

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ DIRETORIA DE
PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO**

THAÍS JOANA TITO GONÇALVES


**TORNAR-SE PROFESSOR/A: VIAS POSSÍVEIS ENTRE
APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS DA EXPERIÊNCIA
DOCENTE**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

MEDIANEIRA

2020

THAÍS JOANA TITO GONÇALVES



**TORNAR-SE PROFESSOR/A: VIAS POSSÍVEIS
ENTRE APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS DA
EXPERIÊNCIA DOCENTE**

Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Especialista na Pós Graduação em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino - Polo UAB do Município de Astorga, Modalidade de Ensino a Distância, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR – Câmpus Medianeira.

EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

Orientadora: Prof^a. Dra Elizandra Sehn

MEDIANEIRA

2020



TERMO DE APROVAÇÃO

Tornar-se professor/a: vias possíveis entre aproximações e distanciamentos
da experiência docente

Por

Thaís Joana Tito Gonçalves

Esta monografia foi apresentada às 9h20min do dia 26 de setembro de 2020 como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista no Curso de Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino - Polo de Astorga, Modalidade de Ensino a Distância, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Medianeira. O candidato foi arguido pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho APROVADO.

Prof^ª. Dra. Elizandra Sehn
UTFPR – Câmpus Medianeira
(orientadora)

Profa. Ma. Neusa Idick Scherpinski
UTFPR – Câmpus Medianeira

Prof. Me. Adriano Hidalgo Fernandes
UTFPR – Câmpus Medianeira

- O Termo de Aprovação assinado encontra-se na Coordenação do Curso-.

Aos meus professores que
conjuntamente com meus pais,
moldaram o mundo que sou hoje.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR que possibilitou neste um ano e meio, vivências e aprendizados no campo da educação, no que tange os métodos e as técnicas de ensino.

À Coordenadora de Polo Adriana Paula Cheron Zanin e a Tutora Bárbara Guimarães pela acolhida, pela sensibilidade e por todos os esforços nos auxiliando durante este decurso.

À Profa. Elizandra Sehn pelas valiosas contribuições e principalmente, pela compreensão e paciência nos momentos de dificuldade.

Aos professores que compuseram este curso e proporcionaram a experiência do aprendizado. Ao meu companheiro nessa vida, Aparecido, aos meus pais, Maria do Carmo e Ismael, e aos meus irmãos William e Aleksander, pois tudo que sou hoje devo a vocês, principalmente a vida.

À Profa. Francieli pelas conversas, pelos compartilhamentos e por me impulsionar às vias possíveis na docência.

À Monalisa Romanesi Santos, por acreditar na potência da escrita, por mobilizar rizomas em cada microgesto, pelos lanches da tarde e almoços compartilhados com conversas, e sobretudo, por me tornar parceira de trabalho.

À Cristiane Bredow pelas conversas, pela escuta e sobretudo, por sempre me salvar nos bugs do notebook.

À todos que contribuíram para a realização deste trabalho e aos acontecimentos, experiências, afectos, cartografias, ressonâncias, atravessamentos e devires que foram mobilizados e se constituíram no decurso dessa pesquisa.

“A vida é a multiplicidade destas linhas, que se encadeiam, bifurcam, recortam...e conectam-se. A cada ponto germina uma linha que pode estar condenada à extinção ou à rigidez, faz fugir ou faz condensar em microfascismos. Pontos de arborescência e proliferações rizomáticas, uma na outra, uma pela outra. A política não só é o estudo destas linhas, como a própria constituição do movimento de tais linhas” (SCHNEIDER, 2014, p.08).

RESUMO

GONÇALVES, Thaís J. T. Tornar-se professor/a: vias possíveis entre aproximações e distanciamentos da experiência docente. 2020. 122. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2020.

Esta pesquisa tem o intuito de versar sobre o processo de tornar-se professor/a por meio da perspectiva da experiência como: atuante/não atuante na docência, considerando o sentido de experiência atribuído por Larrosa. E assim, pautando-se por investigar o modo com que as ressonâncias e atravessamentos produzidas pelas experiências partilhadas no encontro de tais vivências, afetam e, mobilizam potências que direcionam a aproximações e distanciamentos quanto ao exercício docente. Este objetivo, direcionou a problemática ao seguinte questionamento: como tornar-se professor/a diante de incertezas quanto ao exercício da docência, frente a um contexto que se mostra inóspito? Como referencial teórico, foi adotada a Filosofia da diferença, as políticas de subjetivação e os estudos dos filósofos contemporâneos e as investigações teóricas da educação no Brasil. Os quais, por meio de uma pesquisa bibliográfica e exploratória, na qual utiliza-se os estudos da cartografia, viabilizam a construção do pensamento reflexivo acerca da temática e objetivo propostos.

Palavras-chave: Docência menor; Devir; Experiência.

ABSTRACT

GONÇALVES, Thaís J. T. Becoming a teacher: possible paths between approaches and distances from the teaching experience. 2020. 122. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2020.

This research aims to address the process of becoming a teacher through the perspective of experience as: acting/not acting in teaching, considering the sense of experience attributed by Larrosa. And so, by investigating how the resonances and crossings produced by the experiences shared in the meeting of such experiences affect and mobilize powers that lead to approaches and distances regarding the teaching exercise. This objective directed the problem to the following question: how to become a teacher in the face of uncertainties regarding the teaching exercise, in a context that shows itself to be inhospitable. As a theoretical reference, the Philosophy of Difference, the policies of subjectivation and the studies of contemporary philosophers and the theoretical investigations of education in Brazil were adopted. These, by means of a bibliographic and exploratory research, in which cartography studies are used, enable the construction of reflexive thinking about the proposed theme and objective.

Keywords: Minor teaching; Devir; Experience.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - História das Ideias Pedagógicas no Brasil.....	30
Quadro 2 - Relato professor E1, 2020	42
Quadro 3 - Relato professor E1, 2020	42
Quadro 4 - Relato professor E1, 2020	43
Quadro 5 - Relato professor E1, 2020	44
Quadro 6 - Relato professor E1, 2020	44
Quadro 7 - Relato professor E1, 2020	46
Quadro 8 - Relato professor E1, 2020	46
Quadro 9 - Relato professor E1, 2020	46
Quadro 10 - Relato professor E2, 2020.....	47
Quadro 11 - Relato professor E2, 2020.....	47
Quadro 12 - Relato professor E2, 2020.....	48
Quadro 13 - Relato professor E2, 2020.....	48
Quadro 14 - Relato professor E2, 2020.....	49
Quadro 15 - Relato professor E2, 2020.....	49
Quadro 16 - Relato professor E3, 2020.....	50
Quadro 17 - Relato professor E3, 2020.....	50
Quadro 18 - Relato professor E3, 2020.....	51
Quadro 19 - Relato professor E3, 2020.....	51
Quadro 20 - Relato professor E4, 2020.....	53
Quadro 21 - Relato professor E4, 2020.....	54
Quadro 22 - Relato professor E5, 2020.....	54
Quadro 23 - Relato professor E5, 2020.....	55
Quadro 24 - Relato professor E5, 2020.....	55
Quadro 25 - Relato professor E5, 2020.....	55
Quadro 26 - Relato professor E5, 2020.....	56
Quadro 27 - Relato professor E5, 2020.....	56
Quadro 28 - Relato professor E6, 2020.....	56
Quadro 29 - Relato professor E6, 2020.....	57
Quadro 30 - Relato professor E6, 2020.....	57
Quadro 31 - Relato professor E6, 2020.....	58

Quadro 32 - Relato professor E6, 2020.....	58
Quadro 33 - Relato professor E6, 2020.....	59
Quadro 34 - Relato professor E6, 2020.....	59
Quadro 35 - Relato professor E7, 2020.....	59
Quadro 36 - Relato professor E7, 2020.....	60
Quadro 37 - Relato professor E7, 2020.....	60
Quadro 38 - Relato professor E7, 2020.....	60
Quadro 39 - Relato professor E7, 2020.....	61
Quadro 40 - Relato professor E7, 2020.....	62
Quadro 41 - Relato professor E7, 2020.....	62
Quadro 42 - Relato professor E8, 2020.....	63
Quadro 43 - Relato professor E8, 2020.....	63
Quadro 44 - Relato professor E8, 2020.....	64
Quadro 45 - Relato professor E8, 2020.....	64
Quadro 46 - Relato professor E8, 2020.....	65
Quadro 47 - Relato professor E9, 2020.....	65
Quadro 48 - Relato professor E9, 2020.....	66
Quadro 49 - Relato professor E9, 2020.....	66
Quadro 50 - Relato professor E9, 2020.....	66
Quadro 51 - Relato professor E9, 2020.....	67
Quadro 52 - Relato professor E9, 2020.....	67
Quadro 53 - Relato professor E9, 2020.....	68
Quadro 54 - Relato professor E9, 2020.....	68
Quadro 55 - Relato professor E9, 2020.....	68
Quadro 56 - Relato professor E9, 2020.....	69
Quadro 57 - Relato professor E10, 2020.....	69
Quadro 58 - Relato professor E10, 2020.....	70
Quadro 59 - Relato professor E10, 2020.....	71
Quadro 60 - Relato professor E10, 2020.....	71
Quadro 61 - Relato professor E10, 2020.....	71
Quadro 62 - Relato professor E10, 2020.....	72
Quadro 63 - Relato professor E10, 2020.....	72
Quadro 64 - Relato professor E11, 2020.....	74
Quadro 65 - Relato professor E11, 2020.....	74

Quadro 66 - Relato professor E11, 2020	75
---	-----------

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	15
3 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA	17
3.1 EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	17
3.2 IDEIAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL	29
3.2.1. Pedagogia Brasílica, Ratio Studiorum, Pedagogia Pombalina, Pedagogias Leigas	31
3.2.2 Fordismo e Keynesianismo (1932-1947)	32
3.2.3 Teorias não-críticas	33
3.2.4 Pedagogia Tradicional (1932-1947)	33
3.2.5 Pedagogia Nova (1947-1961)	34
3.2.6 Pedagogia Tecnicista (1961-1969)	36
3.2.7 Teoria Crítico-reprodutivista (1969-1980)	36
3.2.8 Teoria Crítica da Educação	37
3.2.9 Pedagogia Histórico-Crítica (1980-1991)	37
3.2.10 Pedagogia Neoprodutivista	38
3.2.11 Pedagogia Neoescolanovista	39
3.2.12 Pedagogia Neoconstrutivista	39
3.2.13 Pedagogia Waldorf	39
3.2.14 Pedagogia Montessori	40
3.3 TORNAR-SE PROFESSOR/A: EXPERIÊNCIAS PARTILHADAS	42
3.4 DEVIR, AFFECTUS E EXPERIÊNCIA:UM OUTRO OLHAR PARA A DOCÊNCIA.....	76
3.5 CARTOGRAFANDO	86
3.5.1. Eu, Estudante	86
3.5.1.1 Pré-escola	86
3.5.1.2 1ª a 4ª série (1º grau)	87
3.5.1.3 5ª a 8ª série (1º grau)	88
3.5.1.4 1º ao 3ºano (2º grau)	91
3.5.2.Atravessamentos	93
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	117

1 INTRODUÇÃO

Dois cafés e as contas do mês na mesa, nos mostram um contexto não muito favorável que nos leva forçadamente a repensar, nossos próximos passos diante das incertezas no exercício da docência. Esse encontro diário, de partilha das vivências de um professor atuante na rede estadual de ensino com vivências de uma recém-graduada em Artes Visuais, trouxe à tona questionamentos sobre tornar-se professora e à ele, de deixar a docência.

São germens de um modo de ser possível, que brotam em nós por entre as fissuras das vivências já interiorizadas e calcificadas, a partir da partilha dos embates no exercício da docência, direcionando assim esta produção textual com temática centrada no ensino. Partindo desta reflexão, ao mobilizar como título para este Trabalho de Conclusão de Curso Tornar-se professor/a: vias possíveis entre aproximações e distanciamentos da experiência docente, procura-se voltar o olhar para o impacto que a jornada diária como professor/a reflete em si e no outro. Para tanto, considerou-se a problemática como tornar-se professor/a diante de incertezas quanto ao exercício da docência, frente a um contexto que se mostra inóspito? .

Querendo-se então, a partir disso, contemplar o objetivo de investigar o modo com que as ressonâncias e atravessamentos produzidas pelas experiências partilhadas no encontro de tais vivências, ao questionar vias possíveis de tornar-se professor/a, afetam e mobilizam potências que direcionam a aproximações e distanciamentos quanto ao exercício da docência.

Como desdobramentos deste, os objetivos específicos visam: Apresentar como foi se constituindo o sistema educacional no Brasil, bem como também apresentar as Ideias Pedagógicas e seus períodos históricos; Traçar uma narrativa estudantil que comporte os atravessamentos da relação professor-aluno; Apresentar relatos de professores compartilhando suas experiências docentes e o/ou o

processo de tornar-se professor/a, bem como também as ressonâncias e atravessamentos que vão se constituindo no encontro destes relatos com uma professora não atuante na docência, a fim de questionar vias possíveis de tornar-se professor/a; Discutir e conceituar o termo *affectus* de Bento de Espinosa, disposto no livro *Ética* (2009), e também, pela perspectiva de Deleuze e Guattari. Também será discutido o termo *devenir* por estes teóricos e, o conceito de experiência de Jorge Larrosa, com o intuito de pensar as ressonâncias e atravessamentos produzidos pelas vivências que irão compor esta pesquisa; Dar a pensar, a partir dos relatos apresentados, modos possíveis de se operar como docente frente à um contexto que não lhe favorece.

Considerando esta trajetória proposta, a pesquisa divide-se em cinco momentos: a contextualização histórica do sistema educacional e das Ideias Pedagógicas no Brasil; a apresentação de narrativa cartográfica de cunho estudantil que comporte os atravessamentos da relação professor-aluno; o compartilhamento dos relatos de vivências partilhadas sobre o exercício da docência; o aprofundamento teórico dos conceitos adotados; e por fim, as ressonâncias e atravessamentos que foram se constituindo a partir dos relatos de professores.

Com tais delimitações, quanto aos procedimentos metodológicos, considera-se como pertinente para alicerçar este trabalho, a pesquisa bibliográfica e a cartografia. E, considerando esta uma pesquisa exploratória, adota-se a cartografia, pela perspectiva de Eduardo Passos & Virgínia Kastrup & Liliana da Escóssia (2009); a Filosofia da diferença pelos estudos de Bento de Espinosa (2009), Félix Guattari (1997, 1996), Gilles Deleuze (1976, 1997, 1998, 2002, 2008, 2009); as políticas de subjetivação de Suely Rolnik (1989, 2018); e os estudos dos filósofos contemporâneos Jorge Larrosa (2003, 2015, 2002,2018), Peter Pál Pelbart (2013); as investigações teóricas sobre a Educação no Brasil por Sandra Mara Corazza(2007, 2009, 2012), Silvio Gallo (2012), Virgínia Kastrup (2000, 2005), Daniela da Cruz Schneider (2014), Dermeval Saviani (1999, 2007, 2008), Maria José Garcia Werebe (1997).

Deste modo, na primeira seção, a contextualização histórica do sistema educacional e das Ideias Pedagógicas no Brasil será apresentada, a fim de

compreender como se deu esse processo e os resquícios que permanecem ainda hoje.

Na próxima seção, será apresentada uma narrativa cartográfica contemplando um percurso estudantil e os atravessamentos da relação professor-aluno. Tal posicionamento se faz necessário a fim de dar a pensar como este posicionamento de estudante se transformou em um olhar docente.

Posteriormente, serão apresentados os relatos de professores compartilhando suas experiências docentes e o/ou o processo de tornar-se professor/a. E, na seção subsequente, será discutido e conceituado os termos *affectus* e *devir* pela Filosofia da diferença, e também, o sentido de experiência de Jorge Larrosa, para que se possa pensar as ressonâncias e atravessamentos produzidos pelas vivências que se entrelaçam com esta escrita.

A partir disso, na próxima seção, compartilhar como estas duas realidades, professor/a atuante e professor/a não atuante se entrecruzam, trazendo à tona ressonâncias e atravessamentos que vão se constituindo a partir do encontro com os relatos, levando a aproximações e distanciamentos quanto à tornar-se professor/a, pautadas nas reflexões de Suely Rolnik (1989, 2018), Jorge Larrosa (2003, 2015, 2002, 2018), Sandra Mara Corazza (2007, 2009, 2012) e Peter Pál Pelbart (2013).

As considerações finais fecham o ciclo desta investigação, buscando proporcionar um novo olhar frente ao contexto atual e dar a pensar novos modos de se operar como docente frente a esta dinâmica constatava, além de impulsionar a manifestação de uma visão crítica e perceptiva com relação ao campo da educação.

A partir do que já foi apresentado, pode-se afirmar que esta pesquisa, pautada na experiência atuante/não atuante na docência, mobilizada pela imanência de tornar-se professora ou deixar o exercício da docência, permite que se dê a pensar sobre como e o que, os atravessamentos e as ressonâncias que compõem este processo refletem em si e no outro. As ressonâncias e atravessamentos levam a aproximações e distanciamentos do exercício da docência, de modo que esta problematização é o que conduz esta escrita, justificando assim a sua realização.

Como justificativa pessoal e profissional, como os dados de Nietzsche, direcionamo-nos, e, na incerteza do que está por vir, dispomo-nos a uma abertura

para o novo e, ao encontro de vias possíveis de se operar como docente, frente a uma dualidade profissional que se instaura. Esta, marcada pelas formações acadêmicas, ora direcionam para o campo administrativo, ora direcionam para o campo educacional. Sendo assim, a partir desse incomodo frente a resistência em abarcar a possibilidade de tornar-se professora, busca-se afirmar modos de vida possíveis abarcados pela docência.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Em um movimento de aprofundamento na temática proposta, prezando pelo objetivo definido, elenca-se para este estudo a pesquisa exploratória, na qual adota-se como método, a pesquisa bibliográfica e a cartografia.

A pesquisa exploratória, considerada a partir de sua finalidade, que é “[...] desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (GIL, 2010, p. 27), podemos compreender este como um caminhar no sentido de aproximar-se dos pormenores que compõem a problemática escolhida. Trata-se então, de buscar meios de conduzir um tema escolhido, geralmente pouco explorado até que se chegue à formulação de hipóteses pesquisáveis (GIL, 2010).

Convém considerar este, como um meio pelo qual se conhece um ponto de entrada, mas não se sabe o ponto de saída. E assim, a cada dia, esta pesquisa modifica-se, redesenha-se, traçando novas formas conforme vai ganhando corpo, visto que, constitui-se de: cartografias de experiências docentes e cartografias desse encontro entre vivências que se entrecruzam, as quais, refletem aspectos idiossincráticos e por vezes coletivos, mas, sobretudo, experienciais e por que não dizer, de certo modo de alteridade.

Um ponto relevante apresentado pelo pesquisador Antonio Carlos Gil, são os meios que norteiam a busca pelo objetivo proposto em uma pesquisa exploratória: “[...] o levantamento bibliográfico e documental, entrevistas padronizadas e estudos de caso.” (2010, p. 27) e a partir de análise, dar a compreender a problemática proposta.

Hoje, com o avanço dos recursos tecnológicos, de acordo com Gil (2010), a pesquisa pode comportar inúmeras abordagens. Desse modo, as leituras e fichamentos acerca da temática proposta, e a metodologia adotada abarca outras fontes de pesquisa, sendo estas: teses, materiais digitais, documentários e entrevistas documentais (GIL, 2010). É importante mencionar que, ao realizá-la, o investigador tem a sua disposição uma ampla cobertura de fenômenos, porém, há

que se ponderar quais deverão serem utilizados neste processo, a fim de promover as aproximações necessárias. E assim, primando-se pelo uso da pesquisa bibliográfica, esta, “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”(GIL, 2010, p. 50).

Para esta pesquisa, o levantamento bibliográfico será utilizado para: discutir e conceituar os termos *devenir* e *affectus* pela Filosofia da diferença, e também, compreender o sentido de experiência para Larrosa, estabelecer um levantamento histórico acerca do sistema educacional no Brasil, bem como também das Ideias Pedagógicas, e também, as produções cartográficas, pautadas pelas políticas de subjetivação e os estudos dos filósofos contemporâneos. Além de, fundamentar o a realização e o estudo cartográfico das vivências e experiências em processo de tornar-se professor/a.

A cartografia, como outro método utilizado, exige a compreensão desta, para além do que a nomenclatura nos remete. O termo cartografia,

[...] utiliza especificidades da geografia para criar relações de diferença entre “territórios” e dar conta de um “espaço”. Assim, “Cartografia” é um termo que faz referência à ideia de “mapa”, contrapondo à topologia quantitativa, que caracteriza o terreno de forma estática e extensa, uma outra de cunho dinâmico, que procura capturar intensidades, ou seja, disponível ao registro do acompanhamento das transformações decorrias no terreno percorrido e à implicação do sujeito percebedor no mundo cartografado. (FONSECA & KIRST, 2003, p. 92)

Deste modo, assim como para Rolnik (1989), a cartografia permite um transbordar por meio da fala/escrita dos “afetos que nos pedem passagem” (ROLNIK, 1989, p. 15-16) e com isso, dá voz as ressonâncias e atravessamentos que perpassam as vivências que se entrecruzam no que tange o exercício da docência, o pensar sobre tornar-se professor/a. Sobre esta perspectiva, por meio da cartografia, Rolnik (1989) nos diz que,

Paisagens psicossociais também são cartografáveis. A cartografia, nesse caso, acompanha e se faz ao mesmo tempo que o desmanchamento de certos mundos – sua perda de sentido – e a formação de outros: mundos que se criam para expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais

os universos vigentes tornaram-se obsoletos. Sendo tarefa do cartógrafo dar língua para afetos que pedem passagem, dele se espera basicamente que esteja mergulhado nas intensidades de seu tempo e que, atento às linguagens que encontra, devore as que lhe parecem elementos possíveis para a composição das cartografias que se fazem necessárias. O cartógrafo é antes de tudo um antropófago (ROLNIK, p. 15-16).

Sendo assim, a cartografia, constitui-se como um método de investigação que permitirá tornar visível como estas vivências em processo de tornar-se professor/a afetam e mobilizam potências, buscando afirmar vias possíveis de se operar como docente.

Considera-se relevante mencionar que, os relatos docentes, em modo de cartografia que norteia esta pesquisa foram realizados por professores convidados, atuantes na Rede Estadual de Ensino Pública e privada, bem como também no ensino superior em Instituições Públicas e Privadas. Este processo de reunião das cartografias e trocas de experiências foram realizadas de 2019 até junho de 2020.

3 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

3.1 EDUCAÇÃO NO BRASIL

A fim de compreender o perfil do/a professor/a nos dias atuais, busco trazer para este momento, uma abordagem histórica do contexto socio-político-educacional que perpassou a Educação no Brasil.

É sabido que as terras brasileiras com a chegada dos portugueses em 1500, representava um campo fértil para a exploração vegetal e mineral, mas, havia aí também, na visão dos portugueses, a possibilidade de exploração dos chamados índios, originários das terras brasileiras. Com isso, no período definido como Brasil Colônia, em 1549, os jesuítas foram os primeiros responsáveis pela educação e, obedecendo aos interesses da Metrópole, catequizavam os índios, para que se tornassem submissos e facilmente colonizados (WEREBE, 1997, p. 22). Por outro lado, também destinavam uma “educação clássica e humanista, fornecedora dos ideais europeus” (MORAES SOBRINHO, 2016, p. 52) aos detentores de capital e, nesse sentido, o modo de ensino oferecido pelos Jesuítas “caracterizava-se por uma orientação rígida, dogmática, anti-científica, acanhada, voltada quase que exclusivamente para os interesses religiosos e políticos da Companhia” (WEREBE, 1997, p. 25).

Passando para o período compreendido pelo reinado de D. José I, especificamente em 1759, foi o momento em que as últimas capitanias hereditárias foram extintas e, sob o comando de Marques de Pombal, as atividades educacionais nas mãos dos Jesuítas cessaram (WEREBE, 1997, p. 23) passando a responsabilidade para o estado, por meio do Alvará Régio de 28 de junho de 1759 (SECO; AMARAL, 2011). E assim, a Reforma Educacional Pombalina, estabelecia a criação de “aulas régias ou avulsas de Latim, Grego, Filosofia e Retórica, que deveriam suprir as disciplinas antes oferecidas nos extintos colégios jesuítas” (GODOY, 2010, p. 78). No entanto, sabe-se que, pela disposição do modo de oferta das aulas, o acesso as mesmas, acabava por destinar-se, apenas a elite (WEREBE, 1997). Deste modo,

A organicidade da educação jesuítica foi consagrada quando Pombal os expulsou levando o ensino brasileiro ao caos, através de suas famosas

'aulas régias', a despeito da existência de escolas fundadas por outras ordens religiosas, como os Beneditinos, os franciscanos e os Carmelitas (SECO; AMARAL, 2011; apud NISKIER, 2001, p. 34)

Nessa disposição, o ensino que iniciou com propósitos escusos, com o objetivo de catequizar e proteger os interesses da Metrópole, na medida em que ofertava o ensino apenas a quem lhes interessava, trilha caminhos sinuosos. Ao passo que, neste momento, o ensino

[...] limitou-se a um trabalho educacional precário, assegurado de maneira irregular em umas poucas instituições sob a responsabilidade das ordens dos carmelitas, beneditinos e franciscanos, que, em seus conventos, ministravam um ensino medíocre, aos seminários de formação sacerdotal, à educação dos filhos das famílias abastadas em seus próprios lares (WEREBE, 1997, p. 23).

É notável que, neste período a educação não se constituía como prioridade, visto que se encontrava “destituída de recursos suficientes para manter um mínimo de qualidade e quantidade de escolas” (MORAES SOBRINHO, 2016, p. 53).

Posteriormente, em 1808, com a chegada da Família Real Portuguesa no Brasil - devido a invasão das forças napoleônicas-, os investimentos para a educação foram ampliados com a criação de escolas de ensino superior, destinadas aos filhos da nobreza portuguesa e da aristocracia brasileira, com objetivo de suprir a necessidade de formar profissionais para atuarem como “oficiais e engenheiros, encarregados de defesa militar da Colônia, os médicos para a corte, o exército e a marinha” (WEREBE, 1997, p. 28). Suprindo estas demandas, foram criados, a princípio, na Bahia, os cursos de medicina e economia; em Salvador o curso de desenho industrial e no Rio de Janeiro, os cursos de medicina e práticas de agricultura e química (WEREBE, 1997). Como podemos ver, perpetua-se como foco central da educação, obediência aos interesses das necessidades da Metrópole/Colônia, ao selecionar aqueles que possuíam os requisitos necessários para suprir tais necessidades além de, disponibilizar investimentos no momento e na medida em que lhes convém.

Com o retorno da Família Real para Portugal, D. João VI permite que seu filho D. Pedro permaneça como Regente do Brasil e, em 1822, proclama a independência do Brasil e conseqüentemente, torna-se Imperador do Brasil

(COSTA, 1999). Neste ano, com intensas transformações advindas da chamada autonomia do Brasil, no que tange a educação, projetos foram propostos para a Assembleia Constituinte, visando estabelecer um sistema educacional nacional (COSTA, 1999). Assim, a lei de outubro de 1823, buscando ampliação, estabelecia “Art. 1º - a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos; Art. 11º - a criação de escolas para meninas, nas cidades e vilas mais populosas; Art. 179º - a garantia de instrução primária gratuita a todos os cidadãos” (WEREBE, 1997, p. 31), no entanto, não foram concretizados.

No ano seguinte, em 1824, D. Pedro I, Imperador do Brasil, promulgou a Constituição que estabelecia “princípios de um liberalismo moderado expressando a busca de separação entre Colônia e Metrópole” (VIEIRA, 2007, p. 293), a qual vigorou até 1891, e no âmbito educacional, estabelecia a gratuidade da instrução primária aos cidadãos (VIEIRA, 2007, p. 294), que de fato, também não foi concretizado, pois a estrutura educacional se mostrava ainda muito inicial e os recursos destinados a ela eram mínimos. Devido a isso, fica estabelecido que, os professores que necessitassem de qualificação, deveriam complementar sua formação a partir de seus próprios recursos, a fim de proporcionar o ensino (WEREBE, 1997).

E também, com a Lei do Ensino de Primeiras Letras (outubro de 1827), buscava-se regularizar a educação pública nacional (CÂMARA DOS DEPUTADOS DO BRASIL, 1827), como podemos ver em “Art. 1º - em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias” (CÂMARA DOS DEPUTADOS DO BRASIL, 1827). Fica claro que, este seria um passo importante na ampliação da oferta de ensino, no entanto, um tanto quanto inviável o seu cumprimento. E, com a crise enfrentada por D. Pedro I no poder, em 1831, este, abdica de seu trono, e o Brasil, ingressa no chamado Período Regencial, devido a minoridade do novo Imperador do Brasil, D. Pedro II (com então 14 anos). Nesta conjuntura, em 1834, o Ato Adicional à Constituição do Império transfere a responsabilidade em gerenciar as escolas primárias e secundárias para os governos provinciais (MORAES SOBRINHO, 2016). Estabelecia então, a descentralização da educação em nível nacional. No entanto, nem todas as regiões

estavam aptas para legislar sobre a educação que se tornou responsável (WEREBE, 1997). Nesta disposição, o ensino primário ficava ao cargo das províncias e, o professor deveria ter domínio do que ensinaria.

Com este panorama, constata-se que,

[...] os professores primários eram muito mal pagos (o que não mudou através dos tempos) e sem preparo, completamente desprestigiados e, sempre que podiam, abandonavam o magistério. Ensinar era considerado um sacerdócio e exigia-se dos mestres mais “dedicação” do que preparo. Deles se esperava desinteresse pelos benefícios materiais da profissão! (WEREBE, 1997, p. 32).

A partir deste apontamento, podemos influir que, há muito tempo os professores travam uma pesada batalha com fatores dos quais muitas vezes não tem o poder de decisão, há, apesar da grande relevância nas contribuições que os professores proporcionam, um desprestígio imputado pelo outro lado, internalizado muitas vezes pelos professores. Isto, deve-se grande parte a falta de remuneração condizente ao que o professor realiza, falta de investimento em estrutura e materiais necessários, são situações que perduram até hoje. Nesta perspectiva, retomando ao período em questão, com o intuito de aprimorar no professor o domínio do conteúdo que deveria ser transmitido em sala de aula, adota-se o modelo europeu de Formação de professores com a criação das Escolas Normais na Bahia (1836), no Mato Grosso (1842) e em São Paulo (1846) (WEREBE, 1997). Somando a isto, “houve uma multiplicação descontrolada de aulas avulsas ou de escolas secundárias particulares, graças à total liberdade de que gozavam os mantenedores desse ensino” (WEREBE, 1997, p. 35). Percebe-se então que, o ensino particular ganhava espaço, mas contemplava apenas aqueles que tinham condições financeiras abastadas, ou seja, destinava-se a poucos, no entanto, com o aval dos responsáveis em olhar pelo ensino no Brasil.

Sabe-se que este período compreendido entre 1840 à 1889, no qual, D. Pedro II foi Imperador do Brasil (COSTA, 1999), ocorreram mudanças nos âmbitos político, econômico e social no Brasil, bem como também no mundo. Estas transformações, contribuíram para a abolição da escravatura em 1888 (COSTA, 1999), com a Lei Áurea, assinada pela Princesa Isabel (COSTA, 1999), a qual,

ocorreu um tanto quanto tardiamente, visto que o Brasil foi um dos últimos a dar cabo a escravidão. Autor, ano.

Posteriormente, ocorre a Proclamação da República, em 1889, sob o comando de Marechal Deodoro da Fonseca, o Brasil ingressa no período denominado República Vela (1889-1930) e, torna-se um importante exportador de café (COSTA, 1999). Com as elites agrárias exercendo um papel influenciador nas decisões políticas do Brasil, e ao grande número de revoltas que vão acontecendo (Revolta da Armada no Rio de Janeiro, Guerra de Canudos, Revolta da Vacina, Greve Geral em São Paulo, Revolta da Chibata, Guerra do Contestado, Revolução Paulista de 1924) (CARONE, 1989), torna-se evidente que a educação estava em segundo plano, e o que se tinha era,

[...] um ensino primário deficiente, com um corpo docente em geral leigo ou mal preparado; uma escola secundária – ministrando um ensino predominantemente literário, livresco – com finalidade propedêutica, mantida principalmente por entidades privadas e destinado aos filhos das classes mais abastadas; um ensino superior fragmentado, formando sobretudo bacharéis em Direito, com pouca atenção aos estudos das ciências e sem nenhuma realização do campo da pesquisa científica (WEREBE, 1997, p. 35).

