



MARA ROSANA PEDRINHO

**“O PROFESSOR NO NOVO CAPITALISMO:
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES
DO ENSINO FUNDAMENTAL, FORMADORES E
ALUNOS DE PEDAGOGIA”**

**CAMPINAS
2013**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARA ROSANA PEDRINHO

**“O PROFESSOR NO NOVO CAPITALISMO:
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DO ENSINO
FUNDAMENTAL, FORMADORES E ALUNOS DE
PEDAGOGIA”**

Orientador(a): Profa. Dra. Ângela Fátima Soligo

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de
Campinas para obtenção do título de Doutora em Educação na área
de concentração da Psicologia
Educativa

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE DEFENDIDA
PELA ALUNA MARA ROSANA PEDRINHO
E ORIENTADA PELA PROFA. DRA. ÂNGELA FÁTIMA SOLIGO

Assinatura do Orientador

Handwritten signature of Prof. Dra. Ângela Fátima Soligo.

Handwritten signature of Prof. Dr. Dario Florentini.

Prof. Dr. Dario Florentini
Coordenador do Programa de Pós-Graduação
Faculdade de Educação - Unicamp
Metrícula: 21582-0

CAMPINAS
2013

iii

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
GILDENIR CAROLINO SANTOS – CRB-8ª/5447**

P343p Pedrinho, Mara Rosana, 1965-
O professor no novo capitalismo: representações sociais de professores do ensino fundamental, formadores e alunos de pedagogia / Mara Rosana Pedrinho. – Campinas, SP: [s.n.], 2013.

Orientador: Ângela Fátima Soligo
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Representação social. 2. Professor. 3. Pedagogia. 4. Psicologia. 5. Políticas públicas . I. Soligo, Ângela Fátima, 1956- II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

13-074/BFE

Informações para a Biblioteca Digital

Título em inglês: The teacher in the new capitalism: social representation of the teachers of elementary school, professors and pedagogy students

Palavras-chave em inglês:

Social representation

Teacher

Pedagogy

Psychology

Public policies

Área de concentração: Psicologia Educacional

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora:

Ângela Fátima Soligo (Orientador)

Nadir Neves Nunes

Sonia da Cunha Urt

Luis Enrique Aguilar

Sérgio Antonio da Silva Leite

Data da defesa: 26-02-2013

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: mr-pedrinho@uol.com.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

O PROFESSOR NO NOVO CAPITALISMO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, FORMADORES E ALUNOS DA
PEDAGOGIA

Autor : Mara Rosana Pedrinho

Orientador: Prof. Dr. Ângela Fátima Soligo

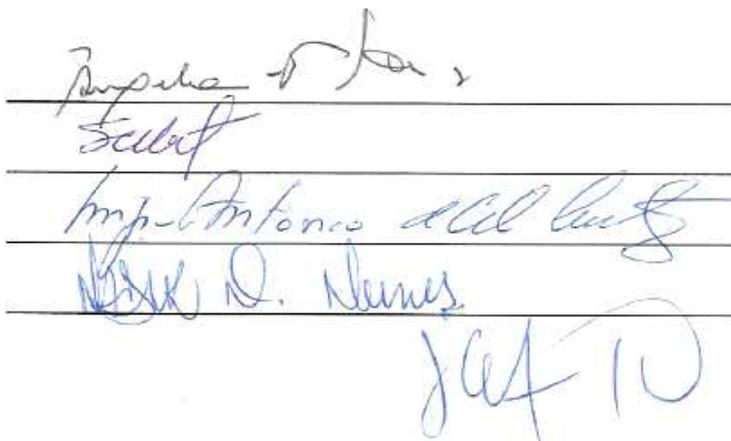
Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida
por **Mara Rosana Pedrinho** e aprovada pela **Comissão Julgadora**

Data: 26 de fevereiro de 2013

Assinatura:

Orientador

COMISSÃO JULGADORA:


The image shows four horizontal lines representing the signatures of the jury members. The first line has a signature that appears to be 'Mara Rosana Pedrinho'. The second line has a signature that appears to be 'Ângela Fátima Soligo'. The third line has a signature that appears to be 'Prof. Dr. Ângela Fátima Soligo'. The fourth line has a signature that appears to be 'Prof. Dr. Ângela Fátima Soligo'. There is also a large handwritten mark 'JCF 10' at the bottom right of the signature area.

2013

*A minha mãe, Dolores Rubio Pedrinho, parceira de todas as batalhas.
À Ângela Soligo, por tudo.*

AGRADECIMENTOS

Existem pessoas especiais... Se não existissem no meu caminho, no momento e no lugar que tinham que estar, tornaria o caminho difícil e triste. Com elas, por elas, para elas, meu agradecimento especial:

À minha família sempre presente, me apoiando e em diversos momentos me desafiando, mexendo com meus “brios”, em especial ao meu irmão Gerson, pelo seu apoio firme, confiança e fé em meu trabalho.

À minha família “ampliada”, em especial minhas tias Cidinha, Lourdes e Carmen (in memoriam), mulheres fortes que aprendi a admirar, que dedicaram toda a vida profissional à escola pública com seriedade e muito compromisso, modelos a serem seguidos.

À minha orientadora professora Ângela Fátima Soligo que soube ser doce e firme, nas horas certas, instigadora e entusiasmada, ajudando a trazer à tona perguntas tão importantes.

Aos professores Luís Enrique Aguilar e Nadir Neves Nunes, que me ajudaram a visualizar caminhos, ampliar horizontes, aparar arestas, e seguir com confiança.

À professora Sonia Urt e ao professor Sérgio Antonio da Silva Leite, que aceitaram fazer parte de minha banca, contribuindo com suas reflexões, o que muito me orgulhou.

Aos professores e colegas do DiS, um grupo especial com pessoas especiais.

À professora Ana Archangelo e ao Professor Silvio Gallo pelo carinho e atenção que sempre me dispensaram.

Ao grupo de representações sociais, companheiros de trajeto, interrogações, angústias e risos.

À Angela Maria Macri Bogaz que, na retaguarda, me ajudou a lidar com meus fantasmas particulares.

Às amigas Silene Fontana e Débora Jeffrey e ao amigo Altair Moiola, que foram companheiros ímpares com sua amizade, força e apoio, em todos os sentidos.

Aos companheiros de trabalho do Centro Universitário Rio Preto, em especial Maria Christina Justo, Mercedes Bento da Silva e tantos outros que sempre me apoiaram e acreditaram em mim.

Ao meu amigo-irmão Luís Carlos de Souza, com quem posso sempre contar.

À Carla Roberta, pelo apoio e ajuda incondicional, pelo carinho e atenção.

Aos amigos Bah (Sebastião) e Élcio, que foram testemunhas ativas desse ciclo que se fecha.

À toda equipe administrativa e docente da Faculdade de Educação da Unicamp, sempre presentes e solícitos.

Aos professores e alunos que contribuíram na pesquisa.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que esse momento ocorresse.

Aos meus alunos, razão de tantas inquietações.

*Tempo amigo, seja legal,
Conto contigo pela madrugada,
Só me derrube no final...
(Pato Fu – Sobre o Tempo)*

RESUMO

Pesquisar as subjetividades que se forjam e são forjadas na contemporaneidade marcadas, neste início de século, pela incerteza, pelo efêmero e pelo descontínuo nos remete, necessariamente, a uma aproximação do fenômeno "globalização", que, neste estudo, é entendido não apenas como resultante de fatores econômicos/tecnológicos, mas também como um fenômeno que diz respeito à interação dinâmica entre cultura e economia, e, para tal necessita de um discurso, constituído e constituinte, estrutural e estruturante. Nesse sentido, pode ser tomada como fator causal na construção social que serve de "pano de fundo" para medidas regulatórias. Nesse cenário, as reformas ocorridas nas políticas públicas, em especial no que tange à Educação, encontram-se no chamado Estado-avaliador, modelo que, elitista, é orgânico às demandas da sociedade globalizada e do mundo do trabalho flexível. O objetivo desse trabalho foi o de identificar se as mudanças ocorridas no "novo capitalismo", bem como as políticas públicas e educacionais frutos do chamado "Estado-Avaliador" – expressas pelo futuro professor, professor formador e professor em serviço em uma instituição privada de Ensino Superior e duas escolas públicas municipais (pesquisadas para este trabalho) de uma cidade de porte médio no interior do Estado de São Paulo – já estariam presentes no pensar, ser e agir desses profissionais, engendrando novos entendimentos e ações, por meio de suas representações sociais. Para tal, foram consideradas como objeto de estudo as representações sociais do professor. Utilizou-se como instrumentos de pesquisa questionários contendo questões diretas e projetivas. Foi adotada a análise de Conteúdo (temática), na busca de estabelecer relações entre o contexto vivido e o fenômeno social no seu sentido mais amplo, identificando categorias conforme os temas emergiam do texto, analisando o que nelas há de comum, bem como discursos que apontam para visão divergente e análise diferenciada. Como resultado, foi possível perceber que todos os grupos, em maior ou menor grau, nas suas representações de professor, trazem as marcas da performatividade e do gerencialismo, características do Estado-avaliador, especialmente quando os pesquisados veem: a) sua atividade mais restrita à sua ação individual, solitária e acompanhada de ansiedade, nos quais a iniciativa, o empreendedorismo, a flexibilidade, a busca de inovações em um mundo em mudança (entendido de uma forma naturalizada) se constituem em meios para que ocorram os resultados esperados; b) entendem de que eles são (ou devem ser) profissionais de resultados, nesse novo cenário. Foi possível identificar congruências de discursos em dois grupos (Professor formador e futuro professor) que, "mergulhados" em um universo discursivo comum, apresentam-se mais próximos desses. Nos futuros professores, é possível notar que sentem com clareza a contradição existente, expressos em colocações de vão do deboche à melancolia, quando não um discurso cínico. No professor formador é possível visualizar um espaço onde persiste uma "incerteza moral" e a utilização de um "conhecimento moral", convivendo com o discurso performativo; um grupo que sofre pela precariedade, conflitos, ansiedade, acúmulo de trabalho e pela incerteza quanto ao futuro. Dentre os professores em exercício, no grupo com maior tempo de experiência é possível perceber que sentem a mudança, mas sua história anterior permite um enraizamento, o que não se percebe no grupo com menos tempo de exercício profissional que mostra mais nitidamente as marcas do sofrimento, somado à precarização e à incerteza. Dado interessante que marca todos os grupos é a ideia de que são distintos os entendimentos sobre ser um "bom professor" e ser um "professor competente". Analisar as escolhas e desdobramentos desse entendimento, nesse novo cenário, poderá contribuir para a reflexão da formação oferecida aos futuros pedagogos, bem como aos alunos desses futuros pedagogos, delineando suas possibilidades e seus limites.

Palavras-chave: Representação Social, Professor, Pedagogia, Psicologia, Políticas públicas.

ABSTRACT

Researching the subjectivities that forge themselves and are forged in contemporaneity and which are characterized, in the beginning of this century, by uncertainty, ephemeral and discontinuity, takes us necessarily to approximate “globalization”, which, in this study, is understood not only as a result of economic/ technological factors, but also as a phenomenon that regards the dynamic interaction between culture and economy, and, for this, it needs a speech, a constituted and a constituting one, a structural and a structuring one. Hence, it can be considered as a causal factor in a social construction that serves as “background” to regulatory measures. In such a scenario, reforms in public policies, especially regarding Education, lie in the so called Evaluative State, an elitist model that is inherent to the demands of the globalized society and to the world of flexible work. The purpose of this work was to identify if the changes occurred in the “new capitalism” as well as the public and educational policies, result of the so called – expressed by the future teacher, the training teacher and in-service teacher on duty in higher education institution and two public schools (research for this work) in a mid-size city in the interior of the State of São Paulo – would be already present in the way of thinking and acting of this professionals. For this purpose, the teacher social representations were considered as object of study. Questionnaires composed of open and projective questions were used as of research. The Content Analyses (thematic), searching to establish relationships between the context experienced in life and the social phenomenon in its largest sense, identifying categories as the themes emerge from the text, analyzing what is common in them, as well as the discourses that point to a divergent vision and a differentiated analysis. As a result, it could be noticed that all of the groups, in higher or lower degrees, in their representations of teacher, bring the mark of the performance and management characteristic, of the Evaluative State, specially when the researchers see at first, their activities more restrict to their individual action, solitary and even plain of anxiety. In these, the initiative and the entrepreneurship, the flexibility, the search for innovations in a word in change (in a naturalized) become ways to the waited results. In the other hand they understand they are (or should be) resulted professionals, in this new scene. It was possible to identify congruencies in the discourses of both groups (training teachers and future teachers) that, “engulfed” in a common discursive universe, show themselves nearer to these ones. In the future teachers, it is a possible to notice they fell clearly the existent contradiction, expressed in statements that go from de mockery to melancholy when not in cynic discourse. In the training teacher it is possible to visualize a space where persist a “moral uncertainty” and the use of a “moral knowledge”, living together with a performativity discourse; a group that suffers for the precariousness, conflicts, anxiety, accumulation of work and by the uncertainty in relation to the future. Among the training teacher, in the group with more time of experience it is possible to notice they fell the change, but their former history allows a deep-rooted situation, what is not noticed in the group with less professional working time that shows more clearly the marks every group is the idea that the understanding about being “a good teacher” and being a “competent teacher” is distinct. Analyzing the choices and sequels of this understanding, in this new scenario, is necessary and can contribute to the reflection on the training offered to the future pedagogues, as well as on the education offered to these future pedagogues’ pupils, outlining possibilities and limits.

Keywords: Social Representation, Teacher, Pedagogy, Psychology, Public Policies.

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| INTRODUÇÃO | 01 |
| 1 CONTEMPORANEIDADE, GLOBALIZAÇÃO E SUBJETIVIDADE | 05 |
| 1.1 Globalização: uma visão sobre os principais enfoques teóricos | 06 |
| 1.1.1 Os “globalistas críticos” | 09 |
| 1.1.2 A contribuição de Harvey | 10 |
| 1.1.3 Globalização e mundialização: a contribuição de Renato Ortiz | 13 |
| 1.1.4 A globalização e as consequências humanas: a contribuição de Zygmunt Bauman | 20 |
| 1.1.5 A contribuição de Richard Sennett para compreensão do perfil do trabalhador na sociedade contemporânea | 34 |
| 1.2 Propondo um caminho: a tentativa de criar um ponto com a provisoriade dos fios | 50 |
| 2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS: DO “WELFARE STATE” AO ESTADO AVALIADOR | 55 |
| 2.1 Esclarecendo conceitos: Estado, governo, política pública, política social | 55 |
| 2.1.1 Política social: justiça como escolha trágica | 56 |
| 2.2 Leituras sobre <i>Welfare State</i>: idéias em confronto | 59 |
| 2.2.1 <i>Welfare State</i> : a disputa entre a economia e a política pelo conceito | 65 |
| 2.3 O Estado de Bem-estar e a Educação | 67 |
| 3 DO ESTADO DO BEM-ESTAR PARA O ESTADO AVALIADOR: IMPLICAÇÕES NAS RELAÇÕES DE TRABALHO E NOS VALORES QUE ENVOLVEM A EDUCAÇÃO | 79 |
| 3.1 As tecnologias genéricas | 86 |
| 3.2 Reforma e profissionalismo | 97 |
| 3.2.1 A Reforma de Relações e Subjetividades | 99 |
| 3.3 Um olhar para a realidade brasileira | 103 |
| 3.4 O curso de Pedagogia: trajetórias e formações | 112 |

| | | |
|------------|---|------------|
| 4 | MÉTODO | 127 |
| 4.1 | Teoria das Representações Sociais | 128 |
| 4.1.1 | Conceitos fundantes para o entendimento da teoria de Moscovici | 130 |
| 4.1.2 | Teoria das Representações sociais e sua contribuição em estudos que abordam a educação | 136 |
| 4.2 | Caminhos percorridos para elaboração do instrumento de pesquisa e escolha dos sujeitos | 145 |
| 4.3 | As escolhas adotadas a partir da análise | 151 |
| 4.4 | Caracterização dos grupos de sujeitos | 152 |
| 5 | RESULTADOS | 161 |
| 5.1 | Análise junto ao grupo de alunos do último período do Curso de Pedagogia | 161 |
| 5.2 | Análise junto ao grupo de professores formadores | 174 |
| 5.3 | Análise junto ao grupo de professores com experiência docente de até 5 anos | 190 |
| 5.4 | Análise junto ao grupo de professores com experiência docente maior de 10 anos | 200 |
| | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 211 |
| | REFERÊNCIAS | 219 |
| | ANEXOS | 227 |

INTRODUÇÃO

A proposta da pesquisa que agora se apresenta, faz parte de um trajeto construído no decorrer da minha vida profissional, marcado por buscas, inquietações, desestabilização de certezas, que desemboca, neste momento, na necessidade de entender com mais clareza a dimensão das relações e significações que o ato da educação (institucionalizada) contém. Trata-se também de fruto da busca de um sentido sobre minha ação como docente da Educação Superior.

Trata-se do fruto da inquietação de alguém que, inicialmente psicóloga, enveredou pela área de Recursos Humanos em empresas, passou pela Educação Profissional de nível médio e atualmente trabalha na educação superior. Hoje, procura captar parte dos meandros das profundas transformações vividas no mundo do trabalho e seus desdobramentos, bem como as marcas objetivas e subjetivas que as transformações imprimem no fazer educacional e nos envolvidos neste processo (instituição, professores, alunos, eu mesma...). Os desafios que estão estabelecidos para o professor (que, na proposta deste trabalho específico, o professor de pedagogia, em diversos momentos de sua trajetória) são inúmeros e intensos. É nesse sentido que a proposta da presente pesquisa pretende trazer sua colaboração, lançando um olhar sobre as demandas que os professores de pedagogia recebem, quer aquelas relacionadas às mudanças ocorridas no mundo do trabalho em geral, quer no seu aspecto mais específico, que pode conter mudanças de caráter mais global.

Cabe aqui um breve relato de minha trajetória para um maior entendimento da seguinte questão: por que este tema?

Minha vivência profissional, antes da pós-graduação, era fortemente orientada por uma visão de mundo, de trabalho e de educação voltada para a área empresarial. O contato com a educação, a partir do trabalho realizado como gestora em instituição de ensino profissional de nível médio, favoreceu o surgimento de algumas inquietações. Essas, por sua vez, contribuíram para o desenvolvimento de um projeto de pesquisa envolvendo a temática “educação e trabalho” que foi apresentado e aprovado no Programa de Pós-Graduação da UFSCar, em 1999, na área de Fundamentos da Educação: “O fazer docente no novo contexto do mundo do trabalho: estudo realizado com um grupo de professores do Senac-Araçatuba”. (PEDRINHO, 2003)

Os estudos envolvendo o tema “educação e trabalho” permitiram-me o contato com uma nova leitura de mundo e da área em que atuava, colocando em questionamento aspectos que

julgava verdadeiros e pertinentes, desde o início da minha vida profissional. Pude compreender, de uma forma geral, as transformações ocorridas no último quartil do século XX, as várias interpretações das mudanças ocorridas no mundo e nas empresas, o sentido da educação voltada para as demandas do mercado e as diversas posições sobre o direcionamento da educação para as necessidades empresariais.

Tomei contato com uma nova versão do discurso dominante sobre a competitividade, a participação nos moldes colaboracionistas, o discurso meritocrático e a forma naturalizante com que são tratadas a violência e exclusão; a privatização do conhecimento, curvando-nos à lógica férrea do mercado; o conhecimento como mercadoria, a ênfase no conhecimento imediatamente utilizável e reversível em valor monetário; o esvaziamento do discurso político e a descrença na utopia; a crença na crise como resultado único e exclusivo da intensificação de processos tecnológicos.

Os estudos que mais me interessavam eram os que procuravam, de certa forma, decifrar os impactos destas questões na individualidade e na subjetividade, e o que essas forças poderiam impactar no trabalhador. Nesse sentido, o objetivo de minha dissertação foi analisar, considerando o professor do SENAC e as características do perfil profissional do novo capitalismo presentes no seu cotidiano, quais seriam as possibilidades de formação de sujeitos reflexivos, em um contexto educacional voltado, exclusivamente, para o mundo do trabalho. Foi possível identificar a presença do referido perfil no discurso destes sujeitos, somado à ansiedade no que se refere à conjugação entre o velho e o novo e perceber que, no decorrer das reuniões em grupo ocorridas, poderia haver uma possibilidade de caminhar na direção da construção de narrativas.

Ao término do mestrado, o desejo de trabalhar com a relação entre contexto do mundo do trabalho (em especial, o educacional) e a dimensão subjetiva já estava firme e sólido. Desde 2003, atuo no ensino superior em uma instituição privada no interior do estado de São Paulo. Essa minha nova vivência, especialmente no curso de Pedagogia, contribuiu para o surgimento de outras indagações envolvendo os professores e os alunos que o cursam.

O questionamento, atualmente fruto deste primeiro trabalho somado à prática docente que exerço, caminhou na direção de procurar entender o(s) sentido(s) que os diversos atores sociais da cena educacional dão à sua prática profissional; os possíveis impactos subjetivos, tendo como referência o modelo de trabalhador na chamada “especialização flexível” presente

no contexto de globalização das sociedades, de mundialização da cultura e, no caso específico dos professores, das reformas que o Estado e as políticas públicas estão sofrendo frente a esse cenário pós “Estado de Bem Estar Social”.

Trata-se de uma discussão relevante, pois o trabalho do professor e o processo de sua formação se revestem “[...] de uma responsabilidade que extrapola a transmissão de conhecimentos e de métodos de investigação da realidade. É o momento da reflexão como atitude do profissional de educação, da postura crítica, do questionamento das suas crenças, valores, parâmetros de conduta” (SOLIGO, 2002, p. 154).

O objetivo deste trabalho foi o de identificar se as mudanças ocorridas no “novo capitalismo”, bem como as políticas públicas e educacionais frutos do chamado “Estado-Avaliador” – expressas pelo futuro professor, professor formador e professor em serviço em uma instituição de Ensino Superior e duas escolas públicas municipais (sujeitos desta pesquisa) – já estariam presentes no pensar, ser e agir desses profissionais, engendrando novos entendimentos e ações, por meio de suas representações sociais.

Para tal, foram consideradas como objeto de estudo as representações sociais professor no novo capitalismo na perspectiva de distintos atores sociais presentes na cena educacional.

Buscou-se compreender, por meio de suas representações sociais, aspectos subjetivos implicados nas mudanças em curso entre modelos distintos de atuação, bem como discutir suas possíveis consequências, em diversos momentos de formação.

Para tanto, conforme prenunciado acima, a proposta passa pela utilização da Teoria das Representações Sociais, pois “[...] fornecem importantes informações sobre a forma como o professor se apropria e relaciona com a realidade escolar” (SOLIGO, 2002, p. 147).

Este trabalho constitui-se de seis capítulos:

O primeiro, - “Contemporaneidade, globalização e subjetividade” - tem por objetivo fornecer elementos para a compreensão do fenômeno da globalização e o “homem” engendrado por ela, que se faz necessário (fornecendo assim alimento para representações e propiciando referências na construção de subjetividades). Serão discutidas as diversas leituras sobre o conceito de globalização, analisadas as falas dominantes sobre a mesma e os impactos/dilemas/sofrimentos pelos quais passa o trabalhador na cultura desse novo capitalismo.

No segundo capítulo, - “As políticas públicas: do ‘Welfare State’ ao Estado Avaliador” – serão apresentadas leituras que buscam compreender a origem do desenvolvimento do Estado de

Bem Estar Social, os “ingredientes” que estariam provocando reformas na direção do chamado “Estado Avaliador”, e as reformas no que se refere à educação, que impactam novas “maneiras de ser” das escolas, educadores e alunos.

O capítulo três, “Do Estado do Bem-estar para o Estado Avaliador: implicações nas relações de trabalho e nos valores que envolvem a educação”, tem como objetivo discutir processos, agentes e tecnologias decorrentes dos processos acima citados, que influenciam e engendram novas formas de subjetivação no campo educacional. Esse capítulo ainda objetiva trazer um olhar sobre a educação para a realidade brasileira e para a trajetória da Pedagogia e da formação dos Pedagogos no Brasil.

Já no capítulo 4, - “Método” – serão apresentadas as decisões metodológicas adotadas, a base teórica – Teoria das Representações Sociais – sua adequação e compatibilidade frente ao objetivo proposto; o caminho percorrido na construção dos instrumentos e a descrição da coleta de dados, os percalços encontrados e a proposta de análise.

No capítulo 5, – “Resultados” – são apresentadas as informações obtidas junto aos grupos pesquisados, bem como a análise resultante de tais produções traçando, dentro das possibilidades deste trabalho, paralelo com a teoria e autores pesquisados.

