuramento da própria atitude reflexiva. O que pretendemos destacar, aqui, é a disponibilização de procedimentos, técnicas e instrumentos para a captação de um diagnóstico mais fidedigno do que os professores fazem e, por consequência, seriam.

Práticas formativas que se apoiam na observação simultânea à aula, onde o professor em ação é observado por outro professor considerado mais experiente, o coordenador pedagógico, o supervisor – enfim, o condutor da formação –, são defendidas como altamente eficientes. Indicamos as propostas de formação de Weffort através de pautas de observação a serem aplicadas por um observador enquanto o professor realiza sua aula. Esteve (1999) propõe estratégias como esquemas de pesquisa-ação e simulação de aula e a própria aula assistidas por um observador mais qualificado. Entre os mecanismos de formação da pedagogia das competências, encontram-se a observação mútua entre professores de seus funcionamentos em classe e a simulação de papéis e desempenho de papéis em situações realistas, não apenas pedagógica-escolares, porém fictícias para que se observe como as pessoas agem diante de situações complexas.

O registro em vídeo das aulas, para que o próprio professor se veja em cena e se exponha a seus pares e seu formador, nesse sentido, constitui o apogeu da pretensão de se alcançar o que o sujeito “verdadeiramente” é através do que faz. O registro das aulas em vídeo é concebido como muito útil para Freire (1997) e Weffort (1996), por exemplo, e, sob a nomenclatura videoformação, avaliada como um interessante mecanismo formativo pela pedagogia das competências (PAQUAY; WAGNER, 2001; PERRENOUD, 2001b). Diagnóstico de imagem, comunica-se certa isenção ao dizer que o que está sob análise são “as práticas docentes”, e não o próprio docente, objetivando-se a receptividade dos professores a tais mecanismos. Aliam-se, a isso, a dissipação do erro como algo inerente ao humano inacabado e a propaganda de que a exposição gerará benefícios ao próprio professor observado e a todos os membros do grupo, que, como em um espelho, poderão alcançar certos níveis de reconhecimento para operarem suas transformações.

Com a força de revelar o invisível do pensar e do sentir, “desmascarando” e revelando o “eu verdadeiro” de cada professor, as ações, atitudes e comportamentos valem a prova do que se é. Não basta, como suficiente, falar o que se é e faz, é preciso oferecer-se em exposição, dando a sua ação como prova.

Rose (2008, p. 60) elucida que as atitudes se tornaram um tema-chave a partir do início do século XX, como parte da estratégia de desenvolver tecnologias de controle consciente da conduta social humana, “[...] tornando o subjetivo objetivo, o intersubjetivo calculável, permitindo que cada indivíduo fosse colocado numa escala de atitudes, podendo assim ser comparado”. E isso se intensifica, quando os instrumentos tecnológicos disponíveis permitem o flagra e o registro das ações em tempo real, no momento em que se sucedem.

O segundo aspecto a ser destacado articula-se e sofisticava o primeiro, e relaciona-se às técnicas e procedimentos que levam os indivíduos a interpretar a si mesmos através do relato oral ou escrito do que fazem, pensam e sentem. Solicita-se mais do que uma descrição estrita, ainda que isso possa ser a etapa inicial de um processo de “apuração” dos relatos, instilando os professores a escavarem seu “eu” interior e seu passado para encontrarem justificativas para seus modos de agir e pensar.

Tornando o sujeito partícipe de sua própria produção, as tecnologias do eu convocam o indivíduo a relacionar-se consigo mesmo epistemologicamente (conhecer a si mesmo) e despoticamente (dominar a si mesmo ou, de outro modo, cuidar de si mesmo), disponibilizando práticas como confissão, escrita diária, discussão de grupo (ROSE, 1988). Jorge Larrosa (1994) explicita os mecanismos mediadores da relação do ser humano consigo mesmo a partir de três dimensões: uma ótica, implicada com um regime de visibilidade no qual o sujeito se torna visível para si mesmo (fichas de observação e questionários, por exemplo); uma discursiva, relativa à mediação entre estados internos de consciência e o mundo exterior através de um regime de enunciabilidade, a partir do qual o sujeito se nomeia e nomeia o que faz (memórias e diários); e uma jurídica, em que a relação da pessoa consigo mesma baseia-se no julgamento próprio, na regulação das próprias condutas e no domínio de si a partir de um regime normativo (confissões e práticas terapêuticas).