Conforme exposto acima, compreende-se que, tanto no campo educacional, como no aspecto econômico-social, mesmo com o passar dos anos, a classe mais empobrecida, ficava com as migalhas que lhes sobravam.

Importante mencionar também, a Reforma Benjamin Constant, que “tinha por intuito substituir o currículo acadêmico pelo currículo enciclopédico, ou seja, o currículo prático, característico das ideais positivistas” (FREITAS, 2015, p. 02) e com ela, “aprova os Regulamentos da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal, do Ginásio Nacional (Decretos nº 981/90 e nº1.075/90, respectivamente) e do Conselho de Instrução Superior (Decreto nº 1.232-G/91)” (VIEIRA, 2007, p. 295).

Já em 1891, o Marechal Floriano Peixoto assume a presidência e a primeira Constituição Republicana é promulgada pela Assembleia Constituinte. Com a Constituição de 1891, dava-se sequência ao modo de ensino vigente e, a “configuração de um sistema federal integrado pelo ensino secundário e superior, ao lado de sistemas estaduais, com escolas de todos os tipos e graus, estimularia a reprodução de um sistema escolar organizado em moldes tradicionais e de base livresca” (VIEIRA, 2007, p. 295-296), de modo que, coexistiam aí um sistema federal

e um sistema estadual, responsáveis então por promover o ensino, a partir de suas competências.

Avançando mais ao tempo, a partir de 1920, nasce a denominada Escola Nova, sob liderança de Anísio Teixeira, buscando modos de tornar a educação mais moderna, baseada nas ideias do filósofo americano John Dewey e assim, estabeleciam uma contraposição as práticas pedagógicas tradicionais (LAGE, s.d.). A partir disso, foi elaborado em 1932 - pelos principais nomes da educação brasileira-, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, pautado no fato de que,

[...] 43 anos após a proclamação da República, não havia sido criado ainda um sistema de organização escolar à altura das necessidades modernas e do país. O maior problema nacional era a educação pois ela era um meio de segregação social. A educação nova deveria deixar de ser um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um “caráter biológico”. A educação deveria então reconhecer que todo o indivíduo teria o direito de ser educado até onde permitia as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social (LAGE, s.d.).

Neste sentido, em 1924, foi criada a Associação Brasileira de Educação, como modo de fomento de novas propostas pedagógicas (WEREBE, 1997).

Como já mencionado, este período foi marcado por movimentos sociais. Podemos citar aqui, a Revolução Paulista em 1924 em oposição ao governo de Artur Bernardes e, posteriormente, a Revolução de 1930, no qual, deu-se um golpe de estado, com o apoio militar, destituindo assim o então presidente Washington Luiz. Com isso, Getúlio Vargas assume a presidência, mas, importante ressaltar, foi eleito Presidente apenas em 1934. Ainda em 1930, o Ministério da Educação e Saúde é criado, pautando-se neste momento para a reforma do ensino superior e secundário (VIEIRA, 2007). No período varguista, a educação é requerida devido a crescente industrialização e expansão dos setores de serviço (MORAES SOBRINHO, 2016), como podemos ver futuramente com a criação das escolas do SENAI na década de 40 (MORAES SOBRINHO, 2016), de modo a suprir a demanda por mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho.

Com a Constituição Federal de 1934, os pontos assinalados sobre a Educação são: cabe ao Governo Federal estabelecer as diretrizes da educação nacional, definir o Plano Nacional de Educação (PNE), organizar e manter os sistemas educativos (Estados e Distrito Federal) além de ofertar ação supletiva (VIEIRA, 2007). Outro ponto a ser enfatizado por esta Constituição é que, fica

definido que sejam destinadas porcentagens das receitas da União e dos municípios, para a educação (VIEIRA, 2007).

Vale lembrar que, o Plano Nacional de Educação estabelecia o,

[...] ensino primário integral e gratuito; promoção da gratuidade da sequência educacional a fim de tornar o ensino acessível; liberdade de ensino em todos os graus e ramos; a garantia de que em estabelecimentos privados o ensino deve ser ministrado no idioma português; limitar a quantidade de matrículas levando em consideração a capacidade do estabelecimento, além de aprovação de outras medidas (MORAES SOBRINHO, 2016, p. 55).

Posteriormente, a partir do fechamento do Congresso Nacional por Getúlio Vargas em 1937 (MORAES SOBRINHO, 2016), inicia-se o Estado Novo, período este marcado por “insegurança, com supressão da democracia e das liberdades e anticomunista” (MORAES SOBRINHO, 2016, p. 63). Este período expressa a predominância na forma de governar do autoritarismo, reforçando o nacionalismo e as políticas ditatoriais, além da censura a tudo e a todos que se manifestavam contrários ao governo. Deste modo, esta conjuntura que se instaurava, refletia-se também no âmbito educacional, quanto ao que seria abordado em sala de aula, quanto ao modo que o professor se expressaria em sala de aula, além do direcionamento que a educação tomaria. E assim, fundamentado nos regimes fascistas europeus, traçava, conforme o art. 15 desta Constituição, as diretrizes quanto a formação da infância e da juventude (VIEIRA, 2007). Há que ressaltar que, a prioridade do Estado na Educação foi a oferta de ensino profissionalizante as camadas mais pobres (VIEIRA, 2007), ao passo que, o objetivo seria elevar a quantidade de mão-de-obra capacitada disponível a fim de acompanhar o avanço na industrialização. E assim, mesmo que o Estado Novo é desestabilizado e tem seu fim em 1945, são criados neste período, dentre outros, o “Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) 1942; Serviço Social da Indústria (SESI) 1943; Serviço Social do Comércio (SESC) 1946” (MORAES SOBRINHO, 2016, p. 63).

É importante mencionar um marco importante ao trabalhador que foi a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) em 1943, a qual, implantou normatizações para o trabalho. Já em 1946, Enrico Gaspar Dutra é eleito presidente e, estabelece

uma nova Constituição que, sobre a educação abordava a “formulação de uma lei nacional para o ensino primário, obrigatório e gratuito” (MORAES SOBRINHO, 2016, p. 64). Posteriormente, em 1948, dá-se a constituição e envio do projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ao presidente, no entanto, esta não é aprovada.

Passando para 1950, Vargas, eleito Presidente, governa novamente, no entanto, em 1954, Getúlio Vargas foi encontrado morto, supostamente por suicídio. Com isso, passando por novas eleições, Juscelino Kubitschek assume a presidência, e dá-se início a um período desenvolvimentista, no qual, inicia-se a construção de Brasília (1957-1960). Nesse período de crescente desenvolvimento, ocorre em 1961, a aprovação da LDB, com a promulgação da Lei nº4024/61, visando uma educação para todos. Ao mesmo tempo, permitia “o funcionamento de estabelecimentos privados de ensino primário e médio, e a partir da Reforma Universitária de 1968, estendeu-se ao Ensino Superior” (MORAES SOBRINHO, 2016, p. 65), além disso, a União disponibilizava “financiamento por meio de bolsas de estudo aos estudantes que frequentavam os estabelecimentos privados quando assim fosse demonstrada sua necessidade (BRASIL, 1961)” (MORAES SOBRINHO, 2016, p. 65). Neste sentido, ao mesmo tempo em que ampliava o acesso ao ensino por meio do ensino privado, deixando evidente a oportunização de instrução via ensino privado as camadas menos favorecidas, também favorecia o ensino privado financeiramente.

Em 1964, ocorre o golpe militar destituindo assim João Goulard, e o país é atravessado pela Ditadura até 1985, sendo comandado por um Regime Militar, marcado pela repressão, censura, perseguição e tortura. Durante a Ditadura, a Constituição de 1967 estabelecia as diretrizes e bases no que tange o 1º e 2º graus (VIEIRA, 2007), e também, mostrava favorecimento ao ensino privado por meio de subsídio financeiro e técnico (VIEIRA, 2007). Já em 1968, a reforma do ensino superior, focava-se na formação para suprir a demanda profissional e a,

[...] privatização do ensino superior serviu como resposta às pressões feitas pela classe média, que reivindicava mais vagas nas universidades públicas. O resultado dessa medida foi o aumento de alunos oriundos da classe média e alta, e das escolas privadas nas universidades públicas; e alunos que estudaram nas escolas públicas matriculados nas universidades privadas (MORAES SOBRINHO, 2016, p. 66).

Com a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, são estabelecidas as diretrizes e bases para a educação e, os ensinos primários são definidos como 1º grau e os ensinos secundários como 2º grau. Nesta lei, contempla-se a “ideia de escola única, com o fim da escola comercial, agrícola e industrial” (MORAES SOBRINHO, 2016, p. 69), mas, com o objetivo de ofertar o ensino tradicional no período matutino e o ensino profissionalizando no período vespertino, deixa de considerar a falta de disponibilidade do aluno, visto que, em sua grande maioria, os estudantes destinam um período ao estudo e o outro para trabalho a fim de complementar a renda familiar (MORAES SOBRINHO, 2016).

Com o final desta década, em 1979, havia a mobilização que almejava a retomada da democracia no país e assim, em 1985, a ditadura militar chega ao fim e Tancredo de Almeida Neves é eleito, porém, devido ao seu falecimento, José Sarney, vice-presidente, assume o cargo (MORAES SOBRINHO, 2016, p. 70). Posteriormente, com a Constituição Federal de 1988, a educação foi um ponto importante, como podemos ver nos artigos

206 que determina os princípios de como o ensino será ministrado: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público; valorização dos profissionais do ensino; gestão democrática do ensino público; garantia de padrão de qualidade (MORAES SOBRINHO, 2016, p. 71).

E, também no art.

214, diz que a lei estabelecerá o Plano Nacional de Educação que conduza à: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho; promoção humanística, científica e tecnológica do país (MORAES SOBRINHO, 2016, p. 72).

Posteriormente, o governo de Fernando Collor de Mello foi interrompido (1990-1992), devido ao seu impeachment a partir de mobilizações que tomaram as ruas do Brasil (IANONI, 2009). E assim, devido ao alto índice de inflação na economia brasileira, cria-se uma nova moeda em 1994, o Real, sob o governo de Itamar Franco (IANONI, 2009).

Neste contexto, e definido a partir da Constituição Federal de 1988, uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) deveria ser criada, sendo aprovada apenas em 1996 (MORAES SOBRINHO, 2016). Nesta LDB, ficou definido que a educação básica, contemplaria a “pré-escola, ensino fundamental e ensino médio” (MORAES SOBRINHO, 2016, p. 72) e a educação superior, contemplaria a “graduação, pós-graduação e extensão” (MORAES SOBRINHO, 2016, p. 72). Além destas, fica instituído “as modalidades: educação especial, educação profissional e educação de jovens e adultos” (MORAES SOBRINHO, 2016, p. 72). Podemos destacar também, neste período, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Exame Nacional de Cursos (ENADE), os Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental, Médio e para a Educação Ambiental (PCNS) (MORAES SOBRINHO, 2016).

Já em 2002, Luiz Inácio Lula da Silva, representando o Partido dos Trabalhadores, é eleito Presidente do Brasil. Inicia-se assim, uma nova perspectiva que almejava instituir benefícios as classes menos favorecidas de modo a diminuir a desigualdade social, bem como também a desigualdade de oportunidades. A partir disso, podemos destacar a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores, neste mesmo ano, expressando como foco o desenvolvimento necessário para o exercício da docência. E, quanto ao estudante, cito aqui alguns dos programas que foram criados: o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), o Programa de Educação Tutorial (PET), o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) (MORAES SOBRINHO, 2016, p. 74).

Posteriormente, com a reeleição de Luiz Inácio Lula da Silva em 2006, há a continuidade em suas medidas focando-se na classe dos trabalhadores e classes de baixo poder aquisitivo. Sendo assim, no âmbito educacional, neste mesmo ano, projeta a criação de “dez novas universidades e de 48 campi universitários bem como a ampliação da rede federal de educação tecnológica. Posteriormente criou

quatro novas universidades federais, 47 novos campi universitários e 209 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFS)” (MORAES SOBRINHO, 2016, p. 75).

No ano seguinte, foi criado o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no qual, aproximava estudantes dos cursos de licenciatura com a realidade diária e a experiência da docência na educação básica (BRASIL, 2009). Já em 2009, foi criada a Política Nacional para a Formação de Profissionais do Magistério na Educação Básica, buscando o aperfeiçoamento docente. Torna-se evidente que, durante este governo houve uma preocupação quanto ao investimento em Educação, seja na ampliação de espaços de ensino, bem como também de programas visando contribuir tanto o estudante quanto ao docente (BRASIL, 2009).

Nas eleições seguintes, a primeira mulher assume a presidência do Brasil em 2010, Dilma Rousseff, permanecendo no mandato até 2014, sendo também reeleita. Aqui, podemos destacar também outro passo importante, foi a criação do programa de cotas, estabelecido pela Lei nº12.711 de 2012, na qual destinava-se a “a reserva de 50% das vagas das matrículas em universidades federais para os estudantes do ensino médio de escolas públicas que possuem renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo” (MORAES SOBRINHO, 2016, p. 75). E também, implantou o “programa Ciência Sem Fronteiras, que por meio de bolsas de estudo estimulou a mobilidade de estudantes, professores e pesquisadores para universidades estrangeiras procurando ampliar a participação do Brasil em áreas consideradas estratégicas” (MORAES SOBRINHO, 2016, p. 75).

Em 2012, foi criado o Programa Idiomas sem Fronteiras, com o intuito de contribuir para que os estudantes de nível superior, ao serem oportunizados a participarem de programas de mobilidade estudantil, tivessem um maior conhecimento da língua estrangeira, tornando este processo de internacionalização mais proveitoso, ao passo que, centraria-se no aprofundamento em sua área de estudo. Com este programa acadêmicos, professores e técnicos-administrativos, podem dispor de um curso on-line chamado My English Online, no qual, de forma on-line, faz o estudo das etapas do ensino da língua inglesa, passando posteriormente por avaliação de níveis até a conclusão do curso (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020b).

Em 2015, Dilma Rousseff assume a reeleição, no entanto, é afastada do governo por impeachment, assumindo assim, seu vice presidente Michel Temer. E, durante o governo de Michel Temer, foi sancionada a Lei nº13415/2017 Lei do Novo Ensino Médio, que sugeria novas diretrizes para o Ensino Médio (FOCO EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, 2019). Neste sentido, podemos destacar que, 60% da carga horária destinar-se-ia a concentração das disciplinas (conforme a BNCC) em quatro áreas de conhecimento: Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens e Matemática (FOCO EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, 2019). As demais (40%), deveriam conter áreas de interesse do aluno. E ainda, algumas disciplinas foram suprimidas em sua obrigatoriedade: Educação Física, Filosofia, Sociologia e Artes (FOCO EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, 2019). Outro ponto que gerou polêmica é a proposta do ensino em tempo integral, assim, aumento da carga horária, passando de 800 horas/aula por ano, para mil e quatrocentas horas/aula anuais (FOCO EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, 2019). No entanto, há que se ressaltar que tal medida exige mais salas de aula, mais professores para suprir essa demanda por carga horária excedente.

Neste período, podemos citar também a implantação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que são normatizações para a elaboração dos currículos de educação básica em território nacional (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020a). Em 20 de dezembro de 2017, foi homologada referente ao Ensino Fundamental e Educação Infantil, já em 14 de dezembro de 2018, referente ao Ensino Médio (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020a). Estas duas, compõem a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica. Cabe mencionar que, a implantação para a Educação Infantil e Ensino Fundamental iniciou-se em 2019 enquanto que a implantação para o Ensino Médio passou a ser em 2020 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020a).

Posteriormente, Jair Messias Bolsonaro assume a presidência por eleições em 2019 e logo nos primeiros seis meses de governo, a educação sentiu o peso de decisões que não se mostravam favoráveis para garantir melhorias, dentre elas, podemos citar o significativo corte de mais de 5 bilhões dos recursos destinados à educação (BBC, 2019b). Sobre isso, o Ministro da Educação Abraham Weintraub, se

posiciona em meados de abril de 2019, afirmando que este corte atingiria as Universidades Federais com desempenho insatisfatório e/ou que realizasse balburdia. Alusão esta aos protestos consolidados como posicionamento contrário à este corte contingencial (BBC, 2019a). No entanto, contemplou todas as Universidades Federais do Brasil e aos Institutos Federais de Educação (BBC, 2019a). Tais medidas, reverberam na insuficiência da manutenção das atividades diárias, ao passo que o corpo operacional e de professores das instituições públicas de ensino ficam comprometidos, limitando a continuidade de contratações, além da falta de recursos para a manutenção das instalações físicas, impulsiona as universidades ao sucateamento gradativo.

No mês seguinte, a CAPES anuncia o corte de 3474 bolsas de pós-graduação devido a contingências em seu orçamento (BBC, 2019a). Apesar de que, aqueles que já estavam contemplados com a bolsa de pós-graduação continuaria a recebê-la, mas, estes cortes impactaram muitos estudantes que já estavam em processo de recebê-la por já possuir uma classificação que garantiria a obtenção de uma bolsa, mas que, o não recebimento impediria a manutenção deste estudante no Mestrado ou Doutorado, devido a falta de recursos financeiros. Com isso, instaura-se para a educação um contexto insustentável, que levou a mobilizações e a realização da greve geral, evidenciando a insatisfação aos cortes para a educação.

Posteriormente, o Ministro da Educação, menciona a necessidade em diminuir os recursos destinados às ciências humanas de modo a priorizar as áreas da tecnologia e da saúde. É importante ressaltar que, Jair Bolsonaro expressa alinhamento com este posicionamento (BBC, 2019b).

De encontro a uma visão da necessidade para a educação pautada em desconstruções de anos de luta pela liberdade de pensamento e da afirmação de grupos minoritários, podemos citar aqui a preocupação com as provas do ENEM, de modo que estas abstivessem do que denominavam como questões de cunho ideológicos (BBC, 2019a).

E assim, cria-se uma comissão para avaliação das questões contidas nas provas a serem aplicadas, além disso, disseminou-se o incentivo para que alunos, ao sentirem que os professores estava explanando sobre algo que não se

encaixasse no quesito escola sem partido deveria realizar denúncias para que medidas fossem tomadas.

Pode-se citar também, mais uma das medidas que deixou alguns satisfeitos, mas outros nem tanto, foi o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim) (2019), estabelecido pelo Decreto Presidencial nº10.004 (BRASIL, 2020c), no qual, objetivava implantar 216 Escolas Cívico-Militares, que, ofertava o ensino, pautada no padrão dos Colégios Militares (BRASIL, 2020c).

3.2 IDEIAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL

Considerando o contexto histórico apresentado no capítulo anterior, percebemos as transformações que ocorreram no âmbito político, econômico e social, que resultaram nos avanços e retrocessos sentidos nas políticas educacionais. Sendo assim, busco aqui neste capítulo, traçar uma linha cronológica das pedagogias de ensino, querendo-se então, expressar a ação do tempo nos modos de ensinar.

Cabe salientar a definição de ideias pedagógicas que Saviani estabelece e, em sua fala, “Por ideias pedagógicas entendo as ideias educacionais, não em si mesmas, mas na forma como se encarnam no movimento real da educação, orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa” (SAVIANI, 2007, p. 06).

Com isso, este teórico, no livro *História das ideias pedagógicas no Brasil* (2007)

estabelece uma divisão das ideias pedagógicas nos períodos históricos:

1º Período (1549-1759): Monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional;
 2º Período (1759-1932): Coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional; 3º Período (1932-1947): Predominância da pedagogia nova; 4º Período (1969-2001): Configuração da concepção pedagógica produtivista (SAVIANI, 2007, p. 24-25).

Estas, também possuem subdivisões, como será apresentado na Imagem 1: *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. No entanto, Saviani já havia estabelecido outra abordagem ao delimitar as teorias educacionais no livro *Escola e Democracia* (1999), em três categorias: teorias não-críticas, teorias crítico-reprodutivistas e teoria-crítica.

As teorias não-críticas “encaram a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma” (SAVIANI, 2007, p. 17), já as teorias crítico-reprodutivistas “entendem que a função básica da educação é a reprodução da sociedade” (SAVIANI, 2007, p. 17), e por fim, a teoria-crítica,

são críticas uma vez que se empenham em compreender a educação remetendo-a sempre a seus condicionantes objetivos, isto é, aos determinantes sociais, vale dizer, estrutura socioeconômica que condiciona a forma de manifestação do fenômeno educativo (SAVIANI, 2007, p. 17).

Com base nestas duas vertentes, será apresentado brevemente a seguir, os principais pontos das ideias pedagógicas nos períodos históricos, dando ênfase as Pedagogias: Tradicional, Nova, Tecnicista, sendo estas consideradas por Saviani, como as teorias não-críticas. E, posteriormente, as teorias crítico-reprodutivistas e a teoria-crítica. Contemplo também, um apontamento breve acerca da Pedagogia Waldorf e a Pedagogia Montessori.

Pautando-se, na abordagem, pode-se observar na Figura 1, a linha temporal da História das Ideias Pedagógicas no Brasil, afim de proporcionar uma visão que relacione as abordagens educacionais com os acontecimentos históricos destes períodos.

Quadro 1 - História das Ideias Pedagógicas no Brasil



Fonte: Saviani, 2017

Deste modo, temos como “1º Período (1549-1759): Monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional” (SAVIANI, 2007, p. 24-25), ao qual será discriminado abaixo.

3.2.1 Pedagogia Brasílica, Ratio Studiorum, Pedagogia Pombalina, Pedagogias Leigas

A Pedagogia Brasílica (1549-1599) nomeia as práticas realizadas pelos jesuítas, na chegada ao Brasil em 1549 e, constituía-se principalmente pela oferta aos nativos brasileiros do ensino da língua portuguesa e da doutrina cristã (SAVIANI, 2007).

Com o decorrer dos primeiros anos de ensino pelos jesuítas no Brasil, foi constituído o Ratio Studiorum (1599-1759), sendo este um modelo de normatizações a serem seguidas quanto as atividades e métodos de avaliação, de modo a tornar o ensino jesuítico regulamentado (SAVIANI, 2007). No entanto, tais normatizações contemplavam o ensino apenas para a elite colonial, caracterizando-o como o primeiro movimento no ensino excludente (SAVIANI, 2007).

Em 1759, Marques de Pombal instituiu a Reforma Pombalina, na qual, a partir do Iluminismo, estabelecia a laicidade no ensino. Isto, reverberou no afastando dos Jesuítas nesta atribuição, levando-os a expulsão do Brasil e, a retomada do ensino como responsabilidade do Estado (SAVIANI, 2007).

Este modo de ensino, denominado como Pedagogia Pombalina (1759-1827) caracterizava-se pela oferta de disciplinas avulsas, denominadas como aulas régias, a cargo de um professor, definido pela Coroa Portuguesa (SAVIANI, 2007).

A Pedagogia Tradicional Leiga (1827-1932), desenvolvida por pensadores modernos, expressavam os preceitos dos ideais liberais, pautados pelo Iluminismo, transferindo assim, a abordagem da essência humana (SAVIANI, s.d). Assim, neste modelo pedagógico, a essência humana deixa de ser uma criação divina, e passa a relacionar-se com a natureza humana. E também, institui para a escola pública o papel de “universal, gratuita, leiga e obrigatória”(SAVIANI, s.d).

Este período histórico, foi marcado pela presença de muitas reformas no âmbito educacional, quanto a obrigatoriedade, gratuidade, modo de ensino, ensino em classes, entre outras (SAVIANI, 2007). Dentre estes acontecimentos, podemos citar a criação das Escolas de Primeiras Letras (1827); o Método Lancaster, no qual, os alunos mais avançados auxiliavam no ensino de seus colegas; a Reforma Couto Ferraz (1854), a Reforma Leôncio de Carvalho (1879), a Reforma Benjamim Constant (1890) e a Reforma Geral da Instrução Pública Paulista (1892) (SAVIANI, 2007).

3.2.2 Fordismo e Keynesianismo (1932-1947)

O Fordismo, foi responsável por trazer um novo modo de trabalhar principalmente para o campo industrial. Com ele, foi instituída a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual e, o trabalho manual, foi também subdividido em pequenas partes a serem executadas por distintas pessoas (SAVIANI, 2007). Somando-se ao surgimento do Keynesianismo, considerou-se para a educação a interferência do Estado, visto as necessidades imputadas pelo Fordismo ao requerer alunos padronizados para a mão de obra industrial, culminando assim com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).

Deste modo, ao considerarmos a distinção entre trabalho intelectual e trabalho manual, temos que, o trabalhador intelectual, deve planejar com o objetivo de obter o maior resultado possível dentro da combinação de serviço manual de que dispõe. De outra forma, o trabalhador manual, executa procedimentos com o uso de maquinário e matéria-prima.

Assim, o saber de ambos, distingue-se. O trabalhador manual deve possuir um raciocínio mais imediato, com conhecimento técnico, operacional; já o trabalhador intelectual, deve possuir um saber mais reflexivo, com conhecimentos

mais aprofundados. Tal divisão é sentida na educação. Aqueles que ingressam em cargos de cunho intelectual geralmente fazem parte das classes médias/elevadas, de modo que, não necessitando ingressar no mercado de trabalho em tenra idade, cursam os anos finais escolares com o intuito do ingresso em curso superior. De forma que, ingressam no mercado de trabalho apenas ao concluírem o ensino universitário, quando menos, em curso.

Distintamente, as camadas mais desfavorecidas de poder aquisitivo, em grande maioria, optavam por cursar o antigo segundo grau profissionalizante, devido à necessidade urgente de ingresso no mercado de trabalho afim de complementar a renda familiar. São estes então, os ocupantes das vagas de trabalho manual, em grande maioria.

Neste período, em que predominava a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Nova, as salas de aula comportavam um número excessivo de alunos com um único professor por sala, afim de atender a alta demanda pelo ensino técnico. Outra característica relevante é que, assim como nas indústrias, passou-se a ter a função de supervisão na escola, afim de garantir o bom andamento das atividades diárias.

3.2.3 Teorias não-críticas

As teorias não-críticas, conforme Saviani, “encaram a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma” (SAVIANI, 1999, p. 17). Dentro desta categoria, temos: a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista.

Nesta concepção teórica, a educação deveria ser acessível a todos, de modo a promover a equalização social. E também, “intervir eficazmente na sociedade, transformando-a, tornando-a melhor, corrigindo as injustiças” (SAVIANI, 1999, p. 27), levando então a educação à uma ação transformadora, para além de apenas obtenção de conhecimento.

Cabe aqui mencionar que, as teorias não-críticas, compreendem a educação como influenciadora na sociedade, desconsiderando os limites que a educação detém, bem como também a determinação da sociedade (SAVIANI, 1999). Deste modo, serão apresentadas abaixo a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a

pedagogia tecnicista de modo mais abrangente, distintamente das demais apresentadas até então.

3.2.4 Pedagogia Tradicional (1932-1947)

A Pedagogia Tradicional, compreendida entre os anos de 1932 a 1946, contempla as práticas de ensino recorrentes no percurso da história da educação, sendo então definidas como tradicionais (SAVIANI, s.d.). Há de se mencionar que, a Pedagogia Tradicional está presente ainda em grande parte das instituições de ensino, com possíveis variações e associações a outras pedagogias e, devido a sua base na filosofia da essência de Rousseau, que expressa uma posição de igualdade entre os homens, conseqüentemente, a escolarização deveria ser acessível a todos e responsabilidade do Estado (DENISE apud SAVIANI, 1999), sendo este um ponto relevante, que acompanha o contexto do período.

Deste modo, buscando a uniformização no ensino, podemos descrever a pedagogia tradicional como marcada pelo predomínio da autoridade, da disciplina, da verdade incontestável, da normatização.

A relação ensino-aprendizagem, nesta pedagogia, está centrada no professor, o qual, em sua postura inquestionável, expressa autoridade e disciplina, levando esta relação à um afastamento entre professor e aluno (LAGAR; SANTANA; DUTRA, 2013). Cabe assim ao professor, em sua postura autoritária, o poder da fala como transmissor do conhecimento. (LAGAR; SANTANA; DUTRA, 2013). E o faz, a partir da exposição de conteúdo, com foco na escrita e na fala oral, e também, pela predominância de exercícios de repetição e memorização. Considera a aula já pensada com antecedência e como pronta, não há abertura para fuga do que foi pré-estabelecido. Neste processo, não considera a relação do conteúdo a ser trabalhado com o contexto do aluno (LAGAR; SANTANA; DUTRA, 2013).

Por outro lado, o estudante, deve-se manter disciplinado e, como ouvinte, apenas recebe o conhecimento e pratica a memorização/repetição como modo de apropriação de conhecimento (LAGAR; SANTANA; DUTRA, 2013).

Nesta dinâmica entre professor-aluno, considera-se pertinente que o professor, tenha domínio do conteúdo a ser apresentado, para que assim, os alunos, em atenção e silêncio, ao observarem a fala do professor (SAVIANI, 1991).

De modo que, ao fazê-lo, sejam capazes de reproduzir o que aprenderam, comprovando deste modo, a aprendizagem (DENISE, 1999).

E, acerca da comprovação da aprendizagem, nesta pedagogia, o modo de avaliação é denominado como prova (LAGAR; SANTANA; DUTRA, 2013). Centra-se então em provar algo, a obter uma aprovação/reprovação e avalia-se a aproximação/distanciamento do que foi transmitido pelo professor (LAGAR; SANTANA; DUTRA, 2013). Com isso, o aluno é visto como um reproduzidor do conhecimento e não cabe a ele uma abordagem reflexiva e/ou crítica.

Cabe ressaltar, como já exposto que, nestas práticas de ensino predominam a rigidez e a normatização, sendo aderidas ao modo de ensino e de avaliação, respectivamente.

E, como já mencionado, aspectos da Pedagogia Tradicional coexistem em grande parte do ensino até hoje, haja vista que, as novas práticas de ensino, como por exemplo, a pedagogia Waldorf e a pedagogia Montessoriana, são aplicadas em instituições de ensinos particulares, sendo acessíveis apenas a uma parcela da população, com médio/alto poder aquisitivo.

3.2.5 Pedagogia Nova (1947-1961)

A Pedagogia Nova foi idealizada a fim de promover a diferenciação das práticas pedagógicas vigentes da Pedagogia Tradicional (SAVIANI, 1999). Assim, a partir da abordagem de John Dewey e Piaget como precursores da Pedagogia Nova, a rigidez e a normatização, abrem caminho para a espontaneidade e a interação dos estudantes.

No Brasil, em 1932, foi elaborado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, com participação de teóricos como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Roquette Pinto, Mario Cassanta e Cecília Meirelles, reivindicando um sistema de ensino público e gratuito, por considerar que a educação tornara-se um privilégio para poucos, promovendo então a segregação social dos mais pobres. Deste modo, “a educação deveria então reconhecer que todo o indivíduo teria o direito de ser educado até onde permitia as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social” (LAGE, s/d).

Considerando estes novos preceitos da Pedagogia Nova, a relação ensino-aprendizagem deixa de ser centrada no professor e passa a ser no aluno, de modo

que os aspectos individuais deste, sejam incorporados nesta dinâmica e, o conteúdo a ser trabalhado em sala, deve considerar também as necessidades do aluno, visando o acontecimento de experiências e as interações que reverberam nesse processo. Segundo Lage, a Pedagogia Nova abarca então:

[...] a centralidade da criança nas relações de aprendizagem, o respeito às normas higiênicas na disciplinarização do corpo do aluno e de seus gestos, a cientificidade da escolarização de saberes e fazeres sociais e a exaltação do ato de observar, de intuir, na construção do conhecimento do aluno (LAGE apud VIDAL, 2003, p. 497)

E também, esta relação, antes marcada pelo autoritarismo e distanciamento na pedagogia tradicional, torna-se na pedagogia nova, mais próxima e democrática. E assim, o professor, de transmissor do conhecimento, passa a ser mediador do conhecimento, e é a partir do interesse despertado no aluno, que promove o aprendizado, não mais a partir do esforço em memorização/repetição.