Finalmente, nas “Considerações Finais”, apresenta-se uma síntese do caminho percorrido na pesquisa e uma busca de interlocução entre as teorias trabalhadas, as representações sociais dos distintos grupos entre si num pequeno diálogo. O resultado, apesar de se tratar de um pequeno universo, poderá contribuir para uma resposta provisória, mas instigante, sobre o momento que vivemos hoje na educação.

1 CONTEMPORANEIDADE, GLOBALIZAÇÃO E SUBJETIVIDADE

Dentro da proposta da pesquisa que consiste em identificar as representações sociais do professor no novo capitalismo, sob a perspectiva de distintos atores sociais presentes na cena educacional – futuro professor, professor formador e professor em exercício – opta-se, no desenvolvimento deste capítulo, por problematizar parte das questões nela envolvidas: a compreensão do fenômeno da globalização e o “homem” que essa engendra e necessita, fornecendo assim alimento para representações e propiciando referências na construção de subjetividades.

Porém, é necessário, inicialmente, explicitar, para efeito desta pesquisa, que a subjetividade, aqui, será considerada como um “macroconceito” (REY, 2001, p. 1), que compreende a psique como um sistema complexo que representa realidades que aparecem de múltiplas formas e, nas quais, as subjetividades social e individual atuam na qualidade de constituintes e constituídos do outro e pelo outro:

A subjetividade coloca a definição da psique num nível histórico-cultural, no qual as funções psíquicas são entendidas como processos permanentes de significação e sentidos. O tema da subjetividade nos conduz a colocar o indivíduo e a sociedade numa relação indivisível, em que ambos aparecem como momentos da subjetividade social e da subjetividade individual. [...] Nenhuma atividade humana resulta uma atividade isolada do conjunto de sentidos que caracterizam o mundo histórico e social da pessoa. (REY, 2001, p.1)

Nessa perspectiva, o impacto para a educação ultrapassa os processos de ensinar e aprender. Em tais processos sociais estão contidos elementos de conteúdo e significação que procedem de outras “zonas” de experiência social, que influenciam a teoria, a metodologia e a prática educativa. As funções da educação, assim, deixam de aparecer como processos isolados e fragmentados

[...] para aparecer como sistemas mais complexos, dentro dos quais se constituem em sua significação e sentido. [...] Na sala de aula, se geram novos sentidos e significados que são inseparáveis das histórias das pessoas envolvidas, assim como a subjetividade social da escola, na qual aparecem elementos de outros espaços da própria subjetividade social. (REY, 2001, p. 2)

A partir dessas premissas, o autor conclui que: “A subjetividade apresenta-se como definição ontológica de uma representação histórico-cultural da psique, através do qual são superadas as dicotomias e fragmentações que, de forma histórica, tem orientado o tratamento dos aspectos psíquicos na educação” (p. 6). A escola, portanto, se constitui em “locus” que engendra subjetivações.

Retomando a trajetória proposta no início deste texto, é preciso esclarecer sobre a necessidade de explorar e aprofundar o entendimento do processo de globalização. Trata-se aqui da necessidade metodológica de procurar construir um processo de “desnaturalização”, de desfamiliarização do conceito, considerado fundamental para que possa ser compreendido enquanto um fenômeno quando se propõe a desenvolver um trabalho na perspectiva da teoria das representações sociais, como nos mostra Duveen:

Se as representações sociais servem para familiarizar o não-familiar, então a primeira tarefa dum estudo científico das representações é tornar o familiar não familiar, a fim de que elas possam ser compreendidas como fenômenos e descritas através de toda técnica metodológica que possa ser adequada nas circunstâncias específicas. (p. 25).

1.1 Globalização: uma visão sobre os principais enfoques teóricos

Na porta de entrada do século XXI, o mundo encontra-se marcado pela incerteza, pelo efêmero e pelas descontinuidades (TELLES, 2006; TOMIZAKI, 2005, apud LEITE, 2008, p. 26). A experiência vivida por essas novas gerações, embora tenha sido distinta da identidade coletiva trabalhadora, plasmada nos momentos anteriores, não significa que novas identidades não venham a se forjar.

Procurar o entendimento das subjetividades que se forjam e são forjadas na contemporaneidade, remete, necessariamente, a uma aproximação teórica do fenômeno “globalização” que, para Araujo (2001), foi inicialmente definido de forma vaga e imprecisa. Porém, hoje é possível vislumbrar avanços em sua definição, causas e consequências dentro do debate acadêmico.

A partir dos diversos autores pesquisados (ARAÚJO, 2001; HARVEY, 2003; ORTIZ, 1997, 1998, 2006; BAUMAN, 1999a, 1999b, 1998, 2001; SENNETT, 1998, 2001, 2006), foi possível perceber quanto o fenômeno da globalização e seus desdobramentos é complexo, bem como as

diversas formas pelas quais é interpretado em suas causas e consequências. Tal fenômeno pode ser analisado em uma visão positiva ou otimista ou, de forma inversa, a partir de uma visão crítica, de diferentes intensidades e matizes. Esta pesquisa se alinha a uma perspectiva crítica, como poderá ser visto por meio dos autores estudados.

Araújo (2001) contribui no entendimento, abrangência e implicações do fenômeno, quando apresenta ao leitor os autores representativos (anglo-saxões) dos principais enfoques teóricos no que se refere à definição do termo, explicação para seu surgimento, desenvolvimento e consequências. Esclarece que, embora os teóricos que foram pesquisados apresentem divergências, algumas ideias são compartilhadas: tanto os críticos como os defensores da globalização reconhecem quatro processos de mudança. O primeiro deles é **a intensificação do comércio internacional**, impulsionada pela liberação dos mercados e acompanhada de uma mudança no conteúdo das trocas. Em segundo lugar, a **desregulamentação e internacionalização** dos mercados financeiros, que ocorreu de forma muito rápida a partir do começo dos anos de 1980, tornando o capital financeiro mais móvel e desenraizado e se constituindo em um contra-poder que é aparentemente anônimo mas potente/poderoso, e interfere na condução das políticas econômicas dos diferentes “Estados Nacionais”. A seguir, a **revolução tecnológica nos transportes, nas comunicações e no processamento e transmissão de informações** que, além de reduzir o tempo e as distâncias e permitir o estabelecimento de relações/conexões supraterritoriais, transforma o que é produzido e o modo de produzir. E, finalmente, **o crescente investimento externo realizado pelas grandes empresas multinacionais**.

Aqui serão destacados os conceitos/interpretações de Jan Aart Scholte [por meio das análises de Araújo (2001)], que juntamente com Hay e Marsh, Jessop e MacLean, fazem parte do grupo denominado “globalistas críticos” que reconheceram a existência e a novidade do processo de globalização e, ao mesmo tempo, desenvolveram a crítica, “[...] tanto dos seus fundamentos e consequências, quanto dos postulados e implicações das concepções que dominam o debate.” (ARAÚJO, 2001, p. 16).

A partir da diferenciação feita pela autora, dentro das “concepções otimistas que versam sobre a globalização há, inicialmente, os chamados de “hiperglobalistas” ou “radicais”. Os autores que pertencem a essa concepção (na qual são encontradas duas variantes) defendem a inexorabilidade e imutabilidade do processo de globalização, que é vista como uma nova era da

humanidade e como um fenômeno fundamentalmente econômico, que provoca a desnacionalização das economias por meio do estabelecimento de redes transnacionais de produção, comércio e finanças. Nessa circunstância, a legitimidade e a autoridade dos Estados Nacionais são ameaçadas e sua soberania reduzida.

Dentre os “hiperglobalistas”, a autora destaca dois grupos: o de posição *neoliberal* e o de *extração marxista*, que diferem quanto à análise das consequências da globalização. A posição *neoliberal* é otimista, pois vê como elementos impulsionadores de progresso o mercado e a competitividade global e comemoram o triunfo de forças impessoais no mercado sobre o poder estatal.

Já na visão crítica, o que Araujo (2001) traz de mais contributivo para esta pesquisa são os teóricos chamados “globalistas críticos”, representados por Hay e Marsh, Jessop, Scholte e MacLean. Tais autores – dos quais, para os objetivos deste trabalho, se destaca Jan Aart Scholte – desenvolvem uma interpretação densa e argumentativa sobre o tema. Reconhecem a existência e a novidade do processo de globalização e, ao mesmo tempo, desenvolvem a crítica, no que diz respeito aos seus fundamentos e consequências, bem como aos postulados e implicações das concepções que dominam o debate.

Tais autores chamam a atenção por destacar o discurso e a ideologia da globalização, pois essa só pode ser tomada como um fator causal que produz “efeitos” quando ela for um discurso, uma construção social. Importante destacar que é central, na concepção desses autores, considerar o papel propositivo que as ideias sobre globalização podem desempenhar na configuração (estruturação) dos contextos econômicos, sociais e políticos da sociedade.

Outro elemento que distingue essa vertente das demais, diz respeito à ênfase colocada na interação entre as dinâmicas cultural e econômica, “[...] na medida em que o processo de mudança não reside em um momento (o econômico) nem no outro (o cultural), mas na interação dos dois” (HAY E MARSH, 2000, p. 13, apud ARAUJO, 2001). O espaço foi aqui dedicado a essa vertente pelo fato de a mesma tomar a globalização como um campo de luta, procurando identificar processos com sujeitos e compartilhando preocupação de trazer de volta o sujeito para a análise da globalização que, nesses termos, é vista como o resultado de interação entre grupos, classes, nações, e como o produto da ação de sujeitos que fazem a história, mas não nas circunstâncias que eles escolhem.

1.1.1 Os “globalistas críticos”

Dentre os *globalistas críticos*, são diferentes as ênfases no que diz respeito à interpretação da globalização, suas causas, manifestações e contradições. Porém, os autores pertencentes a tal concepção compartilham a ideia de que a globalização é, ao mesmo tempo, um fenômeno estrutural e estruturante, que se desenvolve de forma desigual no tempo e no espaço, porque é novo na história contemporânea de “compressão espaço-tempo”. A tendência à globalização desenvolve-se, de acordo com os autores, quando as condições estruturais estão maduras e quando os agentes tomaram as iniciativas para fazer com que as possibilidades para tal desenvolvimento se efetivassem.

No que se refere às causas, Scholte, diferentemente de Jessop (que analisa o movimento desigual da globalização por meio de uma perspectiva marxista), considera que as forças estruturais que constituem as condições necessárias tanto para iniciar como acelerar a expansão da supraterritorialidade, estariam na expansão do racionalismo (nele contido o cientificismo e o instrumentalismo) como estrutura dominante do conhecimento e incentivando a globalização. Entende que a supraterritorialidade não poderia se realizar sem uma mentalidade encorajadora do seu desenvolvimento (secularista, antropocêntrica, que tem caráter científico e instrumental, subordinando as outras formas de conhecimento como “irracionalis”), válida para qualquer um, em qualquer lugar e tempo, formadora de um “pano de fundo” para as medidas regulatórias (racionalis) que incentivam a globalização e as mudanças no desenvolvimento do capitalismo. Já nas iniciativas dos atores, são consideradas cruciais as inovações tecnológicas nas comunicações e no processamento da informação e o desenvolvimento de determinadas políticas regulatórias, principalmente a adoção de políticas neoliberais.

Embora recuse uma visão materialista ou economicista, Scholte considera que a acumulação do excedente de capital teve papel central na história da globalização e a busca constante de aumento de acumulação do excedente tende a submeter mais e mais setores da economia à lógica capitalista, tais como educação, habitação, seguridade social, saúde, entretenimento. Além disso, embora também recuse o determinismo tecnológico, reconhece que sem a “revolução tecnológica”, da qual dependeram as estruturas racionais e capitalistas, a globalização não seria possível. A aplicação da tecnologia em larga escala possibilitou um quadro regulatório que “estabelecesse um nível substantivo de padronização técnica nos planos nacional

e mundial” (p.21). O racionalismo, o capitalismo e o desenvolvimento das novas tecnologias, ou seja, as forças estruturais impulsionadoras da globalização exercem pressão sobre os governantes na direção do desenvolvimento da supraterritorialidade e estes, por sua vez, ao menos parcialmente, sucumbem a essas tendências.

A contribuição dos governos na promoção do processo de globalização ocorre quando, entre outras ações, padronizam técnicas e procedimentos (facilitando as conexões supraterritoriais, seguindo as mesmas regras e rotinas); liberalizam o mercado (garantindo o direito de propriedade para o capital supraterritorial); criam e legalizam organizações transnacionais ou multilaterais (que hoje constituem as agências nacionais e transnacionais de governança), permitindo a atuação em vários territórios.

Por outro lado, o referido autor indica o que se constituiu como contratendências: as políticas estatais que procuram limitar os fluxos globais, as identidades territoriais, as formas de conhecimento não-rationais e a produção de subsistência que mantém parte da população do mundo resistente às conexões transmundiais, assim como as revoltas contra o capitalismo e o racionalismo, que se opõem à ampliação da supraterritorialidade. Tais contratendências, com suas forças sociais alternativas, mostram que a globalização não é inevitável e que tampouco foi predeterminada em sua trajetória.

1.1.2 A contribuição de Harvey

Tendo em vista o fenômeno a ser compreendido para efeito dessa pesquisa, Harvey (2003) é uma referência necessária e importante. Para ele, foi clara a incapacidade do fordismo e do keynesianismo de conter as contradições inerentes ao capitalismo: mercado interno saturado, competição internacional que desafiou a hegemonia estadunidense em ambientes onde o contrato social com o trabalho era fraco ou inexistente, e programas de assistência aumentando para manter a legitimidade do Estado em um momento em que a rigidez na produção limitava expansão da base fiscal para tal. Para Harvey, a palavra que resumia os problemas era “rigidez”:

Por trás de toda rigidez específica de cada área estava uma configuração indomável e aparentemente fixa de poder político e relações recíprocas que unia o grande trabalho, o grande capital e o grande governo no que parecia cada vez mais uma defesa disfuncional de interesses escusos definidos de maneira tão estreita que solapavam, em vez de garantir, a acumulação do capital (p. 136).

Assim, para o autor, todo um conjunto de processos arruinou o compromisso fordista. As décadas de 70 e 80 do século XX foram um conturbado período de reestruturação econômica e reajustamento social e político. No espaço social criado por todas essas oscilações e incertezas, uma série de novas experiências nos domínios da organização industrial e da vida social e política começaram a tomar forma, representando os primeiros passos para um regime de acumulação associado a um sistema de regulamentação política e social inteiramente novo.

Tem-se, então, a acumulação flexível que se confronta com a rigidez do fordismo e se apoia na flexibilidade dos processos, mercados de trabalho, produtos e padrões de consumo, que

[...] também envolve um novo movimento que chamarei “compressão do espaço tempo” no mundo capitalista – os horizontes temporais da tomada de decisões privada e pública se estreitaram, enquanto a comunicação via satélite e a queda dos custos de transporte possibilitaram cada vez mais a difusão imediata dessas decisões num espaço cada vez mais amplo e variado. (HARVEY, 2003, p. 140)

São impostos pelos empregadores regimes e contratos de trabalho mais flexíveis, diante da volatilidade do mercado, do aumento da competição, do estreitamento das margens de lucro, da mão de obra excedente e do enfraquecimento do poder sindical. O mercado de trabalho passa, assim, por uma reestruturação (o emprego regular é reduzido, cresce o uso do trabalho em tempo parcial, temporário ou subcontratado).

O centro do mercado de trabalho (diminuto) é composto de empregados em tempo integral, condição indispensável para o futuro de longo prazo da organização. Esses gozam de maior segurança no emprego, boas perspectivas de promoção e reciclagem, e de uma pensão, um seguro e outras vantagens indiretas. Por sua vez, esse grupo deve atender à expectativa de ser adaptável, flexível e, se necessário, geograficamente móvel. Já a periferia abrange dois subgrupos: o primeiro deles consiste em empregados em tempo integral com habilidades facilmente disponíveis no mercado de trabalho e caracterizado por uma alta taxa de rotatividade; e o segundo grupo periférico que

[...] oferece uma flexibilidade numérica ainda maior e inclui empregados em tempo parcial, empregados casuais, pessoal com contrato por tempo determinado, temporários, subcontratação e treinandos com subsídio público, tendo ainda menos segurança de emprego que o primeiro grupo periférico (idem, p. 144).

Segundo o autor, a tendência do mercado, aqui, é de reduzir o número de trabalhadores “centrais” e empregar cada vez mais uma força de trabalho que entra facilmente e é demitida sem

custos quando as coisas “ficam ruins”.

A exploração de nichos de mercado, produção em pequenos lotes e subcontratação superaram a rigidez fordista. O tempo de giro da produção (acelerada) foi acompanhado, conseqüentemente, pela redução do tempo de giro de consumo:

A acumulação flexível foi acompanhada na ponta do consumo, portanto, por uma atenção muito maior às modas fugazes e pela mobilização de todos os artifícios de indução de necessidades e de transformação cultural que isso implica. A estética relativamente estável do modernismo fordista cedeu lugar a todo o fermento, instabilidade e qualidades fugidias de uma estética pós-moderna que celebra a diferença, a efemeridade, o espetáculo, a moda e a mercadificação das formas culturais. (p. 148).

Além de um notável aumento no setor de serviços, houve uma valorização do empreedimentismo inovador e “esperto”, ajudado e estimulado pelos atavios da tomada de decisões rápida, eficiente e bem-fundamentada.

Para o autor,

O mais interessante na atual situação é a maneira como o capitalismo está cada vez mais organizado através da dispersão, da mobilidade geográfica e as respostas flexíveis nos mercados de trabalho, nos processos de trabalho e nos mercados de consumo, tudo isso acompanhado por pesadas doses de inovação tecnológica, de produto e institucional. (p. 150-151)

Ocorre uma nova ênfase no que se refere ao conhecimento científico e técnico, que passa por notável expansão: o saber se torna mercadoria a ser produzida e vendida a quem melhor pagar por ela e cada vez mais assume um cunho comercial.

O colapso do fordismo-keynesianismo fortaleceu ainda mais o capital financeiro. Foi desenvolvida a reorganização do sistema financeiro global e a emergência de poderes imensamente ampliados de coordenação financeira.

Para o autor, hoje o Estado está numa posição muito mais problemática, pois é chamado a regular as atividades do capital corporativo no interesse da nação e, concomitantemente é forçado, também a partir do interesse nacional, a criar um “bom clima de negócios”, para atrair o capital financeiro transnacional e global e conter a fuga de capital para lugares mais vantajosos.

Em síntese:

Embora as raízes dessa transição sejam, evidentemente, profundas e complicadas, sua consistência com uma transição do fordismo para a acumulação flexível é razoavelmente clara, mesmo que a direção (se é que há alguma) da causalidade não o seja. Para começar, o movimento mais flexível do capital acentua o novo, o fugidio, o efêmero, o fugaz e o contingente da vida moderna, em vez dos valores mais sólidos implantados do fordismo. Na medida em que a ação coletiva se tornou, em consequência disso, mais difícil – [...] – o individualismo exacerbado se encaixa no quadro geral como condição necessária, embora não suficiente, da transição do fordismo para a acumulação flexível. (HARVEY, 2003, p.161)

Já se pode, então, nessa primeira visão apresentada, captar que as mudanças ocorridas trazem em seu bojo implicações no campo das relações e da subjetividade.

1.1.3 Globalização e mundialização: a contribuição de Renato Ortiz

Dentre os autores nacionais, destaca-se a contribuição de Renato Ortiz (1997, 1998, 2006), que se debruça sobre o tema.

Em sua discussão sobre a globalização (ou, como prefere, mundialização), Ortiz (1997) considera ilusório propor uma ideia de mundo “pós” (moderno, industrial, tecnológico), porém entende ser necessário ter em mente que, mesmo sendo uma continuidade de um movimento, é preciso conhecer sua especificidade. O referido autor considera que há uma nova configuração de fenômenos econômicos, políticos, culturais e sociais, transcendendo nações e povos, conjugando continuidade e ruptura e são esses fenômenos que permitem falar propriamente de “globalização de sociedades” e de “mundialização da cultura”. (ORTIZ, 1997, p. 13)

Assim, falar de uma cultura mundializada é pensar em uma realidade emergente, não se tratando de uma falsa consciência ou ideologia imposta de forma exógena, e sim de um processo real, transformador do sentido das sociedades contemporâneas. Importante ressaltar que o autor reserva o termo “mundialização” ao domínio específico da cultura, sendo o termo globalização, por sua vez, utilizado quando aborda aspectos ligados à economia e à tecnologia, que reenviam a uma certa unicidade social.

A mundialização, para o autor, se realiza em dois níveis: (a) primeiramente, ela é expressão do processo de globalização das sociedades, enraizando-se num tipo determinado de organização social, e a modernidade é sua base material; (b) é também uma “concepção de

mundo”, um “universo simbólico”, que necessariamente deve coabitar com outras formas de entendimento (político ou religioso):

Como mundialidade, ela engloba os lugares e as sociedades que compõem o planeta Terra. Porém, como sua materialização pressupõe um tipo específico de organização social, sua manifestação é desigual. Uma cultura mundializada atravessa as realidades dos diversos países de maneira diferenciada. Existe, portanto, um diferencial de modernidade que irá conferir maior ou menor peso à sua concretude. (ORTIZ, 1997, p. 20)

Importante evidenciar o alerta feito pelo autor para uma “armadilha” de caráter ideológico: entende que a literatura que se ocupa da globalização, tende a compreendê-la de forma parcial (o que mais adiante será mais detalhado, sob o nome de “senso comum planetário”).

Outro conceito problematizado pelo autor é o de território. No quadro atual das sociedades contemporâneas, dentro das ciências sociais, é difícil manter o entendimento de território nos limites de sua materialidade; a unidade geográfica elementar torna-se uma ideia obsoleta (frente à automação, transmissão de dados e da telecomunicação, a deslocação da produção etc). Passa a ser discutido um conceito presente nas reflexões sobre a contemporaneidade: a desterritorialização. Distâncias se encurtam, a tal ponto que afirmar sua existência já não faz mais sentido. Porém, o autor ressalta que dizer “espaço vazio” seria um contra-senso:

Dito de outra forma: se é verdade que as mudanças recentes da sociedade consolidam um padrão civilizatório particular, o da modernidade-mundo, resta-nos perguntar sobre o tipo de espacialidade que lhe é peculiar. Sabendo que a desterritorialização é um de seus traços essenciais, a questão pode ser então equacionada: como se caracteriza, no mundo contemporâneo, uma territorialidade desenraizada? (ORTIZ, 1997, p. 50-51)

Para o autor, a globalidade entendida em termos quase que exclusivamente econômicos, seria insuficiente. Espaço e tempo são categorias sociais pertencentes a um determinado tipo de civilização, embora tenham relação com a materialidade do mundo capitalista. Porém, as espacialidades transbordam os seus limites. O movimento de desterritorialização vai além das cidades globais, da produção, se dirigindo também à criação de lugares particulares, identidades planetárias e a uma memória que ele chama de “internacional-popular”.

Quando sugere distinguir os conceitos de mundialização e globalização, ele fornece novos entendimentos aos conceitos de local, nacional e global: o local, além de ser “espaço restrito no interior do qual se desenrola a vida de um grupo ou conjunto de pessoas”, de ser associado a

“autêntico”, de remeter à ideia de “raiz” (e de desenraizamento como ameaça) e de ser identificado como equivalente a “cotidiano”, remete a uma outra qualidade: a diversidade: “Na verdade, ele se opõe ao ‘nacional’ e ao ‘global’ apenas como abstração. Visto de perto, qualitativamente, ele possui uma unidade coesa” (1997, p. 54).

O termo “nacional”, por sua vez, é visto como um espaço amplo, com limites fisicamente determinados, no qual se agrega uma historicidade, que muitas vezes, é esquecida quando se reporta ao “local” e a ele se impõe por sua unicidade, englobando, portanto, os “locais”. Em uma outra perspectiva, quando esse se relaciona ao “global”, não é tanto sua unicidade que conta, e sim sua distinção, assumindo algumas qualidades do “local”: “Diversidade e autenticidade tornam-se características suas. A identidade dos povos se apresenta, assim, como diferença contraposta ao que lhe é exterior.” (p.55).

A proposta do autor, então, é de considerar a globalização das sociedades e a mundialização da cultura como um processo evitando a proposta sistêmica e o dualismo, tratando o espaço como um “[...] conjunto de planos atravessados por processos sociais diferenciados. Devo então deixar de lado os pares de oposição – externo/interno, longe/distante – ou a ideia de inclusão, para operar com a noção de linhas de força.” (ORTIZ, 1997, p. 58). Ao aceitar o fato de o “local” se situar no interior dos países (afinal, o Estado-nação é uma realidade geopolítica), pode-se imaginar, idealmente, a existência de três dimensões, inexistindo a oposição entre local/nacional/mundial.