Concebidos como portadores de uma arquitetura interior parcialmente conhecida, o sujeito é convocado a narrar-se, a decifrar-se, a interpretar-se, sendo destinado a um conhecimento progressivo de si e de sua suposta essencialidade. Um projeto hermenêutico disposto a iluminar o que, na e para a própria pessoa, estaria obscurecido, a dar sentido a suas condutas e reorganizar suas ações futuras. No entanto, essa relação estabelecida entre o sujeito e si mesmo e, em última instância, a própria concepção de sujeito apoiam-se e estruturam-se através de gramáticas, grafias, vocabulários e procedimentos particulares, que estabelecem os limites da revelação e da transformação.

Ressaltamos que a transformação de si, nos três campos discursivos pesquisados, invoca o sujeito integralmente. O acoplamento entre ser profissional e pessoal viabiliza-se, na

pedagogia crítica, pela compreensão do trabalho como instrumento primordial de relação do homem com o mundo e seus pares a partir da categoria classe, mas, também, por uma natureza inacabada e uma vocação de ser mais inerente a todos os seres humanos em todos os âmbitos de suas existências. Para o campo do mal-estar, porém, essa integração materializa-se pela via da saúde, cuja presença ou ausência, acomete o sujeito em sua totalidade, e pela personalidade em termos psicobiológicos que indicariam potencialidades ou dificuldades intrínsecas ao indivíduo. Na pedagogia da abordagem por competências, opera-se tal conjunção pela definição dos indivíduos como dotados de um “eu” interior constituído através das interpretações dadas às experiências ao longo da vida – inconscientes ou não –, que condicionariam a forma de agir e pensar dos professores diante de situações simples ou complexas dentro e fora do trabalho.

Diluído-se a fronteira entre vida profissional e pessoal, os sujeitos objetivados por cada uma das perspectivas e para os quais seus procedimentos formativos apelam, acabam por arregimentar toda a existência, definindo os níveis de sucesso, satisfação, realização e felicidade na profissão e fora dela. Os três campos discursivos, inegavelmente, expressam esses níveis em diferentes termos. A pedagogia crítica exige uma mudança do sujeito para um projeto de sociedade coletivo, que ele deve ajudar a construir com ideais bastante definidos arraigados aos princípios democráticos. Os campos que abarcam o mal-estar docente e a abordagem por competências preocupam-se com a autorrealização individual e com o processo de adaptação do professor às demandas do novo século.

No entanto, a ideia implicada, em todas as abordagens, é de que seria impossível obter realização e felicidade, sem tê-los no trabalho. O contrário mostra-se verdadeiro, pois a regulação da vida para o exercício do magistério espalha-se para o governo da vida como um todo desde que a profissionalização passou a ser uma questão humana, ou seja, um processo que, para se efetivar, exige que o indivíduo se revele integralmente – seu passado, seu interior íntimo. Praticando sua profissão, cada professor revelaria aquilo que é. Por outro lado, seria, também, no trabalho, que poderia expressar toda a sua potencialidade e capacidade, elevando-se sempre mais e alcançando a realização e a felicidade prometidas. Rememoremos, ainda, a gravidade que o trabalho adquiriu para a existência dos sujeitos, como asseverado por Weber, Arendt e Foucault, tornando tão impensável, como sua erradicação, a impossibilidade de, nele e através dele, encontrar alguma satisfação e felicidade.

Evidentes se mostram palavras como felicidade, satisfação, alegria, autorrealização nas perspectivas analisadas, vinculando-as ao êxito e à transfiguração da subjetividade docente. Colocam-se em jogo, não somente competências técnicas, mas, também, habilidades emocionais e virtudes – disposição à inovação e a desafios pessoais, esperança, amor,

humildade –, integrando-as ao *know-how* profissional. Características que, no passado, constituíam pré-requisitos e compunham o perfil moral para o exercício da profissão, tornando aceitável, inclusive, certo nível de sacrifício em nome de um bem coletivo, passam a ser plasmadas para o campo das habilidades a serem conquistadas.