Para Lage,

O conhecimento, em lugar de ser transmitido pelo professor para memorização, emerge da relação concreta estabelecida entre os alunos e esses objetos ou fatos, devendo a escola responsabilizar-se por incorporar um amplo conjunto de materiais (LAGE apud VIDAL, 2003, p. 509).

Outro ponto que merece destaque. A leitura oral predominante na pedagogia tradicional é substituída pela leitura silenciosa, considerando que, “O domínio da leitura silenciosa possibilitava ao indivíduo o acesso a um número maior de informações, concorrendo para potencializar a ampliação de sua experiência individual” (LAGE apud Vidal, 2003, p. 506).

Deste modo, aprende-se a aprender ao se experienciar o processo. E com isso, não se busca medir quanto a aprovação/reprovação, o foco volta-se para o aspecto qualitativo. Aqui, utiliza-se a autoavaliação, na qual, o aluno avalia seus acertos e erros, caracterizando o processo no aprendizado qualitativamente, de modo que não importa apenas o resultado, mas o processo também.

3.2.6 Pedagogia Tecnicista (1961-1969)

A Pedagogia Tecnicista ou Comportamentalista, originou-se a partir da insatisfação com os modelos pedagógicos do período, e foi idealizada a partir da

corrente filosófica do behaviorismo com os apontamentos de Skinner de que o homem é produto do meio. E assim, a fim de que as interferências subjetivas fossem minimizadas, tornando a educação voltada aos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, de modo similar ao que estava ocorrendo no trabalho fabril (SAVIANI, s/d), adota-se a necessidade de padronização. Com isso, a Pedagogia Tecnicista centra-se na “organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária” (SAVIANI, s/d).

Neste modelo pedagógico, objetiva-se com o ensino, moldar comportamentos desejados (SAVIANI, 1999), tornando os estudantes aptos ao ingresso/permanência no mercado de trabalho a partir da instituição de padrões elevados de eficácia (SAVIANI, 1999). Assim, a relação professor-aluno assume um caráter técnico, tornando-se distante novamente visto que não há uma relação afetiva, e o professor, objetiva a eficácia da transmissão do conhecimento, ao passo que o conhecimento, é resultado da experiência (LAGAR; SANTANA; DUTRA, 2013).

Deste modo, o professor, a partir de técnicas específicas, realiza a transmissão de conteúdo, considerando objetivos específicos definidos pelo estado, e, tem o dever de verificar se estes, estão sendo atingidos no processo de ensino (SAVIANI, 1999). Por outro lado, o aluno, volta ao seu papel passivo, ao receber os conteúdos inquestionavelmente, visando aprendê-los.

3.2.7 Teoria Crítico-reprodutivista (1969-1980)

Saviani aponta que a Teoria Crítico-reprodutivista busca “fazer a crítica da educação dominante, pondo em evidência as funções reais da política educacional que, entretanto, eram acobertadas pelo discurso político-pedagógico oficial” (SAVIANI, 2007, p. 390). Com isso, abarca como aspecto crítico, o anseio em compreender a educação por meio dos aspectos sociais e, como reprodutivista, que a educação reproduz as condições sociais operantes (SAVIANI, 1999).

No entanto, o que tem sido constatado é “o papel que a escola desempenha: reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modo de produção capitalista” (SAVIANI, 1999, p. 27), tornando assim, discriminadora e repressiva, já que a escola na sociedade capitalista, na medida em que reproduz as relações de produção, conseqüentemente, reproduz a dominação e a exploração, tornando-se assim seletiva (SAVIANI, 1999).

Como modelos desta teoria, Saviani elenca: "a)"teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica"; b) "teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado (AIE)"; C) "teoria da escola dualista" (SAVIANI, 1999, p. 28), a partir das ideias de Bourdieu, Passeron, Althusser, Baudelot, Establet.

Saviani(1999) conclui que, as teorias crítico-reprodutivistas, não possuem cunho pedagógico, visto que, estão focadas nos mecanismos de organização e funcionamento da escola, de modo que, evidencia a “necessidade lógica, social e histórica da escola existente na sociedade capitalista, pondo em evidência aquilo que ela desconhece e mascara: seus determinantes materiais” (SAVIANI, 1999, p. 40).

3.2.8 Teoria Crítica da Educação

A Teoria Crítica da Educação é considerada crítica pois centra-se “em compreender a educação remetendo-a sempre a seus condicionantes objetivos, isto é, aos determinantes sociais, vale dizer, à estrutura sócio-econômica que condiciona a forma de manifestação do fenômeno educativo” (SAVIANI, 1999, p. 17).

Deste modo, a teoria crítica, necessita ser formulada a partir dos interesses dominados, visto que a classe dominante não objetiva a transformação histórica da escola, por considerar que isto impediria a preservação de seu poder (SAVIANI, 1999). Sendo que, na medida em que busca superar o poder ilusório e a impotência das teorias educacionais anteriores, torna possível um mecanismo capaz de legitimar poder a classe dominada (SAVIANI, 1999). Para isso, deve-se “avançar no sentido de captar a natureza específica da educação, o que nos levará à compreensão das complexas mediações pelas quais se dá sua inserção contraditória na sociedade capitalista” (SAVIANI, 1999, p. 42).

Busca-se então, garantir melhor qualidade de ensino àqueles ocupantes das camadas populares, de modo a coibir a “seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares” (SAVIANI, 1999, p. 42), favorecendo estes ao invés dos interesses dominantes possibilitando a “transformação estrutural da sociedade” (SAVIANI, 1999, p. 43).

3.2.9 Pedagogia Histórico-Crítica (1980-1991)

A Pedagogia Histórico-Crítica, elaborada por Saviani, busca contemplar o que a teoria não-crítica e a teoria crítica-reprodutivista não contemplaram. Deste modo, a Pedagogia Histórico-Crítica objetiva superá-las, por não possuírem compreensão histórica e materialista e assim, busca “compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nessa visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico” (SAVIANI, 2008, p. 88).

Para isso, ele abarca a teoria marxista a fim de elencar as contradições e assim, do empírico obtém o concreto, por meio do abstrato. Ou seja, nas palavras de Saviani, “da singre-se pela mediação da análise chega à síntese” (LEITURAS BRASILEIRAS, 2017). E também, conforme este mesmo teórico, a pedagogia histórico-crítica “é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vigotski” (SAVIANI, 2007, p. 420).

Desta forma, a educação intermedia a prática social e, esta, torna-se ponto de partida e ponto de chegada desta prática, de modo que,

aos momentos intermediários do método cabe identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse). (SAVIANI, 2007, p. 420).

3.2.10 Pedagogia Neoprodutivista

A Pedagogia Neoprodutivista, pauta-se de acordo com Saviani, pelas bases econômico-pedagógicas: reconversão produtiva, neoprodutivismo e a Pedagogia da Exclusão. Deste modo, caracteriza-se como reformulação da teoria do capital humano e, este modelo, baseia-se na requalificação dos trabalhadores para o mercado de trabalho. E, é a partir de realização de cursos diferenciados que vai se capacitando para tornar-se empregável, de modo a abandonar o papel de exclusão (SAVIANI, 1999).

Entende-se então que o Estado não é mais responsável pela preparação do trabalhador, e sim, o próprio indivíduo, que deve buscar o estudo que lhe capacitará para manter-se empregado, ao passo que, neste período há um alto índice de desemprego e conseqüentemente, de excluídos. Configura-se assim a Pedagogia da Exclusão, no qual tem-se duas alternativas, capacitar-se e, se sem êxito empregatício, tornar-se responsável pela situação, no caso, o fracasso (SAVIANI, 1999).

3.2.11 Pedagogia Neoescolanovista

A Pedagogia Neoescolanovista, pauta-se de acordo com Saviani, pelas bases didático-pedagógico: O aprender a aprender e sua dispersão pelos diferentes espaços sociais (neoescolanovismo). Deste modo, o Neoescolanovismo retoma o aprender a aprender, considerando o professor, mediador no processo ensino-aprendizagem. Nesta abordagem, foram delineadas as fases pedagógicas que nortearam a educação desde 1990 (SAVIANI, 1999).

3.2.12 Pedagogia Neoconstrutivista

A Pedagogia Neoconstrutivista, pauta-se de acordo com Saviani, pelas bases psicopedagógicas: a reorientação das atividades construtivas da criança (neoconstrutivismo) e a pedagogia das competências. Deste modo, o Neoconstrutivismo, apresenta um novo modo de aprender a aprender com a pedagogia das competências, e assim o aprender torna-se atividade construtiva, almejando tornar os indivíduos polivalentes. Esta necessidade constante por atualização, deve-se a englobar outras possibilidades de ser empregado, despertando assim, comportamentos flexíveis, a fim de tornar-se apto a desenvolver várias funções, com isso, é necessário estar disposto a mudanças, a novos aprendizados e a adaptação ao novo(SAVIANI, 1999).

3.2.13 Pedagogia Waldorf

A Pedagogia Waldorf foi desenvolvida pelo filósofo Rudolf Steiner e centra-se em uma visão ampliada do ser humano, de modo a promover o desenvolvimento

de crianças e jovens, formando pessoas “livres, sensíveis e criativas” (FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS WALDORF DO BRASIL, 2020).

Assim, o aprendizado mescla-se com as atividades corporais e com o campo da arte, desenvolvendo assim, os aspectos: físico, social e individual, simultaneamente. Objetiva-se também, a formação ética, estética e acadêmica.

Nesta pedagogia, não há divisão entre seriação escolar, a divisão entre alunos é feita por faixa etária e, considera-se a fase de desenvolvimento do aluno, “de modo que ele possa reconhecer dentro de si as experiências para as quais está pronto a viver” (FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS WALDORF DO BRASIL, 2020). Deste modo, desenvolve-se o pensar em cada faixa etária a fim de formar pessoas que proporcionem transformação social (FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS WALDORF DO BRASIL, 2020).

3.2.14 Pedagogia Montessori

A Pedagogia Montessoriana foi desenvolvida pela médica e pedagoga Maria Montessori e no Brasil, se populariza no final dos anos 80. Esta teoria propõe uma educação libertadora, acreditando que o ambiente ao qual a criança se insere deve mobilizar a experiência, considerando o professor como aquele que norteará o aprendizado (RÖHRS, 2010).

Maria Montessori estabeleceu o conceito que “as crianças necessitam de um ambiente apropriado onde possam viver e aprender” (RÖHRS, 2010, p. 17), trata-se de repensar como as crianças eram vistas até então. Deste modo, para seu programa pedagógico busca dar “igual importância ao desenvolvimento interno e ao desenvolvimento externo, organizados de forma a se complementarem” (RÖHRS, 2010, p. 17), assim, busca-se trabalhar as crianças como um todo.

Quanto ao modo disciplinar para esta abordagem, Montessori nos diz que “nós chamamos de disciplinados um indivíduo que é senhor de si, que pode, conseqüentemente, dispor de si mesmo ou seguir uma regra devida” (RÖHRS apud MONTESSORI, 2010, p. 19). Cabe então compreender o que se entende como disciplina, não partindo da passividade, da obediência, da imputação da autoridade, mas, repensá-la como um modo que como indivíduo estabeleça para si um modo de ser que o leve a ser disciplinado, que seja capaz de ser organizado e seguir modelos instituídos condizentes com seu desenvolvimento.

No que concerne ao modo de ensino, podemos citar por exemplo, a preocupação com o desenvolvimento dos sentidos. Assim, temos como exemplo deste,

[...] um exercício de identificação pelo toque de diferentes tipos de madeira, que era possível tornar ainda mais eficaz vendando os olhos das crianças. Esses exercícios eram praticados em grupo e seguidos de uma discussão, o que reforçava seu alcance do ponto de vista dos aspectos sociais da educação das crianças (RÖHRS, 2010, p. 22)

Deste modo, Montessori compreende que, “para [que a criança] progrida rapidamente, é necessário que a vida prática e a vida social estejam intimamente misturadas à sua cultura” (RÖHRS apud MONTESSORI, 2010, p. 22), com isso, une assim o aprendizado com a convivência social mesclando com os aspectos culturais ao qual está inserido.

No entanto, considerando as especificidades da Pedagogia Montessori, podemos influir que requer “material especializado, formação de professores para sua aplicação, espaço amplo e adequado para as atividades propostas” (RÖHRS, 2010, p. 41), o que leva a possibilidade de inserção apenas as escolas privadas, proporcionando tal ensino apenas aqueles que possuem poder aquisitivo para manter seus filhos na rede privada de ensino, como se pode perceber nas escolas de educação infantil e fundamental nas grandes cidades, que evidenciam o uso do método Montessoriano (RÖHRS, 2010). Sobre isso, Armanda Alberto nos diz que “sem a iniciativa particular, o Brasil não resolverá tão cedo o problema da educação de seu povo, simplesmente porque faltam à União e aos Estados os recursos financeiros suficientes” (RÖHRS apud ALBERTO, 2010, p. 41).

3.3 TORNAR-SE PROFESSOR/A: EXPERIÊNCIAS PARTILHADAS

A docência, nos últimos tempos, tem evidenciado que exige muito daquele/a que ousa ser professor/a. Não é então uma tarefa tão simples, que poderia ser executada por qualquer pessoa, como algumas pessoas pensam. Requer então muita preparação, estudo constante e força de vontade.

Buscando compreender o fazer docente, inserido no âmbito educacional, busca-se dar voz - por meio de relatos escritos - ao processo de se fazer docente. E, a partir disso, dar a pensar as ressonâncias e atravessamentos que são reverberadas, a fim de chegar a vias possíveis de exercício da docência em um contexto que, muitas vezes se mostra inóspito.

O primeiro relato (informação escrita), dentre muitos pontos pertinentes, destaca-se a seguinte fala:

Quadro 2 - Relato professor E1, 2020.

“Eu queria ser professora na escola onde estudei o Ensino Fundamental e Médio. Nem isso é possível mais. Ele se tornou o colégio militar da cidade.”

Fonte: Autora 2020.

É notável que tem se tornado cada vez mais recorrente a sensação de distanciamento dos sonhos que motivaram o ingresso ao curso de licenciatura. E, presenciar tal impossibilidade de exercer a docência no colégio ao qual estudou e que produziu afetos, é desolador, pois, não parecia uma realidade distante de se alcançar à menos de uma década atrás. Parece que, como também mencionado pelo entrevistado, de uns anos para cá,

Quadro 3 - Relato professor E1, 2020.

“as coisas desandaram”

Fonte: Autora 2020.

Os investimentos para com a educação tem sido reduzidos ano a ano e, a reposição salarial, ao qual, como o próprio nome nos diz, repõe a perda salarial medida pelo índice de inflação, já não tem ocorrido há anos consecutivos e agora, com a pandemia, as autoridades responsáveis, nos enfatizam que com o contexto atual, a reposição prevista para o início do ano, novamente não irá ser cumprida.

É importante mencionar que, desde 2015, manifestações em prol da concessão da reposição salarial e da manutenção de direitos dos servidores públicos, tem sido realizadas, porém, sem muito sucesso, o fundo do Paraná Previdência foi utilizado para pagar algo do qual não tinha relação nenhuma, e as reposições salariais quando foi concedido, em um dos únicos anos desde então, fora

parcelado em valores que sequer aproximam-se do índice da inflação e, não honrado todas as parcelas.

Neste contexto, fica evidente a desvalorização da profissão professor/a, quando em 29 de abril de 2015, a Polícia Militar disparou tiros de bala de borracha, bombas de gás lacrimogênio e jatos de água, contra milhares de professores e servidores administrativos, que protestavam em Curitiba, durante votação na Assembleia Legislativa do Estado do Paraná (ALEP), que estabelecia mudanças no sistema de previdência dos servidores do Estado do Paraná. E, por vezes, o professor, tem que explicar aqueles que acompanham de fora este embate travado diariamente, o que de fato está acontecendo e os reais motivos que norteiam as manifestações pois, muitas vezes, a sensação que fica é que, os professores estão reclamando desnecessariamente, quando na verdade estão lutando pelos seus direitos.

Outro ponto relevante expresso pelo participante E1 (2020), é

Quadro 4 - Relato professor E1, 2020.

“[...] tive professores e professores, nem todos eram iguais. Mas a maioria conseguia trabalhar em um único colégio, nos dois períodos e tinha um compromisso muito forte, muito bonito, com a educação e com a formação daqueles alunos que já eram negligenciados pela sociedade.”

Fonte: Autora 2020.

Esta realidade, tem se modificado também. Nos últimos anos o modo de contratação para a Rede Estadual de Ensino tem sido por meio dos contratos de Processo Seletivo Simplificado (PSS), no qual, o professor mediante a apresentação de seus documentos e de seu currículo, obtém uma aprovação, ao qual, após uma possível convocação, pode ser contratado – caso consiga obter aulas – por um período temporário, ou seja, período este referente ao das aulas que obteve.

Geralmente, o que ocorre é que, há uma demanda muito crescente de professores e as vagas disponíveis, geralmente para substituição de professores com férias, licença ou atestados médicos, não suprem tal demanda, então, dificilmente, na Rede Estadual de Ensino, se consegue trabalhar nos dois períodos durante a semana toda, a não ser para aqueles que ingressaram via concurso para

professor efetivo, o qual, há muitos anos não são realizados. O que leva a outro ponto,

Quadro 5 - Relato professor E1, 2020.

“[...] ser professor hoje é quase como ser um autônomo, você precisa arrumar vários ‘bicos’ para ter uma renda que seja capaz de suprir as necessidades básicas; você precisa ‘se virar’ para dar conta de tudo; além de tudo, você precisa lidar com a desvalorização que já é histórica e cultural.”

Fonte: Autora 2020.

Esta perspectiva, acaba por reverberar o sentido de normatização de que o professor/a tem a obrigação de se dividir em várias atribuições para ter um bom salário. No entanto, ao acompanhar o desenvolvimento da Educação no Brasil, percebemos que esta não valorização acaba por se repetir ciclicamente, como por exemplo, atribuir a responsabilidade de capacitação ao próprio professor, como foi exigido há séculos atrás.

Quanto ao ingresso no mercado de trabalho na área do ensino, E1 (2020) nos apresenta sua busca por vias possíveis do exercício docente. Primeiramente, ingressou, como corretora de redação e auxílio às dúvidas dos alunos no contraturno, quando estava no último ano do curso de graduação. E, considera esta uma experiência enriquecedora, porém, era permeada por ausência de autonomia e pautada no fazer mecanicista.

Nesse sentido, na graduação, aprendemos muito sobre ser/estar professor e, é natural para o professor, o anseio por ensinar conforme o que aprendeu e com autonomia. Mas, nem sempre isto é possível, sendo mais visível quando ocorre, no ensino privado, onde alguns policiamentos quanto ao que deve ou não o professor fazer, são mais presentes, como por exemplo, não poder se ausentar da sala nem para ir ao banheiro.

Posteriormente, E1 (2020) ingressou em uma escola de idiomas, ministrando aulas de francês para duas turmas. E, sobre este processo, expressou que:

Quadro 6 - Relato professor E1, 2020.

“No começo, eu tive muito medo. Eu me sentia despreparada, estava insegura. Não imaginei que conseguiria pegar aulas de francês assim tão rapidamente. Além disso, o público-alvo do curso eram pessoas mais velhas,

resolvidas e com alto poder aquisitivo e o professor anterior era muito mais experiente e capacitado do que eu. [...] Ademais, foi difícil me adaptar a metodologia da escola, que em muitos pontos contradizia a teoria que eu havia aprendido na graduação.”

Fonte: Autora 2020.

Esta fala, evidencia os medos e incertezas que, assim como em qualquer profissão pode alguém vivenciar. O medo por ser recém formado, pela pouca experiência na docência, os alunos muitas vezes não se mostrarem receptivos ou, avaliativos quanto ao seu modo de ensino.

Apesar disso, com o passar dos meses, recebeu um feedback positivo da proprietária da escola, enfatizando o interesse e domínio dos alunos nas aulas de francês. E, este reconhecimento, pode fazer toda a diferença no caminho ao qual o/a professor/a vai percorrer, levando-o a permanecer ou deixar de exercer a docência. É algo que sinto muito falho, em muitos espaços escolares, devido a divergências de método de ensino, ou o não acompanhamento das ações positivas dos professores.

Não bastando, E1 assumiu o cargo de auxiliar de coordenação, em uma rede privada de ensino. E, devido a sua formação em licenciatura, além de atuar na sala de leitura, cobria aulas quando havia necessidade, devido à ausência do professor. Neste caso, além de ser comunicada em cima da hora, tinha que lidar com os alunos que, não atribuíam a ela a identidade de Professora. Mesmo com essa rotina atarefada, passou a ministrar oficinas de leitura literária na Educação Integral. E enfatiza ela, que é uma experiência na qual, se sente reconhecida e valorizada abordando assuntos de sua familiaridade, porém, ainda assim, por não estar contratada como professora, há a sensação de não pertença, fato este que ainda assim, reverbera em uma sensação de não reconhecimento como professora, sua profissão primeira.

De outra forma, ao ser contratada em uma instituição, em aulas do eixo de linguagens e correção de redações, preparando os alunos para o ENCCEJA, para

atuação nos sábados pela manhã, um outro olhar para ela se abriu. Embora o período fosse curto, apenas três meses, reverberou bons afetos. Como os alunos, em grande maioria eram trabalhadores com desejo de obtenção do diploma de Ensino Médio, e que, não sentiam familiaridade com a disciplina, exigia-se aí uma dedicação a mais, afim de neutralizar este medo sentido pelos alunos com a disciplina, garantindo assim que a evasão fosse evitada.

Devido a estas especificidades, sentia-se,

Quadro 7 - Relato professor E1, 2020.

“com receito de não dar conta, de ter de abordar assuntos gramaticais os quais não me simpatizo [...], de não ser levada a sério por conta da idade, de não corresponder às expectativas dos alunos e ter de lidar com os casos de evasão.”

Fonte: Autora 2020.

Apesar disso, a experiência foi próxima ao que idealizava,

Quadro 8 - Relato professor E1, 2020.

“ser aquela professora que está mais preocupada com a formação integral dos alunos, do que com o sistema.”

Fonte: Autora 2020.

E, reflexo disso são as demonstrações de gratidão pelos alunos. No entanto, reitera que

Quadro 9 - Relato professor E1, 2020.

“é uma pena que eu não possa ter essa experiência docente de forma contínua.”

Fonte: Autora 2020.

E que, em muitos casos, outros professores por não encontrar oportunidades como as que teve, optam pelas aulas particulares e a permanência na informalidade.

Deste modo, a partir deste primeiro relato, percebe-se que muitas vezes o contexto não se apresenta da forma que esperávamos, mas, é preciso espreitar modos de exercer o ensino, e a partir disso, tornar cada ação, potencializadora de transformação. Como podemos ver com a criação das oficinas de leitura, com a

preparação dos alunos que tiveram um ensino educacional deficitário e que com a ação docente, o ensino foi consolidado, aproximando assim, do que almejava ao ingressar na docência a formação integral dos alunos. É não se perder, em seu objetivo, mesmo diante de cenários que em alguns momentos nos despotencializam, é abarcar cada nova experiência, mesmo que nos traga medo, mas saber que é uma nova oportunidade de um aprendizado tanto para si, como para aquele que se ensina e, mesmo com os medos, as incertezas, as expectativas - algumas não concretizadas-, conseguir não ficar estagnado, aprender a cada passo, conquistar a cada dia mais um pedacinho de chão pra chamar de seu e lembrar que já passou por aí e, aprender com cada experiência que perpassa.

O segundo relato (informação escrita), comporta as vivências de E2 (2020). Ela, logo de início, expressa sua motivação para ingressar na docência, reverberados na constatação de comportamentos que pra ela, eram considerados ruins, como por exemplo, de uma professora que deu três tampas nas costas dela, por ter trocado o Q pelo G. Tal afetação, impulsionou-a à um repensar sobre o que pode ou não pode o professor fazer. Deste modo, tornou-se há sete anos, professora, delineando como princípios fazer mais e melhor. Com formação em Design de Interiores, atua em cursos de graduação de Design, nas modalidades presencial e à distância, além de já ter atuado na pós-graduação.

Em sua fala, E2 (2020) menciona,

Quadro 10 - Relato professor E2, 2020.

“me sinto completa quando estou dando aulas. Mais do que ‘estar’ professora, eu ‘sou’ professora, 24h por dia”.

Fonte: Autora 2020.

No entanto, após estes sete anos atuando em cursos de graduação e pós-graduação, e, após uma segunda graduação em Artes Visuais, optou pela docência no ensino de crianças e, a empolgação inicial logo passou. Segundo ela,

Quadro 11 - Relato professor E2, 2020.

“me senti uma flor murchando, ao observar as coordenadoras, a diretora e professores mais antigos, gritarem tanto. Em alguns dias eu já me sentia exausta, comecei também, em alguns momentos, a gritar.”

Fonte: Autora 2020.

A partir destas duas realidades, enfrentadas por E2 (2020), podemos perceber como contextos diferentes, reverberam ações diferentes. Deste modo, em um contexto em que os alunos já são adultos, que estão a buscar uma formação, é passível que o comprometimento com o aprendizado, por parte do aluno, esteja mais presente e as formas de se comportar em sala de aula, são outras. Já no ensino infantil e fundamental, estes modos do aluno de ser/estar em sala de aula, abarcam um processo de formação, de desenvolvimento enquanto criança e de ganhar maturidade quando um pouco mais crescidos. Há realmente um desgaste maior quanto ao ensino escolar e que, podemos constatar a partir do momento que o entrevistado E2 passa a internalizar um comportamento que pra ela, não era o considerado como o esperado para um/a professor/a. O que, levou a ela a experimentar afetos que despotencializam sua energia vital, como mencionado:

Quadro 12 - Relato professor E2, 2020.

“me senti uma flor murchando.”

Fonte: Autora 2020.

Esta fala nos faz pensar: quantos professores/diretores/coordenadores, sentem-se desta forma? Seria possível, a partir de tal constatação buscar vias possíveis de enfrentamento das ações que reverberam tais sentimentos? Seria possível um modo outro de ser/estar professor que tornasse possível obter atenção, educação, respeito, aprendizado sem a necessidade de usar o timbre como modo de resolução das ações inesperadas? São questões que ressoam e me atravessam ao pensar neste relato.

Outro ponto destacado por E2 é que, com a pandemia e a necessidade de continuidade das aulas de modo online, por meio de videochamadas por exemplo, trouxe a ela uma ampliação no tempo a estar disponível como professora, como se, segundo ela,

Quadro 13 - Relato professor E2, 2020.

“já não estivesse fazendo o máximo”

Fonte: Autora 2020.

Passou a atender a direção, a coordenação, aos pais, aos alunos, sem um horário definido e mais, um grupo do whatsapp para cada uma das onze turmas as quais atua como professora. Se não bastasse a reinvenção como professora, no ensino a distância para crianças, que já consome uma boa parte de tempo/energia, não que isto seja um fardo, mas, é importante mencionar que é um trabalho que exige muita dedicação e, além disso, há todo um suporte que precisa prestar 24 horas por dia. O que nos leva novamente a pensar, o que pode ou não o professor fazer? Até onde vai o limite de sua função? Quando acaba as horas/aulas quando não existe mais sala de aula? Como disse ela,

Quadro 14 - Relato professor E2, 2020.

“ser professor não é uma missão, um ato de caridade, um dom. É um trabalho e como qualquer outro, deve ser tratado de acordo.”

Fonte: Autora 2020.

Torna-se perceptível que, exercer a docência nem sempre vai ser um mar de rosas, mas tem muitos momentos de satisfação. Sobre isso, evidencia ao dizer que

Quadro 15 - Relato professor E2, 2020.

“É uma balança ingrata e injusta: de um lado, os afazeres maçantes, as exigências 24h da Escola, a falta de organização, a grosseria de alguns pais. Do outro lado, a leveza do encontro das subjetividades, eu e as crianças, os aprendizados, a troca que se torna, em cada aula, mais e mais potência para pensar a docência e o mundo.”

Fonte: Autora 2020.

Percebemos aqui, que os afetos reverberados, despotencializam a energia vital e neutralizam os afetos de alegria pelos encontros com as crianças, de modo que, não são suficientes para garantir sua permanência. Há aqui a possibilidade, a escolha, pois nem sempre o professor pode abrir mão das aulas que têm, por não ter outra opção que garanta seu sustento, levando a permanência em tais condições desfavoráveis, pela necessidade financeira. Até quando o/a professor/a terá que enfrentar condições de trabalho que lhe exigem quase que a alma, por um salário muito menor do que o necessário para seu sustento? Até quando o/a professor/a vai precisar evidenciar como o seu trabalho é relevante para a formação de todas as pessoas que atuarão no mercado de trabalho no futuro (como se isto já não fosse evidente)? Até quando o/a professor/a vai precisar atuar em várias frentes de trabalho para obter um salário condizente aos seus anos consecutivos de dedicação em ensino/pesquisa? Fica aqui estes outros questionamentos ressoando em busca de respostas.

O próximo relato (informação escrita), de E3 (2020), de início já nos leva a esse questionamento que permeia o percurso em formação e de pós-formado, se estamos no caminho certo ou não.

Em sua fala, expressa:

Quadro 16 - Relato professor E3, 2020.

“por várias vezes fiquei me questionando se ser professor era o que eu realmente queria.”

Fonte: Autora 2020.

Este, é um questionamento que acredito eu, seja muito recorrente, principalmente após a conclusão do curso. A dúvida se é o que realmente quer, a insegurança como docente, a incerteza quanto a ser contratado...enfim, dar os primeiros passos são os mais difíceis. Considerando que, talvez estes não sejam os

primeiros passos, e sim, mais um caminhar de um percurso que comporta vários enfrentamentos, por vezes silenciosos.

Neste sentido, pensando neste caminhar que muitas vezes é sentido apenas por aquele que perpassa, menciona,

Quadro 17 - Relato professor E3, 2020.

“passei por várias dificuldades durante minha graduação em artes, muitas vezes não tinha o dinheiro suficiente para o ônibus, xerox, a universidade seguia um padrão muito rígido no qual muitos alunos que vem de escola pública acaba levando um baque.”

Fonte: Autora 2020.

A partir disso, percebemos as dificuldades perpassadas com o objetivo de obter a formação docente enquanto estudante e, podemos refletir sobre quantos mais passam diariamente pela mesma situação e acabam por desistir de sua formação por não ter um suporte que o motive em sua permanência? Podemos também prolongar para os estudantes na rede estadual de ensino que também passam por enfrentamentos similares, devido a necessidade de trabalhar para complementar a renda familiar ou, devido a questões familiares acabam por não dar continuidade no estudo, sendo este um enfrentamento que cabe as instancias municipais/estaduais zelarem, bem como também daqueles que compõem o quadro funcional escolar.

Ao pensarmos sobre os embates que são travados diariamente, no percurso de tornar-se professor/a, E3 (2020) nos relata o encontro de afetos com duas professoras que direcionaram-na a sua linha de pesquisa e atuação docente. Elas, ao presenciarem tal embate, mobilizaram esforços para garantirem sua permanência no curso. Uma delas, integrou-a a um projeto de PIBIC sobre Educação Especial e, a outra, que além de tornar-se sua orientadora de TCC, evidenciou que segundo este entrevistado,

Quadro 18 - Relato professor E3, 2020.

“todos nós somos capazes independente das dificuldades e o melhor com a sua sabedoria, me fez nunca desistir de ser uma professora.”

Fonte: Autora 2020.

Estas ações, reverberaram na produção de um novo caminho pós-formada a partir de afetos de alegria/esperança/reconhecimento, compreendendo as possibilidades que poderia atuar no ensino.

Com isso, E3 (2020), após a formação em Artes Visuais, ingressou em Pedagogia e em uma pós-graduação em Educação Especial a fim de atuar nesta área. Após um ano nestes cursos, como ela mesma menciona, sem trabalhar na área por um ano, foi contratada na APAE na cidade em que reside, atuando no ensino de Artes, no qual, menciona aprender diariamente, mais do que ensina.

Segundo ela,

Quadro 19 - Relato professor E3, 2020.