Tanto a dimensão nacional como a mundial só podem existir quando resultam em vivências. O mesmo se aplica quando se fala em mundialização da cultura. Para se tornar cultura, nada adiantaria se existisse apenas como ideologia: ela deve se materializar como cotidianeidade, familiaridade

[...] que se expressa nos hotéis, redes metropolitanas, supermercados, ferrovias, Internet, etc. [...] O cotidiano não é o apanágio do ‘ser’ local, idealizado muitas vezes como sinônimo de autêntico; ele é o pressuposto para a existência de qualquer cultura. A modernidade-mundo somente se realiza quando ela se ‘localiza’, conferindo sentido ao comportamento e à conduta dos indivíduos. Nesse sentido, a oposição entre mundial/nacional/local, um dado do senso comum, é um falso problema. (p.59)

O conceito de desterritorialização, portanto, obriga a enfocar o espaço não dependente das imposições do meio físico. Porém, toda desterritorialização é acompanhada por uma

reterritorialização. Desta forma, Ortiz entende que está distante a ideia de “fim” do território: “A desterritorialização tem a virtude de afastar o espaço do meio físico que o aprisionava e a reterritorialização o atualiza como uma dimensão social” (pp. 60-61)

Ou seja, segundo o autor, pensar como unidades autônomas o nacional e o local seria inconsistente, pois são penetrados pela mundialização. Porém, com a base material desigual da modernidade-mundo, e a cultura devendo obrigatoriamente levar em conta a diversidade dos povos, sua conjunção ocorre diferencialmente. E “o lugar é o espaço dessa diferencialidade.” (p. 62)

A ideia de transversalidade permite que sejam pensadas as questões da centralidade e do enraizamento. A modernidade é descentrada (o que não quer dizer fragmentada), privilegiando a deslocalização das relações sociais. Importante notar que sua análise não concorda com autores que afirmam que a modernidade é fragmentada, pois a fragmentação implica a ausência de uma ordem coletiva, enquanto o desenraizamento aponta para outro tipo de ordem social. (ORTIZ,1997, p. 64)

E conclui:

Neste sentido, as sociedades contemporâneas vivem uma territorialidade desenraizada, seja entre a faixa de espaços, descolados dos territórios nacionais, seja nos ‘lugares’ atravessados por forças diversas. O desenraizamento é uma condição de nossa época, a expressão de um outro território. (p. 65)

Ortiz ainda afirma que tudo o que não se encaixa dentro de alguns princípios que “os homens de marketing procuram nos convencer” (tais como globalização como forma de humanização das relações sociais, obsolescência do Estado-nação, sociedades atrasadas devido ao seu atraso tecnológico) é considerado suspeito, arcaico. Trata-se de uma ideologia que oculta interesses particulares de grupos que a professam, que valorizam o *status quo*. Diante de tais, elenca duas maneiras de reagir: uma é retroceder, identificando a globalização a uma visão de cunho puramente ideológico, e considerando o neoliberalismo como causa desse estado de coisas; outra é considerá-la como expressão da mundialidade:

Com isto estou sugerindo que a estrutura da modernidade-mundo engloba os fatores de ordem política, articulando os diferentes níveis da realidade social. Dentro desta perspectiva, os grupos transnacionais devem ser vistos como atores políticos cujo campo de atuação é o planeta. Suas ideias nos parecem impositivas porque traduzem a prevalência de uma ideologia que vincula às forças dominantes do processo em marcha. Resta-nos saber se essas ideias devem, ou não, permanecer como se fossem a única alternativa para o convívio entre os homens. [...]. Temos que imaginar o mundo como um espaço público (como o sugere Habermas), uma 'sociedade civil' na qual se defrontem projetos e visões distintas, antagônicas ou complementares. (ORTIZ, 1997, p. 21-22)

Assim, a globalização é um processo social que define uma nova situação. Por ser processo, entende-se que existe uma história e que esse processo não é harmônico, pois instituições e interesses estão em conflito. Entende a inexorabilidade do processo, porém ressalta que no seu interior abrem-se alternativas que poderão ou não se realizar e que a globalização é uma situação que se caracteriza pela emergência do novo e pela redefinição do velho, ambos inseridos no mesmo contexto, em que diversas temporalidades se entrecruzam. Existe, portanto, um conjunto diferenciado de unidades sociais, cujas partes não são equivalentes: “O processo, que é único, embora não homogêneo, é portanto vivido e experimentado de maneira diversa, em função dos lugares nos quais nos inserimos”. (2006, p.14)

Ainda a esse respeito, entende que, atualmente, no campo das Ciências Sociais, dúvidas começam a ser dirimidas e em breve serão apagadas pelo tempo. Porém, a problemática teria ficado banalizada, criando em torno dela um “senso comum planetário”, que “[...] não duvida de si mesmo, ele se impõe como um saber sólido e mineralizado, conferindo-nos a ilusão de que tudo se adapta à sua visão conceitual” (p. 45). Trata-se de uma “certeza” pouco reflexiva e que incomoda, desafiando a compreensão. A partir dele, as dúvidas têm sido substituídas por uma visão com pouca ou nenhuma perspectiva crítica, gerando a ideia de que tudo se globalizou.

O autor se propõe ir além de verdades aparentes, não se conformando com a simples constatação de mudanças e as enfrenta defendendo que “[...] discutir a constituição de um senso comum planetário é, portanto, questionar uma verdade que se populariza e começa a fruir do estatuto de algo incontestado” (p. 46). Questiona os *best-sellers* escritos por homens de negócios vinculados às grandes instituições transnacionais, que usam com intensidade e frequência o recurso da metáfora que, para Ortiz, se por um lado ilumina o que se encontrava escuro (que, no relato figurado, ganha evidência), por outro, o pensamento metafórico define aspectos que até então não estavam presentes (perdendo em precisão conceitual).

Nesse cenário de metáforas, ao citar Theodore Levitt, ressalta que há um único ponto

convergente nos escritos: a **força da tecnologia**, proletarizando comunicações, transportes e viagens, barateando-os e tornando-os acessíveis aos mais isolados lugares e a empobrecidas multidões. Outros aspectos também merecem atenção especial, que fazem parte desse “senso comum planetário”: (a) a noção do “fim das fronteiras”, que na verdade se constitui numa leitura equivocada, pois não implica o fim do “Estado-nação”, e sim uma crise em que não se possui mais a autonomia e independência anteriores. Portanto, embora o “fim das fronteiras” seja uma fala recorrente, os limites políticos e geográficos persistem e atuam de forma decisiva em vários processos.

Outra metáfora destacada pelo autor é a da (b) “anulação do espaço”, ligada à mudança tecnológica. Ele lembra que a temática “fim do espaço”, de fato, remonta ao século XIX, com os desdobramentos da revolução industrial. E se pergunta, diante desse fato não tão novo assim, considerando que as mudanças tecnológicas têm relação com as transformações sociais: como tecnologias tão diferentes podem provocar as mesmas sensações?

Dando continuidade à análise das expressões metafóricas que habitam o “senso comum planetário”, chega à também famosa (c) “sociedade em rede”, a luminosidade de uma nova era (de entonação messiânica) que penetrou no domínio acadêmico sem prévia reflexão.

Quando inicia a análise da temática da (d) “mudança”, identifica implicações que merecem ser discutidas. A princípio, se atém no que diz respeito à forma como é qualificada. O autor entende o discurso que se apoia na lógica que valoriza o descentramento, o difuso, o individual se contrapondo ao homogêneo, hierárquico e autoritário, se baseia em uma lógica que teria algo de cínica, e chama a atenção para o discurso do pós-modernismo, que seria análogo no sentido de que se vive em um momento no qual a pluralidade de regras e de comportamentos já não podem ser ordenados por um sistema homogêneo, capaz de envolver a todos em suas malhas coercitivas. Essas afirmações são, para o autor, aproximações feitas indevidamente que são mantidas por uma coerência superficial, e que se sustentam sobre uma visão simplificadora da história a partir da qual se postula uma ruptura radical (um antes e um depois), sendo atribuído a cada termo da antinomia um dos pólos temporais. Assim, passa a ser possível relacionar universos independentes entre si e formular sentenças tais como:

Centralidade, padronização, sociedade de massa, ausência de escolha, totalitarismo pertenciam à fase pré-global, moderna, da vida dos homens. As qualidades positivas, descentralização, segmentação do mercado, pluralismo, individualização, seriam a expressão do presente. [...] A credibilidade se instaura no momento em que as categorias de pensamento são internalizadas e funcionam sem um questionamento prévio. São elas a verdade do enunciado. (p. 64)

A problemática da mudança introduz outro tema que chegou a se banalizar, tal foi sua generalização: (e) a “crise dos paradigmas”, na qual se defende a necessidade de encontrar outras referências teóricas para compreender a realidade. Tal conceito, para o autor, a princípio, é convincente, porém aponta uma questão que não pode ser secundarizada: o paradigma das ciências da natureza é a-histórico, decorre de um movimento interno, de uma crise no padrão existente, o que não ocorre nas ciências sociais. Nestas, que são históricas, seu objeto se modifica com o tempo, bem como as categorias de pensamento com as quais opera. Analisando a literatura voltada para administração – a partir da qual os homens de negócios têm como reflexão e objetivo colocar um instrumental para criar e manter a eficiência organizacional – sua legitimação ocorre pela sua **utilização**, quando se pretende redefinir a arquitetura organizacional das empresas que, de acordo com tal literatura, é a chave para enfrentar a mudança.

Outro elemento, então, se junta aos apresentados: o (f) “resultado”, e esse só tem serventia para o novo paradigma da gerência quando produz resultados efetivos, que é a realização dos interesses e dos objetivos das empresas.

É possível perceber, portanto, que um paradigma é um conjunto de hipóteses, de referências teóricas que orientam a ação. Desta forma, Ortiz conclui com perspicácia:

Nesse sentido, a multiplicidade dos paradigmas existentes nada tem a ver como uma eventual flexibilização da ‘verdade’, como muitas vezes a problemática é descrita na literatura disponível. Não houve a passagem do homogêneo para o heterogêneo, de uma única visão do mundo para uma condição na qual as visões seriam diferenciadas, como se a versão monolítica do moderno tivesse sido substituída pela pluralidade das interpretações. A multiplicidade paradigmática, tal como ela é compreendida, decorre da multiplicidade dos interesses e dos atos empreendidos para alcançá-los. Existirão tantos paradigmas quanto o número de ações a serem efetivadas. (p.69, grifos meus)

Outro elemento constitutivo do “senso comum planetário” é (g) “o mundo interligado”, ou, de outro modo, a noção de que a rede também se impõe como algo imanente e incontestável. Para o autor, porém, essa imagem insistente traz algo que incomoda, e alerta o leitor para uma

questão importante: um mundo conectado não é um mundo integrado, sendo este último algo que possui outro fundamento (para além da materialidade da técnica ou da efetivação da comunicação): ela requer presença de relações sociais, pois um ato comunicativo está na base da interação social, mas não é suficiente para integrá-los em uma mesma totalidade. Esta última supõe a existência de instituições e processos socializadores, padrões culturais que sejam compartilhados por uma população dispersa de indivíduos.

São esses padrões [normas estruturantes de relações sociais no seio da modernidade mundo que] funda assim uma maneira de ‘estar no mundo’, estabelecendo valores, legitimações e, claro, relações de poder. São esses padrões, e não a mera conexão técnica, que integram os indivíduos separados uns dos outros. (p.74).

Dessa forma, ao desenvolver seu raciocínio sobre senso comum, entende que hoje a circulação mundial lhe confere uma outra qualidade, que vai além da “popularização” do conhecimento: se torna um saber legítimo, consagrado pelas instituições sociais. Aqui, as Ciências Sociais praticam o exercício da dúvida, atuando contra a contenção de reflexão.

1.1.4 A globalização e as consequências humanas: a contribuição de Zygmunt Bauman

Zygmunt Bauman (1998; 1999a; 1999b; 2001), sociólogo polonês, em sua vasta obra que se encontra em pleno andamento, busca dissecar em sua análise a globalização e suas consequências e contribui na identificação das tantas questões humanas envolvidas na contemporaneidade. São contribuições que auxiliarão no entendimento da produção das subjetividades, conceito central desta pesquisa.

Inicialmente, é necessário fazer algumas considerações sobre o advento da chamada “modernidade líquida”, pois seria imprudente negar, ou subestimar a profunda mudança que o advento da “modernidade fluida” produziu na condição humana. Ao descrever as características dos que seriam os “fluidos”, Bauman (2001) mostra os líquidos que, diferentemente dos sólidos, não mantêm sua forma com facilidade. Os sólidos, com dimensões espaciais claras, neutralizam o impacto e, portanto, diminuem a significação do tempo; quando os sólidos são descritos, é possível ignorar inteiramente o tempo. Ao descrever os fluidos, para o autor, deixar o tempo de fora seria um grave erro. Descrições de líquidos são fotos instantâneas, que precisam ser datadas.

Fazendo uma leitura retrospectiva, Bauman descreve a passagem da Idade Média para

modernidade como um processo de liquefação e, o “derretimento dos sólidos”, sua principal realização. Porém, lembra que isso foi feito não para acabar de vez com os sólidos, mas para limpar a área para *novos e aperfeiçoados sólidos*, substituindo o conjunto herdado de sólidos deficientes e defeituosos (lealdades tradicionais, os direitos costumeiros e as obrigações que impediam os movimentos e restringiam as iniciativas) por outro conjunto, aperfeiçoado e perfeito, e por isso não mais alterável. A nova ordem deveria ser mais “sólida” que as ordens que substituía.

A procura era, na modernidade, descobrir ou inventar sólidos de solidez duradoura, confiáveis que tornassem o mundo previsível e, portanto, administrável. A forma como os sólidos foram derretidos deixara uma complexa rede de relações sociais no ar, impotente para resistir às regras de ação e aos critérios de racionalidade inspirado pelos negócios, tampouco com eles competir. Abre-se um campo para a invasão e dominação da racionalidade instrumental, que promete felicidade a partir da construção de uma nova ordem:

A liberdade recém-descoberta deveria ser utilizada no esforço de gerar a ordenada rotina futura. Nada deveria ser deixado em seu curso caprichoso e imprevisível, ao acidente e à contingência; nada deveria ser mantido em sua forma presente, se essa forma pudesse ser aperfeiçoada e tornada mais útil e eficaz. (BAUMAN, 2001, p. 164-165)

O “derretimento dos sólidos”, traço permanente da modernidade, passa a adquirir um novo sentido e, mais que tudo, a se redirecionar a um novo alvo, tendo como um dos principais efeitos a dissolução das forças que poderiam ter mantido a questão da ordem e do sistema na agenda política. Para o autor, tais sólidos, que estão hoje derretendo, são os elos que entrelaçam as escolhas individuais em projetos e ações coletivas: as políticas de vida encontram-se conduzidas pelos indivíduos e se distanciam de ações políticas de coletividades humanas.

Assim, a partir desta redistribuição e realocação dos “poderes de derretimento da modernidade” – cujo molde foi quebrado e não foi substituído – as pessoas, “libertas” das velhas gaiolas, devem através de seus esforços (contínuos, dedicados e infundáveis) se realocar, acomodar e adaptar nos nichos pré-fabricados, seguindo as regras daquele lugar, e são censuradas caso não consigam tal objetivo. Liquefazem-se os padrões de dependência e interação.

Antes predeterminados por um “grupo de referência”, vive-se hoje na era da comparação universal, em que os padrões são muitos, contraditórios, não são mais dados de antemão e nem são autoevidentes, restringindo o poder de coerção de todos e de cada um: liquefeitos, passam do

“sistema” para a “sociedade”, da “política” para “políticas da vida”, do “macro” para “micro”, resultando numa versão individualizada e privatizada da modernidade, no qual padrões e responsabilidade pelo fracasso caem principalmente sobre os ombros dos indivíduos.

Os velhos conceitos, nessa nova condição, mudam. Fluida, não-estruturada, a “política vida”, aliada a uma estrutura sistêmica também fluida e não-estruturada - “modernidade fluida” – produziu profundas mudanças na condição humana, o que requer que sejam pensados os velhos conceitos que costumavam cercar narrativas de vida.

Bauman (2001), a partir da seleção de cinco conceitos básicos em torno dos quais as narrativas ortodoxas da condição humana tendem a se desenvolver (emancipação, individualidade, tempo/espço, trabalho e comunidade), discute as transformações sucessivas de seus significados e de suas aplicações práticas. Tais conceitos (temas), em torno dos quais as narrativas humanas tendem a se desenvolver, são afetados pela passagem do que ele chama de “modernidade sólida” para a chamada “modernidade líquida”. Retomando a ideia proposta pelo autor sobre os conceitos a partir dos quais as narrativas se desenvolvem, esta pesquisa destacará alguns deles.

O primeiro que será destacado é a **relação espaço-tempo**. Bauman (2001) a indica como um atributo, uma marca na qual as demais características se seguem. No estágio sólido da era moderna, cidadania andava junto com assentamento, sendo o nomadismo mal visto, discriminado. Hoje a maioria assentada é dominada por uma elite nômade e extraterritorial. O lucro vem da circulação, da reciclagem, do envelhecimento, do entulho. Os poderosos desejam o transitório; já os que se encontram na base da pirâmide procuram fazer suas posses durarem mais tempo.

Outro conceito é o de **emancipação**. Para Bauman, questões que sempre assombraram pensadores se referem à liberdade na agenda política e aparecem de duas formas: a primeira lança dúvidas quanto à prontidão do “povo comum” para a liberdade e a segunda se inclina a aceitar que os homens, a partir do horror hobbesiano, podem estar com parte significativa da razão quando questionam os benefícios que a liberdade oferecida pode trazer. Diante dessas duas posições, traz à discussão a contribuição do sociólogo Richard Sennett (que também será nosso interlocutor nesta pesquisa) que diz que a rotina pode apequenar, mas também pode proteger, e sua proposição é direta: “Imaginar uma vida de impulsos momentâneos, de ações de curto prazo, destituída de rotinas sustentáveis, uma vida sem hábitos, é imaginar, de fato, uma existência sem sentido” (p.29)

No lugar da definição do ser humano como ser social definido por seu lugar na sociedade, determinando comportamentos e ações, estão os atores sociais, defendendo a sua especificidade cultural e psicológica, que não se encontrariam mais em instituições sociais ou em princípios universais. Para o autor, o pensamento crítico não desaparece, mas as reflexões não iriam longe o suficiente. A transformação do espaço público e, de um modo geral, no modo que a sociedade opera e se perpetua, são as raízes de tais mudanças.

Embora afirme que a sociedade do século XXI não é menos moderna do que aquela que entrou no século XX, duas características a distinguem: 1) **o colapso gradual e o rápido declínio da ilusão moderna**, colocando fim “[...] a toda contingência, disputa, ambivalência e consequências imprevistas das iniciativas humanas.” (2011, p. 37); 2) **a desregulamentação e a privatização das tarefas e deveres modernizadores**: uma tarefa vista para a razão humana como dotação de propriedade coletiva foi fragmentada (individualizada) e deixada para a administração dos indivíduos e seus recursos, embora a ação legislativa da sociedade não tenha sido totalmente abandonada; a ênfase (juntamente com o peso da responsabilidade) passa de forma decisiva para a autoafirmação do indivíduo e se reflete na realocação do discurso ético/político do quadro da “sociedade justa” para o dos “direitos humanos”: “[...] voltando o foco daquele discurso ao direito de os indivíduos permanecerem diferentes e de escolherem à vontade seus próprios modelos de felicidade e de modo de vida adequado” (p. 38).

Há cem anos, exaltava-se a “emancipação” do homem em relação à dependência, à vigilância e à imposição comunitária. Hoje, não há perspectivas de reacomodação, de um destino final, para os indivíduos agora cronicamente desacomodados. Para o autor, libertar as pessoas pode torná-las *indiferentes*, sendo o indivíduo (morno, cético ou prudente em relação à causa social, comum e justa) o pior inimigo do cidadão (aquele que tende a buscar seu próprio bem-estar através do bem-estar da cidade). A individuação, ao se refletir em questões problemáticas para a cidadania e para a política, se deve ao fato de que os cuidados e preocupações dos indivíduos – enquanto indivíduos – enchem o espaço público até o topo como únicos ocupantes legítimos, expulsando tudo o mais do discurso público. “Fazer parte da rede” é o que mobiliza a aventurar-se no palco público e não tanto a busca de causas comuns e de meios de negociar o sentido do bem comum.

Desviados do espaço social em que as contradições da existência individual são coletivamente produzidas, homens e mulheres enfrentam a dificuldade de viver o risco da

autorreprovação e do autodesprezo diariamente e são tentados a simplificar a complexa situação em que se encontram, procurando tornar inteligíveis e tratáveis as causas do sofrimento. A escassez de soluções possíveis (pois as contradições são sistêmicas) precisa ser compensada por soluções imaginárias, devidamente acompanhadas pela “individuação” das tarefas e responsabilidades.

O espaço público deixa de desempenhar sua função de lugar de encontro e de diálogo sobre problemas privados e questões públicas e os indivíduos estão expropriados de suas capacidades e interesses de cidadãos. Dentro do que o autor chama de teoria crítica revisitada, entende que o trabalho de que os homens estão hoje encarregados é muito semelhante ao do início dos tempos modernos: “[...] a autoconstituir a vida individual e tecer e manter as redes de laços com outros indivíduos em processo de autoconstituição.” (p. 59-60). Para que a guerra pela emancipação progreda, é preciso agora que se lute para ressuscitar o que durante muito tempo se procurou destruir e afastar do caminho, e que se defenda a esfera pública contra o invasor privado para, paradoxalmente, viabilizar a liberdade individual.

A temática **individualidade** também é discutida pelo autor. Para Bauman, o modelo fordista era mais que um modelo de industrialização, acumulação e regulação: era “[...] um espaço epistemológico de construção sobre o qual se erigia toda uma visão de mundo e a partir da qual ele se sobrepunha majestaticamente à totalidade da experiência vivida. [...]” e foi, para o autor, a maior realização até hoje da engenharia social orientada para a ordem. Hoje, o trabalho permanece imobilizado tanto quanto no passado, porém o lugar em que ele imaginava estar fixado de uma vez por todas perdeu sua solidez: “Alguns dos habitantes do mundo estão em movimento; para os demais, é o mundo que se recusa a ficar parado”. (p. 70)

Se no capitalismo pesado (estilo fordista) o mundo das pessoas era dirigido e determinado por outros, era o mundo das autoridades (líderes que sabiam mais, professores que ensinavam como melhor proceder), no capitalismo leve não foram abolidas as autoridades que ditam leis e nem foram dispensadas, mas foi dado lugar à coexistência de um número sem fim de autoridades que não se mantêm por muito tempo nem atingem a posição de exclusividade.

Desta forma, desaparece a “política como conhecemos” – da Política com P maiúsculo, a atividade encarregada de traduzir problemas privados em questões públicas. Na verdade, sendo muitas as autoridades, essas são “em termos” e, sendo muitas, tendem a cancelar-se mutuamente, **e a única autoridade efetiva na área é a que pode escolher entre elas.** É por cortesia de quem

escolhe que a autoridade se torna uma autoridade. “As autoridades não mais ordenam; elas se tornam agradáveis a quem escolhe, tentam e seduzem.” (2001, p. 76, destaque meu). Trata-se, segundo Bauman, do chamado “conselheiro”, que se refere à “política-vida” e não à Política com “P” maiúsculo.

Diferente do líder (que deve ser seguido, que demanda e espera disciplina, intermediário entre o “bem individual” e o “bem de todos”), o conselheiro conta com boa vontade do outro em ouvi-lo, busca cuidar da área do privado, da “política-vida” – de si para si próprias –, oferece conselhos para pessoas que querem uma lição-objeto feita por e para elas mesmas. Tais conselheiros podem ser contratados e demitidos.

Diante do fascínio de ofertas novas e aperfeiçoadas (que em breve terão expirados seus prazos de validade), a corrida dos consumidores uma vez iniciada, nunca termina, o desejo torna-se seu próprio propósito, o único propósito não-contestado e inquestionável. Tal compra não se resume a objetos, mas também por novos exemplos aperfeiçoados e por receitas de vida. O princípio do prazer é libertado pelo querer (que substitui o desejo), e limpa os resíduos do princípio de realidade. A regulação formativa é substituída por uma vida orientada por desejos e querereres voláteis.

No que refere aos corpos, surge aqui o ideal de ‘aptidão’ (que é distinto do de saúde, que demarca e protege limites entre norma e normalidade, ligada a demandas de papéis socialmente designados e atribuídos e que, na maioria das vezes significa “ser empregável”), que é tudo, menos ‘sólido’; não pode, por sua natureza, ser fixado e circunscrito com qualquer precisão.