Informa-se, assim, que a felicidade na profissão pode ser aprendida ou, no mínimo, modelada na aquisição de formas eficazes de ensino e no cultivo de certas habilidades, de um espírito específico desejável para o trabalho (e para toda a existência. Quem se ergueria a desvalorizar a aprendizagem permanente ou a boa vontade para desafios em tempos hodiernos?). Na verdade, parece-nos que é este o elemento que triunfa como primordial para a felicidade – a disponibilidade de manter-se numa eterna busca em favor de um aprimoramento maior sempre possível.

A manipulação de procedimentos e técnicas de formação e autoformação não encaminham o sujeito para um futuro destino feliz, senão prometem e cobram a autorrealização no presente da própria manufatura e transformação de si. A própria busca por se constituir como um “eu” sempre diferente e uma versão aprimorada do que se era deve provocar prazer e satisfação. A autorrealização do professor reside no prazer que seria provocado pela oportunidade de se “desenhar” continuamente. Não existe um ponto de chegada definido e definitivo para o professor progressista, competente ou autorrealizado, esvaziando a ideia de felicidade de qualquer conteúdo e realocando-a no processo de transformação do sujeito por si mesmo.

A questão é que se a felicidade repousa no próprio esforço do professor para se tornar um professor específico, distinguido, principalmente, por sua capacidade de sustentar uma autorreflexividade ao longo da vida e uma coerência entre o que fala pensa e sente, o insucesso, a insatisfação e a infelicidade procedem de sua incapacidade de efetivá-los. Para não ser vítima, o professor precisa se impor como carrasco de si mesmo. Então, quando se é feliz?

O professor Julio Groppa Aquino (2015, 2016, 2017)⁶² definia a felicidade como um encontro íntimo com a norma; a constituição de um modo de existência submetido ao normal. Se pensarmos o “eu” desejável como norma, assim como elucubrado por Rose (1988), e se este, nos preceitos da formação docente atual, tem correspondido ao professor reflexivo coerente, a felicidade, nos três campos discursivos, figura na possibilidade de harmonização do que se deseja ser, fazer, pensar e sentir com o que se é, se faz, se pensa e se sente, que a atitude reflexiva constante – diagnóstico, interpretação e transformação de si – poderia possibilitar. Poderia?

---

⁶² Apontamentos pessoais das aulas ministradas pelo professor Júlio Groppa Aquino no curso de pós-graduação da Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo.

Não pretendemos advogar contra a felicidade e a favor da sisudez ou da tristeza no magistério. Intentamos, tão somente, suspender a naturalidade com que encaramos o endereçamento de uma vida feliz e realizada pelo e para o magistério e os docentes, dando a ver a engrenagem que opera por esse endereçamento e faz os sujeitos trabalharem sobre si mesmos.

Arendt (2005), já evocada na presente pesquisa, em *Crise da Educação*, filia os professores e a escola a uma responsabilidade e um amor com o mundo e com as novas gerações. Teriam, os mestres, como obrigação, transmitir as ideias, os conhecimentos, as práticas etc. que permitiram e permitem o mundo que conhecemos para que, iniciados e municiados, as crianças pudessem, como nova geração, conservá-lo e renová-lo. Portanto, há sempre uma promessa, a questão é qual nos movimenta.

Das dores e alegrias que cabem ao exercício do professor, nesse pacto estabelecido com o mundo e com as novas gerações, questionemo-nos se será a esta felicidade, tensionada entre a nostalgia do paraíso perdido e a adrenalina da busca de um destino inalcançável, que entregaremos nossas vidas e nossos dias na profissão.

*****

— O que é que se consegue quando se fica feliz?, sua voz era uma seta clara e fina. A professora olhou para Joana,

— Repita a pergunta...?

Silêncio. A professora sorriu arrumando os livros.

— Pergunte de novo, Joana, eu é que não ouvi.

— Queria saber: depois que se é feliz o que acontece? O que vem depois? — repetiu a menina com obstinação.

A mulher encarava-a surpresa. — Que ideia! Acho que não sei o que você quer dizer, que ideia! Faça a mesma pergunta com outras palavras...

— Ser feliz é para se conseguir o quê?