“acredito que ser professor é isso ensinar mais ao mesmo tempo aprender com as próprias crianças e sair da sala de aula ouvindo ‘Tchau professora Mariana’, ouvir de um aluno que tem dificuldade em falar dizer ‘Profa. Mariana’, realmente não há dinheiro que compre toda essa experiência, [...] ser professor de artes na educação especial é entender que é a arte e uma disciplina poderosíssima no desenvolvimento dessas crianças, amo ser professora e tenho muita admiração por quem se forma nessa profissão.”

Fonte: Autora 2020.

Tais falas, evidenciam o anseio como recém-formado pela atuação na área e os percalços que são sentidos neste percurso entre o tornar-se professor/a e, a como encontrar meios de se firmar diante do contexto ao qual se encontra.

Deste modo, E3 (2020) evidencia o aprendizado constante a cada nova aula, a cada novo ensinar, a cada experiência partilhada e as possibilidades como propostas para as próximas aulas. Para além disso, a gratidão e reconhecimento para com o/a professor/a, diante dos obstáculos perpassados. E, como um gesto, uma palavra, um ensinamento é capaz de transformar uma vida.

A partir das vivências de E3 (2020) podemos perceber que foi ainda durante o curso de graduação que delineou a área de atuação ao qual se sentia mais próxima e, mesmo com todas as incertezas como recém formada e, muitas vezes pela

dificuldade em ingressar na docência nestes últimos anos, mobilizou esforços em permanecer estudando, abarcando uma área que seria pertinente para sua atuação, no caso a Pedagogia e, direcionou seu campo de atuação para a educação especial, na qual atua desde então.

Há que se considerar que a formação acadêmica vai te constituindo como professor, mas é a formação contínua voltada para a educação inclusiva ou educação especial, que contribuirá significativamente para o ensino dos alunos com necessidades especiais. Deste modo, aqueles que se inclinam para este campo de ensino, a partir de um processo de formação contínua, contribuem para que as competências vão se aprimorando e os saberes se resignificando. Com isso, a docência revela um olhar para aqueles com necessidades específicas voltado para suas potencialidades, removendo obstáculos quanto a aprendizagem e participação em aula, e assim, estabelecem práticas educativas adotadas baseadas no percurso singular de aprendizagem que tornem possível a autonomia e autodeterminação.

E assim, há um repensar sobre a forma de ser professor, de modo que, o processo interacional entre aluno-professor permite a este, trilhar um caminho de desafios, de reavaliação das práticas de ensino, de flexibilização diante de dificuldades, ou seja, modifica-se constantemente em sua prática a fim de promover a educação para todos de modo a atender as especificidades.

Passando para o próximo relato (informação escrita) do entrevistado E4 (2020), tem-se em sua fala:

Quadro 20 - Relato professor E4, 2020.

“Embora sentia-se cansada e com sua potência diminuída frente as incertezas e desamparos que a educação e a pesquisa vêm sofrendo no país, fortalecia-se ao ouvir o ensaio de um coletivo de vozes dissonantes de bandos-de-pássaros-gentes-docentes, que poderia gerar aqui e ali um som, um ruído capaz de estremecer aquele chão em movimentos micro de devires revolucionários...”

Fonte: Autora 2020.

Este participante, nos traz a singularidade de um momento além sala-de-aula, no qual, microgestos são produzidos em consonância com o perpassar da manhã.

A lembrança da rotina do/a professor/a visivelmente marcada pelo tempo acelerado, pela ausência de tempo, pelo acontecimento imediato. E, frente a isto, nos convida a espreitar, a partir de seu espreitensaio, um tempo outro que pede passagem, tempo este desacelerando-se.

Neste tempo outro, o dia já se fazia presente pra ela, mesmo iniciando ainda seus primeiros passos. A escrita a prumo, ganhando linhas ininterruptas atravessadas pela docência, e a docência, há a docência, sempre presente.

Mas, nestas poucas horas, E4 torna-se pesquisadora/escritora ensaísta, mas ao mesmo tempo, o é, professora 24 horas por dia. O professor não deixa de ser professor por não estar em sala de aula.

E, sobre essa possibilidade ou não, de habitar a sala de aula, me recorro desse modo de ser professor/a, também apresentado por E1 (2020) e por E2 (2020) que exige do ser e estar professor/a o constante estar em movimento, buscando brechas de ocupação como docente, para além das aulas em sala-de-aula, e também, brechas no tempo para realizar aquilo que o tempo quase sempre acaba antes de tornar-se possível.

A exigência, muitas vezes vindas de si, para ocupar muitas funções, causa incomodo e fricções abrindo feridas que não sabemos se um dia fecharão, visto que as funções em excesso, acompanham o/a professor/a por longos anos a fio durante o exercício da docência. A obrigação em dizer sim as oportunidades que lhe surge, a necessidade em abraçar todos os artigos, orientações, aulas a serem ministradas, a emprestarem os ouvidos/olhos/fala para aquele aluno que precisa de orientação na pesquisa, mesmo não sendo seu orientando. A exigência em ocupar cada segundo da vida que passa e que não quer que apenas somente passe, que algo passe, que algo modifique, que algo aconteça.

A sensação de pertencimento à uma identidade docente mutante que se torna singular e assim como ela, se encontra com outras identidades docentes. Estas, em conjunto produzem algo, e assim, sente que,

Quadro 21 - Relato professor E4, 2020.

“podia ouvir um gorjeio capaz de produzir outros ritmos para os passos cambaleantes da educação...”

Fonte: Autora 2020.

De modo que a educação, assim como o/a professor/a sejam valorizados e reconhecidos pelas transformações que proporcionam.

Como quinto relato (informação escrita) apresento as palavras de E5 (2020), acerca de suas experiências e perspectivas com a educação e, logo de início nos avisa,

Quadro 22 - Relato professor E5, 2020.

“[...] fazer da educação minha profissão me trouxe e continua trazendo diversos sentimentos, muitas vezes contraditórios, que se alternam constantemente. Posso dizer que alguns são estimulantes, provocadores e esperançosos, outros são angustiantes, exaustivos e desanimadores. Sentimentos bons e maus, lado a lado.”

Fonte: Autora 2020.

Deste modo, evidencia-se, como já mencionado, que a docência não é um mar de rosas e, exerce-la, nos coloca diante de sensações/situações que não se pode controlar. Muitos acontecimentos reverberam em bons afetos, enquanto que outros, pelo contrário, se encaixam como maus afetos. E deste modo, podemos nos sentir motivados a agir, bem como desmotivados e não há uma balança onde se mede a intensidade destes atravessamentos. Assim, cabe a nós, como professores/as, trazer este equilíbrio.

Por outro lado, nos convida à pensar sobre questionamentos internos dele, e em sua fala, nos pergunta,

Quadro 23 - Relato professor E5, 2020.

“se as pessoas compreendem tão pouco sobre o que são, como podem se sentir confortáveis com a função de formar outra pessoa? Como podem determinar diretrizes, fazer escolhas sobre o que o outro precisa ou não aprender?”

Fonte: Autora 2020.

Nos leva a pensar sobre a responsabilidade que o/a professor/a abarca pela formação de outra pessoa e mais, como delinear o que deve ou não ser aprendido. A gama de conteúdos a serem ensinados se mostra extensa e, as aulas muitas

vezes parecem não ser suficiente para tanto, considerando que a preocupação maior deve ser o desenvolvimento integral do aluno.

Neste sentido, cabe aqui outro pensamento, exposto por E5 (2020)

Quadro 24 - Relato professor E5, 2020.

“a burocracia do sistema escolar, com a padronização dos conteúdos, dos procedimentos e das pessoas! E ainda por cima com as avaliações!”

Fonte: Autora 2020.

É sabido que, desde longa data, o ambiente escolar é regido por normatizações e regimentos, como um modo de manter a organização em seu prumo. Mas é possível que o excesso pela padronização acaba por obstaculizar a manifestação das individualidades e singularidades de cada um, até mesmo no aspecto quanto ao modo de avaliar o que foi aprendido ou não.

Sobre estes aspectos que direcionam as singularidades, nos fala,

Quadro 25 - Relato professor E5, 2020.

“[...]como eu posso afirmar, ou aceitar que outros afirmem, que existe uma quantidade específica de conhecimentos que são mais úteis do que outros, e que por isso são estes os que as pessoas precisam aprender nas escolas? São tantas as coisas que podem ser importantes para a vida individual ou até mesmo coletiva, pensando em sociedade.”

Fonte: Autora 2020.

E assim, o ensino ainda comporta traços de direcionamento a formação voltado apenas para o ingresso no mercado de trabalho. Há que se afirmar, como mencionado por E5 (2020),

Quadro 26 - Relato professor E5, 2020.

“sou contratado e direcionado a agir segundo as normas”

Fonte: Autora 2020.

Assim como muitos profissionais em diversas áreas também o são, mas é importante ponderar como tais normatizações podem ser conciliadas com um

repensar da ação docente de modo a possibilitar um olhar outro para o aluno, para além do aprendizado, como mencionado por ele, de que a criança,

Quadro 27 - Relato professor E5, 2020.

“depende de que haja adultos com a consciência e responsabilidade de lhe oferecer, ou de trazer ao conhecimento dela, o máximo de possibilidades para que ela possa escolher o que fazer da sua vida!”

Fonte: Autora 2020.

E, dar a pensar sobre este direcionamento ao aluno, mesmo que tal direcionamento não comporte na formação do professor.

De outra forma, o relato (informação escrita) de E6 (2020), construído em modo de poesia concreta, nos direciona o olhar para aquilo que compreendemos como caminhos.

Quadro 28 - Relato professor E6, 2020.

**Caminhos
Não digo “O” caminho, mas digo “caminhos”
Aqueles que se ligam um ao outro, nos levando a diferentes lugares,
conforme
a direção escolhida ou acontecida
Sei do caminho que não pretendo seguir: o invariável/inflexível, esse está
longe
de ser a minha opção
Não cabe a mim ser sempre a mesma, andar pelos caminhos conhecidos
para
me sentir segura Cabe a mim andar pelo desconhecido**

Fonte: Autora 2020.

Assim, o que seria então de fato um caminho? Seria um espaço que liga um ponto a outro? Podemos pensar como as infinitas possibilidades de ser/estar professor que nos levam a experienciar vivências e afetos distintos. E também, como a disposição e a abertura ao novo, que nos mobiliza a imanência do devir, da produção de novas singularidades e conseqüentemente, habitar caminhos outros. Nesse sentido, E6 (2020) enfatiza,

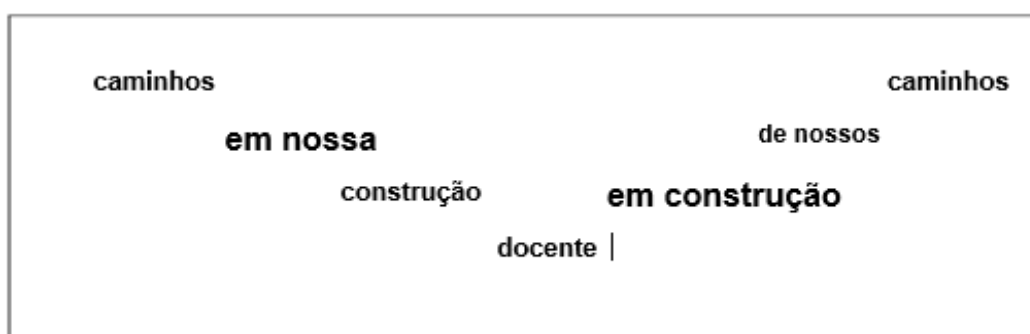
Quadro 29 - Relato professor E6, 2020.

**Tive duas opções me acomodar ou conhecer uma nova trilha
Foi nesse momento que aconteceu o eu docente, não o eu estagiaria e sim o eu docente, sem muitos planos ou organização, mas com muitas inseguranças**

Fonte: Autora 2020.

Torna-se evidente, este momento de escolhas pelo qual perpassa o/a professor/a recém-formado. O que fazer com aquilo que se chama formação em licenciatura? Como transformar esta formação em experiência docente? Não há um manual de instruções que direcione como formar o eu docente, para além do eu estagiaria ao qual já vivenciara. Cada um, experiencia e vivencia um caminho muito particular entre acertos e desacertos, no qual, se mostra em constante aprendizado a fim de construir a sua identidade docente e, é somente com a ação, com assumir os riscos de ser docente que você assume pra si o ser docente que considera ideal. E desse modo, conforme E6 (2020),

Quadro 30 - Relato professor E6, 2020.



Fonte: Autora 2020.

Compreende-se então que, o/a professor/a se coloca em construção, diante dos caminhos que se formam. Assim, mobiliza-se a construir caminhos outros, que talvez considera necessários em prol de um docente em construção. E deste modo, para E6 (2020),

Quadro 31 - Relato professor E6, 2020.

Adentrando nesse percurso docente encontro um campo repleto de incertezas, de encontros felizes ou não do qual não passei imune

Algo de alguma maneira me afeta e marca, pois sou constituída pelas experiências com os outros e é nesse caminhar, nessas infinitas possibilidades que tento deixar vestígios e me deixo ser marcada

Fonte: Autora 2020.

Assim, nestas possibilidades outras que se formam, nos encontros que são constituídos, algo se passa, algo acontece, e produz afetos e afetação. E deste modo, tanto professor/a como estudante afetam e sofrem afetação, reverberando em um novo modo de ser e estar no mundo. E, sobre este modo de ser professor, muito se questiona, principalmente quando recém-formado. E6 (2020) nos relata, alguns destes questionamentos que perpassou,

Quadro 32 - Relato professor E6, 2020.

**Oi, você é a professora de artes?
Quando se formou?
Qual a sua idade?
Será que ela dominará a sala de aula?**

Enfim, foram vários questionamentos que me fizeram.. Alguns construtivos, outros nem tanto O que é isso de DOMINAR a sala de aula? Dominar? É estranho pensar essa palavra em um caminho que busco Compartilhamentos

Fonte: Autora 2020.

Percebe-se que muitos destes questionamentos estão naturalizados, propor tais questionamentos não expressa incômodo em quem pergunta, mas a quem ouve, reverbera um desconforto... talvez uma tentativa de desestabilizar, reduzir sua potência de existir/agir, de modo a querer instituir uma postura de autoridade construída historicamente, da qual, muitos não ousam fugir, como podemos perceber ao propor que o/a professor/a seja capaz de dominar a sala de aula. E, frente a isto, E6 (2020) reitera seu posicionamento, ao propor um caminho de compartilhamentos.

No entanto, com a pandemia da Covid 19, novos modos de se exercer a docência precisam urgentemente ser formados. E a partir disso, como mencionado por E6(2020), em um

Quadro 33 - Relato professor E6, 2020.

“compartilhar saberes é para além de falar sobre arte...é prestar atenção no outro, é ter interesse em sua fala, gestos e escrita...é aprender a valorizar cada nova experiência vivida e fazer dela saberes”.

Fonte: Autora 2020.

E assim, mesmo diante de um momento incerto, procurar possibilidades para exercer a docência em prol do que acredita. De modo que,

Quadro 34 - Relato professor E6, 2020.

“O começo nos faz sair do cômodo, a rotina se desfaz para outra se construir... Será que eu estava/estou/estarei pronta para um começo?”

Fonte: Autora 2020.

Evidenciando assim os ciclos que se fecham e a imanência de novos ciclos.

O relato (informação escrita) de E7 (2020) traz outra perspectiva. De início menciona,

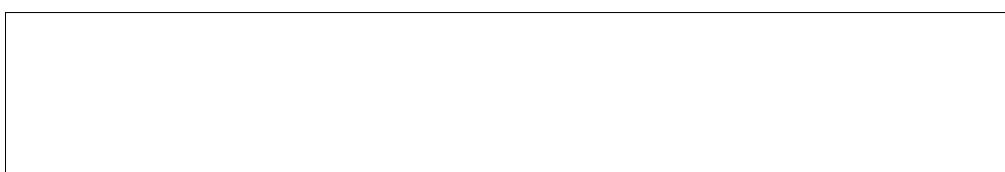
Quadro 35 - Relato professor E7, 2020.

“não é fácil ser professor. [...] ser docente nos dias de hoje não é tão simples e tudo se torna mais complexo, ainda, quando se é professor de História, o que é o meu caso.”

Fonte: Autora 2020.

Nesse sentido, podemos influir que, realmente, exercer a docência, tem sido ao longo dos anos, uma tarefa que exige muito do professor, e, muitas vezes, o retorno por parte da sociedade não se mostra compatível, levando o professor a uma sensação de descaso e frustração.

Mas, para além disso, expressa suas vivências que o levaram a docência. Quando criança,

Quadro 36 - Relato professor E7, 2020.

“ainda não ia para à escola, mas desejava estar lá, pois via outras crianças indo para à aula, em grupos, gargalhando, brincando e com suas mochilas coloridas.”

Fonte: Autora 2020.

Estes primeiros afetos, mobilizou seu desejo de fazer parte deste ir a escola com os amigos e matar a curiosidade de estar na escola. Assim, seus estudos iniciaram em

Quadro 37 - Relato professor E7, 2020.

“uma escola pequena, nova e que havia sido construída perto da minha casa [...] dos [...] primeiros amigos e da [...] primeira professora. Lembro da sala de aula, das paredes decoradas. Parece que até o cheiro da escola, da tinta fresca estou sentindo.”

Fonte: Autora 2020.

Estes afetos, vívidos em sua memória, descrevem o que a escola representava pra ele, em seus primeiros contatos com este espaço novo, em uma dinâmica rotineira também nova, e que o trazia bons afetos. Sobre isto, podemos perceber esta mesma perspectiva em outra fala,

Quadro 38 - Relato professor E7, 2020.

“era fantástico ver a professora escrevendo no quadro com aquela caligrafia desenhada, as carteiras, o material escolar, o livro que utiliza para fazer as lições, meus cadernos encapados, minha mochila. [...] Foi ali, então que, sem saber, mas sentindo que algo me encantava que comecei a gostar do que era ser professor. Quando criança, tinha uma lousa e gizes coloridos em casa. Brincava de ser professor, que engraçado!”

Fonte: Autora 2020.

Esta relação entre aluno e o ambiente escolar, mobilizou forças que o direcionaram a querer aquela realidade pra si, como experiência profissional. E, como o ambiente escolar passa a fazer parte do dia-a-dia do estudante, as lembranças

destas vivências, juntamente com as obrigações escolares, ou seja, os deveres de casa, ocupam também parte do seu dia fora do ambiente escolar, reforçando assim tais vivências. Percebo que, é muito comum encontrar relatos de professores que tinham na infância uma lousa e adoravam brincar de ser professor, compartilho que também ficava a brincar de ser professora e, preocupava-me até a elaborar atividades para que meus amigos realizassem, como um modo de reforço escolar e que até os corrigia, me parecia um modo de estudar e fazer do estudo uma diversão.

Mas, voltando ao relato de E7 (2020), com o avançar de seus estudos, ao prestar o vestibular optou pelo curso de História, mas antes, prestou para Direito, no entanto, obteve aprovação posteriormente, apenas em História.

E, sobre o começo de sua trajetória como professor,

Quadro 39 - Relato professor E7, 2020.

“na licenciatura não me revelou flores. Revelou-me preocupações, mais percalços do que realizações. Terminada a graduação, fiz o meu mestrado. Mundo da pesquisa, da escrita e de uma dissertação concluída. [...] Fiz testes seletivos para a contratação de professor temporário, prestei concursos públicos para a docência na rede estadual de educação e, fora isso, gastei muita sola de sapato indo às escolas particulares deixar o meu currículo. Pobre currículo, não tinha experiência registrada e acho que não davam a mínima para ele, quando o deixava nas secretarias dos colégios.”

Fonte: Autora 2020.

Percebemos assim, uma trajetória de estudos com o propósito de exercer a docência, porém, obter a aprovação em um concurso público ou em teste seletivo, nem sempre garante o ingresso como professor. Hoje, percebemos que tal inserção tornou-se mais dificultoso, visto que, são muitos professores, e a grande maioria com currículo bem desenvolvido e, por outro lado, poucas vagas disponíveis no setor público. A busca pela possibilidade de exercício da docência tem levado aos professores a procurarem alternativas para atuação para além da sala de aula, como por exemplo, aulas avulsas particulares e atuação como docente em cursos de Educação a distância.

Felizmente, E7 (2020) há doze anos atrás ingressou na docência no departamento de História na Universidade ao qual se graduou. E assim, nos conta,

Quadro 40 - Relato professor E7, 2020.

“comecei como professor do ensino superior, jovem e cheio de medos. A primeira aula, achei que morreria. Mas sai vivo dela e das outras, e depois das outras e assim foi. No início, o estudo sobre o conteúdo a ser ministrado é intenso, as pesquisas e a preparação de aulas são feitas com o se não houvesse amanhã. E o medo dos alunos questionarem algo e eu não saber responder? Sim, os primeiros passos são exaustivos, as incertezas são grandes e os medos, no plural mesmo, são gigantes, maiores que tudo. Contudo, o dia a dia traz a experiência, o aprender pelo fato de fazer e de tentar fazer. [...] Não diria que é mágica, jamais! É trabalho e dedicação.”

Fonte: Autora 2020.

Compreendemos assim que, os primeiros passos sempre são os mais difíceis, assim como tudo que aprendemos na vida, mas é a partir do primeiro, que os demais tornam-se possíveis e com o tempo, este caminhar docente, torna-se mais confiante. A preparação exaustiva de aulas, o estudo do conteúdo a ser trabalhado, todo este processo, vai se moldando conforme vai ganhando experiência docente, de modo a buscar a sua identidade, os modos de ser docente, que melhor se adaptam, sendo este, singular.

Por fim, menciona os aprendizados a partir das relações sociais, a disposição ao novo, de modo a estar aberto aos aprendizados, a novos olhares e, enfatiza,

Quadro 41 - Relato professor E7, 2020.

“ser professor ou professora é encarar o cotidiano, a sala de aula e o ambiente de trabalho com curiosidade, apesar das dificuldades, apesar de ouvir de algumas pessoas aquilo lá do começo: não é fácil ser professor. Eu sei que não, que o nosso país e vida política não tornam nossa profissão fácil e desejada pelos jovens. Porém, o que valida minha escolha é o gostar, o aprender e o permitir-se crescer e sempre estar disposto a melhorar enquanto pessoa e profissional.”

Fonte: Autora 2020.

Deste modo, enfatiza que esta profissão é essencial e, que, no entanto, tem passado por alguns percalços não muito satisfatórios, por parte dos governantes, mas

ainda assim, a vontade de ser professor, o desejo de ensinar, direcionam a escolha desta profissão.

Já o relato (informação escrita) de E8 (2020), nos mostra a percepção que muitas vezes os professores têm em sala de aula e, a perspectiva de tornar-se professor e suas implicações. Para ele,

Quadro 42 - Relato professor E8, 2020.

“Percurso não se pedem, se cumprem. Para iniciá-los, além do passo inicial, se faz necessário o desejo. Gostaria aqui de comunicar o percurso de um sujeito e o seu desejo de ser professor. Para tanto, seria necessário pontuar as diferenças entre este desejo de ser professor e a vontade de dar aula.”

Fonte: Autora 2020.

Em suas primeiras palavras, expressa algo muito recorrente em sala de aula, a falta de interesse e atenção dos alunos, para com aquilo que o professor tem a ensinar. E, complementa,

Quadro 43 - Relato professor E8, 2020.

“sou ouvido por 20, trinta por cento dos alunos (nos melhores dias, é claro!)”

Fonte: Autora 2020.

Ser professor, como relatado por E7 (2020) não é fácil e, nesta perspectiva de E8 (2020), compreendemos que há no professor um esforço crescente em prol do aprendizado do aluno, de modo que, planeja as aulas e atividades neste sentido, mas, nem sempre os alunos encontram-se dispostos ao aprendizado. Deste modo, o estar em sala de aula e, a exigência em se cumprir a carga horária, acaba por tornar-se apenas uma obrigação desprazerosa, ou como poderia chamar, um fardo.

Somando-se a isso, o/a professor/a ainda lida com as relações sociais que se fazem necessárias ao ocupar o espaço escolar: os encontros diários com outros professores nos

corredores ou na sala dos professores, a relação professor-aluno; ambas, conforme E8 (2020) evidenciou, não reverberam bons afetos, pois muitas vezes se mostram como relações falseadas, permeadas por interesses. Não se pode generalizar claro, mas tais relações existem, assim como também existe o oposto, os alunos dispostos a aprender, abertos ao novo, bem como também os professores dispostos a uma docência menor, em que cada micro gesto torna-se passível de trazer modificações, ou seja, são professores abertos a ouvir as experiências de outros professores e em conjunto, pensar meios de suprir as necessidades apresentadas.

Ou seja, tornar-se professor, requer a disposição ao novo e a cumprir um percurso que será construído diariamente. E, para E8 (2020), há uma diferença pontual entre o desejo de ser professor e a vontade de dar aula. E, neste sentido, menciona sua dualidade,

Quadro 44 - Relato professor E8, 2020.

“o desejo de não ter que mais sonhar ‘com uma boa lição’ a ser preparada e executada, mas sim de ter ‘uma abolição’ daquele ofício, seja um bom começo. Seria alternar entre uma ‘profissão impossível’ e outra, como o pai da psicanálise Sigmund Freud classificou o educar, o psicanalisar e o governar?”

Fonte: Autora 2020.

Torna-se essencial mencionar, sua aproximação com a psicanálise e deste modo, menciona que as suas transferências, que ocorrem em sala de aula, são atravessadas pelo que experiencia no campo da psicanálise. Compreendemos que, o/a professor/a é constantemente atravessado por forças molares e moleculares que invadem suas vivências, assim como todas as demais pessoas. E, são estes atravessamentos que por vezes direcionam o modo de ser professor, ao passo que, como psicanalista em formação, este ser professor, já não é mais o mesmo, possui uma nova roupagem, novas perspectivas e modos de agir frente ao que acontece e, assim, segundo E8 (2020),

Quadro 45 - Relato professor E8, 2020.



“consigo extrair de minhas experiências ao longo dos últimos 15 anos de docência posições díspares quanto a este ‘suposto’ papel do professor”

Fonte: Autora 2020.

Ou seja, o que é ser professor, refere-se a uma perspectiva subjetiva e por vezes singular, de modo que, para alguns alunos, como mencionado por E8 (2020), o/a professor/a encontra-se em uma posição idealizada, como Sujeito suposto do Saber (termo definido por Jacques Lacan), ou até já desfeita, enquanto que para outros, como já expresseo, não há sequer a preocupação e disposição em aprender, ou seja, tal visão para com o professor, sequer fora constituída. E, para além disso, há que se pensar, o que tais perspectivas reverberam no/a professor/a, e, neste caso, como isto afeta o professor/psicanalista em formação, responsável por este relato.

Para finalizar, problematiza sobre a diferença entre ensino e formação, entre lecionar e dar aula, entre o não saber e a tentação da onipotência e que estes, são elementos que fazem parte desse caminhar docente, que se experiencia dia-a-dia, e enfatiza,

Quadro 46 - Relato professor E8, 2020.

“sou docente em exercício; leciono ao invés de ‘dar aula’; sou psicanalista em formação porque sou professor em contínua formação. Professo nada. Detesto nada. Odeio nada. Não gosto nada. Acho chato nada. Acho chatinho nada. Até gosto nada. Adoro nada. Escuto. Leciono. Nonada...travessia.”

Fonte: Autora 2020.

Sobre isso, podemos influir que, o/a professor/a escolhe qual caminho seguir, pautando-se no que considera pertinente e, mobiliza forças que o mantém em constante formação. Nesse sentido, E9 (2020), inicia seu relato (informação escrita) mencionando,

Quadro 47 - Relato professor E9, 2020.

“Ser professora constitui minha identidade pessoal. Eu me sinto e me defino como tal. O que atuou construindo-me de tal modo? Evidente que a dedicação incansável aos estudos; o prazer que encontro em conhecer domínios de sentidos e significados diferentes; minha disposição para aprender sobre mundos de ideias e a avidez que me anima a conhecer como atiladas inteligências elaboraram as questões mais fundamentais e intrigantes sobre o humano são, entre outras questões, constituintes fundamentais da docência.”

Fonte: Autora 2020.

Assim, para ela, ser professora faz parte de sua identidade pessoal, e, é a partir da busca incessante em novos saberes, que consolida tal definição. E também,

Quadro 48 - Relato professor E9, 2020.

“O alicerce da docência, no meu modo de ver, é mesmo este amor ao conhecimento. Um professor não estanca de estudar nunca. Seus grandes companheiros são livros, artigos e textos. Aprender não é ofício de ter fim. Aquele que de modo muito arrogante declara-se perito em sua área de saber, acreditando ter obtido conhecimento em nível máximo, nada mais cabendo-lhe descobrir atinge, em verdade, o ponto máximo da mediocridade. Por esta razão, defino o professor como um estudante sênior. Eu sou!”

Fonte: Autora 2020.

Assim, é o amor ao conhecimento que mobiliza o professor a estar em constante formação. E, conforme E9 (2020) é a transmissão do saber o ponto chave para o exercício da docência, de modo que,

Quadro 49 - Relato professor E9, 2020.

“Defendo que o saber qualifica-se como tal quando rompe o egoísmo do seu elaborador e se espraia por entre pessoas.”

Fonte: Autora 2020.

E assim, quanto a exercer à docência,

Quadro 50 - Relato professor E9, 2020.

“Eu gosto de estudar, refletir e ofertar meus aprendizados, em público, tendo a face dos meus alunos diante de mim. Gosto de usar minhas mãos para espalhar palavras no ar. Gosto tanto mais das palavras vivificadas no face a face que registradas no papel. Sou feliz quando observo que o saber que comuniquei adentra o âmago dos meus alunos, inquietando-os ou pacificando-os, mas fazendo-os pensar, sobretudo. E nisto, mais uma vez, a carreira docente implica amor. Agora, ao amor ao conhecimento soma-se amor ao compartilhamento.”

Fonte: Autora 2020.

Cabe aqui mencionar que, assim como evidenciado por E9 (2020) e expresso em outros relatos, o que mobiliza o ser/estar professor é o amor ao conhecimento, ao tornar possível transmitir o saber a outros e o que, tal saber mobiliza naquele que aprende, que experiencia este aprendizado. E assim,

Quadro 51 - Relato professor E9, 2020.

“O aprendizado implica um duo, espécie de interação entre duas pessoas que aceitam a transformação de si mesmas por acesso ao saber. É impossível ensinar quem não deseja aprender”.

Fonte: Autora 2020.

Ou seja, é nesta interação que algo acontece, assim como expresso por E8 (2020), há aquela parcela que mostra-se despreocupado ao que é ensinado, e para estes, se não modificarem sua postura diante do saber, como define Larrosa, as coisas somente passam e nada acontece. Desta forma, E9 (2020) reitera,

Quadro 52 - Relato professor E9, 2020.

“Eu disponho-me aberta a ampliar-me por meus alunos, esta atitude divulga-me a mim mesma como professora. De tal modo, reafirmo, o que aprendi com Paulo Freire, em Pedagogia do Oprimido: “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. O que faz o encantamento das palavras comunicadas em sala de aula é o lastro do vivido e sentido que carregam. Por isso a docência não é, para mim, impostura ou teatro. É o lugar do cultivo das minhas verdades e esperanças maiores.”

Fonte: Autora 2020.

Esta postura evidencia uma abordagem docente que espreita a possibilidade de aprendizado compartilhado, de modo que, ao exercer a docência, dispõe suas verdades e esperanças e cita Rubem Alves, ao traçar uma reflexão sobre o ofício docente,

Quadro 53 - Relato professor E9, 2020.

“Rubem Alves toca-me profundamente quando, ao referir o modo como exerce o ofício docente, disse: ‘Estou semeando as sementes da minha mais alta esperança. Não busco discípulos para comunicar-lhes saberes. Busco discípulos para neles plantar minhas esperanças.’ ”

Fonte: Autora 2020.

E, quanto ao processo pedagógico, expõe ,

Quadro 54 - Relato professor E9, 2020.

“eu me compus professora trazendo para dentro de mim os meus mestres admirados. Eles me frequentam em cada aula dada. Assimilei de cada um deles saberes formais e, também, conduta docente. Tive grandes mestres que me capacitaram em ciências sociais e, sem que soubessem, ao mesmo tempo ensinaram-me sobre a vida, humanidade e coerência docente.”

Fonte: Autora 2020.