[...] seu verdadeiro teste fica sempre para o futuro: ‘estar apto’ significa ter um corpo flexível, absorvente e ajustável, pronto para viver sensações ainda não testadas e impossíveis de descrever de antemão. Se a saúde é uma condição ‘nem mais nem menos’, a aptidão está sempre aberta ao lado do ‘mais’[...]. Quase se poderia dizer que, se a saúde diz respeito a ‘seguir as normas’, a aptidão diz respeito a quebrar todas as normas e superar todos os padrões. (BAUMAN, 2010, p. 91-92)

A aptidão diz respeito a uma *experiência subjetiva* (no sentido de experiência ‘vívida’, ‘sentida’). A busca da aptidão é um estado de autoexame minucioso, autorrecriação e autodepreciação permanentes, e assim também de ansiedade contínua. Cuidar da saúde se tornou semelhante à busca de aptidão: “[...] contínuo, fadado à insatisfação permanente, incerto quanto à adequação de sua direção atua e gerando muita ansiedade”. (p. 93-94).

“Ir às compras”, de forma obsessiva e compulsiva é, para o autor, uma luta contra a

incerteza e sentimento de insegurança, pois os objetos trazem, por algum tempo, a promessa de segurança. A busca da identidade, na perspectiva do autor, é a busca incessante de deter ou tornar mais lento o fluxo, de solidificar o fluido, de dar forma ao disforme, uma luta para negar ou encobrir a fluidez abaixo do envoltório da forma. Mas as identidades se fundem e dissolvem antes de se fixar. É preciso estar constantemente em alerta, manter a própria flexibilidade e a velocidade de reajuste em relação aos padrões cambiantes do mundo ‘lá fora’.

De uma sociedade de estilo panóptico, mudou-se para uma de estilo *sinóptico*: agora são muitos que observam poucos. Os espetáculos tomam o lugar da supervisão sem perder o poder disciplinador do antecessor.

Ao discutir **espaço-tempo**, traz Richard Sennett que define a cidade como:

[...] um assentamento humano em que estranhos tem a chance de se encontrar. [...]. O encontro de estranhos é *um evento sem passado*. Frequentemente é também *um evento sem futuro* (o esperado é que não tenha futuro), uma história para ‘não ser continuada’, uma oportunidade única a ser consumada enquanto dure e no ato, sem adiamento e sem deixar questões inacabadas para outra ocasião.[...]. No momento do encontro não há espaço para tentativa e erro, nem aprendizado a partir dos erros ou expectativa de uma outra oportunidade. (SENNETT apud BAUMAN, 2010, p. 111)

A civilidade (atividade especial e sofisticada) é requerida pela vida na cidade e o uso de uma máscara pelo cidadão faz parte da sua essência. Ela protege as pessoas umas das outras, permitindo a sociabilidade pura, distante das circunstâncias do poder, do mal-estar e dos sentimentos privados das pessoas que as usam.

Tal como a linguagem, a civilidade não pode ser “privada”, deve ser uma característica da situação social. Assim, “[...] ‘vestir uma máscara pública’ é um ato de engajamento e participação, e não um ato de descompromisso e de retirada do ‘verdadeiro eu’, deixando de lado o intercurso e o envolvimento público, manifestando o desejo de ser deixado só e continuar só.” (idem, p. 112) Há muitos lugares das cidades que cabe o nome “espaços públicos” mas, na sua maioria, cabe em duas categorias que se afastam do modelo ideal do espaço civil em duas direções opostas, mas complementares. Uma é aquela na qual a permanência é desencorajada. Outra categoria de espaço público, mas não civil, se destina a servir os consumidores, ou melhor, a transformar o habitante da cidade um consumidor, sem interação social real. Manter o outro (diferente, estranho,

estrangeiro) à distância evitando a necessidade de comunicação, negociação e compromisso mútuo é uma das respostas à incerteza existencial, enraizada na nova fragilidade ou fluidez dos espaços sociais.

O quarto conceito básico em torno dos quais as narrativas ortodoxas da condição humana tendem a se desenvolver é o do **trabalho**, que sofre mudanças na passagem da modernidade pesada à modernidade líquida.

Para Bauman, a parte da história, que agora chega ao fim (modernidade pesada, ou era do *hardware*) tinha no território uma das mais agudas obsessões modernas: a riqueza e o poder estavam firmemente enraizadas ou depositadas dentro da terra. Nela, o progresso significava tamanho crescente e expansão espacial e era a rotinização que mantinha o lugar como um todo compacto e sujeito a uma lógica homogênea. Com o advento do capitalismo de *software* e da modernidade leve, tudo isso muda: o espaço se torna irrelevante, que pode ser atravessado, literalmente, em “tempo algum”. A diferença entre o longe e aqui se cancela. O espaço não impõe limite à ação.

Se “instantaneidade” significa realização imediata, “no ato”, também significa exaustão e desaparecimento do interesse. As noções de começo e fim, usadas para marcar o tempo e, portanto, para calcular o seu “valor perdido”, estão diminuindo ou até mesmo desaparecendo. Enquanto na sociedade sólida havia mútuo engajamento, na líquida um dos parceiros escapa, e a dominação consiste nessa capacidade de escapar, de se desengajar, decidir a velocidade e, ao mesmo tempo, destituir o lado dominado da capacidade de parar, ou tornar mais lentos seu movimento.

O trabalho sem corpo permite ao capital ser extraterritorial, volátil e inconstante, que pode viajar de maneira rápida. A leveza e a mobilidade da era do *software* não mais amarram o capital e se tornam as fontes mais importantes de incerteza para todo o resto, constituindo-se, para Bauman, na principal base da dominação e no principal fator das divisões sociais.

Bauman novamente cita Richard Sennett, quando diz que “longo prazo”, embora mencionado por hábito, é uma concha vazia, sem significado. Curto prazo substitui o longo prazo e a instantaneidade um ideal. O trabalho da cultura consistiu em sedimentar duras sementes de perpetuidade a partir da transitoriedade da vida, invocar a duração e a continuidade a partir da transitoriedade e descontinuidade, transcendendo os limites impostos pela mortalidade humana. Com a passagem do capitalismo pesado ao leve, tal demanda está em queda, caracterizando-se em

um ponto de inflexão mais radical, e as suas consequências são difíceis de ver, por não haver antecedentes nesse sentido.

O convívio humano, o modo como os homens cuidam (ou não) de seus afazeres coletivos, ou o modo como transformam certas questões em questões coletivas, afazeres coletivos, são mudados pela instantaneidade do tempo. A memória do passado e a confiança no futuro (dois pilares nos quais se apoiavam as pontes culturais entre transitoriedade/durabilidade, mortalidade humana/imortalidade, assumir responsabilidade/viver o momento) perdem o sentido.

A curiosidade humana sobre o futuro recebeu o brilho da autoconfiança moderna; utopias modernas, mais que profecias, eram declarações de intenções, expressões de fé na ideia de que o que se desejava podia e devia ser realizado, sendo o futuro a criação do trabalho e esse, fonte da criação. O progresso por sua vez representava a autoconfiança no presente. Assim, o fato da fé estar fraca e oscilante não surpreende, por duas razões: 1) a ausência de uma agência capaz de “mover o mundo para frente”. Embora existam ainda agências na modernidade líquida, o poder fluiu para além do seu alcance e tornou-se oculto (p. 154); 2) é pouco claro, na improvável possibilidade de uma agência ter força para tanto, o que ela deveria fazer para aperfeiçoar o mundo.

Se a ideia de progresso, em sua encarnação presente, parece tão pouco familiar é porque esse, como outros tantos parâmetros da vida moderna, está agora “individualizado”; mais precisamente, *desregulado e privatizado*.

A ciência, por sua vez, refletiu o espírito emergente na proliferação de teorias científicas do caos e da catástrofe [antes movida pela crença de que o universo é essencialmente determinístico] e volta-se para o reconhecimento da natureza endemicamente indeterminística do mundo, para a excepcionalidade, e não a normalidade (da ordem e do equilíbrio). As notícias processadas pelos cientistas mudam de direção: para o mundo das questões e o da ação humana.

O posto de principal valor da modernidade dado ao trabalho foi fornecido, entre outros fatores, pela capacidade de esse de dar forma ao informe e duração ao transitório. Destaca também, o que está subjacente: a contribuição para o estabelecimento da ordem.

Hoje, continuidade como marca de aperfeiçoamento está sendo substituída por demandas dirigidas a cada episódio separadamente, que deve ser revelado e consumido antes que termine e o próximo comece. Estratégias e planos de curto prazo se fazem necessários frente ao preceito da flexibilidade. O trabalho, portanto, escorregou do universo da construção da ordem e controle do

futuro para a direção ao reino do jogo. Nessa perspectiva, não são antecipados mais que um ou dois movimentos, pois os objetivos postos são de curto prazo.

O trabalho fica, então, separado dos grandes projetos (de missão universalmente partilhada da humanidade e de um grandioso projeto para uma vida toda) e, para o autor, perde a centralidade que tinha na modernidade sólida. Adquire uma significação principalmente estética, satisfatória por si e em si mesma, e não mais medida por seu caráter coletivo, tampouco pela sua capacidade enobrecedora:

A pessoa é medida e avaliada por sua capacidade de entreter e alegrar, satisfazendo não tanto a vocação ética do produtor e criador quanto às necessidades e desejos estéticos do consumidor, que procura sensações e coleciona experiências. (p. 160-161)

Aplicado ao mercado de trabalho, flexibilidade é a palavra de ordem e anuncia, no lugar do “emprego como conhecemos”, o advento do trabalho por contratos de curto prazo, ou sem contratos, posições sem cobertura previdenciária, mas com cláusulas ‘até nova ordem’, e eivada de incertezas. Trata-se de um tipo inteiramente novo, pois ocorre de forma aleatória e sem uma lógica de modo que seja possível prever.

Aqui está a incerteza, grande força individualizadora que divide ao invés de unir, ficando a ideia de ‘interesse comum’ cada vez mais nebulosa, perdendo todo o valor prático. Despida de firmes perspectivas e de garantias episódicas, de curto prazo e precárias, pouca chance existe para que a lealdade e o compromisso mútuos brotem e se enraízem. O capitalismo leve e flutuante desengaja e enfraquece laços que prendem capital ao trabalho.

Cabe destacar, porém, que independência não é completa, e o capital não é ainda tão volátil como gostaria e tenta ser, pois devem ser considerados fatores territoriais – locais – e o “poder de confusão” dos governos locais. Assim, “A política hoje se tornou um cabo-de-guerra entre a velocidade com que o capital pode se mover e as capacidades cada vez mais lentas dos poderes locais, e são as instituições locais que com mais frequência se lançam numa batalha que não podem vencer”. (BAUMAN, 2001, p. 172)

Para atrair esse capital, o que é feito ou tentado é “criar melhores condições para livre empresa” – uso do poder regulador a serviço da desregulação e da eliminação de elementos que restringiriam a liberdade daquelas, o que significa, na prática, mercado de trabalho flexível, baixos impostos, menos regras e uma população que não ofereça resistência às decisões que

porventura o capital venha a tomar.

E os trabalhadores, por sua vez, não vêm razões para compromisso ou adesão, de forma mais durável, ao seu trabalho e aos companheiros de trabalho: frente à frustração iminente, desconfiam e resistem em colocar seu plano de vida no futuro da empresa. Outra razão diz respeito às condições para que se desenvolva atividade acrítica e indiferente dos trabalhadores: são usuários de maquinário de único padrão, diminuindo dificuldades e resistências.

Já os que são dotados de poder são leves e voláteis, como a economia em curso, dominando a arte de viver no labirinto. A organização de negócios é deliberadamente desorganizada, e o conhecimento envelhece rapidamente. É vivida, então, a recusa ao estabelecido e o reconhecimento das lições acumuladas.

Existem, então, duas categorias de pessoas nos dois tipos de espaços: diferentes e inter-relacionados; tais pessoas não conversam entre si, mas estão em constante comunicação, simulando semelhanças quando, na verdade, pouco têm em comum. Mas o mundo onde se localizam estes dois espaços é o mesmo: precário e vulnerável. Porém, a combinação “falta de garantias/insegurança” é especialmente sentida na parte desenvolvida e próspera do planeta.

A precarização acaba sendo apoiada nas políticas de vida (citadas anteriormente) e se encaminha para o mesmo resultado: o enfraquecimento e decomposição dos laços humanos, das comunidades e das parcerias. A produção de laços e parcerias passa a ser tratada como algo a ser consumido e a negociação de laços humanos duradouros se torna algo excessivamente difícil. Nas pessoas inseguras, serão encontradas irritação e intolerância frente a desejos obstacularizados. E solidão, pois o ato de consumir, mesmo na companhia de outros, é solitário.

Para Bauman, a moderna construção de ordem poderia ser descrita como um esforço contínuo de implantar as fundações institucionais da confiança (estrutura estável, crença de que valores estimados assim continuariam, regras para busca de tais valores se manteriam, não seriam infrigidas nem passíveis de mudança). Ao citar Bourdieu, Bauman mostra a ligação entre

[...] o colapso da confiança e o enfraquecimento da vontade de engajamento político e ação coletiva: a capacidade de fazer projeções para o futuro, sugere, é a *conditio sine qua non* de todo pensamento ‘transformador’ e de todo esforço de reexaminar e reformar o estado presente das coisas – mas projeções sobre o futuro raramente ocorrerão a pessoas que não tem o pé firme no presente. (p. 190-191)

Sobre **comunidade** (outro conceito que entende como básico em torno dos quais as narrativas ortodoxas da condição humana tendem a se desenvolver), Bauman inicia sua reflexão defendendo que as diferenças nascem quando a razão não está inteiramente desperta ou voltou a adormecer, e mostra um interessante paradoxo: os laços hoje existentes – frágeis –, ao mesmo tempo em que é o preço da individualidade, é um obstáculo para alcançar os objetivos individuais. Tal paradoxo provoca respostas paradoxais. Assim, a comunidade do evangelho comunitário e étnico (ou baseada em um arquétipo) naturaliza a história e apresenta a liberdade como necessidade compreendida e aceita.

A escolha de pertencimento a uma comunidade vai em direção à lealdade à natureza:

O próprio modelo, contudo, não é uma questão de escolha, que não se dá entre diferentes referenciais de pertencimento, mas entre pertencimento e falta de raízes, entre um lar e a falta de um lar, entre o ser e o nada. Esse é precisamente o dilema que o evangelho comunitário quer (e precisa) tornar claro. (BAUMAN, 2001, p. 199).

Para o autor, como as armas de defesa não estão disponíveis da mesma forma para todos, os que são mais fracos, buscam na força do número uma forma de compensação da sua impotência individual, sendo o “nós” um ato de autoproteção e desejo de comunidade, uma defesa contra a confusão e o deslocamento. Porém, citando Sennett como referência, pode ser também expressão de rejeição a imigrantes e outros estranhos.

Neste cenário no qual família, colegas de trabalho, a classe e os vizinhos são fluidos, e a crença de longo prazo perdeu sua credibilidade, abrigar-se na uniformidade – ou o impulso de se retirar da complexidade impregnada de riscos – é universal. Trata-se de uma ilha tranquila protegida de um mar revolto, que oferece abrigo, já que comandar as ondas seria um projeto irrealista ou suspeito. Porém as formas de abrigo são diversas, conforme os recursos e os meios que os atores dispõem.

Pouca esperança se tem sobre o Estado, erodido pelos novos poderes globais e suas armas (extraterritorialidade, velocidade do movimento, capacidade de evasão e fuga), em resgatar os serviços de certeza, segurança e garantias. Escapando aos compromissos locais, o poder da elite global evita dividir tarefas e funções, ficando apenas o Estado como guardião da lei e da ordem (local).

Assim, dentro do cenário das discussões acerca da globalização, Bauman (1999a), reflete sobre as características da sociedade atual: “compressão tempo/espço” (suas causas e

consequências), “mobilidade” como valor cobiçado e mercadoria escassa e distribuída de forma desigual, “segregação” espacial (com progressiva separação e exclusão), a radicalização do “estar em movimento”; que divergem das sociedades tradicionais, organizadas em torno das capacidades mediadas dos corpos humanos comuns e que mudam enormemente com o avanço dos meios que permitiram

[...] afastar os conflitos, solidariedades, combates, debates e administração de justiça para além do alcance dos olhos ou do braço humano. O espaço tornou-se processado/centrado/organizado/normalizado” e, acima de tudo, emancipado das restrições naturais do corpo humano. Foram portanto a capacidade técnica, a sua velocidade de ação e o seu custo de utilização que a partir de então “organizaram o espaço”: O espaço projetado por esta técnica é radicalmente diferente: planejado, não doado por Deus; artificial, não natural, mediado pelo *hardware*, não imediato ao *wetware*; racionalizado, não comunitário; nacional, não local. (BAUMAN, 1999a, p. 24)

Considera, assim, uma nova polarização das distâncias temporais/espaciais, que emancipa certos seres humanos das restrições territoriais e que torna extraterritoriais certos significados geradores de comunidade.

O tempo dos que pertencem a cada polaridade, também é distinto, pois o encolhimento do espaço abole o fluxo do tempo. Para os habitantes do primeiro mundo (os quais chama de “turistas”), existe um presente perpétuo e eles vivem no tempo (pois o espaço é facilmente transposto), isolados do seu passado e futuro. No mundo oposto as pessoas vivem “no espaço” (pesado, resistente, intocável) e são esmagadas e amarradas pela carga de tempo abundante e inútil, o qual não tem com que preencher, onde nada acontece, não controlando nem sendo controladas por ele (“os vagabundos”).

Tal polaridade traz, segundo o autor, consequências culturais e psicológicas: um abismo social cada vez maior entre os turistas (que vivem uma liberdade pós-moderna, em constante viagem de acordo com as oportunidades) e uma maioria sem trabalho e empobrecida (os vagabundos, que vivem uma “versão pós-moderna da escravidão”, que não têm opção, e são movidos, desenraizados sem perspectivas, sendo empurrados ou se movendo por não haver opção suportável). Os vagabundos são o “[...] refugio de um mundo que se dedica ao serviço dos turistas.” (1999a, p.101). Sem uma utopia alternativa, uma agenda política própria, a única coisa que querem é permissão para ser turistas.

A globalização, segundo o autor, gira em função dos turistas (de seus sonhos e desejos), cujo efeito secundário consiste em transformar em vagabundos os muitos outros: para esses não

há permissão para que fiquem parados, nem que procurem lugar melhor para ficar; lhes é negado o direito de serem turistas.

Para o referido autor, os homens cujas vidas eram resumidas pelos efeitos benéficos da ética do trabalho e apego à razão (objetos de adoração), são substituídos pela adoração a própria riqueza, como garantia de um estilo de vida, importando mais *o que se pode fazer, e não o que deve ser feito ou o que foi feito*. O futuro é mais rico que o passado (em conteúdo e atração), parecendo tais vidas guiadas pela estética do consumo.

Ambos, turistas e vagabundos, se transformaram em consumidores, porém os segundos são frustrados. Sua limitação de recursos e de potencial de consumo precariza sua função social, tornando-os indesejáveis e naturalmente estigmatizáveis, transformando-os em bodes expiatórios, cujo crime consiste no desejo de ser como turista.

Entre estes dois extremos, “andarilhos contumazes” e “vagabundos irremediáveis”, Bauman identifica uma parcela grande da sociedade que é consumidor/viajante, que não tem clareza de onde se encontra no momento e em que posição estará no dia seguinte.

Para o turista, o vagabundo é um pesadelo, pois é aquilo que o próprio turista poderá vir a ser. Isso explicaria a política da sociedade dos turistas: a obsessão com a “lei e a ordem”, a criminalização da pobreza, o recorrente extermínio dos parasitas etc. Trata-se segundo o autor de um esforço contínuo e obstinado para “[...] elevar a realidade social, contra todas as evidências, ao nível dessa utopia.” (p. 106)

A vida do turista, mesmo nessas condições, é mais suportável, mesmo agradável pelo pesadelo da existência do vagabundo (que seria a outra alternativa de sua vida), porém não livre de dificuldades: impossibilidade de relaxar, riscos e incertezas de suas escolhas, inexorável necessidade da escola numa vida de aventuras ininterruptas. Tais dificuldades “tentam” o turista a buscar uma vida não turística, mas esse estremece diante da visão do vagabundo.

Dois destinos, duas experiências de vida, que produzem duas percepções distintas do mundo, duas aflições e duas formas de superá-las: por um lado, os porta-vozes globais buscam tornar crível essa ideologia pela recusa de questioná-la; por outro lado, as ações dos habitantes locais que aproveitam os ventos da ira (cujo choque resultante aprofunda ainda mais o cisma). Desta forma, é afastada da imaginação política a verdadeira causa das aflições que ambos lamentam, por razões supostamente opostas.

A pressão hoje é para *romper* os hábitos do trabalho regular, permanente, cronometrado,

fixo (“trabalho flexível”). A ética do trabalho dos dias dourados da indústria moderna deve ser esquecida. A flexibilidade da mão-de-obra só ocorre se os empregados perderem os hábitos adquiridos no trabalho cotidiano: os turnos diários, um local permanente de trabalho e uma empresa com colegas fixos; é necessário que abandonem a fantasia de manutenção do emprego e das responsabilidades que lhe são inerentes, que se habituem a qualquer tipo de emprego, que evitem desenvolver atitudes vocacionais em relação a qualquer trabalho realizado.

1.1.5 A contribuição de Richard Sennett para compreensão do perfil do trabalhador na sociedade contemporânea

Sennett (2001), um interlocutor presente nas reflexões de Bauman, cujas ideias de certa forma já foram parcialmente apresentadas, traz uma abordagem bastante provocativa sobre o trabalhador no novo capitalismo, quando destaca que esse vive num mundo caracterizado pela flexibilidade e pelo fluxo em curto prazo; mundo esse que não oferece muita coisa, econômica ou socialmente, para a construção de narrativa¹. Como Bauman, entende que a capacidade de as pessoas transformarem seus caracteres em narrativas sustentadas é ameaçada pela experiência do tempo desconjuntado.

As empresas se dividem ou se fundem, empregos surgem e desaparecem, como fatos sem ligações. A instabilidade parece ser normal, desorientando ações de longo prazo e afrouxando laços de confiança. A psique, vivendo num permanente estado de vir a ser (um eu não acabado, colagens de fragmentos de vir a ser) numa situação em que não há narrativa de vida, são as condições adequadas para

[...] à experiência de trabalho de curto prazo, a instituições flexíveis e ao constante correr riscos. Mas há pouco espaço para compreender o colapso de uma carreira, se acredita que toda história de vida é apenas uma montagem de fragmentos. Tampouco há qualquer espaço para avaliar a gravidade e a dor do fracasso, se o fracasso é apenas mais um incidente. (SENNETT, 2001, p.159-160).

Esse autor, ao refletir e questionar sobre a flexibilização do trabalho no capitalismo moderno, desenvolve uma dura crítica ao entender que esse novo modelo seria uma nova forma

¹ Nas obras consultadas, não é feita uma conceituação-síntese, mas demonstra sua importância vital por se tratar de uma maneira fundamental de impor uma forma à experiência cotidiana: “A narrativa são mais que as crônicas dos

de opressão. A humanização inicialmente compreendida nesse novo modelo seria ilusória, pois entende que esse ambiente de trabalho moderno – com ênfase nos trabalhos em curto prazo, na execução de projetos e na flexibilidade – não permite que as pessoas desenvolvam uma narrativa coerente para suas vidas. E, mais importante, essa nova forma de trabalho impediria a formação do caráter.

Em uma direção próxima a de Bauman, ao caracterizar as pessoas que estão à vontade no novo capitalismo, soa um alertas para as consequências danosas para os trabalhadores comuns que tentam jogar sob as mesmas regras. Não se exige paciência, mas mudança permanente. Transitoriedade, inovação, projetos de curto prazo e mobilidade sem limites são, entre outros, os aspectos característicos do capitalismo moderno, que despreza a velha ordem, baseada na estabilidade do emprego.

Essa nova situação, afirma Sennett (2001), impossibilitaria aos trabalhadores o alcance de uma identidade moral o que, para muitos, provocaria como arma defensiva a indiferença. O modelo de trabalho flexível do novo capitalismo supera a temida rotina da cadeia de montagem e o horário rígido. Porém, a instabilidade que se converteu em algo ‘normal’, afetaria o caráter e a a concepção de mundo das pessoas.