Clarice Lispector, 1980

REFERÊNCIAS

- ABRAHAM, A. **El mundo interior del docente**. Barcelona: Promoción Cultural, 1975.
- ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PERRENOUD, P. et al. (Org.). **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-34.
- AQUINO, J. G.; MUSSI, M. C. As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 211-227, jul./dez. 2001.
- AQUINO, J. G.; RIBEIRO, C. R. Processos de governamentalização e a atualidade educacional: a liberdade como eixo problematizador. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 57-71, maio/ago. 2009.
- ARELARO, L. R. G. Trabalho docente e valorização do magistério na rede municipal de ensino de São Paulo. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 15, n. 19, p. 129-162, jun. 2012.
- _____. et al. Condições do trabalho docente: uma análise da carreira na rede municipal de ensino de São Paulo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 197-217, jan./abr. 2014.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- _____. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BAILLAUQUÈS, S. Trabalho das representações na formação de professores. In: PERRENOUD, P. et al. (Org.). **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 35-63.
- BALL, S. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a02n126.pdf>>. Acesso em: 8 fev. 2017.
- BARDO, P. The Pain of Teacher Burnout: A Case History. **Phi Delta Kappan**, Arlington, v. 61, n. 4, p. 252-254, dez. 1979.
- BELTRAN, A. C. V. B. **Projetos Especiais de Ação: um estudo sobre a formação em serviço de professores do município de São Paulo**. 2012. 278 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- BOFF, C. Apresentação. In: FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 3-8.
- BOURDIEU, P. **Le sens pratique**. Paris: Éd. De Minuit, 1980.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 16 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 2. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 29 maio 2018. Seção 1, p. 41-42. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2018.

CAMARGO, F. O Ser Consciente o enredo social e a superação do efêmero. In: WEFFORT, M. F. **Observação, registro e reflexão**. Instrumentos Metodológicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996. p. 26-30.

CAMARGO, R. B.; MINHOTO, M. A. P.; JACOMINI, M. A. Carreira e remuneração do magistério no município de São Paulo: uma análise legislativa em perspectiva histórica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 215-235, jan./mar. 2014.

CAMPOS, D. A. A ação educativa em Paulo Freire: um mito de encantamento e transformação. In: SAUL, A. M. (Org.). **Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares**. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2000. p. 89-97.

CAMUS, A. **O mito de Sísifo**: ensaio sobre o absurdo. São Paulo: Record, 2010.

CATANI, D. B. **Educadores à meia-luz**: um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo. 1998. 392f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

CHARLOT, B. O Professor na sociedade contemporânea: um trabalhador em contradição. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.

CIFALI, M. Conduta clínica, formação e escrita. In: PERRENOUD, Philippe et al. (Org.). **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 102-114.

COMTE-SPONVILLE, A. **A felicidade, desesperadamente**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2001.

CORAZZA, S. M. **Por que somos tão tristes?** Brusque: Unifebe, 2008. Palestra formação continuada. Disponível em: <http://www.unifebe.edu.br/04_proeng/formacao_continuada/2008_2/material_palestras/porque_somos_tao_tristes.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2012.

CORTELLA, M. S. A reconstrução da escola (A Educação Municipal em São Paulo de 1989 a 1991). **Aberto**, Brasília, ano 11, n. 53, p. 54-63, jan./mar. 1992.

COSTA, S. de S. G. De fardos que podem acompanhar a atividade docente ou de como o mestre pode devir burro (ou camelo). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 23, p. 1.257-1.272, set./dez. 2005.

_____. Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 171-186, mar./ago., 2009.

CUNHA, C. da. Magistério: diretrizes de valorização e impasses. **Cadernos de Educação**, Brasília, DF, n. 21, p. 145-161, out. 2009. Disponível em: <<http://www.cnte.org.br>>. Acesso em: 23 jul. 2016.

DELORS, J. (Pres.). **Educação: um tesouro a descobrir** – relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília, DF: Unesco, 1996.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

_____. **Liberalismo, liberdade e educação**. São Paulo: Editora Nacional/Edusp, 1970.

_____. **The Middle Works, 1899-1924**. v. 14: 1922 – Human nature and conduct. Illinois: Southern Illinois University Press, 2008.

DORA LICE. **O calvário de uma professora**. São Paulo: Estabelecimento Gráfico Irmãos Ferraz, 1928.

DRUCKER, P. **A sociedade pós-capitalista**. São Paulo: Pioneira, 1993.

DUSSEL, I. A transmissão cultural assediada: metamorfoses da cultura comum na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 351-564, maio/ago. 2009.

ESTEVE, J. M. **El malestar docente**. Barcelona: Laia, 1987.