Deste modo, temos que, o/a professor/a é formado por inúmeros saberes, dos quais continua constantemente em aprendizado e, é a soma destas partes que o formam como um docente, com suas singularidades, seus modos de pensar a docência, seu repertório teórico, seus atravessamentos, seus reverberamentos, que delineam suas ações docentes. E assim, para E9 (2020),

Quadro 55 - Relato professor E9, 2020.

“Junto dos meus mestres, meus modelos consentidos, internalizei e executo a docência como atitude pedagógica de fazer pensar o aluno de modo apartado da inculcação de ideias. Este, conforme penso, o grande perigo a ser vigiado na docência”.

Fonte: Autora 2020.

Finaliza nos dizendo,

Quadro 56 - Relato professor E9, 2020.

“Entre tornar-se professor e o devir professor interpõe-se o validador, e este é o aluno. Eu posso ser contratada como professora, executar cotidianamente a atividade em sala de aula e, a despeito disto, não ser uma professora. O vir a ser professora, este devir que nos aguarda todos os dias em sala de aula, depende da legitimação de cada aluno. Eu sou professora e posso me afirmar como tal na exata medida que sou assim reconhecida por parte dos meus alunos. Portanto, ensinar é mais que um ato de imortalidade, é, também, habilidade para o amor ao conhecimento, amor ao outro e, particularmente, vontade renovada de reinauguração de si.”

Fonte: Autora 2020.

Cabe então esta última reflexão, tornar-se professor, é algo que está para além da formação e do exercício docente em sala de aula, há nesse entremeio o estudante, e a relação construída entre ensino-aprendizagem, logo, cabe ao professor, possibilitar que a relação ensino-aprendizagem se consolide, e uma constante reinvenção de si, de modo a buscando formas possíveis de exercício da docência.

O próximo relato (informação escrita) de E10 (2020) aborda sua trajetória de exercício da docência e, de início já nos fala,

Quadro 57 - Relato professor E10, 2020.

“Ser professor(a) é gratificante, desde que a pessoa goste da profissão. Por que saiba que vai encontrar barreiras de todos os lados. Positivas e negativas. Vai encontrar pessoas que vão te criticar e outras irão elogiar o seu trabalho. E, um dos primeiros convites como reconhecimento ao meu trabalho foi para trabalhar no CEFET em 1983. Mas vou falar sobre isso mais adiante.”

Fonte: Autora 2020.

Assim como E9 (2020) evidenciou, E10 (2020) nos lembra que a profissão de professor é mobilizada pelo amor ao conhecimento e ao ato de ensinar. E, assim como todas as profissões, existem pontos positivos e pontos negativos que surgem

a partir de sua ação. O entrevistado E10 (2020) evidencia estes dois lados: as críticas e os elogios, pois toda ação reverbera um retorno e é neste momento que a persistência diante das adversidades torna-se significativa.

Como exemplo destes pontos, nos relata,

Quadro 58 - Relato professor E10, 2020.

“Esta rotina era assim, ao entrar na sala, como de costume herdado dos meus professores quando eu estudava, fazia oração e à chamada. Aí pedia para eles fazerem um círculo na sala com as cadeiras e enquanto isso, já ia distribuindo as atividades com o tema de estudo do dia. Fazia um relato oral da aula anterior e entrava no assunto do dia. E claro, explicava e fazia anotações no quadro para tirar as dúvidas, deixava eles discutirem o assunto com os colegas e fazer as atividades em equipe ou individual, deixava eles a vontade da escolha e ia passando por eles perguntando se tinham dúvidas, e eu ia auxiliando-os, tirando as dúvidas, porque tinha aluno que tinha vergonha de fazer pergunta para todos ouvirem, assim eles ficavam mais à vontade para pergunta.”

Fonte: Autora 2020.

A partir dessa fala de E10 (2020), podemos influir que, foi a partir do incômodo causado pelo modo com que os alunos se comportavam em sala de aula diante da postura do professor, que este modo de ministrar a aula foi pensado. As aulas ganharam uma nova dinâmica, que despertava o interesse nos alunos e, ao passo que iam realizando as pesquisas sendo intermediados pela orientação da professora, o saber ia se consolidando em todos, e as dúvidas que são singulares, iam sendo tiradas durante a realização das atividades. Assim, os alunos necessitavam realizar as atividades, reforçando assim a internalização do saber e, diminuía-se assim a dispersão da aula, de modo que a atenção era redobrada. Outro ponto importante que destaca é,

Quadro 59 - Relato professor E10, 2020.

“[...] moramos num país tropical, entre os trópicos de equador e de capricórnio, com dias bem frios mais outros bem quentes. Nos dias quentes era um tal de pedir para ir beber água o tempo todo. Aí sugeri aos alunos/as para fazerem como eu fazia. Eu falava: tragam uma garrafinha de água para

tomar durante as aulas para não ter que sair da sala para tomar água e, assim, começaram a trazer. Isso foi também na década de 90, em 1995.”

Fonte: Autora 2020.

E também,

Quadro 60 - Relato professor E10, 2020.

“Hoje vejo em todo canto alguém com garrafinha de água, fico feliz porque naquela época era só eu que carregava garrafinha de água. Fui pioneira com muito orgulho e, desde criança minha mãe falava “beba água, faça caminhada. Água é saúde, caminhar faz bem para qualquer ser humano” e eu buscava seguir estas recomendações.”

Fonte: Autora 2020.

Neste outro fragmento, percebemos que E10 (2020) ao estar diante de uma situação que se mostrava recorrente e que, causava a ausência dos alunos em sala, impedindo a continuidade do que estava a ser ensinado, buscou uma saída que tornou-se uma aliada. Neste caso, bastava que os alunos trouxessem uma garrafinha de água e, a necessidade em se ausentar da sala não ocorria. No entanto, alguns acabavam não trazendo, talvez com o intuito de poder se ausentar da aula? Mas, isto acabava sendo contornado na medida em que pediam ao colega água para beber, no entanto, acabavam por algumas vezes, prejudicar aquele que cedia sua água. Outro ponto é que, ao ser requisitada para ministrar aula ao filho do Vice-Diretor, devido ao seu método de ensino diferenciado, E10 (2020) enfatiza o papel do professor nesta relação ensino-aprendizagem,

Quadro 61 - Relato professor E10, 2020.

a pessoa aprende se quer ou não. Aí entra a maneira pela qual o/a professor/a leciona suas aulas para fazer brotar nos alunos a vontade e a necessidade de aprender tais assuntos para que no futuro ele seja bem melhor em todos os aspectos na sua vida e contribuía para o desenvolvimento seu e do seu país. O país enriquece, se desenvolve quando valoriza a educação e contribui para que os seus habitantes sejam cultos. E, acredito que, assim como eu, outros professores aqui em abordagens distintas, buscam este mesmo propósito.

Fonte: Autora 2020.

Sendo assim, há que se dar credibilidade ao modo com que o/a professor/a desenvolve suas aulas. E assim, sobre novas propostas de ensino, menciona,

Quadro 62 - Relato professor E10, 2020.

“Em um projeto da secretaria de Educação do Estado do Paraná chamado Vale Saber, do qual, recebi um diploma pelo meu trabalho, por propor aos meus alunos que eles, durante o ano pesquisassem assuntos sobre geografia e outros, de acordo com a vontade de cada um. Sobretudo, sobre o Brasil e o mundo, acontecimentos, etc. Cada um pesquisava à vontade e iam escrevendo e formando um livro e a partir disso, dei um caderno para cada um fazer esse trabalho, entregando no final do ano como se fosse um livro para ficar na biblioteca e servir de pesquisas para outros alunos.”

Fonte: Autora 2020.

Quadro 63 - Relato professor E10, 2020.

“Recebi também um convite para trabalhar na UNICEF, em janeiro de 2000. Mas, também não fui e agora me arrependo, mas já foi. Me aposentei em 1999 e hoje, estou até bem de saúde, comparando com aquela época em que eu me encontrava super esgotada fisicamente e mentalmente.”

Fonte: Autora 2020.

Com esta proposta, E10 (2020) incentivava a pesquisa na temática em que ministrava aulas e, ao deixar os alunos livres, desde que a pesquisa fosse sobre o Brasil, o mundo e o acontecimento, possibilitava que as pesquisas fossem diferenciadas e, poderiam servir para que outros alunos obtivessem tal conhecimento. Isto em um contexto em que o acesso à informação e a pesquisa não era fácil, pois nesse período, década de 90, não havia o uso da internet. No entanto, como mencionado, nem todos viam esta proposta com bons olhos, ao interpretarem como algo distante do que estava estabelecido como conteúdo a ser trabalhado em sala de aula e também, por necessitar de inúmeros cadernos para que os alunos registrassem suas pesquisas. O custo material e a não compreensão do incentivo ao

aprendizado, por autoridades escolares, não reverberavam incentivo para a continuidade desta proposta. Mas, as propostas inovadoras de E10 (2020) despertaram interesse em outro país, para que sua abertura ao novo, a novas formas de ensinar fossem implantadas em uma escola nos Estados Unidos, no entanto, por ser mãe de filhos pequenos e devido à saúde fragilizada, acabou não aceitando a proposta, assim como também o fez ao receber um convite a trabalhar na UNICEF.

O próximo relato (informação escrita) de E11 nos expõe seu histórico de vida com a docência. Hoje, atua como professora licenciada na Universidade Estadual de Maringá. Sobre isto, nos conta que seu ingresso como docente ocorreu na rede de educação básica, atuou na rede pública e privada em Jandaia do Sul em 1985. Atuou como professora alfabetizadora em escola rural municipal em uma sala multisseriada, a partir de contratação por concurso público municipal. Percebemos então que, neste período, querendo ser professor/a, prestava-se concursos onde havia vagas disponíveis e, nem sempre, considerava como relevante a cidade em questão, importante era poder exercer a docência, então muitos professores, recém formados ou não, faziam esse movimento deslocando-se para assumir a contratação como docente. Isto ocorre ainda hoje, porém, devido as contratações serem realizadas por processo seletivo com tempo determinado para a contratação, nem todos se dispõem a mudar de cidade ou deslocar-se diariamente, assumindo novas despesas a fim de assumir a vaga. Há que se pensar que houve uma desvalorização considerável no poder aquisitivo do salário do professor desde então.

Retomando ao relato de E11(2020), ainda em 1985, por ser aprovada no vestibular da Universidade Estadual de Maringá, passou a trabalhar na escola rural em Jandaia do Sul durante o dia e assistia as aulas em Maringá no período da noite. Em 1986, muda-se para Maringá e, permanece na rede de educação pública por meio de contratos celetistas, atuando na rede estadual e municipal, além da rede privada até 1995. Mas, alçando novos voos, passa a prestar concurso para atuar na docência em universidades, sendo contratada em 1995 pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, atuando então em Marechal Candido Rondon . Em 1996, pede

exoneração na UNIOESTE para assumir a contratação como professora efetiva na UEM, por meio de concurso público. Assim, atua desde este ano em disciplinas relacionadas ao ensino, metodologia do ensino, estágio supervisionado e prática de ensino. A partir disso, e do percurso ao qual foi constituindo, nos relata,

Quadro 64 - Relato professor E11, 2020.

“Eu sempre acreditei e acredito ainda hoje que a profissão que a gente exerce ela tem que ir além do que ser apenas uma mera profissão, é preciso que ela tenha um sentido pra vida. É preciso que ela tenha uma função social. Então é a partir dessa forma que eu fui me constituindo como professora de História, como professora que ensina as pessoas a darem aula de história e que acaba então nesse percurso, pensando na função social, tomando um rumo que não encara apenas a função de ser professora de história lá no ambiente de trabalho, mas encara isso como parte da totalidade da constituição da vida de cada um.”

Fonte: Autora 2020.

Com isso, podemos ver a função social que o tornar-se professor e o exercício da docência reverberam. De início, sentimos a responsabilidade que é ministrar aula, e, principalmente, formar novos professores, e que, esta formação não seja apenas conteudista, mas que atue de uma forma global no aluno. E assim, expressa as particularidades que a compõe como professora,

Quadro 65 - Relato professor E11, 2020.

“Fui trabalhando de 2001 a 2018, trabalhei na comissão Universidade para os índios, que é a comissão do Estado que lida com esse processo de entrada deles na Universidade e com o acompanhamento, para que eles possam fazer os seus cursos de graduação. Que é assim um grande desafio, porque as demandas são grandes, as dificuldades também são grandes e a convivência com o povo indígena que vem de uma história diferente, de culturas diferentes, ela nos impõe assim questionamentos. Principalmente da gente se despir dos pré-conceitos que a gente tem, e possa perceber que além da forma como a gente pensa, como a gente concebe as coisas do mundo e o mundo, é apenas uma das formas de conceber e pensar.”

Fonte: Autora 2020.

Pensando nisso, E11 nos mostra, uma inserção dentro da linha de ensino que adotou, que engloba o ensino, a metodologia, o estágio supervisionado e a prática de ensino e, para além disso, dedicou-se também ao estudo dos povos indígenas e posteriormente, compondo uma comissão que lida com o ingresso e acompanhamento dos indígenas nos cursos de graduação universitária. E assim,

Quadro 66 - Relato professor E11, 2020.

“Então foi por meio dos estudos tanto os estudos teóricos, quanto os estudos empíricos que eu fui me dando conta de que aquilo que a gente aprende na escola não tem nada a ver com aquilo que de fato acontece. A gente aprende na escola que são sociedades simples, mas não são. São sociedades de uma alta complexidade e muito maior do que a nossa e que procura então dar sentido pra vida a partir daquilo que eles têm. A partir de suas culturas próprias, de suas vivências, e da sua história, antes do contato, da chegada dos europeus aqui, mas principalmente depois.”

Fonte: Autora 2020.

Com isso, percebemos que cada professor buscou e continua a buscar modos de tornar possível sua permanência docente, e buscando frentes que considera pertinentes, pautando-se em causas das quais se aproxima e sente necessidade em abraçar. Assim, cada qual, explora um caminho/percurso distinto, pois, não há uma receita padrão que todos os professores devem seguir, cada um dentro de seus conhecimentos, dentro das normativas a serem seguidas, exerce a docência.

3.4 DEVIR, AFFECTUS E EXPERIÊNCIA: UM OUTRO OLHAR PARA A DOCÊNCIA

A epígrafe acima, de Jorge Larrosa nos leva a pensar sobre o processo de ensino pelo ponto de vista do estudante. Tal encontro, entre estudante e o estudo ocorre de forma singular e, é capaz de produzir sentido, criar mecanismos de subjetivação e reverberar em experiência, na medida em que algo nos acontece, nos toca, nos atravessa (LARROSA, 2015).

Em outra perspectiva, o/a professor/a para entrar em sala de aula, realiza uma preparação, muitas vezes solitária, pensando em modos de ensinar que considera assertivos, priorizando que, na grande maioria das vezes, uma aula “é ensaiada, como no teatro” (CORAZZA apud DELEUZE, 2008, p. 02), a fim de que resulte em “momentos de inspiração” para que se fale de “algo com entusiasmo” (CORAZZA apud DELEUZE, 2008, p. 02) e se produza sentido, subjetivação e experiência, como nos propõe Deleuze (CORAZZA apud DELEUZE, 2008, p. 02). Logo, ser professor/a não é apenas estar presente nas horas-aula ao qual foi contratado/a, trata-se também de muitas horas de estudo, de leitura, de planejamento, tempo no qual dedica-se à excelência de sua profissão e que muitos, não acompanham e se quer sabem de sua existência, embora este não-saber, não exclui sua existência na rotina diária de muitos/as professores/as.

Há que se considerar também, a visão que se tem do/a professor/a. Sobre isso, Larrosa menciona que o mestre, para Maria Zambrano,

[...] ocupa seu lugar, pega talvez alguns livros da bolsa e os coloca diante de si e, justamente aí, antes de pronunciar qualquer palavra, o mestre percebe o silêncio e a quietude da classe, o que esse silêncio e essa quietude têm de interrogação e de espera, e também de exigência. Nesse momento, o mestre cala um instante e oferece sua presença ainda antes de sua palavra (LARROSA, 2015, p. 81).

Analisando a perspectiva de Maria Zambrano, o/a professor/a antes de tudo, representa uma postura de autoridade para com as/os alunas/os, há um modo que se define o que/como é ser professor/a, pautando-se no modo de ser, de se portar, de falar, de ensinar. E decorrente disso, envolto nesse contexto, a sala de aula alterna-se entre um lugar de voz e de silêncios. Silêncios estes de anseio pelo que está por vir, de abertura para o novo, de expectativas a serem supridas e do que/como toda essa relação produz nas/nos alunas/os e no/a professor/a. Podemos dizer então que, o modo como utilizamos a linguagem nos direciona à distintas relações que se constituem, sejam elas num campo relacional conosco, com os outros ou com tudo o que nos cerca, e assim, torna-se o meio pelo qual o saber da experiência se manifesta. Ao passo que,

[...] a linguagem não é apenas algo que temos e sim que é quase tudo o que somos, que determina a forma e a substância não só do mundo mas também de nós mesmos, de nosso pensamento e de nossa experiência, que não pensamos a partir de nossa genialidade e sim a partir de nossas palavras, que vivemos segundo a língua que nos faz, da qual estamos feitos (LARROSA, 2015, p. 58).

Nesse apontamento, Larrosa nos lembra que a linguagem, presente em tudo o que vemos e nos constituímos, têm uma potência gritante de nos mobilizar para a abertura à diferença, conforme afetamos e somos afetados por ela. Estas forças de afetação, podem nos levar a ação ou a estagnação delineando nossos modos de ser e estar no mundo, visto que, “afetar e ser afetado são disposições corporais que modificam o próprio corpo, que o fazem variar, e que podem disparar a efetuação de algum devir” (BARBOSA, 2010, p. 93).

Com este pensamento em mente, percorreremos aqui um estudo visando a compreensão dos conceitos: devir e affectus ambos pela filosofia da diferença – que propõe novos caminhos para a filosofia – e também o significado de experiência atribuído por Jorge Larrosa, a fim de repensarmos, por meio dessa pesquisa, à docência.

Espinosa, no livro *Ética*, por meio da filosofia, nos apresenta um novo modo de existir e de se relacionar pautados no pensamento racionalista e, nessa perspectiva, acerca da origem e natureza dos afetos, considera a distinção entre duas expressões: affectus e affectio. Para este filósofo, affectus, se refere a afeto e constitui-se no campo das ideias enquanto que, o affectio, refere-se à afetação, um desestabilizar sentido no corpo (ESPINOSA, 2009). E mais, sobre estes conceitos, Deleuze, filósofo contemporâneo, nos diz que “[...] o affectus em Spinoza é a variação (ele fala por minha boca; não o disse porque morreu demasiado jovem...), é a variação contínua da força de existir, enquanto esta variação é determinada pelas idéias que se tem” (DELEUZE, 2009, p. 08). Assim, “[...]todo modo de pensamento enquanto não representativo será denominado afeto” (DELEUZE, 2009, p. 06), por outro lado, a idéia como modo de pensamento que

representa algo, estabelece uma relação com o objeto ao qual o representa, e estabelece também uma realidade objetiva e, conseqüentemente, a ideia possui uma realidade intrínseca. Pode-se afirmar que, “[...] todo o tempo há idéias que se sucedem em nós, e seguindo esta sucessão de idéias, nossa potência de agir ou nossa força de existir é aumentada ou diminuída de uma maneira contínua, sobre uma linha contínua, e isto é o que nós chamamos afeto, isto é o que nós chamamos existir” (DELEUZE, 2009, p. 09), ao passo que, uma afetação é “[...] o estado de um corpo enquanto sobre a ação de um outro corpo, [...] é um efeito, ou a ação que um corpo produz sobre um outro” (DELEUZE, 2009, p. 10).

Direcionando estes conceitos para o contexto educacional, o modo com que o/a professor/a conduz a aula, é capaz de levar a uma sucessão de ideias e de produzir uma afetação. O *affectus* é a variação da força de existir, a variação na potência de agir na/o aluna/o, a partir desse contato com o/a professor/a e a aula ao qual participa e, como acontece no campo das ideias, sendo então a ideia que isto provoca, é o que leva a alegria ou tristeza por exemplo, enquanto que o *affectio* seria a afetação, esse desestabilizar, é o efeito ou a ação que a/o aluna/o sente em contato com o/a professor/a e a aula por ele/a ministrada, aquilo que faz com que ela/e habite um modo de ser distinto ao qual ela/e era. Logo é “[...] uma mistura de dois corpos, um corpo que é dito agir sobre o outro, e o outro vai acolher a marca do primeiro. Toda mistura de corpos será chamada afecção” (DELEUZE, 2009, p. 10).

Considerando-se as definições de Espinosa e de Deleuze citadas acima, compreende-se que ambas tratam da alternância de estado a partir da relação entre um corpo que afeta e um corpo que é afetado. É a partir desse encontro entre ambos os corpos que as afetações e os afetos são resultantes e, as afetações, impressas em nossos órgãos sensíveis, determinam as ideias que temos do que nos afetou. E, pautando-se nessa relação capaz de produzir afetos e afetações, que reverberam em aproximações e distanciamentos quanto ao exercício da docência, busca-se estabelecer vias possíveis de tornar-se professor/a, sendo este a linha que direciona o percurso dessa pesquisa.

A partir dessa divisão entre afeto e afetação, Espinosa propõe uma segunda divisão, entre afetos primários e afetos secundários. Os afetos primários são: o desejo, a alegria e a tristeza; e são responsáveis por formarem outros afetos, sendo estes os afetos secundários. O desejo, constitui-se como “[...] todos os esforços, todos os impulsos, apetites e volições do homem, que variam de acordo com o seu variável estado e que, não raramente, são a tal ponto opostos entre si que o homem é arrastado para todos os lados e não sabe para onde se dirigir” (ESPINOSA, 2009, p. 140). Ou seja, o desejo então como uma volição, evidencia que algo se quer, e que aquilo que se quer está no campo das ideias, e por ser um modo de pensamento não representativo, delinea o desejo como afeto (DELEUZE, 2009, p. 06). Este primeiro afeto se mostra como uma força intrínseca da essência humana e, modifica-se conforme os encontros que perpassamos em um processo relacional com as forças que nos atravessam, e assim, preenchemos nosso desejo com alegria ou tristeza ou outro afeto que se forma, ocorrendo então, uma abertura para a diferença. Essa dinâmica pode ser percebida no dia-a-dia em sala de aula, ou seja, diariamente ocorre um processo relacional entre alunas/os e professor/a. Neste processo, ressonâncias e atravessamentos são passíveis de serem sentidos e a partir disso, afetos se constituem e/ou direcionam a uma abertura para a diferença, para experiência, para o devir e, tal processo, marcado por aquilo que a/o aluna/o sente, vivencia, experimenta; pode determinar o que é internalizado, seja como saber ou como desenvolvimento das capacidades interpessoais.

Distintamente, o afeto alegria compreende-se como “[...] uma paixão pela qual a mente passa a uma perfeição maior” (ESPINOSA, 2009, p. 108) e como afeto tristeza, “[...] compreenderei uma paixão pela qual a mente passa a uma perfeição menor” (ESPINOSA, 2009, p. 108). Nessa perspectiva, afirma-se que, quando um corpo afetante e um corpo afetado tornam-se compatíveis, ocorre um bom encontro e a mente vai a uma perfeição maior, com aumento da potência de existir, resultando assim, neste caso, na alegria. No sentido oposto, se estes corpos, se mostram

incompatíveis, torna-se um mal encontro e a mente passa a uma perfeição menor, e conseqüentemente, ocorre a redução da potência de existir, formando a tristeza. Deste modo, pensando nestas relações, ao voltarmos nosso olhar para o exercício da docência, buscaremos estabelecer meios possíveis para que ocorram bons encontros e com isso, aumento da potência de existir e/ou aumento da potência de agir, de modo a pensar vias possíveis para tornar-se professor/a, ao passo que,

[...] como seres conscientes, recolhemos apenas os efeitos dessas composições e decomposições [...] recolhemos apenas “o que acontece” ao nosso corpo, “o que acontece” à nossa alma, quer dizer, o efeito de um corpo sobre o nosso, o efeito de uma ideia sobre a nossa (DELEUZE, 2002, p. 25).

Nessa relação, ora com composições ora com decomposições, temos que a potência de agir pode ser aumentada, diminuída ou nenhuma das duas, evidenciando assim, que tal relação, se dá de modo singular e distinta, conforme cada corpo sente tal relação de encontro a partir do contexto ao qual ocorre. No entanto, considera-se que, há um esforço constante entre corpo e mente em afirmar a potência de existir, chamada por Espinosa de conatus, e define-se como,

[...] O esforço pelo qual cada coisa se esforça por perseverar em seu ser nada mais é do que a sua essência atual [...] a potência de uma coisa qualquer, ou seja, o esforço pelo qual, quer sozinha, quer em conjunto com outras, ela age ou se esforça por agir, isto é (pela prop. 6), a potência ou o esforço pelo qual ela se esforça por perseverar em seu ser, nada mais é do que sua essência dada ou atual (ESPINOSA, 2009, p. 106).

Quando Espinosa nos fala - como mencionado acima - com o uso da palavra esforço no sentido de perseverar em seu ser, refere-se então a potência, de modo que “[...] cada um tem uma potência, cada um efetua esta potência tanto quanto tem em si” (DELEUZE, 2009, p.104). Assim, Conatus seria então a essência, a potência de vida, o que nos mobiliza e nos quer ver perseverar. Esta afirmação da potência de existir é mobilizada a partir dos encontros pelos quais o corpo perpassa, pelas relações que se constituem, pelos afetos que são reverberados e com isso, habitamos zonas de passagem, relacionamo-nos, transformamo-nos, e decorrente disso, o devir torna-se imanente. Cabe aqui ressaltar que “o acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida” (LARROSA, 2015, p. 32), de modo que, pensando no

contexto da educação, a partir de uma mesma aula, afetações distintas são originadas, cada aluna/o vivencia de uma forma diferente e o afeto que lhe causa também é singular e, mesmo que em contato novamente com o mesmo contexto, o sentido que lhe traz, o que se experiencia, também não será o mesmo. Ao passo que, o acontecimento,

nos é dado na forma de choque, do estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada. A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos (LARROSA, 2015, p. 22).

O tempo então nos mostra, conforme demonstrado acima, que o modo como nos comportamos diante das ações cotidianas define as ressonâncias que sentimos, o tempo é necessário para que a experiência flua de forma espontânea. E, a partir do momento em que tentamos acelerá-la esta, nos escapa, assim é também ao ministrar uma aula, a interrupção, o pouco tempo, limita muitas vezes a abertura ao desconhecido e ao saber da experiência. E, ao passo que estamos sempre correndo, diante do excesso de trabalho, nos marcamos pela ausência de tempo na medida em que nos privamos de nos conectarmos aos acontecimentos e de experienciarmos a vida. Se não estamos dispostos e abertos para a diferença, muito apenas passa por nós, sem nos atravessarmos.

Com isso, “procuramos adquirir um conhecimento das potências do corpo para descobrir paralelamente as potências do espírito que escapam à consciência, e poder compará-los” (DELEUZE, 2002, p. 24), trata-se de mobilizar nossa energia vital em prol de aumentar nossa potência de existir, de afirmar a vida, de abrir para a diferença, de devir e, com essa escrita, mobilizar potências moleculares em prol de determinar vias possíveis de tornar-se professor/a em um contexto que muitas vezes não o favorece.

E, sobre as potências moleculares, as quais se formam em estado de imanência, que se abrem para o devir, podemos dizer que, conforme Deleuze, devir é,

[...] nunca imitar, nem fazer como, nem se conformar a um modelo, seja de justiça ou de verdade. Não há um termo do qual se parta, nem um ao qual se chegue ou ao qual se deva chegar. Tampouco dois termos

intercambiantes. A pergunta 'o que você devém?' é particularmente estúpida. Pois à medida que alguém se transforma, aquilo em que ele se transforma muda tanto quanto ele próprio. Os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, de núpcias entre dois reinos (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 23).

Nessa dinâmica relacional, há um movimento de forças que impulsiona a desterritorialização, e assim, “[...] uma outra forma de viver e de sentir assombra ou se envolve na nossa e a faz fugir” (ZOURABICHVILI, 2004, p. 24-25), visto que “[...] o devir é da ordem da aliança” (DELEUZE, 1997, p. 16) e ocorre a desestabilização do que se é, modificando-se assim em devir. Ao passo que, conforme Kastrup (2000, p. 376), há uma coexistência pelas proximidades, que em desterritorialização promove a fuga das formas, de modo que novos territórios vão se constituindo. E também,

Devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vias de devir, e através das quais devimos. É nesse sentido que o devir é o processo do desejo (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 67).

Considera-se então, a partir do acima exposto, que há uma movimentação de forças em estados de vir-a-ser, de modo que, pensamentos instituídos são rompidos e novos afloram, uma nova subjetividade se faz presente a partir da receptividade para a experiência, constituem-se então os afetos e, assim é “[...] a afetuação de uma potência [...] que subleva e faz vacilar o eu” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 18) e que abre “[...] caminho para a exploração da dimensão inventiva da cognição” (KASTRUP, 2000, p. 376). O devir em um movimento involutivo, leva a “molecularização das formas percebidas” (KASTRUP, 2000, p.) conjuntamente com o “desmanchamento das formações subjetivas ou de dessubjetivação” (KASTRUP, 2000, p. 376). De forma mais abrangente, Zourabichvili (1997) explica que “ “devir” significa que os dados mais familiares da vida mudaram de sentido, ou que nós não entretemos mais as mesmas relações com os elementos costumeiros de nossa existência: o todo é repetido de outro modo” (ZOURABICHVILI, 1997, p. 02).

Assim, o sentir diante das coisas já não é mais o mesmo, "alguém ou alguma coisa entrou em contato com algo ou alguém diferente de si mesmo, algo aconteceu"

(ZOURABICHVILI, 1997, p. 02) e o devir afloresce à medida que a "exterioridade relativa (material) dos seres se reduplique em uma exterioridade mais radical, afetiva e espiritual" (ZOURABICHVILI, 1997, p. 02). E, na medida em que cada um tem um conjunto de traços singulares e intensivos, "[...] nunca podemos ter a certeza, por definição, de ouvir o mesmo som, de ver o mesmo espetáculo que o seu vizinho, mesmo que usemos as mesmas palavras etc" (ZOURABICHVILI, 1997, p. 04), mesmo que haja uma certa semelhança entre estes, semelhantes mesmos, não o são. Ao passo que, "todo encontro tem como "objeto" um ser em devir, não que ele esteja mudando, mas o que capturamos nele não revela caracteres identitários estáveis" (ZOURABICHVILI, 1997, p. 04), ou seja, aquilo que o marcava como identitário, já não se encontra mais, novos caracteres vão se constituindo, e, é importante considerar que, nesse processo relacional entre o outro e eu,

[...] tendo captado objetivamente algo dele (e ele de mim); há, portanto, devir comum aos dois, unindo inquestionavelmente vividos [vécus] divergentes. O que um experimenta é inseparável da relação com o outro, mas de modo algum se confunde com o que o outro experimenta; os afetos, que de um lado e de outro são diferentes, não se produzem sem o outro (ZOURABICHVILI, 1997, p. 05).

Nessa relação conforme Zourabichvili (1997) nos mostra, a heterogeneidade não é anulada, afirma-se a efetividade e a exterioridade. Há um entrelaçamento entre dois corpos de modo que um deixa suas marcas no outro, e o que se experiencia também se experiencia por meio de uma relação comum. Deste modo, ao considerar o devir originário a partir da afirmação de forças moleculares, pode-se dizer que

Todo devir é minoritário. Um elemento de variação que não se encaixa, que escapa, que se descola. Acelerar a diferença é devir, deixando para trás o peso que impede os corpos de se moverem. Por isso mesmo não há qualquer pretensão de universalidade. O inconsciente opera por conexões, é aí onde está o acontecimento e se opera a diferenciação, a diferença brota entre duas multiplicidades que se encontram. A minoria é um elemento diferenciador da maioria, que nasce destes encontros. Os dois não se definem pela quantidade, mas sim pela qualidade. Só podemos pensar em

um sujeito em devir se ele se descolar entre a maioria.
(RAZAOINADEQUADA, 2020)

Tendo isso em vista, discutir devir pela ótica da Filosofia da Diferença é afirmar que “[...] não existe nada de durável, pois tudo está em movimento” (AZEREDO, 2009, p. 32) e afirmar “[...] o fluir e o destruir, o fluxo e refluxo com rejeição de qualquer estado que remeta à perenidade, durabilidade e estabilidade” (AZEREDO, 2009, p. 32).