Segundo Sennett, o sistema de poder flexível que contribui para este modelo de trabalho é constituído de três elementos:

- **Reinvenção descontínua das instituições:** em contraste e em ataque à rotina burocrática, busca reinventar decisiva e irrevogavelmente as instituições, para que o presente se torne descontínuo com o passado. O comportamento flexível exige o desejo de mudança. As redes elásticas, em substituição às hierarquias piramidais, tornariam o sistema mais fragmentado, constituindo-se em maior oportunidade de intervenção;

- **A especialização flexível:** esse elemento tenta colocar, cada vez mais rápido, produtos mais variados no mercado. É a antítese do sistema de produção incorporado ao fordismo, é a ilha de produção substituindo a linha de montagem. O ingrediente de mais forte sabor nesse novo processo produtivo é a disposição de deixar que as mutantes demandas do mundo externo

fatos, dão forma ao movimento adiante do tempo, sugerindo motivos pelos quais tudo acontece, mostrando suas consequências” (SENNETT, 2001, p.31)

determinem a estrutura interna das instituições, contribuindo para aceitação da mudança decisiva, demolidora, e

- **A concentração sem centralização:** as mudanças nas redes, mercados e produção de que o sistema se utiliza permitem o que parece ser um oxímoro, a concentração de poder sem centralização do poder. Para ele são falsas as colocações em favor dessa nova organização do trabalho que consistiriam em defender que às categorias inferiores é dado mais controle sobre suas atividades.

Nessa reorganização, o autor entende que a sobrecarga de pequenos grupos de trabalho com muitas tarefas diversas é uma característica frequente, e a estrutura não tem mais a clareza de uma pirâmide, tornando-se mais complexa. O controle institui-se por metas de produção ou lucro, e a dominação, ao mesmo tempo, forte e informe. E se questiona:

Como nos decidimos o que tem valor duradouro em nós numa sociedade impaciente, que se concentra no movimento imediato? Como se podem buscar metas de longo prazo numa economia dedicada ao curto prazo? Como se podem manter lealdades e compromissos mútuos em instituições que vivem se desfazendo ou sendo continuamente reprojctadas? Estas as questões impostas sobre o caráter pelo nosso capitalismo flexível. (SENNETT, 2001, p. 10-11)

Assim, capacidade de desprender-se do próprio passado, confiança para aceitar a fragmentação e espontaneidade são três traços que, segundo o autor, podem corroer o caráter.

Tal processo produtivo, constituído pela forma de poder flexível, tem promovido uma desorganização do tempo, que por sua vez, tem sido um dos geradores da superficialidade na sociedade moderna e numa economia continuamente replanejada, de curto prazo. Neste cenário, as pessoas sentem falta dos objetivos duráveis e de relações humanas constantes.

Cabe ressaltar, porém, que o autor não defende o “antes” como melhor e o “agora” como pior. A questão fundamental que ele nos coloca seria como organizar, agora, as histórias das vidas das pessoas, num capitalismo que as deixa à deriva. O tempo de curto prazo dificultaria uma narrativa constante de seus labores.

A fragmentação das grandes instituições, por sua vez, para o autor, deixou em estado fragmentário a vida de muitos indivíduos. A geração de uma nova riqueza está vinculada ao desmantelamento de burocracias governamentais e corporativas fixas que tem um preço alto: desigualdade econômica e instabilidade social. (SENNETT, 2006)

Nesse cenário, o ser humano, capaz de prosperar nestas instáveis condições, enfrenta três desafios:

- o primeiro em relação ao **tempo**: cuidando de relações de curto prazo e de si mesmo, migrando de uma tarefa para outra, de um lugar para outro e obrigando-se, frente às instituições que não proporcionam contexto de longo prazo, improvisar a narrativa de sua própria vida e se virar sem um sentimento constante de si mesmo;
- o segundo em relação ao **talento**: desenvolvendo novas capacitações – na economia moderna, a vida útil de muitas capacitações é curta –, descobrindo capacidades potenciais, conforme mudam as exigências da realidade (que também é uma questão de cultura). No lugar do artesanato, a cultura moderna propõe o conceito de meritocracia.
- o terceiro, o de **abrir mão**, decorrente dos anteriores, deixando que o passado fique para trás. São esses o homem e a mulher ideal que a sociedade busca, porém,

[...] a maioria das pessoas não é assim, precisando de uma narrativa contínua em suas vidas, orgulhando-se de sua capacitação em algo específico e valorizando as experiências por que passou. Desse modo, o ideal cultural necessário nas novas instituições faz mal a muitos dos que nela vivem (SENNETT, 2006, p. 14-15)

Ao se propor a pensar a cultura no novo capitalismo, volta-se para a análise das seguintes temáticas: (1) como as instituições vêm mudando e como influenciam culturalmente acima dos valores numéricos; (2) qual a relação do medo de se tornar supérfluo ou de ficar para trás com a questão do talento na “sociedade da capacitação”; (3) o que o comportamento em relação ao consumo tem a ver com as atitudes políticas.

O primeiro aspecto mostra que, de um capitalismo demasiado “primitivo” (instituições de rotina embotadora e instabilidade no emprego, verdadeiro fermento da revolução), num período de 100 anos (1860-1970) se alcança a arte da estabilidade e da longevidade, a partir da forma como se organizaram internamente que, segundo o autor, se deu “[...] pela aplicação ao capitalismo de modelos militares de organização” (p. 27), no qual “[...] todos tinham seu lugar, e cada lugar, uma função definida.” (idem).

Para Sennett, por mais pobre que fosse o trabalhador, ele sabia claramente sua posição na sociedade. Fundamento do capitalismo social, tal militarização dava lucro, pois havia interesse dos investidores em resultados mais previsíveis de longo prazo. A adesão por parte de sindicatos e associações ao processo de planejamento estratégico tinha igual visão: a de estabilizar e garantir a

posição dos trabalhadores. A burocracia tenta reconstruir os lucros que os mercados punham em risco; e tal busca de ordem se estende dos negócios para o governo e para a sociedade civil: “Na sociedade civil propriamente dita, as escolas tornaram-se cada vez mais padronizadas, em conteúdo como em funcionamento; a profissionalização enquadrava nos parâmetros da ordem as práticas da medicina, do direito e da ciência” (SENNETT, 2006, p. 29)

Nesse capitalismo social militarizado, o tempo (ponto central), é imposto burocraticamente (de longo prazo, cumulativo e previsível) afetando regulações institucionais e individuais. Racionalizado, permitia que os indivíduos encarassem suas vidas como narrativas – não tanto daquilo que necessariamente acontecerá quanto da maneira como as coisas deveriam acontecer, a ordem da experiência. O planejamento foi possível aos trabalhadores braçais ou, ao menos, a possibilidade de planejar. Tal possibilidade definia o reino da ação e do poder individuais.

Tal tempo racionalizado afetava profundamente a vida subjetiva. O processo de formação pessoal preparava o jovem para o encaminhamento de toda uma vida; tal visão entende que a firmeza de propósito é mais importante que os súbitos surtos de ambição no interior da organização, que só renderiam frutos de curto prazo, havendo sempre um degrau onde pisar.

Para a “tese da página nova”, as instituições que permitiram essas ideias a respeito da narrativa de vida, hoje desmancharam no ar, se fundamentando em fatos institucionais: fim do emprego vitalício, desaparecimento das carreiras inteiramente dedicadas a uma única instituição. O mesmo direcionamento ocorre no terreno público por meio do caráter mais incerto e de curto prazo adquirido pelos programas de amparo e previdência governamental. Para o autor, o debate do tempo institucionalizado é, para além de uma questão de economia e política, uma questão de cultura.

Este tempo informe, a ausência de regras de comportamento e encaminhamento, que no início deixaram muitos eufóricos (década de 90 do século passado), foi uma página que virou, e estava em branco. Nesse limbo, isolados, sem uma narrativa de vida, todos enfrentam a perspectiva de ficar à deriva.

Para Webber (apud SENNETT, 2006), o sistema da ordem social baseada na forma militar tinha como genialidade a maneira como era organizada a cadeira de comando, e aqui o tempo é conceito essencial: funções fixas, estáticas, para que seja mantida a coesão, independente de quem esteja no cargo. Isso garantia uma estrutura coesa, que sobrevive ao turbilhão dos acontecimentos.

Porém tal militarização tinha consequências insatisfatórias para as pessoas, pois aquele que faz uma carreira vitalícia numa instituição dessa natureza vive numa “jaula de ferro”, em uma disciplina de gratificação retardada.

Nas burocracias domésticas, a gratificação imediata nunca chega. Assim, a pessoa acostumada à disciplina do adiamento, muitas vezes não se permite o sucesso, entende que nunca o que tem é suficiente e não são capazes de desfrutar o presente. Postergar a realização plena se tornou um estilo de vida:

A contribuição de Weber consistiu em conferir um contexto institucional ao impulso subjetivo. Galgar os degraus da burocracia pode tornar-se um modo de vida. Se por um lado é uma prisão, a jaula de ferro pode, assim, tornar-se um lar psicológico. (p. 36)

A pirâmide weberiana torna-se uma realidade estrutural e domina as grandes organizações no séc. XX, porém, não nos mesmos termos psicológicos por ele propostos. O Estado previdenciário também assumiu a forma de uma pirâmide burocrática e forçava seus clientes a penar como burocratas a respeito de suas próprias necessidades: “O sistema focalizava cada vez mais a estabilidade e a autopreservação institucionais, e não a efetiva provisão de cuidados”. (p. 37)

Porém, para o autor, tal “militarização da sociedade” tem implicações falsas, quando se conclui que o produto é uma massa de trabalhadores ou clientes previdenciários cegos, subservientes e obedientes. Conforme a informação “desce” na cadeia de comando, as ordens são moduladas. Há obediência, mas também interpretação. Tal mediação estava presente nas pirâmides domésticas burocráticas, em que a ordem a ser obedecida tinha seus preceitos interpretados. A realidade contrariava Taylor e seus seguidores, nos seus estudos de tempos e movimentos.

A modulação interpretativa que está presente em qualquer pirâmide burocrática fez com que Sennett, em sua pesquisa de campo, encontrasse pessoas que não se adequavam à psicologia descrita por Weber no caso da jaula de ferro. Embora elas se sentissem enjauladas pela estrutura autopreservadora da corporação, havia nesses limites negociações sobre as coisas concretas que eram instruídas a fazer e interpretavam o significado da transferência de um departamento para outro. Essas pequenas traduções proporcionavam aos indivíduos a sensação de estar agindo por conta própria. Infelicidade, portanto, pode coexistir com forte compromisso, pois tem espaço para

estabelecer vínculos e entender o que acontece em sua área de vivência. Pequenos passos de negociação e mediação os prendiam pessoalmente. O tempo necessário para o estabelecimento de relações sociais exige uma instituição com a longevidade de uma vida inteira.

Embora trouxesse a idéia de que resistiria a sublevações, o capitalismo social mostrou-se frágil, tendo sido desafiado de muitas maneiras.

Sennett (2006) entende que o fim do século XX vira “três páginas”, que afetam mais diretamente a vida das pessoas comuns dentro das instituições (indicando que o capitalismo social haveria de tornar-se uma nostálgica lembrança):

a) mudança, nas grandes empresas, do poder gerencial para o acionário: a partir da década de 70 do século passado, grandes bolos de riqueza que estavam confinados a empresas locais podiam agora movimentar-se por todo o planeta; a fome de tais investimentos assumira a posição ativa de juízes frente a bancos (agora internacionalizados) e perde o contato com os interesses do Estado-nação. Esse sofisticado tipo de poder acionário surgira no alto de uma nova fonte de poder colateral, “[...] não raro literalmente estrangeiros e muitas vezes indiferentes por outros motivos à cultura forjada no interior da corporação por associação e alianças de longa vida.” (p. 42);

b) os investidores dotados de novo poder desejam resultados a curto e não a longo prazo (como consequência da “primeira página”), constituindo-se no contingente do “capital impaciente”, que por sua grande pressão – maior do que sempre houve – transformou a estruturas das instituições, cujo atrativo consistia em demonstrar sinais de mudança e flexibilidades internas, embora estivessem bem na época da estabilidade – a disposição de desestabilizar a própria organização, reinventar-se parecia um sinal positivo;

c) desenvolvimento de novas tecnologias de comunicação e manufatura (instantaneidade de comunicações em escala planetária) que, do ponto de observação dos indivíduos no interior das instituições, teve um novo significado: a informação, intensiva e inequívoca, disseminada por sua versão original – e-mails e derivados – diminuiu a mediação, modulação e interpretação de ordens e normas transmitidas verbalmente para baixo na cadeia de comando, tornando possível a transmissão para cima – sem mediação e de maneira instantânea – de informação sobre desempenho de projetos, vendas e pessoal. Instala-se um novo tipo de centralização que causa profundas implicações sociais. A automação, por sua vez, provoca mudança profunda na pirâmide burocrática, diminuindo sua base e a capacidade de inclusão das massas (elemento social do capitalismo social) dos elementos mais vulneráveis da sociedade – aqueles que desejam trabalhar,

mas não dispõem de capacitações especializadas. Disseminando-se a automação, o campo das capacidades humanas predeterminadas recua: “Também aqui temos a nova individualidade idealizada: um indivíduo constantemente adquirindo novas capacitações, alterando sua ‘base de conhecimento’. Na realidade, este ideal é impulsionado pela necessidade de manter-se frente à máquina” (SENNETT, 2006, p. 47).

O autor enfatiza que governos inflados e instituições cívicas têm tentado dismantlar os passados institucionais, seguindo o modelo da organização globalizada, de valor de curto prazo e tecnologicamente complexa. O horror para os reformistas são as grandes e estáveis burocracias que proporcionam benefícios previsíveis a longo prazo.

Entra em cena a cultura, sob a forma da idealização da individualidade, capaz de prosperar no turbinado mundo da aquisição de controle de empresas, que não se prende aos outros e foge de toda dependência, com iniciativa e empreendedorismo pessoal. Essa individualidade idealizada foge de toda a forma de dependência, não se prende aos outros, afastando-se do que os reformadores mais temem: a dependência institucionalizada que o Estado teria estimulado:

O medo da dependência fala da preocupação com a perda do autocontrole, e, em termos mais psicológicos, do sentimento de vergonha por submeter-se aos outros. Uma das grandes ironias do modelo da nova economia é que, ao livrar-se da jaula de ferro, ele serviu apenas para reinstaurar esses traumas sociais e emocionais numa nova forma institucional. (p. 49)

A arquitetura das novas instituições é de uma organização flexível que pode selecionar e desempenhar a qualquer momento apenas algumas de suas muitas possíveis funções, e a sequência de produção pode ser alterada à vontade. O desenvolvimento linear é substituído por uma predisposição mental capaz de permitir a livre circulação. O formato tradicional (de pirâmide) é substituído por outro – o autor utiliza aqui a imagem de um aparelho de MP3 – uma forma de trabalho na qual a sequência de produção pode ser alterada à vontade, pautada por tarefas específicas, e não por funções predeterminadas. Inchando e contraindo-se, transita de uma tarefa a outra atraindo e descartando empregados e se disseminando institucionalmente e é utilizada tanto em estruturas internas de empresas como em relação a trabalhadores temporários ou subempreiteiros.

A casualização, a dessedimentação e o sequenciamento não linear, considerados em seu conjunto, encurtam o tempo operacional da organização, e a ênfase passa para tarefas imediatas e

de pequeno porte; o trabalho em conjunto passa a ser eventualmente recompensando quando não ignorado.

Quem prospera com a imprevisibilidade do futuro tem um alto grau de tolerância com a ambiguidade e é pró-ativo frente a situações ambíguas. Para o autor, isso sugere que as relações humanas abertas são mais importantes nas organizações flexíveis, de fluidas estruturas, nas quais a sensibilidade substitui o dever.

Numa organização flexível o poder fica concentrado no centro, uma unidade central de processamento que estabelece tarefas, avalia os resultados e promove encolhimento ou expansão. Novas tecnologias estariam permitindo às empresas a “vigilância panóptica”, quando projetam na tela mapas de recursos e desempenho em tempo real. Porém, diferentemente do controle taylorista, para obtenção de resultados, os grupos de trabalho precisam de uma certa autonomia e procurarão ser motivados para autonomia pela empresa através dos mercados internos (competição), procurando vencer a competição interna e a empresa obter resultado com a maior rapidez possível.

Assim, se na antiga pirâmide, o fracasso tinha origem no medo (que diz respeito ao que vai acontecer), na nova instituição ele é moldado pela ansiedade (que diz respeito ao que poderia acontecer).

Ao se considerar as burocracias que estão mergulhadas no processo de reorganização, quando reformadas, tornam-se incapazes de mapear esse território desconexo, pois a modulação e a comunicação da interpretação do poder podem ter se perdido. Assim, o centro governa de forma específica a periferia, que está por conta própria nesse processo prestando conta em matéria de resultados, sem muita interação tanto para cima como para baixo na cadeia de comando. Tal relacionamento distanciado é a geografia da globalização.

A distância social (que se traduz em termos de distância/vínculo – maior distância, menor vínculo) funciona na prática nos trabalhos de consultoria que, se inicialmente propõe estratégias e conselhos objetivos, na prática cumprem a “[...] dolorosa tarefa de reorganizar as atividades na periferia da organização – aposentadorias forçadas, eliminação de departamentos, novas obrigações para os empregados que sobrevivem” (SENNETT, 2006, p. 56). A organização ganha, ao recorrer aos consultores: esses servem como indicativo ideológico de que o poder está sendo exercido; de que está acontecendo algo na empresa no terreno da lucratividade; e de eximir os executivos de ações dolorosas que aumentam a distância social. Cria-se um divórcio entre

comando e prestação de contas, reformatando a desigualdade. Assim, o poder pode se concentrar no alto, mas nem por isso se tem aumento da autoridade. (p. 58) Nessa relação autoridade/controle da instituição tipo “MP3”, o líder carismático pode ser celebrado, mas não aquele com autoridade institucional, comprometido com a organização e com aqueles que lá trabalham abaixo dele, pois o centro e a periferia estão desvinculados, o que gera a descrença de que algum ser humano/grupo realmente exerça comando.

Ser carente ou dependente num ambiente onde se busca uma disciplina sem dependência, é visto de forma pejorativa, pois os indivíduos, frente à fragmentação e desconexão das operações, ficam entregues a si mesmos, recorrendo apenas à sua própria capacidade para melhor reagir às ordens, objetivos e avaliações de desempenho que partem do centro. Aqui há a celebração da autogestão que não é inocente: com ela, a empresa não precisa mais pensar de maneira crítica sobre sua responsabilidade em relação àqueles que controla.

Tal equação “maior controle central/menor autoridade” funciona bem para jovens de espírito empreendedor que não têm vontade de representar autoridade, que possuem alta capacitação técnica e que, quando descontentes, facilmente transferem essa capacitação para outro lugar. Mas, “o divórcio entre o poder e a autoridade torna-se problemático quando as instituições de ponta são transformadas em modelos para as instituições públicas.” (p. 61)

Quando tais mudanças são a base para a reforma do Estado previdenciário, pode-se chegar, por exemplo, à estigmatização de doentes e velhos pelo fato de os mesmos demonstrarem carência.

Para Sennett, os três déficits sociais relacionados à eliminação da “jaula de ferro” são: inicialmente, baixo nível de lealdade social (que considera um sentimento participativo, um julgamento que as pessoas fazem do próprio envolvimento); em segundo, a diminuição da confiança informal entre os trabalhadores e por último, o enfraquecimento do conhecimento institucional.

As instituições de ponta da sociedade civil suscitam graus extremamente baixos de lealdade, pois não há ajuda institucional quando preciso, e o discurso é “agir por conta própria”. As consequências práticas, em situações de marés econômicas baixas, são as relações de curto prazo com fornecedores; em relação ao empregado, cada um deve mostrar toda sua energia, comportar-se como um empreendedor. São necessários sacrifícios, aceites de cortes salariais e benefícios, que muitas vezes não ocorrem, independentemente do “afundamento do barco”.

A lealdade é ingrediente necessário para sobreviver ao ciclo de negócios. Para a empresa tem consequências práticas (na luta contra predadores); para os próprios empregados, déficits de lealdade exacerbam o estresse, em especial aquele que decorre do excesso de horas de trabalho e da pressão que, antes estimulante, torna-se depressiva.

Já a diminuição da confiança (segundo déficit social), pode se manifestar de duas maneiras diferentes, tanto como formal, em que uma das partes adere a um contrato na crença de que a outra honrará seus termos, quanto informal que implica saber em quem se pode confiar, especialmente quando o grupo está sob pressão, o que leva tempo.

Para o autor, as formas mais comuns de pressão no trabalho podem gerar um déficit de confiança informal, pois a rapidez de reação às mudanças na demanda dos consumidores implica mudanças frequentes nas equipes de trabalho. A chamada reengenharia corporativa também se constitui um fator de redução de confiança, pois abruptamente modifica **(de cima e do exterior) as relações sociais**, aumentando a ansiedade. O baixo nível de confiança, portanto é mais que uma simples questão de caráter pessoal: é um déficit organizacional, na medida em que gira em torno da organização do tempo. Embora o discurso enfatize a cooperação, essa é mais impessoal e opaca provocando fácil desintegração das redes, quando comparadas às instituições nas quais os indivíduos fazem longas carreiras juntamente com outros, que passam a conhecer bem.

Por fim, a **debilitação do conhecimento institucional** (terceiro déficit social), esclarece que a antiga pirâmide burocrática tinha, ao lado da rigidez, o acúmulo de conhecimento e experiências relacionadas às formas de funcionamento do sistema, existentes nas pessoas localizados em posições inferiores da hierarquia, complementando, assim, a confiança informal. Ao ser reformada, tais funcionários são os primeiros a perder o emprego e são substituídos pela tecnologia que embora seja mais capaz de aplicar normas, não são capazes de adaptarem-se a ela, podendo ocorrer desdobramentos indesejados. As pirâmides tinham identidades relativamente claras e estáveis e forneciam orientação aos trabalhadores, importante para o senso de identidade: as bem administradas provocavam orgulho; as mal administradas ofereciam ao indivíduo um melhor entendimento de suas frustrações ou raiva, vivenciada numa realidade social *centrada* fora dele mesmo.

O prestígio moral da estabilidade do trabalho, na cultura como um todo, foi perturbado nas circunstâncias especiais do trabalho em condições de ponta. Essa afirmação pode dar a impressão de que o autor esteja reduzindo a crise do recrutamento a uma questão de valores; salários e

condições de emprego também desempenham um papel importante. Porém a cultura tem um papel de reduzir a crença do jovem no caráter desse trabalho, “[...] a crença de que seria possível conquistar o respeito da sociedade trabalhando como um burocrata” (SENNETT, 2006, p. 73)

Mas, se nos primeiros anos dos trabalhadores temporários se identifica a satisfação na condição do trabalho flutuante, essa vai se modificando, e o desejo passa a ser de encontrar alguém que os queira em caráter permanente, de participar de uma estrutura social mais do que dispor de mobilidade pessoal.

O capitalismo social erodido gera uma nova formulação da desigualdade. A velha estrutura foi desmontada, sustentada pela ideia da tese da nova página de que os homens seriam libertados de sua jaula de ferro. Entra em seu lugar uma nova geografia do poder, na qual o centro controla a periferia com mínimas camadas intermediárias de burocracia, que evita a autoridade institucional e possui baixo nível de capital social. Embora continue importante para os indivíduos poder trabalhar, o prestígio do trabalho foi transformado, pois nos trabalhos de ponta dois elementos-chave da ética do trabalho são desorientados: a gratificação postergada e o pensamento estratégico de longo prazo (afetando inclusive o planejamento de longo prazo no planejamento pessoal). Permanece o capitalismo, o social é diminuído, a desigualdade cada vez mais é vinculada ao isolamento. E muitos políticos adotam tal transformação como modelo de “reforma” no setor público.

- Os trabalhadores e o fantasma da inutilidade:

O fantasma da inutilidade (que teve sua primeira forma moderna no desenvolvimento das cidades) é outra questão presente entre os trabalhadores: o medo de se tornar supérfluo ou de ficar para trás na chamada “sociedade da capacitação”. Nela, muitos daqueles que estão enfrentando o desemprego receberam uma capacitação e uma educação, porém o trabalho migrou onde a mão-de-obra é mais barata. Outras capacitações, de natureza diferente, passam a ser necessárias. A economia das capacitações deixa muitos que estudaram para trás, gerando jovens formados, mas impossíveis de serem empregados, pois a máquina econômica funciona como uma elite cada vez menor.

A moderna ameaça do fantasma da inutilidade se configura a partir de três forças: a oferta global de mão de obra (a busca do capitalismo por mão-de-obra barata, muitas vezes tão ou mais

capacitados que as pessoas que estão perdendo seu emprego); (2) a automação (medo que as máquinas substituam os seres humanos); e a (3) gestão do envelhecimento (todo mundo envelhece, e, debilitados, todos se tornam em algum momento, inúteis, no sentido de improdutivos); e o critério de medida da inutilidade pode ocorrer ora por puro e simples preconceito dentro da “extinção das capacitações”, ora pelo fato de empregados mais velhos tenderem a ser mais senhores de si e críticos dos empregadores do que os colegas mais jovens.