_____. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 93-124.

_____. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. São Paulo: EDUSC, 1999.

_____. **A terceira revolução educacional: a educação na sociedade do conhecimento**. São Paulo: Moderna, 2004.

FALCÃO, C. **O que você faz pra ser feliz?** 2013. Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/clarice-falcao/o-que-voce-faz-para-ser-feliz.html>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

FAURÉ, E. **Aprender a ser**. La Educación del futuro. Madrid: Alianza/Unesco, 1973.

FISCHER, B. T. D. **Professoras: histórias e discursos de um passado presente**. 1999. 203 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

FOUCAULT, M. Omnes et singulatim: por uma crítica da razão política [Conferência proferida na Universidade de Stanford nos dias 10 e 16 de outubro de 1979]. In: _____. **The Tanner Lectures on Human Values**. Salt Lake City: University of Utah Press, 1981. p. 223-254.

_____. Technologies of the self. In: HUTTON, P. H.; GUTMAN, H.; MARTIN, L. H. (Ed.). **Technologies of the self: a seminar with Michel Foucault**. Anherst: The University of Massachusetts Press, 1988. p. 16-49.

FOUCAULT, M. A escrita de si. In: _____. **O que é um autor?** Lisboa: Passagens, 1992. p. 129-160.

_____. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1999.

FOUCAULT, M. A ética do cuidado de si como prática de liberdade. In: _____. **Ditos & Escritos V – Ética, Sexualidade, Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 264-187.

_____. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **O nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

_____. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2010a.

_____. **O governo de si e dos outros**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010b.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUSS, H. L.; RABINOW, P. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica)**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013. p. 273-295.

_____. **Do governo dos vivos**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

FREIRE, J. **O sujeito da saúde coletiva**. 2001. [Transcrição da conferência.]. Disponível em: <<http://dc349.4shared.com/doc/VJYmF6JI/preview.html>>. Acesso em: 25 out. 2011.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Professora sim, tia não**. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000a.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora Unesp, 2000b.

_____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____.; NOGUEIRA, A. **Que fazer:** teoria e prática em educação popular. Petrópolis: Vozes, 2002.

FREUDENBERGER, H. J. Staff burn-out. **Journal of social issues**, Malden, v. 30, n. 1, p. 159-165, jan. 1974.

FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho:** perspectivas de final de século. São Paulo: Vozes, 1998.

GADOTTI, M.; JACOBI, P. R. Participação e descentralização: a experiência educacional do Município de São Paulo (1989-1992). In: FREITAG, B. (Org.). **Anuário de Educação/94**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994. p. 237-259.

GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 2001.

GARCIA, M. M. A. O intelectual educacional e o professor críticos: o pastorado das consciências. **Currículo sem fronteiras**, v. 2, n. 2, p. 53-78, jul./dez. 2002.

_____. Reformas curriculares e formação inicial: saberes e profissionalização. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 19, n. 1, p. 57-67, jan./abr. 2015.

GATTI, B. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 88-111, jan./abr. 2012.

GROS, F. O cuidado de si em Michel Foucault. In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. (Org.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 127-138.

HOLANDA, S. B. **Visão do paraíso**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Houaiss:** dicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

LAWN, M. Os professores e a fabricação de identidades. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 117-130, jul./dez. 2001. Disponível em: <http://www.oei.es/docentes/articulos/profesores_fabricacion_identidades_lawn.pdf>. Acesso em: 10 maio 2010.

LISPECTOR, C. **Perto do coração selvagem**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

MARÍN-DÍAZ, D. L. En búsqueda de la felicidad y el éxito: vidas ejercitantes y educación. **Revista Colombiana de Educación:** Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia, n. 65, p. 177-197, jul./dic. 2013.