Pensando nesses processos sensíveis que estamos envolvidos a todo momento, Larrosa nos traz o sentido de experiência como, “[...] o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (LARROSA, 2015, p. 18).

O que Larrosa quer nos dizer é que, não é o que acontece, e sim o que reverbera em nós, não é o que toca, e sim o que nos toca, então mesmo ligada a ação, “[...] não se faz a experiência, mas sim se sofre, não é intencional, não está do lado da ação e sim do lado da paixão. Por isso a experiência é atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, exposição” (LARROSA, 2015, p. 68). Assim, experimentar requer:

pôr-se em variação afirmativamente e de modo extraordinário a partir de um encontro intenso de desejo, é produzir diferença real no modo de existir e memória de futuro como condição de continuidade e de relançamento do desejo e do pensamento assim transmutados (FUGANTI, 2009, p. 15).

A experiência, além de ser um momento em que algo se experiencia é também subjetiva, singular, provisória, irrepetível e por isso, não se deve “[...] objetivá-la, não coisificá-la, não homogeneizá-la, não calculá-la, não torná-la previsível, não fabricá-la, não pretender pensá-la cientificamente ou produzi-la tecnicamente” (LARROSA, 2015, p. 41), visto sua imprevisibilidade, ou seja, não há como prever quando algo vai nos tocar, mexer com nossa essência, depende de como estamos dispostos e abertos ao acontecimento, e o sentir é singular, cada um sente de uma forma distinta.

E assim, a experiência se deve à exposição ao desconhecido e, pode-se definir o sujeito da experiência como “[...] passional, receptivo, aberto, exposto” (LARROSA, 2015, p. 42) e este,

[...] seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. [...] é um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar. [...] o sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos (LARROSA, 2015, p. 25).

A partir dessa disposição ao que lhe toca, permite tornar-se lugar de passagem, de chegada, de acontecimentos, e também, conforme Larrosa (2015), um sujeito “ex-posto” (2015, p. 26), e, como tal, é algo que “[...] me forma ou me transforma, me constitui, me faz como sou, marca minha maneira de ser, configura minha pessoa e minha personalidade” (LARROSA, 2015, p. 48). Assim, a experiência real requer a coexistência de acontecimentos, o devir se manifesta e há a fruição da experiência e, pensando nessa disposição entre acontecimento, experiência e devir, conforme Luiz Fuganti,

Toda experimentação, nesse sentido, implica um meio de transpor ou lançar-se fora de si, encontrar o lado de fora da fronteira do corpo e da mente como porvir inédito do movimento e do tempo, simultaneamente ao que se modifica ou devém dentro de si, estabelecendo um ritmo capaz de apreender o que pode atravessar a fronteira e amplificar o ser, segundo o que se passa na própria fronteira do devir. Encontrar não alguém ou coisa ou referência, mas algo no que acontece, enquanto acontece, como combustível e intensificador da diferença que quer diferenciar-se ou tomar distância de si mesma (FUGANTI, 2009, p. 15-16).

No entanto, o modo acelerado com que levamos a vida e o excesso de trabalho nos afasta da experiência, na medida em que “tudo o que se passa passa demasiadamente depressa. E com isso, se reduz ao estímulo fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera” (LARROSA, 2015, p. 22), ou seja, ao traçarmos um paralelo entre a dinâmica em que vivemos, em que tudo é imediato, em que tudo é urgente, a experiência real do tempo quase não ocorre, e conseqüentemente, a conexão com o

acontecimento também é reduzida, “cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio” (LARROSA, 2015, p. 22). E frente a esse imediatismo exacerbado, os momentos de respiro, de pausa são necessários para que a experiência aconteça e que nos toque, nessa perspectiva, Larrosa nos recomenda,

[...] parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2015, p. 25).

É de se notar, a partir disso que o saber da experiência “[...] se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos” (LARROSA, 2003, p. 28) e, considerando sua particularidade e subjetividade, torna-se algo que está intrínseco em cada indivíduo e refere-se ao modo como atribuímos sentido ao que nos atravessa, ao que nos toca (LARROSA, 2015). Ao passo que o devir, como constituição vital, move a vida, delineando os modos de existência e, em devir ativo, traz as energias para movimento permitindo a produção de si. E, em vias de tornar-se professor/a, opera-se um estado de ir e vir, um vir a ser, que afeta e sofre afetação diariamente. Fuganti (2009) nos propõe que,

O processo do aprendizado depende: 1) do modo como se extrai o ser do devir que experimentamos e também do modo como se conserva no tempo e se disponibiliza esse algo naquilo que passa, esse passado na condição de ser que é, como função de futuro; e 2) do modo como o ser do movimento que produz corpos é extraído e acumulado na forma de dispositivos cerebrais, os quais disponibilizam o movimento extraído, acumulado e contraído no hábito, que se forma no devir do corpo presente (FUGANTI, 2009, p. 15).

Dar a pensar sobre os afectos e as afetações, além de como estes se constituem e quais são, considerando a experiência como potencializadora neste processo, contribui para compreendermos como a dinâmica em sala de aula afeta o/a professor/a, bem como também as/os alunas/os, além de buscar meios para que tal dinâmica seja potencializada por meio de uma docência menor, de modo a construir meios de tornar o aprendizado mais inventido e

“[...] potencializador das forças ativas imanentes aos modos criativos de vida” (FUGANTI, 2009, p. 15) frente a “[...] mecanismos que operam a serviço de poderes de captura da vida, impondo um aprendizado a partir da inoculação de uma insuficiência de ser” (FUGANTI, 2009, p. 15).

3.5 CARTOGRAFANDO

A pesquisa ao fazer uso do método cartográfico contempla o aprofundamento das subjetividades dos sujeitos da investigação, de modo que pesquisador e sujeitos da pesquisa, a partir de suas inquietações, são vistos como “interpretes do mundo” (URIARTE; NEITZEL, 2017).

Deste modo, o método cartográfico permite que a pesquisa ganhe corpo a partir da experiência, assim, é no encontro do pesquisador com as vivências, experimentações, sensações, afetos daqueles que fazem parte desta pesquisa por meio de relatos, que os processos aos quais são perpassados ganham evidencia e pode-se dar a pensar sobre as vias possíveis de exercício da docência.

Compreende-se então que, a pesquisa se constitui pelos atravessamentos e as ressonâncias do pesquisador e assim, a investigação “descarta a ideia de neutralidade do pesquisador, pressupondo que este já está implicado com a observação e, por meio de sua intervenção, o objeto de estudo pode ser transformado.” (URIARTE; NEITZEL, 2017, p. 389).

A partir disso, esta seção constitui-se com cartografias, cuja escrita em toda esta seção., alterna-se entre a escrita em primeira pessoa e ora em segunda pessoa, conforme a necessidade em questão.

Sendo assim, primeiro tem-se a minha cartografia sobre o eu, estudante, escrito na integra compondo a totalidade desta seção, abarca o entendimento do meu percurso escolar pelo ponto de vista do estudante, e também de como compreendia a relação ensino-aprendizagem e professor-aluno.

3.5.1 Eu, Estudante

3.5.1.1 Pré-escola

Desde muito cedo, a escola tornou-se um espaço físico em que fui me habituando a frequentar. E o fazia, acompanhando minha mãe em sua rotina docente.

Mesmo não estando ainda matriculada, passei a integrar uma turma pré-escolar em formação e foi em 1987, aos cinco anos de idade, que aprendi a ler e a escrever. A ação conjunta de alguns professores ao formarem esta turma, com a finalidade de ampliação da oferta de vagas nesta escola, reverberava seus primeiros frutos: um mundo novo se abria para mim. Seria este, meu primeiro contato com a relação ensino-aprendizagem.

Neste período, a alfabetização acontecia pela memorização de letras e fonemas, e a partir disso, a formação de palavras. Hoje, penso que, ser docente para esta faixa etária, é algo como tornar-se uma extensão do executado pelos pais. A responsabilidade em estabelecer horários para a realização de atividades que são gradativamente incluídas na rotina escolar: horário de aprender, de brincar, de comer, de higiene pessoal, de ir ao banheiro, etc. Modos de comportamento normativos e esperados para o convívio social, são internalizados, além de norteadores quanto ao desenvolvimento das capacidades cognitivas.

3.5.1.2 1ª a 4ª série (1º grau)

Os dois primeiros anos deste período em meu percurso escolar foram norteados pelo Ciclo Básico de Alfabetização estabelecido por meio do decreto 2545/88. O qual, considerando os elevados índices de evasão e repetência, buscou suprimir necessidades sociais e históricas enfrentadas neste período (MOTIN, 2014). Para isso, instituía que, o tempo de aprendizagem do estudante deveria ser respeitado, prorrogando assim o período de alfabetização de um para dois anos, caso não fosse suficiente ao término da 1ª série (MOTIN, 2014).

Neste sentido, me recordo de, com meus 7/8 anos de idade, auxiliar alguns alunos da sala que sentiam dificuldade na leitura e na escrita e, de fazer cartazes com o alfabeto em letra de forma/cursiva para que os demais alunos pudessem seguir na escrita, e o fazia, a pedido da professora.

Hoje, fico pensando, como isso se dava, com tão pouca idade? Havia retorno de tais ações? Seria este então, meu primeiro movimento de aproximação do que se pode entender como ensinar? Considero relevante mencionar que, eu sentia uma ligação muito próxima com o que eu compreendia como professor/a, com as ações executadas, além de uma profunda admiração pelas professoras que me ensinaram nestes primeiros anos de estudo.

É visível que havia preocupação na eficácia da alfabetização e para isto, novos modos de ensino estavam a ser constituídos e novas terminologias para este processo foram definidas, posteriormente. Por muito tempo foi sendo usado o termo alfabetização para nomear este processo de aprendizagem. Porém, o termo letramento passou a fazer parte deste significado, englobando também a alfabetização, visto que, a alfabetização limita-se apenas ao aprendizado da leitura e da escrita, enquanto que o letramento compreende o conhecimento ler/escrever como prática social (MELO; MARQUES, 2017). Quanto aos dois anos subsequentes, novas modificações foram sentidas. No 3º ano, em 1990, a grade curricular era composta por: português, matemática, ciências e estudos sociais. Ocorre então, a divisão em disciplinas de estudos, e conseqüentemente, a ampliação para quatro professores. Nesta nova dinâmica, o contato professor/aluno, tornou-se de certo modo, mais esporádico e fragmentado. Soma-se a isso, a necessidade do estudante em desenvolver uma organização afim de atender as distintas disciplinas as quais está aprendendo e, das médias a serem atingidas. No entanto, há que se dizer que para muitos, este não é um processo tão simples.

Desta forma, desenvolvi, não sei como, uma rotina de estudos de certo modo independente, era algo como, eu sabia o que tinha que fazer, então, eu buscava fazer com qualidade, o mais breve possível. No meu entender, no período em questão, a escola baseava-se em estar presente para realizar uma série de atividades que acabariam por nos modificar de alguma forma, e os professores, seriam aqueles que nos acompanhavam neste processo.

Me recordo com mais vivacidade de minha professora dos primeiros dois anos, por me incentivar a ensinar aos demais aquilo que eu já havia aprendido, me

impulsionando ao desenvolvimento das relações sociais. Dos dois anos seguintes, me recordo apenas da professora de matemática que, devido ao seu modo de ensino mais tradicionalista e autoritário, porém focado na efetivação do aprendizado, fazia com que muitos não sentissem uma relação de proximidade, principalmente pelos percalços que esta disciplina geralmente reverbera.

Ao mesmo tempo, fugindo das aulas apenas expositivas, predominantes na década de 90, promovia atividades participativas a fim de trazer a proximidade da interação professor/aluno e principalmente, internalizar o aprendizado, e como exemplo disso posso citar a realização de maratonas de tabuada.

Já para outra disciplina (ciências), a professora nos impulsionou à construção de um livro coletivo, no qual, cada aluno pesquisou sobre uma espécie de aranha e esta reunião de pesquisas individuais, compuseram um livro sobre o assunto, o qual, foi mimeografado e distribuído para todos os alunos. Seriam estes os primeiros movimentos de fuga do ensino expositivo a partir de pedagogias de ensino que estavam também em transformação.

3.5.1.3 5ª a 8ª série (1º grau)

Novas mudanças se faziam presentes. Mais disciplinas compunham o currículo escolar nos anos finais do ensino fundamental: português, matemática, história, geografia, física, biologia, artes e inglês. E com elas, a ampliação do contato de apenas quatro para oito professores. Tais mudanças causavam preocupação, pois eram muitas disciplinas a serem estudadas ao mesmo tempo e conseqüentemente, muitas notas necessárias para obtenção da aprovação. Olhando agora para isto, sinto que, para os alunos, quase que certamente estudar trata-se de obter notas para aprovação, quando na verdade o que deveria importar é o aprendizado, e como isto é capaz de ser incorporado em sua prática social.

Quanto a uma gama tão ampla de professores, mesclavam-se modos distintos de ensino, critérios de avaliação e aproximação com pedagogias distintas. Novamente, cabe aqui reforçar que, com tantas disciplinas assim, o contato

professor aluno tornou-se mais distante ao longo da semana, pois em algumas disciplinas, o professor ministrava apenas duas aulas (no mesmo dia da semana).

Outro ponto importante a tratar é que, este período, da 5ª a 8ª série (1º grau), engloba geralmente a faixa etária de 11 a 14 anos, ou seja, o início da adolescência. O qual, é marcado por inúmeras mudanças físicas, comportamentais, hormonais, que levam o/a estudante a um processo de adaptação constante. O estudante está constantemente sendo empurrado em direção ao novo e muitas vezes sente que está sem um remo para navegar nas correntezas pesadas que adentra.

Confesso que, deste ponto em diante, a escola, os professores, as aulas, os alunos, enfim, todos estes elementos que imbricadamente se relacionavam, tomavam para mim outra perspectiva, mas falarei sobre isto mais adiante.

Sendo assim, na medida em que fui amadurecendo e percebendo com mais nitidez certos aspectos que permeavam o dia-a-dia, bem como também, a rotina exaustiva em que minha mãe executava, endureci involuntariamente a visão romantizada que eu tinha sobre a docência. Os professores já não tinham mais o mesmo significado que eu atribuía durante meu primário. Ser professor exigia garra, dedicação, sobretudo fôlego, coragem e persistência. E, não apenas porque se propunham a ensinar incansavelmente até que o aluno entendesse, mas porque o fazia e tinha que lidar com o desdém que o aluno retribuía. Além de enfrentar por muitas vezes, o ambiente hostil que os próprios professores/pedagogos/diretores, constituem. Não se pode esquecer é claro, das incansáveis horas de trabalho em casa – naquela época não computados – na preparação de aulas, atividades, provas ou correção de avaliações. Ver minha mãe trabalhando com dois padrões e ao mesmo tempo lidando com a dor e reunindo forças para enfrentar a fibromialgia me fazia repulsar a escolha da docência como profissão.

Neste contexto ao qual estava inserida, a rotina escolar já não me causava contentamento. Obter boas notas como um sinal de aprendizado já não fazia mais sentido e eu sentia uma desmotivação crescente, que não foi detectada acredito eu, por ninguém. Penso que a facilidade com que lidava com alguns aspectos

relacionados ao ensino/aprendizagem e o modo de estudo autodidata, contribuíram para a internalização dessa sensação que se consolidava. Refletir sobre isso, traz à tona a preocupação quanto as vivências que os alunos guardam para si, esperando que um dia, tais anseios/medos/preocupações ganhem outro rumo.

Deste modo, me coloquei em posição de distanciamento dos professores e, acabava por ocupar o lugar que os professores não desejam que os alunos ocupassem. Me esforçava o mínimo possível, não assistia a todas as aulas e passei a fazer parte da turma do fundão, tornei-me então uma garota rebelde.

Não queria que ninguém pensasse que tinha apreço pelos professores, embora eu tivesse. Não queria que pensassem que eu era capaz de fazer todas as atividades com primor, embora talvez eu pudesse. A sensação que eu tinha era, não querer estar mais na escola. Queria que todas essas relações/ações/atividades fossem permeadas por outro modo de pensar, que hoje me aproxima do que seria a docência menor/pedagogia menor e o conceito de experiência, o devir, o afeto/a afetação. A diferença sempre me mobilizou. Traçar rumos distintos dos previstos, novas possibilidades, algo que trouxesse vida para os meus dias.

Foi em 1996, com 14 anos de idade, que fui convidada a trabalhar ensinando/corrigindo em um método de ensino de matemática, no qual eu cursava já há quatro anos. Tal ação, o reconhecimento como possível que eu ensinasse matemática, me trouxe o repensar sobre a docência, na medida em que eu experienciava o outro lado, do ser/estar professor. Me sentia como transitando entre dois mundos, o que eu devia estudar e o que eu devia ensinar.

Ensinar pra mim era fazer as outras pessoas verem aquilo que eu estava vendo ali, mostrar o caminho para chegar ao resultado, trazer sentido ao cálculo que estava sendo feito. Mas, não me sentia no papel de professora, me colocava muito mais como uma colega de sala que estava a ensinar. Os meus alunos, tornavam-se meus amigos. Não precisava pedir obediência, eles sabiam as atividades que precisava fazer e se não o faziam, expressava meu descontentamento, pois almejava o avanço em todos, mas, seria a professora, proprietária do estabelecimento de ensino, que prestaria o feedback das atividades de casa/de sala

e a partir disso, estabeleceria as próximas atividades a serem feitas. Desempenhar esta atividade, por um bom tempo, foi o que me motivava, pois por outro lado, eu continuava a ser a garota rebelde, sentia como se quando eu estava a ensinar, seria a experimentação de uma via possível de ser docente, mas quando eu via que a dinâmica em sala de aula se distanciava disso, não porque o/a professor/a estava fazendo algo de errado, mas por que muitos fatores não contribuía, a quantidade excessiva de alunos por turma, falta de estrutura adequada, o desinteresse dos alunos em aprender, não me trazia bons afetos, só me fazia pensar na minha mãe, sendo professora em um contexto que se mostrava inóspito, e confesso, que por certo tempo, fui responsável por maus afetos aos professores.

Hoje, penso que esta dualidade quanto a gostar/não gostar da docência já caminha a certo tempo ao meu lado, e creio que com esta pesquisa, possa dar a pensar vias possíveis de exercício da docência que se façam existir.

3.5.1.4 1º ao 3ºano (2º grau)

O início deste último ciclo escolar, 1997. Língua portuguesa e Literatura, Inglês (2º e 3º anos), Geografia, História, Matemática, Física, Química, Biologia, Educação Física, Educação Artística (1ºano), Ensino Religioso, Práticas em Laboratório Ciências Física e Biologia (3ºano) ...enfim, é preciso estar preparado para tantas disciplinas. Desse modo, não me prolongarei muito neste período, pois acredito que o que havia para ser afirmado, já o fora e os meus pensamentos sobre o contexto escolar no geral, já estavam consolidados. Neste momento, meu olhar se direcionará com mais precisão para o meu eu, estudante.

Neste sentido, no primeiro e segundo anos, me arrisco em resumir como: equilibrar as atividades e as provas realizadas, com as notas exigidas para aprovação. Não considerava o estudo como prioridade e sim o acontecimento, a experiência, o devir, o afeto. Estas foram minhas prioridades, embora não soubesse dos sentidos atribuídos pela filosofia da diferença.

A busca pelo novo, pelo fora do padrão, pela quebra do normal me instigava. Me incomodava que as pessoas tentavam a todo momento se encaixar nas

expectativas de outras pessoas, nos padrões pré-estabelecidos, estavam em grande parte apenas atendendo a vontades que nem originavam de si.

A partir desta linha de pensamento, digo que, não com orgulho em dizer, mas com toda a sinceridade que me cabe aqui que, com tenra idade tive experiências que me recordo vividamente até hoje, mas que para muitos não se pode ver como boas experiências.

Aos 14 anos frequentava com meu irmão, o único bar de rock de Maringá, diria que na década de 90, isso não era visto com os mesmos olhos que hoje.

Aos 15 anos, pixei o muro da escola e de vários locais pela cidade, como um movimento de inconformismo com o que eu sentia. Passei a matar mais aulas e em muitas vezes, apenas pedia para sair da sala por algum motivo e não mais retornava. Me lembro que uma vez minha mãe foi a minha sala me procurar e eu estava sentada em volta da quadra esportiva conversando com uma amiga sobre a vida e o futuro. Não via sentido em ficar dentro da sala de aula aprendendo algo que eu aprenderia em muito menos tempo.

Por longos anos meus amigos foram aqueles considerados como desajustados, que expressavam comportamentos que não eram apreciados, pois: não estudavam, não se comportavam, não obedeciam, fumavam, usavam drogas, matavam aula, e por aí vai. Mas, nos entendíamos quanto as vivências que perpassávamos e as sensações reverberadas por elas. Para mim, tais vivências reverberavam uma perspectiva que destoava da realidade ao qual eu deveria habitar e isto me trazia a sensação de vida, embora certamente seja uma visão particular minha.

Nestes dois anos que se passaram, me recordo que os professores também lidavam com seus enfrentamentos. Ensinar para alunos como eu, não traziam bons afetos. Mas, demorei muitos anos pra ter esta compreensão, que o que eu chamava de vida, não valorizava o professor e suas ações. Afirmo que, hoje, boa parte dos modos de me comportar já não se fazem presentes.

No entanto, naquele período, uma mudança brusca rompeu com tais vivências. No terceiro ano, fui matriculada em outro colégio por ser mais próximo de onde eu morava, e, neste movimento, deixei de estudar onde estudei todos os

demais anos escolares. Me lembro que, em um ambiente novo, onde não conhecia os professores, novos critérios de ensino/avaliação precisavam ser internalizados, os meus amigos não estavam ali. O primeiro semestre foi permeado pela desmotivação e a sensação constante de obrigação em estar presente onde não queria estar.

Quanto ao curso em que trabalhava e também cursava, quando estava no ensino médio, ensinava e corrigia as atividades dos alunos que estavam estudando conteúdos de nível de graduação. Muitos eram mais velhos do que eu, mas eu me esforçava e sentia que era compreendida, creio que este talvez fosse o único momento em que eu sentia motivação, estar além de onde eu estava como nível escolar.

Frente a isto, no segundo semestre, uma nova realidade se forma. Estudava na escola pela manhã, trabalhava no período da tarde e fazia cursinho pré-vestibular à noite.

E, ao enfrentar estas duas realidades distintas, internalizava que as aulas pela manhã se mostravam mais tradicionais e uma obrigação a cumprir, enquanto que nas aulas do cursinho, os professores precisavam constantemente inovar para que as aulas estivessem mais interativas, participativas, divertidas, como se o objetivo fosse despertar a atenção do estudante e a partir disso, fazê-los de fato reter o conteúdo a fim de obter aprovação no vestibular. Deste modo, estava imersa em uma rotina em três turnos, um tanto quanto exaustiva, pautada no objetivo em ser aprovada no vestibular, para um curso que eu pensava querer fazer, porém, digo hoje por sorte, não obtive aprovação. Esta, ocorreu somente um ano após, e ainda, para um curso ao qual não queria concluir, porém é a partir dele que atuei no setor administrativo/gerencial desde 2009 após minha saída do curso ao qual trabalhei desde meus quatorze anos. Somente após quase uma década, finalmente me permiti ingressar em uma formação na área que sempre me identifiquei, a arte. Formei em Artes Visuais em 2019 pela Universidade Estadual de Maringá, com láureas acadêmicas. O que mostra que, aquele/a que você era no período escolar, não quer dizer que é quem você é hoje, talvez seja apenas um espaço-temporal em que se faz habitar, visto que, o tempo todo estamos em constante mudança e, somos um resultado das experiências que vivenciamos, dos afetos que construímos e dos devires que se constituíram.

Durante este percurso escolar, percebo que muitas mudanças ocorreram quanto as pedagogias escolares, quanto a estrutura escolar, quanto ao modo de ministrar aula, dispondo de novos recursos, mas ainda assim, alguns resquícios predominam, como por exemplo, a abordagem de ensino tradicionalista.

3.5.2 Atravessamentos

A partir do referencial teórico trazido por esta pesquisa e dos relatos de professores acerca de suas vivências docentes, busco aqui trazer, por meio de uma escrita cartográfica, os atravessamentos e as ressonâncias que me constituíram durante a escrita desta pesquisa.

Relato. Considero-o como a escrita sobre um acontecimento e devido a isso a sua adoção. Havia aí também um processo de solicitar esta escrita e apontar um direcionamento, mas ao mesmo tempo, possibilitar que a escrita fosse perpassada pelas forças em ocupação no ato da escrita, ou seja, havia um direcionamento, mas, abria-se em um processo de arborescência. Assim, cada qual elencou os pontos que considerou pertinente e, neste processo de encontro com estas escritas, produzem também afetações distintas naquele que recebe tal escrita.

Assim, me coloco a pensar sobre a visão idealizada sobre ser professor, como se exercer a docência não tivesse lá suas dificuldades, a impossibilidade em exercer a docência na escola onde gostaria e/ou, de conseguir atuar em um único colégio e de completar a carga horária nos dois períodos. Ser professor hoje, principalmente para quem está ingressando, não é fácil. Não saber quantas aulas vai conquistar, quase que brigar aos tapas com outros professores de PSS para conseguir ao menos uma aula, a incerteza quanto ao futuro, a ausência de concursos públicos, a incerteza sempre constante quanto a ter um salário.

E assim, fazer o possível e o impossível para que consiga uma renda suficiente para pagar as necessidades básicas, ficando sujeito a desvalorização, precarização, baixos salários, excesso de atribuições para além da sala de aula, somente para que possa viver.

Não que o importante seja apenas o retorno financeiro, mas a reivindicação por boas condições de trabalho, infraestrutura adequada, investimentos na educação, reposições salariais, são requeridos a anos e, refletem também na qualidade do ensino.

O que evidencia ainda mais o desafio que é exercer a docência. E, para aqueles que acabaram de se formar, fica evidente que as participações em estágios obrigatórios não representam nem metade do que é realmente exercer a docência. O estar sozinho em sala, preparar as aulas também sozinho, a ausência de um suporte, a cobrança excessiva, as regras por serem seguidas, a indisposição dos alunos, o mal comportamento, são tantas coisas para lidar ao mesmo tempo.

É estar em sala de aula e algumas vezes menos da metade da turma estar disposto para a aula, é lidar com o tempo das aulas que hora as vezes falta hora as vezes sobra.

Soma-se a isso a falta de liberdade em como direcionar as aulas, o medo, a ansiedade, a sensação de não estar preparado, as divergências de posicionamento entre escola e professor. No entanto, um pensamento compartilhado pelos professores se sobressai por entre os relatos: a preocupação com a formação integral dos alunos.

De modo que, as vivências experienciadas no período escolar, influem também no modo com que pensa a docência e o fazer docente. Compondo aqui tais vivências como por exemplo, o fato de ter apanhado da professora por ter trocado uma letra pela outra, presenciar que aqueles que atuam no ambiente escolar, coordenadoras, diretora e professores mais antigos lidavam com as situações aos gritos e se ver também, após um tempo desta mesma forma, leva a repensar como estas dinâmicas poderiam ser redesenhadas, pensando que há aí um contexto predominantemente estressante?

A docência torna-se então permeada por sentimentos contraditórios, o gosto por ser professor, a alegria por poder ensinar, mas por outro lado, a exaustão pelo excesso de trabalho, o contexto que por vezes não favorece, a contraposição entre apenas formar e formação integral, sendo que a ideal é a formação integral, a

padronização dos conteúdos, dos procedimentos, das formas de ministrar aula, que limitam a abertura para a experiência.

A dúvida quanto a exercer ou não a docência, as dificuldades neste percurso até tornar-se professor/a, a necessidade em continuar-se movente, fazer novos cursos, capacitar-se.

E, esta trajetória que muitas vezes evidencia mais os percalços, a dificuldade de inserir-se como docente, a ausência de experiência registrada. E é claro, as pesquisas e preparações para as aulas, o medo de ser questionado, vencidos pela experiência e pela tentativa e erro. É lançar-se no dia a dia, trocar saberes e práticas. É perceber os caminhos múltiplos no fazer docente, é passar pelos processos e se deixar afetar. De modo que, tais vivências, singulares que são, não podem ser medidas, mas produzem ressonâncias e atravessamentos a aqueles que estão sujeitos a ela.

Há também as críticas, para além dos elogios, seja por parte de alunos, professores, pais, enfim, são muitas as barreiras. E, mesmo assim, criar formas outras de exercer a docência de modo que a formação integral ocorra. E, de outro modo, ao pensar na formação de um professor, há que se pensar também na função social ao qual irá desenvolver.

De uns anos para cá, busca-se uma formação que vá para além da oferta de conteúdo, que abrace também os aspectos sociais, profissionais. E, é o amor ao conhecimento que mobiliza a ação docente. É a partir do repertório que constitui como docente, ensinar e estar em um constante renovar-se a si mesmo.

A partir disso, temos que ser professor/a é exercer um sentimento de resistência frente a tudo que o faz querer desistir. É lembrar do aprendizado consolidado, é o agradecimento dos alunos, é ver o retorno positivo de suas ações e com as subjetividades que se entrecruzam, gerar forças que o levam pra frente, para continuar como docente.

É buscar modos de driblar os aspectos desfavoráveis e a cada dia reinventar-se como docente, abrir-se ao modo de docência menor, buscando a partir de pequenos gestos trazer mudanças para o contexto ao qual faz parte. É abrir-se ao novo sem saber onde vai chegar, mas continuar.

Assim, compreender o que faz o professor ser professor torna-se uma busca um tanto quanto cautelosa, se não mais trabalhosa. Pensando assim, ao fechar os olhos e se deixar pensar por alguns minutos sobre o que faz o/a professor/a ser professor/a? quais pensamentos lhe vem à mente? Certamente distintas afirmações se fazem presentes.

Podemos encontrar também, na linguagem fílmica, delineamentos para este questionamento. No entanto, é imprescindível considerar que em grande maioria, os filmes são criados com um objetivo que estão para além da mensagem que transmitem, buscam primeiramente, retorno financeiro, enfatizam situações chave, de modo a reverberar sentido e conseqüentemente, desencadear sensações e, nem sempre estas abordagens trazem um sentido positivo. Mesmo assim, os filmes aqui elencados suprem o requerido aqui que é evidenciar possibilidades outras de ser professor/a, visto que se tornaram icônicos quanto ao que faz ou não o professor, sendo inclusive, utilizados em sala de aula a fim de fomentar diálogos entre os estudantes.

O primeiro, amplamente conhecido é *Ao mestre, com carinho* (1967). Este, nos apresenta o engenheiro Mark Thackerav que, desempregado e ao não conseguir se realocar no mercado de trabalho, passa a ministrar aulas em uma escola periférica de Londres. Em seu primeiro dia, Thackerav ao adentrar o colégio e especificamente a sala de aula, se vê diante da indisciplina e rebeldia dos alunos, fato este, muito presenciado pelos/as professores/as. No entanto, o modo com que estes alunos se portam, passa a interferir durante as aulas, com comportamentos agressivos e intimidadores por parte dos alunos. E, em todas estas situações, Thackerav, mesmo sem experiência como professor, intervém nas brigas entre os alunos, exige respeito dos alunos, da mesma forma que também os trata com respeito. Nessa dinâmica, se posiciona como uma postura de autoridade - evidenciando o requerido para este período temporal, final da década de 60 -, sendo a sala de aula um espaço onde ele impõe as regras e, passa a enfatizar aos alunos novos valores e comportamentos de modo a internalizar que são adultos e que se

tornem responsáveis pelos seus atos. Com isso, tratando-os com respeito, ensinando-os novos modos de ser frente ao que lhes acontece, promove modificações que são sentidas e desestabilizam a hostilidade e desrespeito promovidos pelos alunos, com isso, passa a promover a aprendizagem de modo que vivenciem novos aprendizados para além da sala de aula. E assim, expõe as necessidades que estes alunos sentem e os enfrentamentos diários que mobilizam seus modos de ser, além de evidenciar as concepções já definidas sobre eles. Thackerav, ao adentrar à cada aula, desconsiderando pré-conceitos, abre-se para as possibilidades que o acaso lhe traz.