Quando se estende tal raciocínio para a esfera pública, o fantasma da inutilidade é um desafio para o Estado previdenciário. Tanto no que se refere aos empregos resultantes da automação, quanto ao desemprego relacionado à idade, para o autor, o Estado previdenciário se mostrou ineficiente. Com o aumento da longevidade e a queda da natalidade, o número de trabalhadores que contribuem para os sistemas de saúde e de aposentadoria públicas diminui e, embora justo, o sistema tornou-se financeiramente insustentável: “Nesse atoleiro, o *ethos* do novo capitalismo em matéria de idade passa a desempenhar um papel primordial, minimizando a legitimidade dos necessitados” (p. 96, destaque meu). Além disso, algumas atitudes culturais têm contribuído para que o setor público enfrente tal questão: a atitude do novo homem, tomada como modelo pelos reformadores do Estado, que se orgulha de fugir à dependência, tornando-se seu próprio consultor médico e gestor de fundo de pensão, o que “em termos práticos, tal como acontece no setor privado, isso diminui a responsabilidade pública. Mas também tangencia uma verdade dura. A inutilidade gera dependência; a insuficiência dá origem à necessidade de ajuda.” (p. 96). A discussão, ao se localizar na polaridade dependência-independência, propicia ao Estado uma forma de se esquivar da problemática questão do apoio aos relativamente independentes.

Diante do fantasma da inutilidade, são trazidos à discussão de dois termos-chave definidores dos talentos individuais: perícia e meritocracia. Para ser útil para os outros, à forma clássica, é necessário apresentar perícia. No capitalismo flexível, nas instituições baseadas em transações de curto prazo e tarefas constantemente sendo alteradas, o aprofundamento constitutivo da perícia não é propiciado. Já a meritocracia (que teve várias interpretações em distintos momentos históricos), no capitalismo flexível, é o talento que serve de medida para um novo tipo de desigualdade social: o que é criativo e inteligente é superior, de maior valor. Aqui se dá a passagem da perícia para a meritocracia.

O significado de mérito é amplo: a necessidade é de indivíduos capazes de aprender novas capacitações (não se aferrando às antigas competências), e a ênfase é relacionada à aptidão de

processar e interpretar conjuntos de informação e de práticas em evolução permanente. É preciso, portanto, de talento específico para esse tipo de trabalho (que privilegia a atividade mental que os consultores exemplificam): mobilidade de problema para problema, de equipe para equipe, da capacidade de pensar de maneira prospectiva sobre o que poderia ser feito, mediante o rompimento do contexto e das referências – um trabalho de imaginação, quando bem feito. Do contrário,

[...] malfeita, no entanto, esta busca do talento reduz a referência à experiência e às cadeias de circunstâncias, evita as impressões dos sentidos, separa a análise da crença, ignora a aderência do apego emocional e penaliza o esforço do aprofundamento – um estado de existência em puro processo que o filósofo Zygmunt Bauman chama de “modernidade líquida”: um estado de existência em puro processo. O que vem a ser, pura e simplesmente, a condição social do trabalho dos setores de ponta. (SENNETT, 2006, p.113)

Tal aptidão potencial é julgada nas organizações de maneira muito mais pessoal do que o julgamento de desempenho, foca-se apenas a individualidade, dirige-se assertivamente sobre o que se é, e dá uma ideia profunda de inutilidade. Para o autor, a frase “você não tem potencial” é muito mais devastadora do que “você estragou tudo”.

As organizações flexíveis vão à busca do crescimento potencial ao invés de buscar realizações passadas – a busca do talento (para resolver problemas em qualquer contexto, de fazer coisas que precisam ser feitas, desgastando-se os contextos e conteúdos do conhecimento ao serem usados, um tipo de talento que não se adapta a um forte enraizamento). Os instrumentos de tal busca servem para duas finalidades: tanto promover como eliminar indivíduos. Os eliminados são considerados carentes de recursos internos, independente de suas realizações.

Tais experiências são legitimadas pelo consumo de bens. Diferentemente de antes, a renúncia a um objeto não é vivida como perda, pois abrir mão faz parte do processo de busca de novos estímulos. Nas organizações de ponta, a ideologia da potência pode indicar maiores possibilidades futuras que as que hoje estão no horizonte da instituição; na perseguição da meta, pode ocorrer maior centralização e regulação da gerência acompanhada da perda de terreno por parte dos empregados, que não se sentem seguros sobre as maneiras possíveis de se sobreviver.

Importante ressaltar que, ao se tratar do tema globalização, esta-se também lidando com a própria ideologia liberal como concepção de mundo, que tem na ideia de individualismo sua

pedra angular. Tal ideologia não é nova nem recente, trata-se de um fenômeno que vai mudando de denominação, potencializando-se com o neoliberalismo e na globalização.

Moraes (2001, p. 9) indica que termos como “liberais”, “ultraliberais”, “neoliberais”, “neoconservadores”, “nova direita” são expressões de uma tradição ideológica que funde o pensamento liberal e o pensamento conservador.

O neoliberalismo, embora contenha vários significados (uma corrente de pensamento, um movimento intelectual organizado de geração e difusão de ideias, um conjunto de políticas propagadas por organizações multilaterais – Banco Mundial e FMI - e adotadas por governos neoconservadores), esses possuem algo em comum: a atualização e propagação de valores do pensamento liberal e conservador dos séculos XVIII e XIX, o retorno à organização econômica que vigorou no século XIX e o neoliberalismo que de modo semelhante,

[...] é a ideologia do capitalismo na era de máxima financeirização da riqueza, a era da riqueza mais líquida, a era do capital volátil - e um ataque às formas de regulação econômica do século XX, como o socialismo, o keynesianismo, o Estado de bem-estar, o terceiromundismo e o desenvolvimentismo latino-americano. (idem, p. 11)

As ideias basilares do liberalismo clássico, que são fundamentais para compreender o neoliberalismo, para Moraes (2001), são aquelas que se movem contra as instituições reguladoras do feudalismo, das corporações de ofício e do Estado mercantilista.

Tal doutrina parte da ideia de que é inclinação fundamental do homem a procura do lucro e a motivação do interesse próprio; tais inclinações estimulam o empenho e a recompensa dos agentes, premiando a iniciativa criadora e os empreendedores, incitando ao trabalho e à inovação. Resulta daí um sistema que ordenaria e coordenaria as ações humanas, bem como revelaria espontânea e inconstestavelmente as necessidades de cada um e de todos os indivíduos, indicaria a eficácia dos empreendedores e recompensando os mais eficazes. O mercado teria as virtudes organizadoras e harmonizadoras.

Para Adam Smith (apud MORAES, 2001), em seu livro *A riqueza das nações*, de 1776,

Sem qualquer intervenção da lei, os interesses e os sentimentos privados das pessoas naturalmente as levam a dividir e distribuir o capital de cada sociedade entre todas as diversas aplicações nela efetuadas, na medida do possível, na proporção mais condizente com o interesse de toda a sociedade.' (Smith apud Moraes, 2001, p. 15)

O argumento de Smith se estende para o conjunto da sociedade pensada em termos internacionais a partir da generalização feita em 1817, por David Ricardo, ampliando as virtudes da divisão social do trabalho por meio da doutrina das “vantagens recíprocas”, que seria resultado de uma especialização natural dos países na divisão do trabalho.

Mais uma vez afirma-se que o mercado é o melhor caminho para gerar eficiência (ao proporcionar uso eficiente das potencialidades da natureza), justiça (distribuição mais econômica do trabalho) e riqueza (pois o aumento do número de produtos são difundidos em benefícios). A harmonia internacional e a paz seriam resultantes de tal liberdade econômica e o progresso resultante do “sistema de liberdade natural”.

Como apresentado anteriormente, a crise que apagou o fulgor da chamada “era de ouro” dá impulso à revolução “antikeynesiana”. Nessa crise é notório o aumento da pobreza e da desigualdade, marcado pelo desemprego. Para os críticos do keynesianismo, a origem da crise estava na rigidez dos mercados, nos altos custos trabalhistas, nos poderosos sindicatos, o dirigismo estatal e a generosidade das instituições de bem estar.

Seria necessário, segundo esses conservadores, um ‘ajuste’ na economia, baseado no equilíbrio entre receitas e despesas do Estado. E para esse ajuste ocorrer, seria necessário que o Estado não assumisse tantas funções econômicas – sendo recomendável um processo de privatização das empresas sob o controle estatal – e, ainda, que deixasse de intervir nas empresas privadas e no mercado, por meio de um processo de ‘desregulamentação’ da economia.

O Estado deve ser mínimo, a estabilidade monetária perseguida. O papel do mercado passa a ser o de regulador das relações sociais. Aqui, a transformação das informações em mercadoria fará com que o mercado promova a circulação de informações facilmente negociáveis.

A crença fundamental dos liberais permanece residindo na limitação da intervenção do poder político, para que seja permitido aos indivíduos viver como melhor entenderem e a garantia da independência do indivíduo, frente à tirania, se localiza na defesa da propriedade privada.

Portanto, os inimigos do progresso, na visão liberal, são facilmente identificáveis: os regulamentos estatais - mais especificamente, a política econômica dirigista do mercantilismo - e as corporações.

Na versão neoliberal, um tema liberal (reforçando o lado conservador da doutrina) que será revisto e acentuado para ser combatido é a “politização” da vida econômica.

Ricci (1999), ao discutir a mudança de comportamento social ocorrida no final do século passado observa que, com a globalização, ocorre um novo patamar de competição, induzindo a uma maior racionalização dos custos de produção, maior investimento tecnológico e enxugamento do pessoal fixo das empresas, o desemprego e o subemprego, provocando assim muita insegurança e uma enorme competição nos postos de trabalho. Num panorama de desemprego estrutural, exclusão e precarização, a luta hoje, é, segundo esse mesmo autor, por tornar-se mercadoria.

Com o neoliberalismo (79-80) o campo teórico dá ênfase à diferença, à alteridade, à subjetividade, do privado sobre o público, da particularidade sobre o localismo. Assim, se a apreensão da realidade é fragmentária, capilar e individualista, conseqüentemente ocorre a crença de que é impossível qualquer mudança mais global ou sistêmica da sociedade. Segundo Frigotto (1998), o princípio fundamental da ideologia neoliberal é a liberdade do mercado, pois esse é o único justiceiro que premia, de acordo com o esforço individual, os mais capazes e aptos.

Devido ao fato de o mercado ser considerado definidor fundamental das relações humanas, subentende-se que resulta daí uma filosofia utilitarista e imediatista e uma concepção fragmentária do conhecimento, concebido como um dado, uma mercadoria e não como uma construção, um processo. Nega-se a possibilidade de espaços de construção de universalidade no conhecimento, na cultura, na política etc. e fragmenta-se o sistema educacional e os processos de conhecimento. O mercado, sendo considerado definidor fundamental das relações humanas, subentende que a igualdade é nociva à eficiência econômica. A exclusão passa por um processo de naturalização e, no campo da educação, a perspectiva é de uma educação regulada pelo caráter unidimensional do mercado.

Temas como sociedade, neoliberalismo mercado e educação podem ser aprofundados em FRIGOTTO (1991, 1993, 1995a, 1995b), MOTTA (1997), IANNI (1995), GENTILLI (1995), entre outros.

1.2 Propondo um caminho: a tentativa de criar um ponto com a provisoriade dos fios

Do que foi exposto nesse capítulo, para efeito da pesquisa, podem ser identificadas como ideias que se constituirão como referência especial de análise:

a) A “globalização” / “mundialização” pode ser entendida não apenas como um fato resultante de fatores econômicos/tecnológicos, mas também como um fenômeno, algo que diz respeito à interação dinâmica entre cultura e economia, e para tal necessita de um discurso, constituído e constituinte, estrutural e estruturante. Assim, pode ser tomada como fator causal quando se transforma em um discurso, uma construção social que, para Scholte, caracteriza-se pela expansão do racionalismo (nele contidos o cientificismo e o instrumentalismo) que serve de “pano de fundo” para medidas regulatórias.

b) O destaque dado por Ortiz em sua análise sobre a mundialização (que é do domínio específico da cultura), que muitas vezes é confundida com globalização (que pertence ao plano da economia e da política). Destaca-se para efeito desta pesquisa o fato desse autor entender a globalização das sociedades e a mundialização da cultura como um processo, evitando os dualismos; bem como a ideia de que, para se tornar válida, a mundialização deve se materializar em familiaridade, cotidianidade e vivências e que essa penetra na nação e na localidade, mas diferencialmente, por conta de barreiras materiais. Para tornar-se cultura, portanto, a mundialização deve materializar-se, não bastando existir apenas como ideologia.

Os aspectos levantados pelo autor (cotidianidade, vivências, interação e familiaridade) são aspectos que permitem interpretação por meio da Teoria das Representações Sociais. Para Moscovici (2005), a ideologia, junto com as ciências e os acontecimentos, são alimentos para o pensamento. A teoria das representações sociais, que toma como centro a interação e as comunicações (nas vivências cotidianas), busca o elo que une a psicologia com questões sociais e culturais contemporâneas.

c) Não basta constatar a existência do processo. É preciso sua qualificação. É de extrema importância a forma pela qual Ortiz “desnaturaliza verdades” contidas naquilo que ele denomina, como visto no capítulo, de “senso comum planetário” (o “fim das fronteiras”, a “anulação do espaço”, a “sociedade em rede”, a “mudança”, a “crise de paradigmas”, o “resultado”, “o mundo interligado”), que se populariza e adquire status de incontestabilidade, e que entender a globalidade em termos quase que exclusivamente econômicos, seria insuficiente. Traz para a reflexão aspectos de ordem material, política, geográfica e histórica, fundamentais para compreendê-los como um processo. O olhar das ciências sociais, portanto, é fundamental para que seja contida a “certeza” de que tudo se globalizou, por meio de uma consistente reflexão.

d) A contribuição especial de Bauman está na percepção e nomeação de aspectos subjetivos que envolvem a modernidade líquida e sua forma de abordar as bases das narrativas ortodoxas (que pertencem á modernidade sólida) e como essas ficam frente à modernidade líquida. “O derretimento dos sólidos”, adquirindo um sentido novo, tem como consequência o derretimento dos elos que entrelaçam as escolhas individuais em projetos e ações coletivas.

As “políticas de vida”, conduzidas pelos indivíduos, distanciam-se de ações políticas de coletividades humanas; a versão individualizada e privatizada faz com que padrões e responsabilidades por fracasso sejam encarados como questões individuais. O “fim” da ilusão moderna, a desregulamentação e privatização das tarefas e deveres modernizadores distinguem o tempo atual; dessa forma os interesses de cidadão e as questões públicas são expropriados dos indivíduos. Faz-se presente a incerteza, que individualiza, debilita a lealdade e compromissos mútuos, desengajando laços que prendem capital ao trabalho.

A nomeação e a identificação do sentimento de fluidez e de descontinuidade e suas consequências nas relações e vivências, afetam as narrativas de vida de base ortodoxa; a “política-vida”, ao invadir a Política (com “P” maiúsculo), traz uma nova maneira de ver e tratar as pessoas que sofrem precarização e exclusão, que dependem do Estado. Estado esse, que se encontra, em nível de discurso e, em alguns casos, já no campo objetivo, se metamorfoseando, trazendo mudanças para esses cidadãos (que serão vistos, como Bauman nomeia, os “vagabundos”). Tais questões trazem desdobramentos na subjetividade, na relação entre as pessoas, bem como em seus posicionamentos no que tange às questões públicas, coletivas, nas relações profissionais ou extra-profissionais.

e) a leitura de Richard Sennett da cultura do novo capitalismo instiga e perturba. Ao indicar, entre tantas questões elencadas, os desafios do ser humano em relação ao tempo, ao talento e à capacidade de abrir mão, traz à cena a improvisação da construção das vidas inconstantes, em que o mérito se sobrepõe à perícia. A idealização da individualidade rejeita toda dependência, inclusive a que o Estado teria “institucionalizado” e estimulado, dependência essa foco da ação dos reformadores, com vistas a sua eliminação.

Dessas leituras, podem-se identificar inquietações que se relacionam à pesquisa: de que forma as questões acima citadas estariam presentes na leitura de mundo dos professores pedagogos, dentro dessa realidade perpassada pela fluidez e pelo discurso do “senso comum

planetário”, que nomeia de arcaica qualquer ideia que não esteja a ele “conectado”?

Estariam a vivência e os desdobramentos subjetivos dos trabalhadores do capitalismo flexível presentes nesses sujeitos? Os professores já vivem o sofrimento advindo da descontinuidade e da fluidez? Essas questões já afetam sua prática? Como a prática pedagógica adequada está qualificada? Existiria um conflito instalado pela existência dos dois modelos nas pessoas que pertencem/pertencerão a essa profissão? Existem hoje as condições para uma modulação interpretativa por parte das instituições educacionais? Como essas questões se refletem na prática pedagógica?

Para os autores, as instituições que permitiam idéias e narrativas de vida se desmancham no ar. A questão que fica para a pesquisa é: tais questões estariam presentes no pensar e no fazer das pessoas que fazem parte da menos contestável política pública: a Educação?

2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS: DO “WELFARE STATE” AO ESTADO AVALIADOR

O presente capítulo, a partir do objetivo proposto (identificar se as mudanças ocorridas no “novo capitalismo”, bem como as políticas públicas e educacionais frutos do chamado “Estado-Avaliador” já estariam presentes no pensar, ser e agir dos atores sociais, professores em diversos momentos de formação), procurará aprofundar o entendimento sobre o Welfare State (W.S.), serão apresentadas considerações/leituras que buscam compreender e explicar as Reformas ocorridas nas Políticas Públicas em especial no que tange à Educação, desembocando no chamado “Estado-avaliador”.

Para tanto, será feita uma abordagem sobre o “Estado de bem-estar social” (referência indispensável para o debate sobre o Estado moderno), com suas conseqüentes reformas e reformulações, que resultam no cenário onde todos se encontram, impactando nas novas “maneiras de ser” das escolas, educadores e alunos.

Para efeito deste trabalho, será utilizada a conceituação de Welfare State presente em Gomes (2006, p.203):

A definição de welfare state pode ser compreendida como um conjunto de serviços e benefícios sociais de alcance universal promovidos pelo Estado com a finalidade de garantir uma certa “harmonia” entre o avanço das forças de mercado e uma relativa estabilidade social, suprimindo a sociedade de benefícios sociais que significam segurança aos indivíduos para manterem um mínimo de base material e níveis de padrão de vida, que possam enfrentar os efeitos deletérios de uma estrutura de produção capitalista desenvolvida e excludente.

2.1 Esclarecendo conceitos: Estado, governo, política pública, política social.

Segundo Höfling (2001), para além da produção de instrumentos de avaliação de programas, projetos e mesmo de políticas públicas, é importante a referência às chamadas “questões de fundo”, as quais “[...] informam, basicamente, as decisões tomadas, as escolhas feitas, os caminhos de implementação traçados e os modelos de avaliação aplicados, em relação a uma estratégia de intervenção governamental qualquer” (2001, p.30). Em especial quando se focaliza em políticas sociais.

A referida autora propõe uma diferenciação necessária entre os conceitos de “Estado” e “governo”, importantes como ponto de partida para a reflexão à qual se propõe este trabalho. O

Estado se constitui em um conjunto de instituições que tem uma permanência, uma estrutura institucional: “[...] um conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo” (p. 31). O governo, por sua vez, é definido como “[...] o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período” (idem)

Nesse mesmo trabalho é feita, também, a necessária diferenciação entre políticas públicas e políticas sociais. Baseando-se em Gobert e Muller, a autora define política pública como "Estado em ação": “[...] é o Estado implantando um projeto de governo através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade.” (p. 31), não podendo esta ser reduzida às políticas estatais, à burocracia pública, aos organismos estatais que conceberiam e implementariam tais políticas.

Políticas sociais, por sua vez, têm raízes nos movimentos populares do século XIX, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais e conseqüentemente nos movimentos populares voltados para os conflitos entre capital e trabalho. Diz respeito à ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado “[...] voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais, visando à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico” (p. 31).

No que concerne à Educação, a autora assim se posiciona: “Nestes termos, entendo educação como uma política pública social, uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado, mas não pensada somente por seus organismos” (idem), visando à manutenção das relações sociais de determinada formação social: “Portanto, assume ‘feições’ diferentes em diferentes sociedades e diferentes concepções de Estado. É impossível pensar Estado fora de um projeto político e de uma teoria social para a sociedade como um todo”. (idem, p. 32, grifo meu)

2.1.1 Política social: justiça como escolha trágica

Contribuição relevante para o trabalho decorre das reflexões de Santos (1987, 1989). Em oposição ao que ele chama de otimismo epistemológico (que se baseia na suposição de que,

superadas as deficiências de informação e ajustados os conceitos de análise, estaria desembaraçado o caminho para uma completa e objetiva avaliação política), o contexto em que está localizado seu ceticismo moderado, se assenta em duas hipóteses centrais, relacionadas a um naturalismo científico: (1) a hipótese de que a ordem social é objetiva no sentido de ser regulada por um sistema fechado e relativamente estável de causalidades e (2) a hipótese de que é possível aprender e representar, sob forma de proposições logicamente conectadas, desconectadas de mediações subjetivas, a ordem presumida na primeira hipótese. Frente a tais hipóteses, entende que exista um sistema relativamente estável que regule a ordem social, entretanto, aberto, pois a lógica de apreensão é contaminada pelo arbítrio da subjetividade (SANTOS, 1987, p. 12)

Assim, “Para um cético moderado, a ordem social não é, produz-se, e produz-se como resultado, permanentemente em suspenso, do conflito sobre aquilo que os diversos atores sociais supõem que ela *deva ser*.” (idem, p. 13, destaque do autor)

Ainda segundo o autor, a análise de conceitos gerais e suas dimensões é indispensável para que possa ser discutido um certo *perfil de valores em relação à equidade de sua distribuição*. E isso independe do conceito de justiça social admitido (maximização da igualdade ou minimização da desigualdade).

Conceito de difícil definição, a raiz desse acordo está na incapacidade original comum de estabelecer conceitualmente o que é política social.

Para o autor, é impossível a escolha de um princípio de justiça coerente e consistente, e a ação estatal implica escolhas políticas graves e complexas que vão incluir o conceito de justiça. Assim, não há neutralidade na discussão, sempre haverá um princípio de valor e sempre será acompanhada por conflitos necessidade x preferência e valor x preferência. O dilema da sociedade moderna consiste no que se soube elementarmente durante séculos: que os recursos disponíveis em qualquer sociedade são insuficientes para satisfazer o desejo de todos os seus membros. Portanto:

[...] toda escolha social é uma escolha trágica no sentido radical de que, mesmo decisões altamente benéficas reverberam, em algum lugar, metamorfoseadas em mal. [...]. Como estabelecer o intercâmbio entre o bem e o mal? A política social escapa ao cálculo econômico e ingressa na contabilidade ética, no cerne do conflito entre valores, no trágico comércio entre o bem e o mal. (SANTOS, 1989, p. 37)

Diante de tal colocação:

Considere-se então a seguinte proposição: *chama-se de política social a toda política que ordene escolhas trágicas segundo um princípio de justiça consistente e coerente*. [...]. A vantagem desta definição reside na cristalina revelação que faz do caráter metapolítico da política social. [...] Ela é, em realidade, uma política de ordem superior, metapolítica, que *justifica* o ordenamento de *quaisquer* outras políticas – o que equivale a dizer que justifica o ordenamento de escolhas trágicas. (SANTOS, 1989, p. 37, destaques feitos pelo autor)

A escolha de um princípio de justiça coerente e consistente, superior em relação a outros princípios está, portanto, implicada na escolha de uma política social: “O problema de política social transforma-se no desafio de encontrar um princípio de justiça, coerente e consistente, que seja superior a qualquer outro”. (idem, p. 38). Qualquer princípio de justiça, quando aplicado consistentemente, viola a si próprio ou a outro princípio igualmente aceito como indispensável.

Assim, o critério de tomada de decisão não é lógico-científico, nem derivado de comandos institucionais. Conclui que nenhum critério automático garante a realização do valor “justiça social” e que, em qualquer caso, seja qual for a opção “ideológica” que se parta (quer da maximização da acumulação, quer da maximização da equidade), em qualquer caso, é a modificação relativa do perfil das desigualdades existentes.

Considerando a análise da trama contraditória das escolhas trágicas, o autor diz que tal problema pode ser tratado segundo o cálculo do dissenso tolerável, procurando a compatibilização dos conceitos de escolha e aspectos técnicos em um cenário democrático.