_____. **Autoajuda, educação e práticas de si:** genealogia de uma antropotécnica. Belo Horizonte: Autentica, 2015.

- MARTUCCELLI, D. O indivíduo, o amor e o sentido da vida nas sociedades contemporâneas. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 30, n. 86, p. 147-165, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340142016000100147&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 23 jul. 2016.
- MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- MONLEVADE, J. A. C. de. **Valorização salarial dos professores: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores da educação básica pública**. 2000. 317f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à Educação do futuro**. São Paulo: Cortez Editora, 2000.
- NASCIMENTO, M. J. de C. **O (des)prestígio da normalista e as relações de gênero no cotidiano do instituto de educação do Rio de Janeiro**. 1994. 272f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 1994.
- NOGUERA-RAMÍREZ, C. **Pedagogia e governamentalidade ou da Modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- NÓVOA, A. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, Raquel et al. (Org.). **Formação de professores**. São Paulo: Unesp, 1994. p. 17-36.
- NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.
- PAQUAY, L.; WAGNER, M.-C. Competências profissionais privilegiadas nos estágios e na videoformação. In: PERRENOUD, Philippe et al. (Org.). **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 129-152.
- PELBART, P. P. Biopolítica. **Revista Sala Preta**, São Paulo, n. 7, p. 57-66, 2007. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57320>>. Acesso em: 27 jun. 2016.
- PEREIRA, L. O magistério primário na sociedade de classe – contribuição ao estudo sociológico de uma ocupação na cidade de São Paulo. 1961. 252f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1961.
- _____. **O professor primário metropolitano**. São Paulo: Centro de Pesquisas Educacionais, 1963.
- PERRENOUD, P. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- _____. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed, 2001a.

PERRENOUD, P. O trabalho sobre o habitus na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência. In: PERRENOUD, P. et al. (Org.). **Formando professores profissionais**: quais estratégias? Quais competências. Porto Alegre: Artmed, 2001b. p. 153-175.

_____. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, P. et al. (Org.). **Formando professores profissionais**: quais estratégias? Quais competências. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO (PUC-SP). Faculdade de Educação. **Curso de capacitação de professores representantes das escolas de Ensino Fundamental do Sistema Municipal de Ensino**. São Paulo, 2000.

POPKEWITZ, T. S. Reconstituindo o professor e a formação de professores: imaginários nacionais e diferença nas práticas da escolarização. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, n. 2, p. 59-78, jul./dez. 2001.

_____. **Inventing the modern self and Jhon Dewey – modernities and the travelling of pragmatism in Education**. London: Pallgrave Macmillan, 2005.

_____. Cosmopolitismo, o Cidadão e os Processos de Abjeção: os duplos gestos da pedagogia. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 38, p. 361-394, jan./abr. 2011.

_____. Alchemies and Governing: Or, questions about the questions we ask. **Educational Philosophy and Theory**, Western Australia, v. 39, n. 1, p. 64-83, jan. 2013.

POPKEWITZ, T. S.; OLSSON, U.; PETERSSON, K. Sociedade da Aprendizagem, Cosmopolitismo, Saúde Pública e Prevenção à Criminalidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 73-96, maio/ago. 2009.

ROSE, N. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, T. T. (Org.). **Liberdades reguladas**. Petrópolis: Vozes, 1988. p. 30-45.

_____. **Inventing ourselves**: psychology, power and personhood. New York: Cambridge University Press, 1998.

_____. Como se deve fazer a história do eu?. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 26, n. 1, jan./jul. 2001a.

_____. Inventando nossos eus. In: SILVA, T. T. (Org.). **Nunca fomos humanos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001b. p. 137-204.

_____. ¿La muerte de lo social? Re-configuración del territorio de gobierno. **Revista Argentina de Sociología**, Buenos Aires, v. 5, n. 8, p. 111-150, 2007.

_____. Psicologia como uma ciência social. **Psicologia & Sociedade**, v. 20, n. 2, p. 155-164, 2008.

ROSE, N.; MILLER, P. Political power beyond the State: problematics of government. **The British Journal of Sociology**, London, v. 43, n. 2, jun. 1992. Disponível em: <http://public.citymined.org/KRAX_CARGO/jornadas/jornadas_2008/jornadas_2008_material_de_trabajo/nikolas_rose_power_beyond_the_state.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2016.

SÃO PAULO (Município). **Lei n.º 11.229, de 26 de junho de 1992**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal e dá outras providências. São Paulo, 1992a. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/TextosLegais/LegislacaoEducacional/Lei_11229_EstatutoMagisterioPublico.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2011.

_____. **Lei n.º 14.660, de 26 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre alterações das Leis nº 11.229, de 26 de junho de 1992, nº 11.434, de 12 de novembro de 1993 e legislação subsequente, reorganiza o Quadro dos Profissionais de Educação, com as respectivas carreiras, criado pela Lei nº 11.434, de 1993, e consolida o Estatuto dos Profissionais da Educação Municipal. São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=27122007L%20146600000>. Acesso em: 16 mar. 2018.