No período histórico ao qual este filme é retratado, temos como vigente a Pedagogia Tecnicista (1961-1969). Segundo ela, denominada também como Comportamentalista, como já exposto anteriormente, nos traz os apontamentos de Skinner de que o homem é produto do meio. Isto, torna-se evidente no contexto ao qual o filme retrata, de modo que é em torno disso que o filme vai se constituindo. Assim, o modelo Comportamentalista, como já citado, objetiva moldar comportamentos desejados, tornando os estudantes aptos ao ingresso/permanência no mercado de trabalho a partir da instituição de padrões elevados de eficácia.

No entanto, distante do que a teoria recomenda, o Professor Thackerav constrói uma relação de proximidade, na medida em que busca compreender as dificuldades de cada aluno que mobiliza comportamentos que não são esperados, a fim de, buscar uma saída para que, a partir disso, possa instaurar novos modos de ser e se colocar no mundo que, contribuem com a manutenção do respeito em sala de aula e garanta o aprendizado. Há aqui uma preocupação para com os alunos, de modo a atribuírem uma atenção que até então não recebiam, e, além disso, orientá-los a como se comportarem para obterem melhores condições de vida.

Percebemos que, muitos professores adotam esta postura, de modo a tornar possível uma modificação no estudante não somente no quesito estudo/aprendizado. Mas, nem sempre há sucesso, alguns não aceitam tal auxílio, ou, há barreiras que impedem que um novo modo de ser se consolide, como por exemplo devido a situações familiares.

Um pouco mais adianta, no final da década de 80, o filme *A Sociedade dos poetas mortos* (1989), nos mostra o ensino rígido da Academia Welton, nos Estados Unidos em 1959. O ensino, distintamente do filme anterior, é destinado ao alto nível da sociedade que almeja que seus filhos ingressem no ensino superior e por isso, baseia-se em um modelo tradicionalista, além de exigir o uso de trajes formais e reprimir comportamentos que não condizem com este perfil. No entanto, John Keating, novo professor de literatura não compactua com estas normatizações e apresenta uma abordagem distinta, de modo a incentivar seus alunos a pensarem por si mesmos, e assim, tomarem decisões pautados em suas vontades e desejos. Reflete assim, seu posicionamento em seu modo de ensinar, levando-os a aulas ao ar livre, mobilizando-os a produzirem poesias espontâneas, a serem criativos e mais críticos quanto as regras e as decisões que são definidas sobre suas vidas. Neste filme, torna-se como foco as reverberações dos ensinamentos de John Keating, de modo que percebe-se que suas aulas mesclam o ensino da poesia com problematizações do cotidiano vivenciado por eles, e assim, suas aulas acontecem de modo espontâneo, único e irrepetível, levando-os a experienciarem algo que até então não estavam acostumados, um novo modo de ensinar e o que as falas de Keating modificaram neles. Com isso, percebemos que, neste caso, o professor não necessita exigir a atenção e bons modos dos alunos, pois estes, já o fazem considerando as normatizações instituídas. Assim, os enfrentamentos dos alunos referem-se à ausência de autonomia em suas decisões, e a necessidade de obediência constante, ao passo que, castigos físicos são imputados com o descumprimento das normatizações. Neste sentido, retrata um professor que, concentra sua dinâmica pautando nestes enfrentamentos e, também lida dia-a-dia com as diretrizes a serem seguidas, mas margeia-as constantemente, ora para dentro, ora para fora, objetivando a formação de pensadores livres, o qual, o faz com excelência.

Podemos dizer com este filme que, nesta escola, o modelo de ensino adotado é a Pedagogia Tradicional (1932-1947) visto que, como já mencionado, esta pedagogia possui como características marcantes a autoridade, a disciplina, a verdade incontestável e a normatização. Deste modo, o professor deve se manter em uma postura inquestionável e em uma relação de afastamento com o aluno. E também, o ensino baseia-se na exposição de conteúdos e o aluno deve ser apenas um ouvinte. No caso, o filme apresenta também que, como meio coercitivo, castigos são imputados. Mas, tudo muda de perspectiva com a chegada do Professor John Keating que, embora sendo ex-aluno, acredita em uma postura que se diferencia do que é vigente como normativo na escola. Desta forma, seu modo de ensino se aproxima das características da Pedagogia Nova, na qual, substitui-se a rigidez e a normatização pela espontaneidade e interação com os estudantes. E assim, o ensino foca-se no aluno, em suas necessidades, de modo que o professor se torna mediador do conhecimento e, experiencia-se também o processo de aprendizado, por meio das interações e das experiências partilhadas, como ocorre no desenrolar deste filme.

Por outro lado, no filme *O Sorriso de Monalisa* (2003), embora apresente características semelhantes, possui outros enfrentamentos. Como cenário, temos também a década de 50, no colégio Wellesley nos Estados Unidos, na qual, Katherine Ann Watson, professora de História da Arte, busca desestabilizar o conservadorismo e estabelecer um pensamento mais revolucionário para a época, em um colégio tradicionalista, voltado à elite, destinado a educar mulheres para transformarem-se em cultas esposas, donas de casa e mães, conforme o pensamento imputado pelo patriarcado. Neste caso, embora o colégio destina-se à mulheres da elite, estas fazem parte de um modo de sociedade que dispõe às mulheres a execução de certas atribuições voltadas ao lar e que, reforçam um modo de ser que priva-as também do livre pensamento, ao passo que, elas mesmas reforçam pensamentos machistas. Katherine, como professora, frente à este contexto que não condiz com o que acredita, busca evidenciar as estudantes um

novo modo de se posicionar pautado nos primeiros apontamentos do feminismo, para além do ensino de História de Arte, de modo que sintam que podem exercer outras funções como o trabalho e estudo. Aqui, assim como no filme anterior, temos um colégio tradicionalista voltado para o ensino de mulheres e, a professora, expressa seus anseios e questionamentos para com o foco do ensino ali prestado, direcionando assim um novo olhar para suas alunas.

Distintamente no filme *Escola do Rock* (2003), voltado para comédia, o guitarrista Dewey Finn abandonado pela banda, passa a substituir um professor em uma escola primária também tradicionalista, e, destoando dos demais filmes apresentados, objetiva apenas o retorno financeiro, não demonstra a preocupação em ensinar. E assim, diariamente, sentava-se em sua cadeira na frente da sala e deixava os alunos fazerem o que quisessem. Com o passar dos dias, percebendo que os estudantes apresentavam potencial para a música, descobre aí um objetivo em comum e inicia a preparação musical destes alunos afim de participarem de um concurso estadual. Apesar deste filme inclinar-se para a comédia, ainda assim apresenta um comportamento que é passível de ser encontrado na realidade, neste caso, devido a ocupação de uma área que não sente motivado em exercê-la, apenas a executa pensando no retorno financeiro, não se preocupando então com a efetivação do ensino aos alunos. No entanto, ao longo do filme, há uma mudança de postura, evidenciando assim um comprometimento para com os educandos. É notável que, muitos fatores influem na realização de uma aula e muitas vezes, estes influem não apenas nos estudantes, influem também no modo com que o/a professor/a se coloca em sala de aula. Neste filme, não há uma relação quanto as pedagogias elencadas nesta pesquisa, mas, o que fica visível é que o modo com que o professor encara o exercício da docência pode sim se assemelhar com a postura de muitos professores por aí. A falta de estímulo e perspectiva de futuro reverbera na despreocupação em proporcionar o aprendizado é mais comum do que se imagina. Considerando que ser professor não é uma tarefa fácil, quando o

professor não se sente motivado, pode acabar enveredando para um tipo de professor que ele mesmo não se orgulha em ser.

Nestes filmes percebemos que, cada qual, assim como nos relatos também apresentados, expressam um esforço em se fazer compreender, e assim, ensina de modo que algo lhe aconteça e que seja atravessado por potências moleculares. Até mesmo na Escola do Rock em que apresenta um professor com ar de displicência para com o papel ao qual desempenha, acaba por ser atravessado por tais forças que o mobilizaram a agir em prol do que acreditava, tornar os alunos aptos para participarem de um campeonato musical.

Desta forma, percebe-se distintas relações que se constituem a partir do contexto ao qual a história se desenrola e podemos também nos identificar com a realidade nos ambientes escolares, evidenciando assim, as carências, necessidades, expectativas e desafios enfrentados por alunos, professores e pela própria escola, como instituição.

Se, o conhecimento humano decorre de diferentes referenciais e abordagens, logo, posicionamentos diversificados fornecem distintas situações de ensino-aprendizagem e também de ações educativas. Mesmo considerando que as linhas pedagógicas, tendências e

abordagens - sejam elas oriundas de um referencial filosófico, psicológico, intuitivas, ou outras mais - direcionam as diretrizes para o exercício da docência, uso destas por cada professor, ainda assim ocorre de formas singulares, mesmo quando o professor tende a querer repetir o que já fora feito por si ou por outros professores.

De modo que, cabe ao professor entrelaçar objetivos, conteúdos, métodos e formas de ensino para que seja possível um progressivo desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos e conseqüentemente, assimilação de conhecimentos e habilidades - desenvolvendo assim as capacidades cognoscitivas - , ao passo que a relação entre professor, aluno e matéria se modificam (tal relação

não comporta-se em estaticidade) ao ser delineada por um processo coordenado de ações docentes (planejamento, direção, aprendizagem e avaliação).

Tem-se então que, é a partir da exposição de conteúdos, a realização de exercícios, os debates promovidos, que o professor, em exercício docente, ao perceber as dificuldades apresentadas pelos alunos, direciona suas ações para que o aprendizado seja concretizado.

Cabe ressaltar que aprender é um ato ou vontade inerente do psiquismo humano e é a partir de estímulos externos e internos que o aprendizado se concretiza. Neste sentido, abordagens distintas quanto ao modo com que o aprendizado acontece foram esboçadas, sendo estas: a abordagem behaviorista, a abordagem cognitiva, a abordagem humana e a abordagem social.

Na abordagem behavioristas é a relação entre ambiente e comportamento em um determinado contexto que delimita a aquisição de comportamentos, ou seja: o indivíduo é considerado ativo durante o processo, a aprendizagem é definida como comportamento adquirido, o reforço é um dos motores essenciais de aprendizagem e por fim, a aprendizagem é considerada como uma modelagem do comportamento.

Em uma abordagem cognitiva, o processo dinâmico acontece a partir de uma sequência: o indivíduo recebe a informação; a qual vêm em uma codificação, que é decodificada pelo estudante, a partir de um processo que é aquele que subsidiará o aprendizado.

De outra forma, na abordagem humana, valoriza-se o potencial humano, ou seja, a auto direção definirá como será o processo de aprendizagem de acordo com o valor da experiência adquirida.

Já em uma abordagem social, é a partir da observação e da interação estabelecida com outras pessoas da sociedade que a aprendizagem se delineará, ou seja, neste caso as condições biológicas não o determinam.

Com isso, compreende-se então, que são inúmeros os fatores que contribuem ou prejudicam o tão sonhado aprendizado, além de inúmeras abordagens e modos de possibilitar que este ocorra, variando assim de professor para professor.

Compreendemos então que, necessidades distintas, requerem modos distintos de abordagem do professor, ao passo que assim como o aprendizado, o

modo de ensinar também singular, varia de professor para professor, e além disso, se dá de distintas formas pelo mesmo professor centrando-se na turma em questão. É notável, que se espera do/a professor/a adaptação diária frente as circunstâncias que vivencia em sala de aula e também, que realize cursos de capacitação periodicamente visando manter-se atualizado às mudanças no âmbito educacional, bem como também aos avanços tecnológicos. Mas, é importante também considerar que, deve-se contribuir para que estas de fato ocorram, ou seja, estes modos de capacitação devem estar mais acessíveis aos professores.

Partindo para uma visão particular, temos que, a palavra professor/a, passa a fazer parte de nosso dia-a-dia desde nossos poucos anos de vida e, assim como a palavra, aquele/a que atribuímos esta definição, também nos acompanha. Na verdade, acompanha à parcela dos que dispõe de acesso à educação. E, como evidenciado ao longo dessa pesquisa, o professor executa suas ações com o propósito de consolidar o aprendizado, considerando como ponto de partida o amor ao conhecimento.

Pensando nesse embate entre uma educação pautada na repetição e por outro lado outra voltada a diferenciação que leva a heterogeneidade, pode-se afirmar a presença de uma educação maior e a instauração de uma educação menor (SCHNEIDER, 2014), na qual, a partir de uma potência política, “empreendem uma guerrilha com os modos maiores, quando se expressam em desalinho com as objetivações universalizantes da educação, da sua tentativa de padronização da aprendizagem e da experiência com o conhecimento” (SCHNEIDER, 2014, p. 32).

Compreende-se então que a educação maior possui essa denominação, devido a sua abrangência, por ser “[...] oficializada e legitimada pelos documentos, engendrada em um nível macropolítico. É aquela dos Parâmetros Curriculares Nacionais, das Diretrizes Curriculares Nacionais, das Políticas Públicas de Educação, da Lei de Diretrizes e Bases” (SCHNEIDER, 2014, p. 29). Possui uma homogeneização quanto a relação entre ensinar e aprender o conhecimento (SCHNEIDER, 2014, p. 29), por outro lado, na educação menor temos que “as práticas menores em educação, vazam entre este plano macroestrutural da

educação maior. A educação menor acontece todos dias, toda vez que se subverte os modos instituídos de fazer, toda vez que se procura em experimentar, em vez de instruir” (SCHNEIDER, 2014, p. 29).

O termo formação menor, definido por Silvio Gallo (2002, 2008), como um deslocamento para o âmbito educacional, tem sua origem a partir do conceito de literatura menor de Deleuze e Guatarri (1977) e referência à Kafka (RIBETTOLI, 2011, p. 115).

A formação menor é

[...]uma possibilidade de aprender a ler sem saber ler, ou de aprender de ouvidos... uma formação que não se sabe antes do encontro... uma formação como alteridade, como aquilo no qual entramos sem saber o que vamos encontrar, aprender, ler, escrever... como aquilo que nos transforma - no sentido da metamorfose e não da metástase (RIBETTOLI, 2011, p. 109).

E assim, é uma educação “pelas potências do menor, das microrevoluções, de uma micropolítica experimentante” (SCHNEIDER, 2014, p. 29).

Tratar como menor, para Deleuze e Guatarri, implica a presença de condições revolucionárias frente ao que se define como maior (RIBETTOLI, 2011, p. 115), o que se configura também como uma relação que se dá, como as potências moleculares frente as potências molares. As potências moleculares, pautadas pela condição movente, afirmam-se em devir e, rompem com ao que está instituído, como maioria, visto que, as potências moleculares são da ordem da minoria.

Em Kafka, livro este que possibilitou a definição do menor em Deleuze, escolhe-se “fazer da sua própria língua um uso menor, supondo que ela é única, que ela seja uma língua maior ou que o tenha sido. Estar na sua própria língua como um estrangeiro” (RIBETTOLI apud DELEUZE, 2011, p. 115), e assim como para a literatura menor, deve se estar no exercício da docência como um estrangeiro, deve-se pensar a formação menor, pela sua constante afetação que a leva a desterritorialização, ao seu caráter político e, aos agenciamentos coletivos que constituem (RIBETTOLI, 2011, p. 115-116).

Deste modo, a formação menor,

[...] resiste, enfrenta, burla, questiona a formação instituída, porém, é sempre um ato político. Uma formação menor tem um valor coletivo. Nenhum saber se cria isolado, sempre é um esforço que movimenta desejos

de outros e produz multiplicidades. Ele se cria rizomaticamente. Despreocupada por sistematizar “seriamente” suas formas para serem legitimadas e sem intenções de convencer da sua “utilidade” e da sua “verdade”, essa formação menor deve se inventar (RIBETTOLI, 2011, p. 116-117).

Compartilhando desta mesma perspectiva, voltada para uma formação menor, Schneider propõe o conceito de micropolítica na educação, que quer dizer pensá-la em “um nível capilar, que se subtrai às grades diretrizes educacionais” (SCHNEIDER, 2014, p. 29). Afim de estabelecer uma educação menor, também pautado em Deleuze e Guattari (1977,2012) e assim como a formação menor, buscando a experimentação na educação afastando-se assim, da educação reprodutora (SCHNEIDER, 2014, p. 28-29). Tornando-se então “uma ação do cotidiano, desenhada dentro de uma escola, uma sala de aula, uma turma. Ela é, antes de tudo, uma ação singular que se inscreve em determinado contexto” (SCHNEIDER, 2014, p. 30).

Há que se considerar, na medida em que interioriza-se que “só se aprende aquilo que ensinado; não se pode aprender sem que alguém ensine” (GALLO, 2012, p. 2), a Pedagogia Educacional pensa ter um controle sobre: “o que, como, quanto alguém aprende”(GALLO, 2012, p. 2), no entanto, controla “o que o professor pensa que ensina, seu currículo, seus conteúdos e suas técnicas”(GALLO, 2012, p. 5). Querendo-se então, instaurar um reforço da manutenção da homogeneização no ensino, de modo que, “todos aprendam as mesmas coisas, da mesma maneira” (GALLO, 2012, p. 2), mas, sabe-se que o aprender é singular.

Deleuze, defende que, “[...] o pensamento não é “natural” no ser humano, mas que é forçado sempre por um problema. [...] O aprender é, pois, um acontecimento da ordem do problemático” (GALLO, 2012, p. 04) e assim, enfatiza um “[...]aprender que não é reconhecimento, mas criação de algo novo, um acontecimento singular no pensamento” (GALLO, 2012, p. 04), de modo que, para Deleuze, “aprender é tão-somente o intermediário entre não-saber e saber, a passagem viva de um ao outro”(GALLO apud DELEUZE, 2012, p. 04), ao passo que, “[...]aprender é fazer com o outro, não fazer como, imitar o outro” (GALLO, 2012, p. 05).

Se, aprender, constitui-se como processo em território de passagem ou um acontecimento, exige-se um processo relacional com o outro no qual, se deixa afetar pelos signos que o perpassa, assim como também produz afetação e assim, o aprender nesta perspectiva que considera a abertura para a diferença, é “[...] sempre encontrar-se com o outro, com o diferente, a invenção de novas possibilidades; o aprender é o avesso da reprodução do mesmo” (GALLO, 2012, p. 08).

Assim, aprender como acontecimento, requer abertura ao sensível, ao que lhe atravessa, aos signos que o tocam (GALLO, 2012, p. 06-07) e “cada um reage aos signos de uma maneira; cada um produz algo diferente na sua relação com os signos, o que equivale a dizer que cada um aprende de uma maneira, a seu modo singular” (GALLO, 2012, p. 06).

Com isso, considerando que, “no aprender, não há reconhecimento, retorno ao mesmo para todos, mas há no aprender criação, geração de diferenças, de possibilidades sempre novas que se abrem para cada um” (GALLO, 2012, p. 08), pode-se pensar, conforme Kastrup(2005), que para a reconhecimento, aprender tem o objetivo de obter um saber, ao passo que busca a resolução de problemas já existentes dispostos pelo professor, e assim, a atenção centra-se em formas prontas e na aquisição de informações (KASTRUP, 2005, p. 1281).

Por outro lado, na perspectiva da invenção, a aprendizagem parte da invenção de problemas e a experiência que decorre deles, de modo que “faz bifurcar a cognição, mantendo acessível seu funcionamento divergente. Aprender é, então, fazer a cognição diferenciar-se permanentemente de si mesma, engendrando, a partir daí, novos mundos” (KASTRUP, 2005, p. 1282).

Kastrup nos traz o conceito de aprendizagem inventiva, considerando os apontamentos de Deleuze (1988) para o sentido de invenção, como “a invenção do novo, sendo dotada de uma imprevisibilidade que impede sua investigação e o tratamento no interior de um quadro de leis e princípios invariantes da cognição” (KASTRUP, 2005, p. 1274), e assim, “é a ação, o fazer, a prática cognitiva que configura o sujeito e o objeto, o si e o mundo” (KASTRUP, 2005, p. 1275) em um processo de invenção.

De outro modo, a abordagem cognitivista pontua-se pela “relação entre um sujeito e um objeto, constituindo um espaço de representação.” (KASTRUP, 2005, p. 1275) e, além disso, o sistema cognitivo, recebe inputs e os transforma em outputs, constituindo assim uma relação em que processa informações (KASTRUP, 2005, p. 1275). Com isso, ocorre então processos de subjetivação e objetivação, que a partir do agenciamento das forças moventes, estão em constante modificação (KASTRUP, 2005, p. 1276).

A partir deste processo, “tomam o conhecimento como invenção de si e do mundo” (KASTRUP, 2005, p. 1281) e, na medida em que volta-se para a invenção de si, a aprendizagem constitui-se a partir da invenção de problemas, e deste modo, entra-se em “contato com uma matéria fluida, portadora de diferença” (KASTRUP, 2005, p. 1277). Ao se deixar afetar por ela, acolhe seus efeitos também (KASTRUP, 2005, p. 1278), e assim, inventar é “garimpar algo que estava escondido, oculto, mas que, após serem removidas as camadas históricas que o encobriam revela-se como já estando lá”(KASTRUP, 2005, p. 1278).

Ou seja, o novo e o antigo, “se ligam por uma linha de repetição, diferenciação e invenção” (KASTRUP, 2005, p. 1278) e assim, como processo é “contínuo e permanente, não se fechando numa solução e não se totalizando em sua atualização, precisando por isso ser sempre reativado” (KASTRUP, 2005, p. 1280).

Pensar em potências minoritárias é considerar subverter as potências maiores, de modo que os atravessamentos menores vão se constituindo. Há assim, a presença da “desterritorialização, a ramificação política e o valor coletivo” (SCHNEIDER, 2014, p. 31) e, esse desterritorializar deve ser entendido como “abandonar o território pelas pontas de diferenciação, que remetem a criação” (SCHNEIDER, 2014, p. 31) e assim, “puxar estas pontas e retornar ao território com alguma produção e que será um produto estranho, um tanto quanto não convencional. Fazer da educação algo inusitado” (SCHNEIDER, 2014, p. 31).

É preciso, que o professor assuma um valor coletivo “a partir de uma singularidade composta pelas multiplicidades de um contexto, de uma situação, a partir de uma comunidade e suas circunstâncias” para exercer a docência menor (SCHNEIDER, 2014, p. 33) e assim, produza diferenças pelas vias da

experimentação, ao passo que, estes gestos singulares causam uma ruptura nas estruturas existentes e estas são diferenciadas, ocorre aí a micropolítica (SCHNEIDER, 2014, p. 33).

Considera-se assim, “um enredado emaranhado de diferenciações, onde cada fio segue, quebra, enreda, se perde em outro, mistura-se” (SCHNEIDER, 2014, p. 34) e há muitas portas de entrada e também de saída e, “as práticas menores não querem a oficialização, não querem o modelo” (SCHNEIDER, 2014, p. 35) ao passo que, “o fluxo molecular, predominante na micropolítica, procura escapar a toda configuração, a toda a restrição. Vaza, abre-se, conecta-se e desconecta-se. Trata-se de microgestos, micropercepções, de uma relação mais afetiva” (SCHNEIDER, 2014, p. 37).

Para Schneider,

“a educação menor, operada em meio e por uma micropolítica, inventa-se pela experimentação e procura abrir a educação para a criação de mundos possíveis. Rasgando toda a polaridade aprender-transmitir-informar de uma educação maior, a educação menor aposta nos microgestos, nas afecções, descomprometendo-se com as experiências pragmáticas e instrumentais, indo ao encontro de experiências singulares, daquilo que não pode ser homogeneizado em volume de conhecimento-verdade” (SCHNEIDER, 2014, p. 37).

De encontro a esta perspectiva, o Instituto Singularidades em parceria com o Quebrando o Tabu, nos apresenta a fala de Franciele Busico Lima, professora do curso de Pedagogia do Instituto Singularidades e do CIEJA, na qual, questiona-se também o que é ser professor?. Franciele, em sua fala, nos convida a acompanhar seu trabalho, ver os alunos, a aula, o momento de estudo e, nos expressa suas reflexões. Para ela, o professor,

Precisa ser um bom mediador. Ele precisa ter uma escuta muito tranquila. Desprovida de preconceitos. É uma relação com o saber. Você está dando uma aula para várias pessoas, quando você está em uma sala de aula. E cada um vai estabelecer um tipo de relação com as coisas que você está falando. Porque isso depende dos conhecimentos prévios, da história de vida que ela tem (INSTITUTO SINGULARIDADES, 2019).

Percebemos a partir do exposto acima, que o professor, desempenha um papel de mediação entre os conhecimentos que são transmitidos e as relações que

decorrem dele no estudante. E, assim como nos aponta Larrosa, o ofício do professor, permite a ele, algo como dar forma ao estudante, se assemelhando ao ofício de um escultor quando modela um bloco de argila até que se constitua uma escultura (LARROSA, 2018).

Nesta perspectiva, pensando que o professor é sim aquele que esculpe o aluno, por vezes no ambiente escolar e/ou fora dele, comentários como estes: “não aprende porque é burro” ou “ele não é capaz de aprender, olha onde ele vive”? acabam escapando tanto pela boca de professores, bem como de alunos e, tais posicionamentos, calcificados pelo senso comum, são propagados sem levar em consideração um entendimento mais aprofundado, e muito menos o impacto destas frases em um aluno. Exercer um olhar voltado para a singularidade e as multiplicidades no exercício docente é também ser responsável por desconstruir tais posicionamentos, de modo que se possa tornar evidente que o conhecimento advém da interação entre os fatores externos e internos e que esta troca, se dá de forma distinta de indivíduo para indivíduo.

Deste modo, o professor disposto a esta nova dinâmica de ensino que está sendo instaurada, torna-se aberto a outras perspectivas na abordagem de conteúdos, com o uso de “elementos variados e variantes, matérias que não são escolares, materiais inusitados” (SCHNEIDER, 2014, p. 32) os quais modificam-se constantemente conforme a turma e a aula a ser ministrada.

Soma-se a isto, o auxílio das novas abordagens adotadas no campo do ensino e advindas do campo da filosofia, que impulsionam o professor a uma nova abordagem, como podemos ver com o uso da Pedagogia Menor, ao qual “[...] é primordialmente ação e uma ação do cotidiano, desenhada dentro de uma escola, uma sala de aula, uma turma. Ela é, antes de tudo, uma ação singular que se inscreve em determinado contexto” (SCHNEIDER, 2014, p. 30), ou seja, a aprendizagem deixa de ser padronizada, assim também como a experiência com o conhecimento (SCHNEIDER, 2014, p. 32), deste modo, tais ações propiciam um novo olhar para com a relação ensino-aprendizagem, seja para o aluno, para os pais ou para todos os agentes em contato com o ambiente escolar.

Quanto ao modo de ser professor, Sandra Mara Corazza (2008) nos fala sobre a imagem que se têm sobre o/a professor/a, composta pelas opiniões de distintas pessoas, e talvez, de si próprio, ao definir por atributos negativos ou pejorativos. Estas opiniões, que ressoam pelos ouvidos do/a professor/a, o levam para um mal-estar que desestabiliza sua energia vital, e, como todo mal-estar, diminuem sua potência de agir/existir. Se o/a professor/a se encontra diante de um cenário em que, o exercício da docência torna-se inóspito, reforça pra si e pros outros que, “nunca nos pagaram de modo justo, as condições de trabalho são péssimas, os horários são abusivos, a formação é limitada e limitadora” (CORAZZA, 2008, p. 03).

Não contente com o contexto ao qual experiencia, veste-se com esse traje do que é ser professor/a modelado como bem entendem e que, sabe-se de antemão que certamente não é o seu número. E, nesse processo de vestir-se com algo que não lhe cabe, as costuras se esgarçam, as mangas/barras ficam curtas ou então cumpridas demais e, já nem se reconhece mais.

Se esquece do amor a profissão, da escuta, da disposição à diferença, da experiência, do devir e volta-se a “pensar o já pensado, a dizer o já dito, a fazer o já feito, a ter cada vez menos idéias” (CORAZZA, 2008, p. 03) a explorar menos a sua força criativa e, já não sente que dentro de si há a potência de um novo modo de pensar a realidade docente, e de fazer o possível diante do impossível.

Corazza por outro lado, nos diz que, o exercício da docência se faz a partir da “[...] improvisação e criação, com plenitude de vida, nunca com a falta de querer-viver, com a apatia, inapetência, indiferença em relação ao necessário esforço de viver-educar” (CORAZZA, 2008, p. 03) e que os professores que adotam este modo de ser professor, se mostram

[...] afirmadores do múltiplo, do devir, do acaso, que, através das doenças do vivido, vivem a saúde da sua profissão. Com uma serenidade que serena a mortificação, tantas vezes reproduzida, eles amam o que há de mais vivo no que fazem, inclinam-se sobre a beleza de educar, abraçam a vida, fornecem exemplo de criação e da alegria de viver, pelas suas próprias vidas, mais do que pelos livros e palavras (CORAZZA, 2008, p. 03-04).

E assim, busca-se aqui romper com aqueles pensamentos pré-existentes sobre o que é ser professor/a e, também fazer ressoar uma possível linha de fuga

que leve a conhecer um outro modo possível de ser docente. Nesse sentido, mudanças na “[...] profundidade das formas, dos procedimentos, dos modos de fazer, dos usos, das práticas e dos rituais” (LARROSA, 2015, p. 146) ocorrem e se fazem necessárias ao longo do exercício docente e,

[...] novas maneiras de entender o ensino e a aprendizagem, a relação com o saber, a organização do tempo e do espaço, a definição do que conta como atividade, a avaliação dos alunos, o credenciamento dos professores, a produção e a comunicação do que conta como conhecimento legítimo, etc (LARROSA, 2015, p. 146).

Compartilhando deste posicionamento, Corazza nos traz o docente da diferença como

Extrator de partículas, que não pertencem mais a como vive, pensa, escreve, pesquisa, mas são as mais próximas daquilo que está em vias de tornar-se, e através das quais ele se torna diferente do que é, o docente da diferença atravessa os limiares do sujeito em que se tornou, das formas que adquiriu, das funções que executa. Entretanto, não se identifica, não imita, não estabelece relações formais e molares com algo ou alguém, mas estuda, aprende, ensina, compõe, canta, lê, apenas com o objetivo de desencadear devires (CORAZZA, 2009, p. 92).

Assim, nesse processo de tornar-se professor, abre-se as possibilidades e a imanência do devir. E, deste modo, ao repensar o que é ser professor e, como se constitui os atributos que se definem presentes em um professor. Sandra Mara Corazza no artigo “Para artistar a filosofia-educação:– Sem ensaio não há inspiração” nos diz que para Deleuze,

– Uma aula é ensaiada, como no teatro”. Se não a ensaiarmos suficientemente, “não estaremos inspirados”, e se ela não resultar de “momentos de inspiração”, não irá “dizer nada”. O ensaio que fornece a inspiração consiste em “considerar fascinante a matéria da qual tratamos”, em achar “interessante o que se está dizendo”, para “chegar ao ponto de falar de algo com entusiasmo (CORAZZA apud DELEUZE, 2008, p. 02).

Neste contexto, podemos incorporar que realizar o planejamento de aula, o aprofundamento do conteúdo que será trabalhado, a definição do método de ensino, contribui para o aprendizado e para além disso, o modo com que esta abordagem é realizada pode ser um dos fatores que direcionam os resultados obtidos. No entanto, considero relevante mencionar que, ainda assim, não é certeza de aprendizado, há

também fatores externos, interligados ao aluno que minimizam que seu aprendizado seja efetivo.

Com isso em mente, acrescento aqui o conceito de identidade que associada ao conceito de Professor, nos direciona a pensar em um movimento de igualar, uniformizar o que é ser professor. No entanto, nos aponta Corazza(2008), tal movimento anula as singularidades de ser, tornar-se, e operar como professor, de modo que um modelo de representação se constitua e, a partir do qual, todos devam se aproximar, porém, nunca alcançam à real semelhança deste professor modelo, não importa o quanto tentem.