O Estado justo, para o autor, é aquele em que a distribuição da razão sacrifício/benefício é justa. Como quem sempre toma a decisão é um indivíduo ou grupo, nem sempre é possível fazer justiça. Por outro lado, a tomada de decisão, às vezes, se faz não ouvindo a todos:

Assim, a formulação de critérios para avaliar ou desenhar políticas sociais não pode ser outra coisa que permanente experimento com o imprevisível, lance de dados em que os seres humanos são ao mesmo tempo os jogadores, os dados e os fabricantes do acaso. Regras para participar de um jogo em que o objetivo é minimizar perdas e adiar a falência, todavia inevitável, antes que derrotar um adversário sem face e onipotente – eis o que, na realidade, pode ser obtido com algum engenho e arte. (SANTOS, 1989, p. 51)

Ainda, como contribuição do autor, cabe destacar a tipologia de políticas que julga razoável, classificadas sob as rubricas preventivas, compensatórias e redistributivas: a primeira, a

preventiva, refere-se a qualquer política que impeça ou minimize a geração de um problema social mais grave (Ex: saúde pública, saneamento básico, educação, nutrição, habitação, emprego e salário); enquanto a segunda, compensatória, compreende os programas sociais que remediaram problemas gerados em larga medida por ineficientes políticas preventivas anteriores ou por políticas contemporâneas que são *prima-facie* socialmente não dependentes (Ex: sistema previdenciário); a terceira, as políticas redistributivas são programas que implicam efetiva transferência de renda dos patamares superiores para os patamares inferiores da estratificação social (Ex: funrural, PIS/PASEP).

Dentro desse cenário, Santos traz uma recomendação importante:

Claro que seria irrealista tentar identificar e mensurar todas as mediações ou possíveis repercussões de uma dada política. Entretanto, maior clareza sobre as implicações temporais dos distintos ordenamentos de escolhas trágicas ensejaria tomadas de posição mais coerentes e, possivelmente, a antecipação de políticas tendo em vista o horizonte de tempo considerado. (p. 59)

2.2 Leituras sobre *Welfare State*: idéias em confronto

Ao trazer à discussão a temática da Política social (ou arranjos públicos de proteção social contemporâneos), é imprescindível abordar o *Welfare State* (W. S.), para chegar à compreensão de seu “encolhimento” por meio das reformas ocorridas no Estado-Nação que desembocam no chamado Estado avaliador/Estado Auditor. Tal discussão se justifica, pois política educacional, segundo Paiva (1991), é área antiga que assoma como “[...] campo central no equilíbrio de uma nova etapa das políticas sociais” (p. 163).

Para aproximar do objetivo proposto, serão utilizadas as contribuições de Arretche (1995), Vianna (1997), Paiva (1991), Afonso (2001), Santos (2004), Kuenzer (1999, 2003), Aguilár (2000).

Arretche (1995), ao pesquisar a produção de teorias que se referem aos países desenvolvidos, quanto à origem e desenvolvimento do *Welfare State*, distingue, em sua análise, dois tipos de causalidades: a) as correntes que dão maior peso às **causações de ordem econômica**, no qual o *Welfare State* seria um resultado ou subproduto das profundas transformações desencadeadas a partir do século XIX – industrialização e modernização das sociedades ou o

advento do modo capitalista de produção –; b) as correntes que dão maior peso a razões de **ordem política ou institucional**: uma vez dadas as determinadas condições econômicas, “[...] têm como razão causal fatores relacionados à luta de classes, a distintas estruturas de poder político, ou ainda a distintas estruturas estatais e institucionais.” (ARRETCHE, 1995, p.5)

a) *Welfare State*: argumentos condicionantes de ordem predominantemente econômica:

Dentro dos chamados argumentos segundo os quais os condicionantes da emergência e o desenvolvimento do *Welfare State* são predominantemente de ordem econômica, a autora identifica dois: o primeiro entende que *Welfare State* é um desdobramento necessário das mudanças postas em marcha pela industrialização das sociedades; e o segundo, trata de uma resposta às necessidades de acumulação e legitimação do sistema capitalista.

O núcleo comum das argumentações do primeiro grupo está no impacto do processo de industrialização sobre as formas de intervenção do Estado, o surgimento de programas sociais como desdobramentos necessários das tendências gerais a partir da industrialização (seriam padrões mínimos de renda, nutrição, saúde, educação para todos os cidadãos assegurados como direito político) e a correlação entre as variáveis crescimento industrial e gastos sociais (sendo a primeira, condição para a segunda, pelo excedente suficiente para seu financiamento). A lógica da industrialização e o surgimento de programas sociais independem de regimes políticos e diferenças sociais. Para os que compartilham dessa visão, existe mais uma argumentação que a justifica: os problemas sociais desencadeados pela industrialização são problemas sociais com os quais é preciso lidar, pois a consolidação da fábrica como núcleo central da atividade produtiva implica a transformação radical das sociedades, “[...] determinando o surgimento de novos mecanismos de garantia da coesão e integração sociais” (idem, p.6). Utilizam como base correlações estatísticas, uma série de determinações sociais/demográficas para o surgimento de serviços de *Welfare*. Importante destacar que, se a explicação para a origem dos programas sociais está ligada ao desenvolvimento industrial (econômico), sua expansão está ligada a fatores estruturais, em especial às mudanças demográficas e ao impulso dos programas, uma vez estabelecidos, por si mesmos.

No segundo grupo de argumentações (“o *Welfare State* é uma resposta às necessidades de acumulação e legitimação do sistema capitalista”), o argumento é que o Estado capitalista

desempenha duas funções básicas – acumulação e legitimação – que, muitas vezes, são contraditórias. Nesse caso, o Estado deve tentar manter (ou criar), as condições que possibilitem uma lucrativa acumulação de capital e deve, também, tentar manter (ou criar) condições de harmonia social. A origem do gasto social é associado à existência de população excedente gerada pelo setor monopolista e o aumento de seu gasto (e seu desenvolvimento) se explica pelo crescimento da população (O'CONNOR, apud ARRETICHE, 1995). Desta forma, sua explicação acerca da origem e desenvolvimento de programas sociais privilegia a lógica da expansão do capital.

Nessa linha de interpretação, aqui se estabelece uma relação direta entre dois polos, de um lado, necessidades postas pelo processo de acumulação capitalista e, de outro lado, funções desempenhadas pelo Estado. Para Lenhart e Off (apud ARRETICHE, 1995), a função da política social (que a autora localiza dentro deste grupo de argumento) consiste em criar condições de existência da classe operária: “[...] A origem dos programas sociais é explicada, portanto, como uma resposta funcional à necessidade de constituição da classe operária, condição essencial para o desenvolvimento do capitalismo”. (p. 18). A dinamicidade do desenvolvimento das políticas sociais, por sua vez, se refere a um processo interno da esfera estatal que busca compatibilizar duas exigências contraditórias – a exigência da classe trabalhadora e as necessidades de acumulação de capital:

[...] Na verdade, a esfera estatal reage a essa duas ordens de pressões, levando em conta os pré-requisitos de uma economia do trabalho e as possibilidades orçamentárias. [...]. Isto significa que o Estado gera políticas reagindo a seus próprios problemas internos, relativos à integridade de seus meios de organização – institucionais, fiscais e legais. Tal movimento, contudo, ocorre no interior de uma sociedade de classes, contexto que impõe as duas ordens de pressões acima mencionadas. (ARRETICHE, 1995, p. 18)

O Estado, ao enfrentar determinados problemas, o faz segundo sua estrutura interna de operação (um conjunto institucionalizado de procedimentos formais para a tomada de decisões que tem um grande poder de determinação que abrange tanto a capacidade de o Estado perceber problemas, quanto à natureza das políticas formuladas e implementadas - "*policies*").

Nesta perspectiva,

[...] ainda que a emergência de determinadas atividades no interior da esfera estatal diga respeito a exigências do processo de acumulação, sua forma de desenvolvimento está estreitamente relacionada a uma dinâmica que é mais propriamente de tipo institucional, vale dizer, está no âmbito das estruturas estatais. (ARRETICHE, 1995, p. 19)

b) *Welfare State*.: Argumentos que predominam razões de ordem política ou institucional

Ao se referir ao segundo grupo de causas – os **condicionantes da emergência e desenvolvimento do *Welfare State* são predominantemente de ordem política** -, a autora identifica os seguintes argumentos: (1) O *Welfare State* é resultado de uma ampliação progressiva de direitos: dos civis aos políticos, dos políticos aos sociais; (2) O *Welfare State* é resultado de um acordo entre capital e trabalho organizado, dentro do capitalismo; (3) Há diferentes *Welfare States*: eles são resultado da capacidade de mobilização de poder da classe trabalhadora no interior de diferentes matrizes de poder; (4) - O *Welfare State* é resultado de configurações históricas particulares de estruturas estatais e instituições políticas.

Dentro do primeiro argumento, a autora toma como grande fonte intelectual da explicação em que se baseia, a idéia de ampliação progressiva da noção de cidadania (direitos civis, direitos políticos, direitos sociais) T. H. Marshall que, ao utilizar o caso inglês, procura demonstrar que através da política social, a crescente igualdade política modifica as desigualdades econômicas. A noção de cidadania, além de ser explicada por sua progressiva ampliação de conteúdo, é também explicada pela sua universalização, isto é, ampliação progressiva das camadas sociais que a eles tinham acesso.

Na mesma “escola” se encontra Pierre Rosanvallon. Para ele, o Estado de Bem-Estar é um prolongamento e uma extensão (ou ainda, uma radicalização) do Estado protetor clássico. Este processo de radicalização ocorre a partir do século XVIII, sob o efeito do movimento democrático e igualitário. As noções de proteção da propriedade e da vida (como atributos do Estado) são ampliadas. Este movimento de ampliação do conjunto de direitos a serem atendidos pelo Estado dará origem ao Estado-previdenciário, que se revelaria como uma versão do contrato social entre indivíduos e entre indivíduos/Estado, e exprime a incerteza da proteção religiosa pela certeza da proteção estatal. Contrário às teses marxistas, entende que o Estado de Bem-Estar, originado nesse movimento de ampliação dos direitos democráticos, progrediu do século XIX ao século XX, através de saltos e de forma descontínua, por ocasião das grandes crises (sociais, econômicas ou internacionais). Também faz parte desse grupo François Ewald que, a partir de seu trabalho sobre a evolução dos direitos sociais no campo político, mostra que a experiência

jurídica do século XIX é a da evidência progressiva de que as sociedades industriais são essencialmente causadoras de danos ao homem virtuoso, ao observar condutas corretas e regularidades de acidentes. O diagrama liberal, em tais condições, revela-se um instrumento inadequado de regulação social. O direito civil e o princípio da responsabilidade serão substituídos pelo direito social e o princípio da solidariedade como elementos reguladores da vida social, como resultado da inadequação acima descrita, considerando agora uma sociedade industrial.

Em uma síntese, este primeiro argumento:

Trata-se, portanto, na versão destes autores, de conferir uma racionalidade à vida social e política, racionalidade esta à qual os atores sociais estão submetidos. O movimento de gênese de *l'Etat-providence* ocorre independentemente da existência de conflitos políticos conscientes. Trata-se de um movimento que ocorre no plano da *episteme*, da concepção filosófica do ser social. É um movimento natural que supõe a evolução progressiva do campo dos direitos: de civis a políticos, de políticos a sociais. Consiste, na verdade, em um movimento lógico e natural de ampliação da concepção de democracia, que tem sua expressão no plano dos referenciais políticos de uma sociedade. (idem, p. 22)

No segundo argumento (“O *Welfare State* é resultado de um acordo entre capital e trabalho organizado, dentro do capitalismo”), a autora destaca Ian Gough que, no campo do marxismo, diferentemente de O’Connor, traz uma visão conflitualista do aparelho de estado. Tal visão permite ao autor um segundo elemento explicativo para a origem do *Welfare State*: a capacidade de pressão da classe trabalhadora, que assume várias formas. Assim, há, no interior do aparelho de Estado, espaço para que a luta de classes, a qual se expressa sob a forma de lutas sociais, possa dar origem a programas que melhoram as condições de vida da classe trabalhadora, no interior do aparelho do Estado. A variação da morfologia dos programas adotados está ligada a diferentes formas e graus de intensidade dessa capacidade de pressão. Assim, o Estado age essencialmente na defesa dos interesses da classe capitalista, porém enfrenta a ameaça de um movimento social forte que faz com que a classe capitalista pense e aja de forma coesa e estratégica e, portanto, reestruture o aparato estatal para essa finalidade. A origem do W.S, portanto, é explicada em termos de enfrentamento de duas classes antagônicas, implicando um compromisso de classe sob a forma de um movimento social organizado e de uma resposta da classe capitalista. Porém, sob a forma do Estado centralizado, seu desenvolvimento (ou sua

expansão) é explicado em termos essencialmente incrementais, uma vez estabelecidos os direitos sociais.

Já no terceiro argumento (“Há diferentes *Welfare States*: eles são resultado da capacidade de mobilização de poder da classe trabalhadora no interior de diferentes matrizes de poder”), a autora destaca Gosta Esping-Andersen e sua contribuição para as pesquisas comparadas no *Welfare State*. As variáveis analíticas a serem consideradas são de corte político e institucional: a capacidade de pressão da classe trabalhadora na defesa de seus objetivos históricos e as características institucionais do *Welfare State*. Assim, podem-se ver diferentes resultados distributivos das políticas sociais, mesmo considerando países que possuem similaridade de capacidade de pressão de classe.

Para o autor citado,

[...] a defesa das políticas sociais fez parte do próprio processo de constituição da classe trabalhadora enquanto classe ‘para si’. [...] A implementação (ou não) de políticas sociais regidas por princípios ligados aos interesses emancipatórios da classe trabalhadora é, na verdade, reveladora da forma pela qual resolveu-se em cada país o conflito distributivo. (ARRETCHE, 1995, p. 27-28)

No quarto argumento (“O *Welfare State* é resultado de configurações históricas particulares de estruturas estatais e instituições políticas”) encontra-se a chamada corrente neoinstitucionalista que tem como representantes, sobretudo, autores americanos e canadenses (Theda Skocpol, Ann Shola Orloff, Margareth Weir e Hugh Hecl). Seguindo a tradição weberiana, embora sejam admitidos que impactos de fatores exógenos à esfera estatal tenham um impacto na emergência dos sistemas de proteção social, a variável analítica fundamental para a compreensão da emergência e desenvolvimento dos modernos sistemas de proteção social está associada à natureza, capacidades e estrutura das instituições do Estado (entendido aqui como *autônomo* em relação à sociedade civil), permitindo analisar como variável independente a lógica de ação das burocracias públicas, sejam elas indicadas ou eleitas.

Para tal corrente, as burocracias públicas têm interesses próprios; consolidam-se em condições históricas particulares e, além disso, sua emergência é uma pré-condição para a emergência dos modernos sistemas de provisão de serviços sociais.

Outro pressuposto analítico é o de que as estruturas institucionais do Estado, tais como se conformaram historicamente em cada país, influenciam a formação e o desenvolvimento dos

interesses e das modalidades de ação dos grupos da sociedade civil. Portanto, mais que autônoma, a ação do Estado tem influência sobre a cultura política, sobre a ação política coletiva e sobre a formação de questões políticas. A variável explicativa central para a emergência e desenvolvimento do *Welfare State* é o papel das burocracias estatais e dos reformadores sociais. Recentemente, o escopo de tal corrente foi ampliado para a análise da estrutura político-institucional. Assim, na busca de incorporar a contribuição das outras correntes, entende-se que mudanças econômicas, demográficas, ideológicas e pressões políticas do movimento popular impactam na origem dos modernos sistemas de provisão, mas seus efeitos ocorreram no interior das estruturas institucionais e políticas específicas. As dimensões do Estado e do sistema político condicionam o caráter e o *timing* das políticas sociais implementadas, pois é no interior das estruturas que as políticas são formuladas e aprovadas.

Assim, para Arretche (1995), o amadurecimento significativo da análise sobre o *Welfare State* e a análise das diferenças nele contidas deram origem a argumentos que o acentuam como

[...] um campo de escolhas, de solução de conflitos no interior de sociedades (capitalistas avançadas), conflitos nos quais se decide a redistribuição dos frutos do trabalho social e o acesso da população à proteção contra riscos inerentes à vida social, proteção concebida como um direito de cidadania. (p. 35).

2.2.1 *Welfare State*: a disputa entre economia e a política pelo conceito

Viana (1997), embora reconheça as adversidades que enfrenta o *Welfare State* (enfraquecimento das unidades decisórias, redução de utilização de alguns instrumentos de política econômica, a multiplicação de empresas transnacionais, a planetarização de transporte, dinheiro e capital, entre outros), entende que os dados fornecidos não autorizam vaticínios alarmantes contidos nessas conexões. Em sua análise, aborda, especificamente, a discussão sobre a disputa da economia e da política pelo saber superior no que se refere ao conceito.

Na perspectiva que apresenta, as informações disponíveis não apontam nem para a consumação do desmonte nem para a destruição das bases de apoio ao W.S.. As já referidas reformas da seguridade social em alguns países fornecem evidências de que as respostas não têm sido unívocas, são políticas. E vai mais longe: afirma que a vitalidade de mecanismos

neocorporativos (ou equivalentes funcionais) que dão suporte aos W. S., têm maior relação com a maior ou menor vulnerabilidade dos mesmos.

A autora, assim, insiste: “o novo contexto lesa a política social, mas não necessariamente, a destrói”. (ibidem, p. 164). Os caminhos adequados às realidades singulares de cada um só podem ocorrer na esfera política e mediante acordo entre os interessados.

O Estado de Bem-estar social continua a ser uma referência na concretização dos direitos de cidadania, e sua sustentação, para a autora, não parece ter sofrido os abalos propagandeados:

Os autores que batem na tecla do não desmantelamento, reproduzindo informações comprobatórias da resistência, variadamente empreendida pelos Estados nacionais, ao autoritarismo do mercado globalizado, sublinham dois grandes *issues*: (1) reconhecimento do caráter político da movimentação que freia a suposta irreversibilidade econômica; (2) especificando tal caráter político, a possibilidade do êxito da dita movimentação se situa no formato de articulação dos interesses envolvidos. (VIANNA, 1997, p. 176)

No que diz respeito à “deteriorização” das fontes históricas de sustentação do *Welfare State*, Vianna indica que, no processo de sua maturação, foram geradas fontes de apoio adicionais. Esse apoio, porém, não se conforma, e nem se traduz em cabal resistência ao desmonte do *Welfare State*. A possibilidade dependerá de questões tais como: estrutura sindical existente, novos grupos de sustentação do Estado do Bem-Estar e legitimidade das arenas onde confluem interesses na direção de políticas concretas.

Em se tratando do sistema social brasileiro (que essa autora considera incipiente do ponto de vista de proteger os cidadãos e imaturo quanto à consolidação institucional), as implicações do novo contexto como respostas, em especial a Constituição de 1988, consagram a expressão “seguridade social”, até então considerada oficialmente inexistente, para consignar um padrão de proteção social que se queira abrangente e redistributivo, coroando um ciclo de debates que, desde o fim dos anos 70, se desenvolvera em torno da previdência, e que responderam aos anseios de mudança de vários segmentos sociais.

Porém, a despeito dessa concepção “européia” sancionada, para a autora, a proteção social vem se tornando cada vez mais do tipo “americano”, considerando que: a) a universalização da saúde resulta em um sistema público ruim, induzindo os assalariados de poder aquisitivo estável aderir à medicina de grupo; b) a previdência individual ou complementar invade os orçamentos domésticos que supõem prevenirem-se contra a insuficiência das pensões e aposentadorias pagas

pelo INSS; c) na escola pública de péssima qualidade, os menos desfavorecidos migram para a rede particular; d) a instituição do ECA que instalou expectativas inalcançáveis.

Assim, diante dos argumentos apresentados, para a autora, os vetores que impulsionaram a lógica da americanização do Estado de Bem-Estar social no Brasil, foram de natureza política, e a democratização não logrou reverter o quadro. Porém, entende que tal quadro não é imutável:

Não obstante, apesar de todas as dificuldades, reconhecer as pedras do caminho pode ser útil (pelo menos para evitar equívocos) na busca de saídas. E, neste sentido, resgatar a política, tanto como ferramenta de análise quanto como dimensão do agir – as lições que, afinal, se deve acatar -, é fundamental. (VIANNA, 1997, p. 172)

2.3 O Estado de Bem-estar e a educação

Segundo Paiva (1991), a educação, às vezes tratada pelo Estado como uma entre outras áreas sociais, embora congregando o núcleo central, apresenta uma história mais longa e preenche funções mais amplas e diversas que os demais setores a ele associados: “Fundamental no processo de obtenção dos direitos civis e políticos, ela integra hoje a pauta dos direitos sociais conquistados no século XX, apoiada na sua não mensurável mas evidente contribuição para o desenvolvimento econômico, social e político” (p. 182)

A educação das massas em grande escala é nitidamente um fenômeno do final do século XIX e do século XX – neste último destacando a grande revolução educacional da história da humanidade. Muitos têm sido os significados atribuídos à busca e à oferta de possibilidades de escolarização: “Na prática, porém, os detentores de conhecimentos escolares tiveram novas oportunidades de trabalho e ascensão social apenas quando a vida econômica possibilitou a ampliação e ou o surgimento de novas formas de inserção no mercado” (PAIVA, 1991, p. 182).

Mesmo considerando tal ressalva, a autora reafirma a importância da educação para o bem-estar social, geração de riqueza, ampliação de cidadania, ascensão individual e estabilidade da ordem sócio-econômica. Afirma também que apesar das inúmeras interpretações e as variadas conotações tanto no planejamento como na expansão do sistema de educação, os efeitos das políticas de educação continuam a ser de difícil contabilização e análise, “[...] constituindo a mais relevante da área cinzenta (o “resíduo”) de explicação do crescimento econômico e do

desenvolvimento social e político”. (idem, p. 184). De qualquer forma, afirma ser inquestionável a conexão “questão educacional-cidadania e bem estar- combate ao pauperismo”.

A educação das massas toma grande impulso com o Estado de bem-estar. Embora não tenha sido a área com maior alocação de recursos no pós-guerra, parecia necessário o papel da educação como formação para a democracia, gerando antídotos para fatores subjetivos que conduziriam ao fascismo e à guerra. As medidas educacionais visavam propiciar não apenas condições para exercício de direitos políticos e civis, mas também clareza a respeito do significado democrático das políticas de corte keynesiano e de políticas sociais acionadas pelos Estados de Bem-Estar social.

Mudanças de maior monta foram progressivas e lentas (num sistema que se universalizou nos níveis básicos e secundários) na busca de adaptação a uma sociedade moderna e às transformações tecnológicas. Com o fim da reconstrução e uma geração já nascida no pós-guerra, o foco das grandes mudanças foi o ensino superior.

Com a universalização dos níveis básico e secundário e a ampla assimilação feminina pelo mercado, o sistema viu-se chamado a expandir-se para baixo (creches e pré-escolas), além de generalizar a escola de tempo integral para todos os níveis. No entanto, a existência de uma ampla camada de jovens egressos da escola fez com que as últimas décadas se caracterizassem por uma forte expansão do sistema para cima, de modo que atendesse à demanda social de ensino superior.

Porém, o binômio educação/bem-estar tende a equacionar-se de forma cada vez mais diversa nos países centrais e nos países periféricos.

O fim da era keynesiana é também o fim de uma etapa no mundo que construiu o bem-estar a partir do Estado. Os países que forjaram Estados de bem-estar se veem confrontados com os limites de ofertas de serviços sociais e com o desafio de outros modelos. As questões que se referem ao Estado de bem-estar, dizem respeito também à política de educação, mas essa, para a autora, não tem sido colocada intensamente em questão, pelo seu caráter predominantemente público. Alguns fatores que concorrem para tal cenário são: evolução diferenciada dos custos do setor e panorama relativamente previsível no que tange à demanda (embora sempre se reabra a discussão sobre a produtividade das estruturas existentes). Isso não elimina tentativas de privatização, mas, para a autora, os embates travados são mais de ordem ideológica e menos econômica.

A privatização ou não dos serviços é apenas uma das discussões que enfocam a educação no mundo pós-keynesiano. Novos padrões de acumulação e consumo trazem para a educação desafios novos. O Estado de bem estar começa a identificar seus limites no mesmo período que a nova era tecnológica deixa perceber melhor seus contornos e o fim da era keynesiana obriga a recolocar-se a questão da pobreza.

No cenário onde o trabalho se modifica e o pleno emprego é substituído pelo desemprego estrutural, a nova era exige a elevação geral da qualificação média da população, para atender tanto ao trabalho industrial como para ser incorporado ao terciário, bem como para o consumo de bens duráveis que exigem conhecimentos e mesmo raciocínio abstrato para sua manipulação. Para tal a escola deve ser única que equalize pela base o conhecimento da população, oferecendo capacitação geral e abstrata, hábitos e atitudes, para atender à reprofissionalização do trabalho produtivo de modo que possa atender aos requisitos da nova era: transferibilidade de qualificações, exigências diferenciadas de capacitação sócio-comunicativa, disciplina, disposições sociais positivas, capacidade de trabalho em grupo etc.