_____. Secretaria Municipal da Educação. Superintendência Municipal de Educação. Departamento de Planejamento e Orientação. **Encontro de Coordenadores Pedagógicos**. São Paulo, 1989.

_____. Secretaria Municipal da Educação. **Cadernos de Formação**: grupos de formação, uma (re)visão da educação do educador. São Paulo, 1990a.

_____. Secretaria Municipal da Educação. Coordenadoria dos Núcleos de Ação Educativa. Diretoria de Orientação Técnica de Ensino de 1º e 2º graus. Grupo de Formação de Coordenadores Pedagógicos de 1º e 2º graus. **Textos utilizados**. São Paulo, 1990b.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Escola pública**: centro de produção e divulgação de conhecimento. São Paulo, 1992b.

_____. Secretaria Municipal da Educação. **Reorientação Curricular da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI)**. São Paulo, 1992c.

_____. Secretaria Municipal da Educação. Superintendência Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Apoio - 1º Provaler – 1º projeto de valorização do educador pelo Rotary**. São Paulo, 1993.

_____. Secretaria Municipal da Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Apoio**. Programação Neurolinguística. São Paulo, 1994a.

_____. Secretaria Municipal da Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Contexto**. São Paulo, 1994b.

_____. Secretaria Municipal da Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Ampliando potencialidade**: evolução e revolução. São Paulo, 1994c.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal da Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Apoio - Integração mente-corpo**. São Paulo, 1994d.

_____. Secretaria Municipal da Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Apoio - II Projeto de Valorização do Educador pelo Rotary**. São Paulo, 1994e.

_____. Secretaria Municipal da Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Com a palavra, Eduardo Najjar**. São Paulo, 1994f.

_____. Secretaria Municipal da Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Em resposta**. São Paulo, 1994g.

_____. Secretaria Municipal da Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Encontro**. São Paulo, 1994h.

_____. Secretaria Municipal da Educação. Superintendência Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Conversa com o professor**: autonomia e cidadania – ação conjunta como o Instituto Liberal de São Paulo. São Paulo, 1995a.

_____. Secretaria Municipal da Educação. Superintendência Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículos e programas**: de paredes a pontes II. São Paulo, 1995b.

_____. Secretaria Municipal da Educação. Superintendência Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículos e programas**: evoluindo. São Paulo, 1995c.

_____. Secretaria Municipal da Educação. Superintendência Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículos e programas**: Relacionamento Humano: trabalho com as diferenças. São Paulo, 1995d.

_____. Secretaria Municipal da Educação. Superintendência Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Apoio Curricular**: evoluindo. São Paulo, 1996.

_____. Secretaria Municipal da Educação. **Curso Supervisão Escolar**: Módulo II – Supervisão e Currículo. São Paulo, 1998.

_____. **A construção da escola pública, popular e democrática, na gestão Paulo Freire, no município de São Paulo**. Trabalho apresentado no XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, Unicamp, Campinas, 2012.

SAVOIE-ZAJC, L. Galé. In: PERRENOUD, Philippe et al. **A escola de A a Z: 26 maneiras de repensar a Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 45-47.

SCHOCH, R. **A história da (in)felicidade**: três mil anos de busca por uma vida melhor. Rio de Janeiro: Best Seller, 2011.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SLOTEDIJK, P. **Has de cambiar tu vida**. Valencia: Pre-textos, 2012.

TEIXEIRA, A. A pedagogia de Dewey (Esboço da teoria de educação de John Dewey). In: BRASIL. Ministério da Educação. **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Massangana/Unesco, 2010, p. 33-66. (Educadores).

TOFFLER, A. **O choque do futuro**. Rio de Janeiro: Record, 1970.

VALLE, L. **A escola imaginária**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

VALLÈS, J. Criança-no-centro. In: PERRENOUD, P. et al. **A escola de A a Z: 26 maneiras de repensar a Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 33-36.

VEIGA-NETO, A. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, V.; CASTELO BRANCO, G. **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2000. p. 179-217.

_____. Governo ou Governamento. **Currículo sem Fronteiras**, v.5, n.2, p.79-85, jul./dez. 2005.

WEBER, M. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

WEFFORT, M. F. **Observação, registro e reflexão**. Instrumentos Metodológicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.