Nessa dinâmica, em que se busca incessantemente à semelhança do modelo instituído, há um esforço em repetir-se o modo de agir, de fazer, de dizer, de pensar de um professor; o que leva a sensação de tornar-se cópia de outrem, esquece-se aí da necessidade em estabelecer a sua própria identidade docente. Deste modo, considero apropriado enfatizar a necessidade em como professor, direcionar suas potências afirmativas para o exercício da experimentação mobilizando-se em um vir-a-ser (devir) professor pautado na diferença, ou seja, torna-se aquele que não repete o mesmo, mas que a cada possível repetição, estabeleça a produção de diferença a partir de forças inventivas, de modo a deixar-se atravessar por devires que nos direcionam para a multiplicidade de possibilidades no exercício da docência (CORAZZA, 2008).

Pensar a educação por meio de uma docência menor é considerar uma possível abertura frente ao que já está constituído como dar uma aula é, a partir da invenção e da criação, “trazer de fora estes elementos variados e variantes, matérias que não são escolares, materiais inusitados, que nos fazem criar perspectivas diferentes para trabalhar certos conteúdos” (SCHNEIDER, 2014, p. 31) e a partir disso, obter algo inesperado, talvez tratado como não convencional atravessado pelas forças menores.

No entanto, há que se considerar como se dá este processo. Nesse sentido, o processo de tornar-se algo que não se é, Larrosa nos convida a pensar sobre no livro Nietzsche e a Educação. Nos relata o percurso de um jovem que,

[...] aparece inquieto, solitário, mal-humorado, impaciente, em uma espécie de mal-estar indefinido. Sua inquietude coloca-o à margem de todos aqueles que sabem quem são, ou, pelo menos, o que querem. De alguma maneira, leva agora em sua cara o sinal do expatriado. Só necessita um impulso que o coloque em movimento (LARROSA, 2002, p. 50).

Assim, este jovem, demonstra em si as ressonâncias dos atravessamentos que o perpassaram, algo está a ser constituído que desestabilizou aquilo que ele era, ocorreu um estranhamento que o direciona a uma sensação de ser um estrangeiro em si mesmo, aguardando apenas algo que o leve pra esse novo, um vir-a-ser outro. E assim, desperta,

a diferença entre o que se é (e agora se está deixando de ser, porque começou a ser estranho e insuportável, radicalmente alheio), e o que se vem a ser. O viajante desfaz o que se é, separa o jovem protagonista de seu mundo e de si mesmo, e o lança a um vir a ser, aberto e indefinido (LARROSA, 2002, p. 50).

E nesse processo, começa-se a,

a afirmar-se como princípio de vida, como desejo de vida, como “saúde”, como força vital. A força só poderá realizar-se intempestivamente, contra o presente, inclusive contra esse eu constituído, cujas necessidades, desejos, idéias e ações não são outra coisa que o correlato de uma época indigente. A luta contra o presente é também, e sobretudo, uma luta contra o sujeito. Para “chegar a ser o que se é” há que combater o que já se é. Porém o sentido dessa luta é afirmativo (LARROSA, 2002, p. 52).

Ocorre então a imanência das forças do que se vem a ser, afirmando-se como força vital movente que o direciona a uma abertura para o novo visto que, há aí um estranhamento quanto ao que se era, de modo que “[...] um sujeito que já não se concebe como uma substância dada, mas como forma a compor, como uma permanente transformação de si, como o que está sempre por vir” (LARROSA, 2002, p. 58). E assim, Larrosa nos aponta que para Nietzsche são “os instintos, a força subterrânea do temperamento tipológico essencial” (LARROSA, 2002, p. 64) que direcionam este vir-a-ser ao passo que, “não está por descobrir, mas por inventar; não por realizar, mas por conquistar; não por explorar, mas por criar da mesma maneira que um artista cria uma obra. Para chegar a ser o que se é, tem que se ser artista de si mesmo” (LARROSA, 2002, p. 65).

Nesse sentido, Rolnik nos leva a refletir sobre a captura da força vital, para ela os processos de opressão colonial e capitalista levam a esta captura que “reduz a subjetividade a sua experiência como sujeito, neutralizando a complexidade dos efeitos das forças do mundo no corpo em benefício da criação de um indivíduo com uma identidade”(ROLNIK, 2018, p. 13). Há assim, a necessidade de reapropriação do direito a vida e de “[...]refinar a escuta às nuances dos gêrmens de mundo fecundados pelos efeitos de tais urgências em nossos corpos” (ROLNIK, 2018, p. 26).

Na medida em que toma-se consciência da expropriação de vida, “a pulsão se põe então em movimento e o desejo é convocado a agir” (ROLNIK, 2018, p. 25) de modo a tornar possível que a “vida persevere e ganhe um novo equilíbrio” (ROLNIK, 2018, p. 25). E assim,

Há que se buscar vias de acesso à potência da criação em nós mesmos: a nascente do movimento pulsional que move as ações do desejo em seus distintos destinos. Um trabalho de experimentação sobre si que demanda uma atenção constante. Em seu exercício, a formulação de ideias é inseparável de um processo de subjetivação em que essa reapropriação se torna possível por breves e fugazes momentos e cuja consistência, frequência e duração aos poucos se ampliam, a medida que o trabalho avança (ROLNIK, 2018, p. 37).

E sobre esta mobilização de forças em prol do exercício da potência de criação, Pelbart nos provoca um questionamento,

O que poderia ainda sacudir-nos de tal estado de letargia, lassidão, esgotamento? Há uma belíssima definição beckettiana sobre o corpo, dada por David Lapoujade. Somos como personagens de Beckett, para os quais já é difícil andar de bicicleta, depois, difícil de andar, depois, difícil de simplesmente se arrastar, e depois ainda, de permanecer sentado.[...] Mesmo nas situações cada vez mais elementares, que exigem cada vez menos esforço, o corpo não aguenta mais. Tudo se passa como se ele não pudesse mais agir, não pudesse mais responder [...] o corpo é aquele que não aguenta mais (PELBART, 2016, p. 30).

Na medida em que há a expropriação da energia vital, o corpo passa a inclinar-se para este estado de esgotamento e assim, não sente mais em si a pulsão vibrátil. Mas,

[...] o que é que o corpo não aguenta mais? Ele não aguenta mais tudo aquilo que o coage, por fora e por dentro. Por exemplo, o adestramento civilizatório que por milênios abateu-se sobre ele, como Nietzsche o mostrou exemplarmente em Para a

genealogia da moral, ou Norbert Elias, ao descrever de que modo o que chamamos de civilização é resultado de um progressivo silenciamento do corpo, de seus ruídos, impulsos, movimentos... Mas também, a docilização que lhe foi imposta pelas disciplinas, nas fábricas, nas escolas, no exército, nas prisões, hospitais, pela máquina panóptica...Tendo em vista o que se mencionou acima, deveríamos acrescentar: o que o corpo não aguenta mais é a mutilação biopolítica, a intervenção biotecnológica, a modulação estética, a digitalização bioinformática, o entorpecimento. Em suma, e num sentido mais amplo, o que o corpo não aguenta mais é a mortificação sobrevivencialista, seja no estado de exceção, seja na banalidade cotidiana (PELBART, 2016, p. 30).

Frente a este contexto, assim como muitas vezes enfrentado pelos/as professores/as diante de situações inóspitas, é preciso sair desse estado de letargia, é preciso que esse estado de esgotamento, mobilize ações de reapropriação da energia vital. E assim, com o “poder de ser afetado, de mudar de estado, de transir” (PELBART, 2016, p. 37). Desse modo, é no momento de crise que as transformações podem acontecer, e “a crise revela as forças que estavam em jogo, ou melhor, ela as redistribui”(PELBART, 2016, p. 37) e “consiste num meio de colocar em xeque globalmente a própria vida a partir de uma ruptura da continuidade ou da identidade do sujeito” (PELBART, 2016, p. 37). Como se,

o esgotamento do possível (dado de antemão) fosse a condição para alcançar outra modalidade de possível (o ainda não dado) – em outros termos, não a realização eventual de um possível previamente dado, mas a criação necessária de um possível sob um fundo de impossibilidade. O possível deixa de ficar confinado ao domínio da imaginação, ou do sonho, ou da idealidade, tornando-se coextensivo à realidade na sua produtividade própria. [...]Inverte-se assim a relação entre o acontecimento e o possível. Não é mais o possível que dá lugar ao acontecimento, mas o acontecimento que cria um possível – assim como a crise não era o resultado de um processo, mas o acontecimento a partir do qual o processo podia desencadear-se (PELBART, 2016, p. 45)

Assim, é preciso que o possível aconteça e que as forças de esgotamento instauradas tornem-se potências de criação e de forma rizomática, estabeleça por contágio novas vias de se experienciar a vida e o ser/estar docente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir disso, buscando trazer uma reflexão quanto ao processo ensino-aprendizagem, considerando as mudanças que ocorreram nos aspectos da sociedade (economia, política, social e ideológica) elencados nesta pesquisa, bem como também as transformações que foram ocorrendo no campo educacional e nas pedagogias a serem adotadas, foi possível compreender como estas mudanças no quesito da sociedade como um todo propiciaram um reflexo no campo educacional, bem como também nas práticas adotadas, nas diretrizes e abordagens teóricas, as quais, foram se modificando com o passar dos anos.

Compreender como se dá a relação ensino-aprendizagem tem sido objeto de estudo há décadas e, neste meio-tempo, distintas abordagens teóricas foram estabelecidas, pensando em fatores que poderiam ser os responsáveis pelo não-aprendizado.

Hoje, ações docentes, pautadas em: planejamento, direção, aprendizagem e avaliação são responsáveis por delinear este processo de obtenção do conhecimento que transborda em aspectos referentes à sociedade, com isso, o desenvolvimento das capacidades cognoscitivas é promovido, visto que hoje, a didática mobiliza três dimensões na relação ensino-aprendizagem: técnica, humana e política e; o currículo, amplia o que/porque/para que/em que condições navega o ensino focando-se também no aluno. Deste modo, estratégias didáticas, conteúdos, objetivos, contexto são entrelaçados cautelosamente pensando no objetivo proposto.

De modo que, neste processo histórico, exercido a muitas mãos: professor, aluno, sociedade, novas formas de ensinar foram se constituindo, como por exemplo, as aulas expositivas, tornam-se também participativas, de modo que debates sejam promovidos e outros pontos de vista possam ser apresentados, a realização de atividades que permitem um aprofundamento no conteúdo e/ou minimizar dúvidas dos alunos, o uso de recursos tecnológicos tornando a aula mais dinâmica e que, cada abordagem é estabelecida pelo professor conforme o conteúdo a ser transmitido e a área de abrangência deste.

Hoje, ao trazer estas reflexões, compreende-se que em alguns momentos históricos, a disposição dos elementos que compõe o âmbito educacional e o papel deles no contexto educacional se compunham em um modo tradicionalista, pautado pela rigidez e normatização, direcionando para a impossibilidade de outro modo de rearranjar tal estrutura. No entanto, com o passar dos anos, novas possibilidades foram surgindo, embora o modo tradicional de ensino seja ainda predominante. Sabemos que novas abordagens geralmente são recebidas com resistência, mas hoje, com a situação pandêmica instaurada, novas formas de fazer a aula acontecer e esta, chegar ao aluno estão sendo desenhadas. Tais medidas, de modo forçado, direcionaram para a formação de um novo olhar ao professor e um repensar sobre como exercer a docência em tempos de pandemia. Isto, nos leva a pensar, na exigência que se faz ao professor para adaptar-se as necessidades devido a um contexto instaurado e, como fazê-lo com recursos por vezes limitados.

Nesse sentido, dar a pensar o exercício da docência, pela perspectiva de uma docência menor é compactuar com o uso dos microgestos, do cotidiano, das ações menores, pautados na abertura para o acaso.

Busca-se assim, a diferenciação e a afirmação da heterogeneidade, mas ao mesmo tempo, cada movimento, cada nova aula se inicia sem uma definição a um ponto de chegada, de modo a mobilizar as forças moleculares.

Com isso, ao pensarmos na relação entre o lance de dados e a combinação obtida estabelecida por Nietzsche e, como se dá o exercício da docência e o quê disto reverbera, temos que, para Nietzsche, o lance de dados se divide em dois momentos, o ato de lançar os dados e o cair dos dados. O único lançamento destes, conforme Deleuze (1976), afirma o acaso, por outro lado a combinação obtida pelos dados, afirma a necessidade. E, neste processo relacional, são as combinações as responsáveis pelas repetições no lance de dados, conforme este teórico. Assim, o lance de dados pode assim, segundo Deleuze, afirmar tanto o devir como o ser do devir (DELEUZE, 1976).

Diante do acaso e, do que esta abertura ao acaso nos mobiliza, podemos pensar o exercício da aula pela perspectiva da reconhecimento, da afirmação da homogeneidade e de como uma aula pode assim produzir distintos resultados.

Desta forma, neste paralelo com a docência, cada aula planejada e realizada, devido a inúmeros fatores, abre-se para resultados distintos e também, a mesma aula pensada, em salas de aula distintas e até se fosse na mesma, não produz o mesmo resultado. É preciso pensar que, mesmo quando acreditamos que a aula parece ter sido improdutiva, a abertura a diferenciação pode sim ser afirmada e, considerar o que tais circunstâncias, mesmo que não nos pareça otimistas, nos mobiliza, ao passo que potências moleculares podem sim ter sido movimentadas.

O professor baseado na realização de aulas por um certo período de tempo, permite-se dizer o que considera assertivo e refutativo. E, pautado nesta classificação, torna algumas aulas, modelos potenciais, ou seja, as boas aulas. Mas, é importante considerar o que reverbera a partir da aula é essencial para ponderar que esta não é apenas uma aula-clichê ou uma aula-dada (CORAZZA, 2012) e, a considerada boa aula, pode de fato não sê-la, na medida em que não proporciona a inventividade e a criação.

No entanto, em sala de aula, o professor não inaugura uma página em branco, (CORAZZA apud DELEUZE, 2012), pois o/a professor/a já entra em sala de aula com uma bagagem, com pensamentos que o constituem. Ou seja, embora veja certas aulas como modelos potenciais, estas, carregam em si pra dentro da sala, ideias, suposições, expectativas, pensamentos pré-definidos.

Nesse sentido, Corazza (2012) nos mostra que a aula se inicia já com uma bagagem, seja o que envolve o professor, e que, muitas vezes não nos damos conta que influem nos caminhos ao qual a aula delinea, e assim, visto que, a aula, sendo ela cheia se aproxima de uma aula que já está dada, mesmo ainda não acontecido de fato, e assim, esta, deixa de ser sua aula, na medida em que esta bagagem se faz operar.

A isto, que preenche a aula, esta teórica define como clichês, e, por isso, para tornar a aula singular, e sua de fato, antes que ela inicie-se vai precisar esvaziá-la, de modo a determinar o quê compõe estes dados, seja como formações discursivas ou não-discursivas afim de distinguir quais são os que impedem a abertura para o novo, para o devir e a abertura a experiência, aproximando-se assim da diferenciação e da heterogeneidade.

Deste modo, como já mencionado, refletir sobre o sentido que atribuímos a palavra professor/a - considerando que é uma atribuição particular –, requer tempo para compreender como fomos atravessados pela sua presença ao incumbir-se de nosso ensino.

E, por meio da bagagem que me constitui, passei a considerar a palavra professor/a como aquele/a que desempenha um ofício – termo este adotado de Jorge Larrosa -, capaz de, por meio da transmissão de conhecimentos, modificar os estudantes, e também, de se modificar.

Mas, ao retomar o questionamento o que faz o professor ser professor?, é possível dizer, conforme nos aponta Larrosa, que o professor ensina, mas também aprende/pesquisa; fala, mas também ouve; escreve, mas também lê. E, nessa dinâmica, geralmente, persiste estudando sem estabelecer a si mesmo um prazo final para deixar de estudar – como anseiam os alunos-, pois acredita que não se deve parar de aprender.

Assim como afirmado por Larrosa (2019), o professor faz é como um ofício, assim como o é do padeiro, do pescador, do escultor, entre outros. Esta definição, relaciona-se a maneira de fazer, este fazer com as mãos que é singular conforme aquele que o faz. Assim, utiliza de técnicas, ferramentas e procedimentos para exercer o ofício de professor (LARROSA, 2018). No entanto, cabe aqui ressaltar que, no exercício deste papel, para além de transmitir conhecimentos, é preciso criar possibilidades para a produção e consolidação dos conhecimentos.

A partir disso, elenca-se alguns pontos-chaves e questionamentos. Assim utiliza o manejo de técnicas, ferramentas e procedimentos a fim de dar forma ao estudante. Então ser professor, tornar-se professor é considerar que você está diante de um ato de responsabilidade, de amor ao ensino e de dedicação e estudo constante.

Dito isto, é importante ressaltar que o docente da diferença na medida em que pensa nos microgestos a fim de suprir necessidades de cada turma, de cada aula, atua na ordem do minoritário. Deste modo, conforme Larrosa busca novas maneiras de ensinar, de entender o ensino-aprendizagem, a relação que se constitui com o saber, problematiza novas formas de organizar o tempo/espço e

desenvolvimento das aulas e, o que é considerado como conhecimento legítimo, ou seja, articula e relaciona fatores e ações em prol de formar um estudante. Seria este então um modo de ser docente a se operar diante de situações que muitas vezes se mostram inóspitas? Ser um docente da diferença, incorporar a docência menor como um modo de ser professor aberto ao devir, ao acontecimento e a experiência podem ser parte do caminho para repensar o modo de ser docente.

Então, tornar-se professor/a, em um processo de tornar-se algo que não se é, conforme Larrosa problematiza, é pensar como o estrangeiro. É pensar essa desestabilização daquilo que era, de modo que a partir de um estranhamento o direciona a uma sensação de ser um estrangeiro em si mesmo, aguardando apenas algo que o leve pra esse novo, um vir-a-ser outro. É pensar essa constituição docente da ordem do inacabado, que está sempre se compondo e recompondo, em constante transformação de si.

E a docência menor para Schneider, desenvolvida em um nível capilar, busca a experimentação na educação afastando-se da educação reprodutora afim de estabelecer uma educação menor, como também apontado por Deleuze e Guattari (1977,2012).

Assim, Larrosa (2018) expressa a disposição ao estímulo mútuo, ao contágio, a escuta, ao compartilhamento, e, deste modo, compreende-se que o processo de ministrar aulas deve ser visto com as suas múltiplas possibilidades, as quais vão sendo constituídas durante o percurso. Nesse sentido, acaba por tornar-se um rastro e efeito do que já foi lido, escrito, pensado e conversado (LARROSA, 2018, p. 19).

Mas, para além disso, como já exposto um questionamento de Peter Paul Pelbart se faz presente: o que é que o corpo não aguenta mais? Reflexo este muitas vezes dos enfrentamentos vivenciados pelos professores, originado de afetos que levam para a redução da energia vital. De modo que, conforme Pelbart, este contexto que se instaura nos leva a um modo de ser que, em suas palavras, passa a ser difícil andar de bicicleta, depois de andar, de se arrastar e de permanecer sentado. Ou seja, o corpo não aguenta mais.

E, diante disso, este mesmo teórico questiona: o que poderia ainda sacudir-nos de tal estado de letargia, lassidão, esgotamento? Trata-se então, conforme Rolnik, de dar vazão a necessidade de buscar vias de acesso a potência de criação, trata-se de um trabalho de experimentação sobre si em um ato constante. Trata-se então de mobilizar ações de reapropriação da energia vital, esse poder de ser afetado e de redistribuir as forças de modo a trazer uma ruptura dessa continuidade ou da identidade do sujeito, sendo este algo da ordem do subjetivo e do singular, cada um experencia sua própria trajetória, mas é capaz de entrar por outros caminhos na medida em que percebe a necessidade e vê a oportunidade de uma ruptura.

Dispor tais reflexões e o resultado desta investigação, torna esta, uma experiência partilhada, sentida, re-vivenciada, experienciada, ao passo que, aquele que lê, ao sentir-se incluído como personagem, re-pensa sua trajetória também, e talvez, movido pelo mesmo desestabilizar que promove forças moleculares de afirmação da vida, abre-se para possibilidades outras de exercício docente e também à vias possíveis frente à um contexto que não favorece o exercício da docência, ao passo que o contexto, em sua dinâmica temporal, modifica-se constantemente, e assim, o/a professor/a, ao mesmo tempo que é agente, sofre também a ação desta relação com o contexto ao qual experencia.

REFERÊNCIAS

AZEREDO, Vânia Dutra de. Devir. In: SOBRENOME, AQUINO, Julio Groppa; CORAZZA, Sandra Mara (Org.). Abecedário: educação da diferença. Campinas, SP: Papyrus, 2009.p. 32-33. Disponível em:<https://www.academia.edu/29702700/ABECED%C3%81RIO_EDUCA%C3%87%C3%83O_DA_DIFEREN%C3%87A>. Acesso em: 27 abril 2020.

BARBOSA, Maicon. O conceito de devir a partir da filosofia da diferença. In: Colóquio Filosofia e Literatura: fronteiras, 2., 2010, São Cristóvão. Anais... São Cristóvão: UFS, 2010, p. 82 – 99. Disponível em: <http://www.gefelit.net/files/Anais_Ilp082Maicon_Barbosa.pdf>. Acesso em: 27 abril 2020.

BBC. Paralisação nacional na educação: oito polêmicas de Bolsonaro no setor (2019a). Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-48232717>>. Acesso em: 02 de junho de 2020.

_____. Os seis números que resumem os seis meses da Educação na gestão Bolsonaro (2019b). Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-48699037>>. Acesso em: 02 de junho de 2020.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: Diário Oficial da União, 2009.

BRASIL. Portaria Normativa da CAPES Nº 122, de 16 de setembro de 2009. PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no âmbito da CAPES. Brasília: Diário Oficial da União, 2009.

BRASIL.MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). 2020a. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 02 de junho de 2020.

_____. Idiomas Sem Fronteiras. 2020b. Disponível em: <<http://isf.mec.gov.br/programa-isf/historico>>. Acesso em: 02 de junho de 2020.

_____. Escola Cívico-Militar. 2020c. Disponível em: <<http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/>>. Acesso em: 02 de junho de 2020.

CÂMARA DOS DEPUTADOS DO BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html>. Acesso em: 02 de junho de 2020.

CARONE, Edgard. A Terceira República (1937-1945). São Paulo: Ática, 1989.

COELHO, Alberto; FARINA, Cynthia. Cartografando uma pesquisa cartográfica em educação com arte. Formas afônicas e per-forma. Revista Digital do LAV, Santa Maria: UFSM, v. 12, n. 2, mai./ago. 2019.p. 164-180.

CORAZZA, Sandra Mara. Para artistar a filosofia-educação: Sem ensaio não há inspiração.

In: II Semana Acadêmica de Filosofia (2007), intitulada Modos de pensar e habitar a contemporaneidade, UFMG. Disponível em:<<https://drive.google.com/open?id=1TB3OLHL3AcMOr0seM6mDOUrrxloH8J7G>>. Acesso em: 22 set. 2019.

_____ O docente da diferença. In: Revista Periferia - publicação eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas – PPGCEC/UERJ, v. 1, n. 1, jan./jun. 2009, p. 91-110.

_____ Didaticário de criação: aula cheia, antes da aula. In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (UNICAMP), Campinas, 2012. p. 235-241.

COSTA, Emília Viotti da. Da Monarquia à República: Momentos decisivos. 6.ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia, v.4. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. Diálogos. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles. Nietzsche e a filosofia. Tradução Edmundo Fernandes Dias e Ruth Joffly Dias. Rio de Janeiro: Rio, 1976.

DELEUZE, Gilles. Espinosa: filosofia prática. Trad. Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta, 2002.

_____ Cursos sobre Spinoza (Vincennes, 1978-1981). Tradução de Emanuel Angelo da Rocha Frago; Francisca E. B. de Castro, Hélio R. C. Júnior e Jefferson A. de Aquino, Fortaleza, UECE, 2009. Disponível em:<https://www.academia.edu/33949642/CURSOS_VINCENNES_DELEUZE_sobre_SPINOZA._Trad._de_Emanuel_A._R._Fragos_o_e_H%C3%A9lio_R.C._Jr>. Acesso em: 27 abril 2020. _____ Conversações. Editora 34. 2008.

DENISE, Maria Maciel Leão. Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. Cadernos de Pesquisa, nº107, julho/1999, p. 187-206. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a08.pdf>>. Acesso em: 10 junho 2020.

ESPINOSA, Bento de. Ética. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS WALDORF DO BRASIL, Fundamentos da Pedagogia Waldorf. Disponível em: <<http://www.federacaoescolaswaldorf.org.br/pw.html>>. Acesso em: 10 junho 2020.

FREITAS, Maria Vanderlânia Sousa de. A Reforma Benjamin Constant e a educação básica no início do século XX. In: II Congresso Nacional de Educação (CONEDU), Campina Grande, v. 1, 2015.

FOCO EDUCAÇÃO PROFISSIONAL. Lei do Novo Ensino Médio: conheça as mudanças e os principais entraves. Disponível em: <<https://www.focoeducacaoprofissional.com.br/blog/novo-ensino-medio-cursos-online>>. Acesso em: 02 de junho de 2020.

FONSECA, Tania Mara Galli; KIRTS, Patrícia Gomes (Orgs.). Cartografias e devires: a construção do presente. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

FUGANTI, Luiz. Aprender. In: SOBRENOME, AQUINO, Julio Groppa; CORAZZA, Sandra Mara (Org.). Abecedário: educação da diferença. Campinas, SP: Papirus, 2009.p. 15-17. Disponível em:<https://www.academia.edu/29702700/ABECED%C3%81RIO_EDUCA%C3%87%C3%83O_DA_DIFEREN%C3%87A>. Acesso em: 27 abril 2020.

GATTI, Bernadete Angelina. A formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia. In:Cadernos de pesquisa . São Paulo, v. 81, p. 70-74, maio,1992.

GALLO, Silvio. As múltiplas dimensões do aprender. In:Anais Congresso de Educação Básica: aprendizagem e currículo. Florianópolis, 2012. Disponível em:<http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf>. Acesso em: 20 maio 2020.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GODOY, Paulo R. Teixeira de, org. História do pensamento geográfico e epistemologia em Geografia. São Paulo: Editora Unesp; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

GUATTARI, Félix.; ROLNIK, Suely. Micropolítica: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1996.

IANONI, Marcus. Políticas Públicas e Estado: o Plano real. Lua Nova: Revista de Cultura e Política, n. 78, p. 143-183, 2009.

INSTITUTO SINGULARIDADES. O que é ser professor?(2019). Disponível em:< <https://www.youtube.com/watch?v=2CTCZ8E9fiQ>>. Acesso em: 25 maio 2020.

KASTRUP, Virgínia. O Devir-Criança e a Cognição Contemporânea. In: Psicologia: Reflexão e Crítica, 2000, 13(3), pp. 373-382.

_____ Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. In: Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1273-1288, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 19 maio 2020.

LAGAR, Fabiana; SANTANA, Bárbara Beatriz de; DUTRA, Rosimeire. Conhecimentos Pedagógicos para Concursos Públicos. 3. ed. Brasília: Gran Cursos, 2013.

LAGE, Ana Cristina Pereira. Pedagogia Escolanovista. In: Glossário do acervo Navegando na História da Educação Brasileira(HISTEDBR).[s.d.] Disponível em:< http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_pedagogia_escolanova.htm#_ftn1>. Acesso em: 06 junho 2020.

LARROSA, Jorge. Como se chega a ser o que é. Para além da Bildung. In: Nietzsche & a Educação. Tradução de Alfredo Veiga Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.p. 41-67.

_____ Estudar = Estudar. Tradução de Tomaz Tadeu e Sandra Mara Corazza. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. Disponível em:<<https://www.passeidireto.com/arquivo/6709649/larrosa-jorge-estudar-estudiar>>. Acesso em: 20 abril 2020.

_____ Tremores: escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldí. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. Disponível em:<<https://www.passeidireto.com/arquivo/64202965/larrosa-jorge-tremores-escritos-sobre-a-experiencia-pdf>>. Acesso em: 20 abril 2020.

_____ Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

_____ P de Professor, por Jorge Larrosa e Karen Rechia(2018). Disponível em:< <https://pt-br.facebook.com/elogiodaescola/videos/256385845216463/>>. Acesso em: 25 maio 2020.

LEITURAS BRASILEIRAS. DERMEVAL SAVIANI | A pedagogia histórico-crítica(2017). Disponível em:< <https://www.youtube.com/watch?v=13ojrNgMChk>>. Acesso em: 25 junho 2020.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Do Nietzsche trágico ao Foucault ético: sobre estética da existência e uma ética para a docência. In: Educação e Realidade, v. 28, n. 2, p. 69-82.2003.

MELO, Eliane Pimentel Camillo Barra Nova de Melo; MARQUES, Silvio César Moral. História da alfabetização no Brasil: novos termos e velhas práticas. Unisul, Tubarão, v.11,n.20, p. 324-343, Jun/Dez2017. Disponível em:< <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/index>>. Acesso em: 12 julho 2020.

MORAES SOBRINHO, Aparecido Pires de. Entre o sistema de ensino formal e o mercado de trabalho encontra-se o trabalhador: os problemas da formação escolar para o trabalho urbano. 2016. Tese (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, p. 128. 2016.

MOTIN, Cristiane Elizabete. A resolução de problemas como prática pedagógica: história e representações de professores das séries iniciais do ensino fundamental do município de Colombo (PR). Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2014.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Orgs.). Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PELBART, Peter Pål. O avesso do niilismo: cartografias do esgotamento. São Paulo: N-1 Edições, 2013.

RAZÃO INADEQUADA. Ética dos Devires: a potência de diferenciar-se. 2020. Disponível em:< <https://razaoinadequada.com/filosofos/deleuze/etica-dos-devires/>>. Acesso em: 20 abril 2020.

RIBETTOLI, Anelice. Pensar a formação de professores desde a experiência e desde o menor da formação. In: Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.19, n.2, p. 109-119, jul./dez, 2011.

RÖHRS, Hermann. Maria Montessori. Tradução: Danilo Di Manno de Almeida, Maria Leila Alves. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

ROLNIK, Suely. Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

_____ Esferas da Insurreição: notas para uma vida não cafetina. São Paulo: n-1 edições, 2018.

SAVIANI, Dermeval. História das idéias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____ Escola e democracia. 32. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____ Concepção pedagógica tradicional leiga. In: Glossário do acervo Navegando na História da Educação Brasileira(HISTEDBR). [s.d.]a. Disponível em:< http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_concepcao_pedagogica_tradicional_%20leiga.htm>. Acesso em: 10 de junho de 2020.

_____ Concepção Pedagógica Tradicional. In: Glossário do acervo Navegando na História da Educação Brasileira(HISTEDBR). [s.d.]b. Disponível

em:<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_concepcao_pedagogica_tradicional.htm>. Acesso em: 10 de junho de 2020.

_____. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 10 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. 2012.

SECO, Ana Paula; AMARAL, Tania Conceição Iglesias do. Marquês de Pombal e a Reforma Educacional Brasileira. (2011) Disponível em:<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro.html#_ftn1>. Acesso em: 04 junho 2020.

SCHNEIDER, Daniela da Cruz. Micropolítica e pedagogia menor: desdobramentos conceituais para se pensar a educação pelas vias da experimentação. In: Travessias (UNIOESTE. Online), Cascavel, v. 08, 2014, p. 28-41.

SKLIAR, Carlos. É o outro que retorna ou é um eu que hospeda? Notas sobre a pergunta obstinada pelas diferenças em educação. 2002. Disponível em:<www.anped.org.br/reunioes/25/sexoesespeciais/carlosskliar.doc>. Acesso em: 21 maio 2020.

URIARTE, Monica Zewe; NEITZEL, Adair de Aguiar Neitzel. A pesquisa de intervenção cartográfica em Arte Educação. Educação Unisinos 21(3), setembro/dezembro 2017, p. 387-394.

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. Revista Brasileira Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 88, n. 219, 2007, p. 291-309.

WEREBE, Maria José Garcia. 30 Anos depois: grandezas e misérias no ensino no Brasil. 2ed. São Paulo: Ática, 1997.

ZOURABICHVILI, François. ZOURABICHVILI, F. O Vocabulário de Deleuze. Rio de Janeiro: Relume Dumara, 2004.

_____. O que é um devir para Gilles Deleuze? Conferência pronunciada em Horlieu (Lyon), no dia 27 de março de 1997. Disponível em:<https://blogdosociofilo.com/wp-content/uploads/2019/12/O-que-%C3%A9-um-devir-para-Gilles-Deleuze_Parte-1.pdf>. Acesso em: **27 abril 2020**.