Merece destaque aqui que as demandas que a sociedade coloca para o sistema, não são vinculadas apenas à produção e ao emprego. São importantes também para o consumo e para as novas formas de desemprego estrutural (aceitação de formas excludentes de inserção social e a busca de alternativas).

Duas questões aí se colocam: (1) como gerar possibilidades de ocupação do tempo livre daqueles que foram excluídos?; (2) Como criar condições para que essa exclusão-includente não seja disruptiva da ordem social e seja capaz de gerar um novo polo dinâmico da economia? Para a autora, em qualquer dos casos, níveis mais elevados de educação se fazem necessários e afirma que se está claramente diante da idéia de “educação permanente”, não restrita às mudanças ocorridas nos padrões tecnológicos da indústria. Uma sociedade altamente tecnificada pode permitir um novo polo econômico dinâmico “[...] apoiado sobre a existência de demanda de produtos que podem ser oferecidos por uma população que dispõe de tempo e educação para encontrar formas de atendê-las” (p. 194)

Para a autora, a nova era trouxe consigo importante reordenamento de valores que atinge em cheio o setor educacional:

O desemprego estrutural reinstalado derrubou muitos mitos construídos em torno da idéia de meritocracia e ascensão social via educação. [...]. A entrada no mercado formal de trabalho é hoje menos *salchlich*, objetiva, do que foi no passado; a posição social e profissional depende menos da educação e cada vez mais dos laços prévios, pessoais ou familiares – um mundo menos democrático redefine as funções sociais da educação. (idem).

Importante ressaltar que, embora as oportunidades de trabalho sejam restritas, elementos culturais valorizam a frequência à universidade e cumprem uma função simbólica. A universidade oferece à sociedade uma população mais educada e sofisticada em suas exigências e, ao mesmo tempo, assegura a demanda de formas mais contemporâneas de acumulação (com maiores possibilidades de raciocinar abstrata e teoricamente), nos limites de cada momento. Aqui se mostra a função integradora e disciplinadora do aparato escolar e da educação em geral: difusora de uma racionalidade. Importante lembrar que nela também se dá a seleção de talentos que ingressarão no caminho da polarização científica, levando adiante a ciência e a tecnologia.

Por que surge a idéia de que a educação tende a constituir o núcleo desse novo Estado de bem-estar? Para a autora, tal configuração se deve: (1) ao ressurgimento das idéias que fazem a conexão educação-desenvolvimento econômico; (2) à interpretação liberal na qual vence o mais capaz, aquele que possui mais educação e dispõe de um bem mais raro; (3) às ações de natureza educativa, que podem diminuir os custos financeiros e sociais das outras duas áreas nucleares do bem-estar; (4) às creches e às escolas que tendem a parar de multiplicar-se pela baixa taxa de natalidade e também devido ao desemprego estrutural e à nova significação em relação ao cuidado direto dos filhos; (5) ao ensino profissional: as exigências da nova era são menos especializadas e mais gerais – formação ampla, cultura geral, capacidade de raciocínio abstrato, domínio dos princípios científicos – e dão força aos sistemas formais e à sua extensão, à escola única, a uma eliminação de sistemas duais ou segmentados.

Nesse cenário se vê necessária e importante a instalação de um verdadeiro sistema de educação permanente que seja capaz de cumprir múltiplas funções (atender ao sistema produtivo e, ao mesmo tempo, difundir técnicas e conhecimentos relacionados a micro-iniciativas; atender às necessidades que vão da ocupação do tempo livre à produção cultural; atender à necessidade de controlar e disciplinar os que não se proletarizaram de forma ativa e ofertar condições

desenvolvimento de atividades que tornem possível o lazer que as sociedades afluentes proporciona). A educação é de extrema importância para acionar a não menos importante solidariedade social nesse contexto.

Tais questões elencadas não são vividas da mesma forma e intensidade no centro e na periferia do sistema, misturam-se àquelas que pertencem aos seus contextos específicos, mas refletem o que decorrem dos setores de ponta da sociedade.

Afonso (2001), ao analisar a fase atual de globalização, transnacionalismo e educação, entende que novos fatores e processos trazem incertezas em relação aos direitos sociais conseguidos na esfera nacional, mas também deixam em aberto

[...] outras possibilidades para uma nova geração de políticas e direitos que possam actualizar as conquistas da cidadania democrática, agora na esfera de outras instâncias e contextos que transcendem o próprio Estado-nação, embora podendo e devendo articular-se com este. (idem, p. 23)

O autor opta pelo termo “globalizações”, pois entende se tratar de muitas e divergentes perspectivas em confronto e que o fenômeno não é unívoco, coerente e consensual, unidirecional, com consequências apenas desejáveis, que tenham apenas o objetivo de garantir interesses para a dominação. Estão presentes nesse cenário expressões de movimentos de resistência, iniciativas de mudança social (locais, e ampliadas globalmente), com propostas alternativas. De qualquer forma, o termo globalização, apesar de não ser isento de conotações ideológicas, pode ser adotado, desde que seja especificado seu sentido e os contextos em causa.

Porém, no que tange ao debate, existe para o autor um consenso: com intensidade maior ou menor, todos os países se confrontam com a emergência de novas organizações e instâncias de regulação supranacional, as quais se juntam a outras organizações com implicações que induzem diversos países a adotar medidas ditas modernizadoras e que levam o Estado a assumir, de forma mais explícita, função de mediação, adequação, promoção de agendas que se circunscrevem a fase atual de transnacionalização do capitalismo e de globalização hegemônica.

Há hoje, no que diz respeito à reforma do Estado e suas conexões com as questões em pauta (transnacionalização do capitalismo e atuação de instâncias de regulação supranacional), designações que acentuam outras dimensões e formas de atuação: Estado-reflexivo, Estado-ativo, Estado articulador, Estado-supervisor, Estado-avaliador, Estado-competidor – denominações que

expressam novas formas de atuação e profundas mudanças no papel do Estado. São os efeitos sentidos de forma desigual no sistema mundial, reinterpretados e recontextualizados ao nível nacional.

No que se refere à educação, o autor faz uma alusão a algumas dimensões do Estado-avaliador, por estar em curso a transição de uma forma de regulação burocrática e fortemente centralizada para uma forma de regulação híbrida, que conjuga o controle pelo Estado com estratégias de autonomia e auto-regulação das instituições educativas.

O Estado-avaliador corresponde, segundo o autor, a uma radicalização do estado intervencionista. O Estado-avaliador também aparece na promoção de um *ethos* competitivo, por meio de avaliações externas e pelo predomínio de uma racionalidade instrumental e mercantil, que sobrevaloriza indicadores e resultados acadêmicos quantificáveis e mensuráveis, não considerando as especificidades dos contextos e processos educativos. Desta forma, a “autonomia” é mais retórica que real, sendo um pretexto para avaliação e responsabilização dos atores. Visa também uma nova representação (efeito simbólico) sobre o papel do Estado, cada vez mais distante das funções de bem-estar social.

A avaliação continua a ser um dos eixos estruturantes das políticas públicas em geral, das políticas educacionais em particular e se configura como um dos meios de controle da educação; embora tais procedimentos variem segundo momento e lugar, as funções são as mesmas.

O “Estado-competitivo” é outra designação sobre a mudança da forma de atuação do Estado definido por Cerny (1997, apud AFONSO, 2001) por referência a um processo onde “os actores do Estado e do mercado procuram reinventar o Estado como uma ‘associação quase empresarial’ num contexto mundial” (p. 28). Tais características podem ser observadas nas políticas educativas atuais. A atuação do Estado pode passar por uma forte intervenção na promoção da investigação e da inovação para atender às necessidades do tecido produtivo; adoção de lógicas e mecanismos de mercado na educação; contribuição da educação para reprodução de mão-de-obra especializada. A análise sociológica é importante, portanto, no exercício da reflexividade crítica, pois “[...] que projetos e políticas de transformação em educação são uma tarefa árdua que só poderemos realmente retomar e realizar coletivamente”. (p. 29).

Aguilar (2000), ao analisar o papel do Estado na Educação Pública (em um estudo comparativo Brasil-Argentina no período de 1982-1992), parte de três pontos – “A existência

dos espaços públicos”, a “intensidade da cidadania” e “as possibilidades de equidade social” – princípios essenciais à democracia e aos deveres do Estado Democrático para com a sociedade, esse autor constrói a categoria “Estado Desertor”, que

[...] pode ser verificado através da dualidade público-privado, principalmente porque o espaço público como um valor que caracteriza a democracia, adquire uma significação carregada que, progressivamente, vai sendo menor à medida que o Estado vai se fazendo mínimo e retirando-se dos setores sociais essenciais. (p. 59)

Importante ressaltar que “desertar” não significa o imperativo imediato de privatizar o público, mas uma omissão. Um Estado que exclui, que subordina o político ao econômico tem como resultados: “abandono, degradação, omissão e concessão do público” (p. 117), criando um contexto em que o Estado tem um papel reservado à regulação ou administração da miséria, atuando emergencialmente, assistencialmente, sem uma política concreta.

Para Santos (2004), é importante analisar as repercussões das novas políticas no campo educacional no que tange à criação de novos interesses e valores. A ação do Estado avaliador, pela cultura do desempenho, cuja performance é ponto central, forja novas subjetividades abrangendo professores, trabalho e identidade. O processo de globalização provoca variadas repercussões nas nações e nos grupos sociais: se no plano econômico integra nações, no campo social os problemas são agravados. (p.1146). Neste estágio do capitalismo, articuladas à globalização econômica, se reconfiguram as políticas sociais.

Para Kuenzer (1999), a cada etapa do desenvolvimento social e econômico correspondem projetos pedagógicos (que correspondem a perfis diferenciados de professores, no atendimento das demandas dos sistemas social e produtivo com base na concepção dominante). Para falar das novas políticas, a autora faz uma menção à pedagogia dominante até então: orgânica às formas de divisão social e técnica do trabalho e sociedade a partir do taylorismo/fordismo que, embora privilegiasse ora a racionalidade formal, ora a racionalidade técnica, vinham em versões conservadoras e se fundamentavam no rompimento entre pensamento e ação; suas propostas, ora se centravam nos conteúdos, ora nas atividades, sem integrar uma relação entre aluno e conhecimento que integrassem conteúdo e método (principalmente na década de 70 do século passado).

O perfil do professor era de alguém com habilidade em eloquência que, com posse de um bom livro didático e alguma prática, resolveria a situação. Sua formação, portanto, podia ser em

outras áreas correlatas ou complementares ao bacharelado com poucas disciplinas, pois era suficiente “compreender e bem transmitir o conteúdo escolar que compunha o currículo, e manter o respeito e a boa disciplina, requisitos básicos para a atenção, que garantiria a eficácia da transmissão. A falta de especificidade contribuía para a falta de identidade do professor” (p. 168)

Com a globalização da economia e com a reestruturação produtiva, o modelo de “desenvolvimento” econômico muda radicalmente, e a relação entre educação e trabalho passa a ser mediada pelo conhecimento compreendido como domínio de conteúdos e habilidades cognitivas superiores. A exigência passa dos procedimentos rígidos aos flexíveis, bem como de desenvolver habilidades cognitivas e comportamentais, as quais destaca

[...] análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de respostas e criatividade em face a situações desconhecidas, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades, criticar respostas, avaliar procedimentos, resistir às pressões, enfrentar mudanças permanentes, aliar raciocínio lógico-formal à intuição criadora, estudar continuamente e assim por diante. (p. 169)

Quando analisadas de forma superficial, as mudanças no mundo do trabalho podem conduzir à constatação de que ela aponta para uma ampliação da educação de modo generalizado, superando a dicotomia clássica entre conhecimento humanista e científico-tecnológico. Porém, para a autora, ao ser considerada mais próxima e cuidadosamente, a direção apontada é outra. Há, ao mesmo tempo um conjunto de trabalhadores com formação intelectual até então restrita a um pequeno número de funções, ao lado da exclusão, que se manifesta pela precarização do trabalho. Exclusão esta que torna inviável o acesso aos direitos mínimos de cidadania, fazendo desaparecer as condições para o acesso generalizado à educação. A tese da polarização das competências, nesse contexto, se reforça.

A norma será, então, trabalhar com trabalhadores precarizados, excluídos e seus filhos. A precarização econômica, ao inviabilizar experiências socioculturais variadas e significativas, conduz a uma precarização cultural, expressa em dificuldades (de linguagem, de raciocínio lógico-matemático e de relação com o conhecimento formalizado) que a escola dificilmente consegue suprir. Isso exige um maior rigor na formação do professor (que deve ter competência

para suprir as deficiências culturais e cognitivas decorrentes da origem de classe da maioria desses alunos, em uma escola precarizada e com condições cada vez piores de trabalho).

A resposta do governo brasileiro que a autora delineia frente a essas novas demandas de educação e conseqüentemente à formação de professores, foi a reformulação do projeto da LDB fundado em uma concepção de Estado do bem-estar social para um mais flexível e genérico (incluindo um novo modelo de formação de professores), que responde às novas demandas do mundo do trabalho e em conformidade com as políticas das agências financeiras internacionais para os países pobres. Uma mudança importante é a transferência do Estado para a esfera privada da formação de professores, que exige duas ordens de providências:

[...] a articulação dos cursos de formação às demandas do mercado e a ‘flexibilização’ do modelo tradicional de universidade, que articula ensino e pesquisa, acompanhada do rebaixamento dos critérios de qualidade, transferindo o controle *do processo para o do produto*, de modo a estimular a iniciativa privada pela redução dos custos de formação. (p. 179).

Os currículos mínimos, substituídos por diretrizes curriculares, que correspondem a princípios gerais e amplos, asseguram a cada instituição a flexibilidade para fazer suas propostas de acordo com demandas locais e regionais, constituindo-se num percurso de modo a atender às demandas da formação flexível, “[...] que exige uma base *genérica, inespecífica*, de modo a não oferecer profissionalização estrito senso, que logo será anacrônica, em face das mudanças científico-tecnológicas, ou inadequada, em face do binômio redução de postos/diversidade de demandas em qualidade e quantidade.” (p. 179, destaques da autora)

É de fundamental importância, aqui, deter-se a um aspecto de extrema importância que diz respeito à reformulação do Estado (que orienta políticas e suas medidas de implementação), que se originou a partir das mudanças ocorridas no âmbito do capitalismo que adquire um caráter central na formação de professores: a incorporação da concepção de competência (FREITAS, 2002, 2003; KUENZER, 2003). A lógica das competências enfatiza a individualização dos processos educativos e da responsabilização pelo aprimoramento profissional, fechando-se para a solidariedade:

As competências, portanto, caracterizadas como um conjunto de habilidades características de cada indivíduo, contrapõem-se, neste sentido, à dimensão conceitual de **qualificação profissional e profissão**, avalizadas pelo diploma e o qual dá força ao conceito de profissão, e passa[m] a estar no princípio da organização do trabalho, no lugar da qualificação/profissão.” (RAMOS, 2001, p. 194).

As competências individuais são apresentadas como propriedades instáveis, trazendo a ideia da necessidade, por parte de um assalariado, de provas contínuas de adequação a seu posto (ou de promoção/mobilidade), ou seja, a submissão permanente a processos de validação. Essa lógica (a das competências individuais) passa a conformar as subjetividades desde cedo (por meio da formação de professores), com a finalidade de inserir na educação das novas gerações. Aqui estão presentes a “[...] lógica da competitividade, da adaptação individual aos processos sociais e ao desenvolvimento de suas competências para a empregabilidade ou laboralidade.” (FREITAS, 2003, p. 1109)

Para Kuenzer (2003), em nome da racionalidade econômica (que articula um mercado com demandas cada vez mais reduzidas em termos de pessoal e cada vez mais diversificada em termos de formação) decreta-se a morte do velho modelo de graduação; as profissões que continuam nobres no mercado de trabalho continuarão a ter o ingresso reguladas pelas ordens e corporações, agora sem a mediação do Estado que, ao reconhecer a validade nacional dos diplomas, assegurava um mínimo de igualdade de direitos.

O Estado, ao abandonar seu poder regulador, apenas atribuindo uma nota ao produto por intermédio dos exames nacionais, contribui para essa diferenciação; do ponto de vista da qualidade, restringe-se a critérios formais de qualidade – relativos a instalações, número de livros, qualificação dos profissionais, número de produções bibliográficas e técnicas, alunos formados – economicistas e pretensamente objetivos, que sempre privilegiarão os já mais bem posicionados, sempre candidatos à excelência e, em decorrência, aos recursos disponíveis. Esse modelo, embora cruamente elitista, é orgânico às demandas da sociedade globalizada com suas demandas do mundo do trabalho flexível. Nele, não ocorre a oferta de educação cara (leia-se aqui, a educação científico-tecnológica e sócio-histórica continuada e de qualidade) aos “sobrantes”. Esses precisam apenas

[...] de educação fundamental para que não sejam violentos – embora usem drogas e comprem armas para alimentar os ganhos com o narcotráfico –, para que não matem pessoas, não explorem as crianças, não abandonem os idosos à sua sorte, não transmitam Aids, não destruam a natureza ou poluam os rios, para que o processo capitalista de produção possa continuar a fazê-lo, de forma institucionalizada, em nome do “desenvolvimento”. (KUENZER, 1999, p. 180)

Tal modelo, para a autora, se estende à formação de professores: para esses “sobrantes”, não há interesse na formação de professores em cursos de graduação universitários, complementados por bons cursos de pós-graduação. É nesse contexto que se explica a recente homologação da resolução que regulamenta os Institutos Superiores de Educação, criados pela nova LDB, que oferecem formação aligeirada e de baixo custo e concentram formação específica e formação pedagógica em espaço não-universitário, podendo terceirizar a realização de cursos ou a força de trabalho, ou até mesmo ser virtual. Assim, o governo responde à demanda de formação em “nível superior” de um grande contingente de professores para cobrir as necessidades de universalização do Ensino Fundamental e de expandir, na medida dos recursos disponíveis, para uma versão secundarista e propedêutica, portanto barateada, de Ensino Médio.

Em relação às diretrizes para licenciaturas, é destacado o aligeiramento e a desqualificação do professor, face da redução de carga horária total e das disciplinas/atividades responsáveis pela formação para docência e pesquisa.

A política de formação de professores, ao substituir o princípio da universalidade pelo da equidade, se reveste da lógica do modelo: como a educação média científico-tecnológica e a educação superior não são para todos, é desperdício investir na formação qualificada de professores para os trabalhadores e sobrantes, que provavelmente serão clientes dos cursos de formação profissional. Precariamente qualificados, com salários rebaixados e precárias condições de trabalho, constituir-se-ão nos “professores sobrantes”.

Vê-se aqui que as leituras sobre as reformas estão se fazendo presentes e que o Estado de Bem-Estar possui diversas e distintas leituras. É possível perceber que a sua eliminação não é um fato, embora uma intensa luta de forças esteja presente. Mas este Estado, e, em especial, a Educação (a considerada menos frágil política) sofreram e sofrem reformas e reformulações, que caracterizariam a passagem para o chamado Estado-avaliador, que resulta no cenário encontrado

hoje, impactando as novas “maneiras de ser” das escolas, educadores (entre eles os “sobrantes”) e alunos (dentre os quais aqueles destinados a aprender a viver na precariedade).

De que forma esses aspectos estariam presentes nos educadores pedagogos?

3 DO ESTADO DO BEM-ESTAR PARA O ESTADO AVALIADOR: IMPLICAÇÕES NAS RELAÇÕES DE TRABALHO E NOS VALORES QUE ENVOLVEM A EDUCAÇÃO

Dentro da trajetória proposta para o desenvolvimento desta pesquisa até aqui, foi possível visualizar e analisar o cenário da contemporaneidade e seus desdobramentos na subjetividade, bem como seus reflexos nas políticas sociais. O presente capítulo tem como objetivo apresentar processos e agentes que influenciam e engendram novas formas de subjetivação no campo educacional e, também, trazer um olhar sobre a educação para a realidade brasileira.

Conforme citado em capítulo anterior, para Santos (2004) é importante analisar as repercussões das novas políticas no campo educacional, no que tange à criação de novos interesses e valores. A ação do Estado avaliador, pela cultura do desempenho, cuja *performance* é ponto central, forja novas subjetividades envolvendo professores, trabalho e identidade pois, o processo de globalização provoca variadas repercussões nas nações e nos grupos sociais: se no plano econômico integra nações, no campo social os problemas são agravados. Nesse estágio do capitalismo, articuladas à globalização econômica, reconfiguram-se as políticas sociais.

A penetração da lógica do setor privado tem a abertura e a legitimidade dadas pelos diferentes e reiterados tipos de críticas recebidas ao modelo até então existente (“os ineficientes sistemas burocráticos de governo”) e introduz formas de privatização. Porém, o elemento-chave é constituído pela análise do desempenho de pessoas e instituições. As políticas têm sua garantia de implementação com base nessa cultura do desempenho, com a criação do Estado avaliador que, valendo-se de argumentos que atraem o interesse público pelos seus apelos democráticos, exerce sua função com adesão de grandes setores da população:

A emergência e o desenvolvimento do Estado avaliador são justificados e legitimados como uma importante maneira de tornar transparente para o público a forma como as instituições atuam e utilizam seus recursos públicos.[...]. Assim, a qualidade é definida em função do dinheiro gasto, incorporando três características operacionais, ou seja, economia, eficiência e efetividade”. (ELLIOT, 2001, apud SANTOS, 2004, p. 1151-1152).

Em diversos países, os desempenhos de escolas e professores são avaliados por tecnologias de auditoria, sistemas de testes e inspeção em que a “qualidade” é definida como a

melhor equação encontrada entre *inputs* e *outputs*. Autores como Ball e Elliot (2001, apud SANTOS, 2004) têm demonstrado que escolas e professores imersos nessa cultura vão perdendo o interesse em trabalhar com atividades e aspectos que não estejam ligados diretamente com os indicadores de desempenho: “Neste contexto, os alunos terminam, desde os primeiros anos da educação fundamental, por ser treinados para obter bons resultados nos testes em vez de serem educados no sentido amplo deste termo” (SANTOS, 2004, p. 1153).

Como citado anteriormente, no presente estágio do capitalismo têm sido implementadas políticas públicas que, articuladas à globalização econômica, reconfiguram as políticas sociais. Esse processo faz parte do ajuste estrutural, em que a criação do Estado mínimo exige reformas que repassem para o setor privado encargos e compromissos até então assumidos pelo setor público.

Nesse contexto se delineia uma nova arquitetura para o setor educacional, edificada a partir de critérios de eficiência e eficácia em consonância com os interesses do mercado, que alicerçam mudanças de várias ordens nos sistemas de ensino. Embora os serviços educacionais continuem sendo mantidos pelos impostos, intensifica-se a introdução de elementos de mercado.

Ball se encontra entre os autores que estão ligados a uma concepção mais crítica e a uma tradição mais progressista da educação, que tem sido opositora de tais políticas, denunciando a visão utilitarista das mesmas (com a eficiência interna do sistema – em termos de custos, e com sua eficácia externa – em termos de adequabilidade ao mercado de trabalho). Esse autor mostra que tais políticas vão contra o ideal e o compromisso com valores éticos dos que entendem a educação como algo constituído num processo de formação para o exercício pleno da cidadania, fundamental para a criação de uma real democracia. (SANTOS, 2004).

O que se caracteriza como relevante para essa pesquisa é que, além das reformas objetivas na educação (que não são simplesmente veículos para as mudanças técnica e instrumental das organizações), é preciso examinar as subjetividades da mudança e as subjetividades em mudança, e que as reformas são também mecanismos para “reformular” professores e mudar o que significa ser professor, no seu ser e no seu fazer (identidade social).

O conceito de globalização vem sendo empregado desde meados da década de 1980, em substituição a conceitos como internacionalização e transnacionalização. Somente ao fim da década de 1980 e, particularmente, na década de 1990 é que o termo globalização veio a ser empregado principalmente em dois sentidos: um positivo, descrevendo o processo de integração

da economia mundial e um normativo, prescrevendo uma estratégia de desenvolvimento baseado na rápida integração com a economia mundial (PRADO, 2002, p. 2).

Para Ball (2001b) assiste-se ao surgimento do que denomina de “novo paradigma de governo educacional” que, articulado com a questão da globalização, é representado por um pacote de reformas. Nessas reformas, segundo o autor, devem ser ponderados dois pontos: o processo de implementação ao longo do tempo e sua relação com elementos variados; e que o processo não se prende simplesmente à introdução de novas estruturas e incentivos, mas traz consigo novas relações, culturas e valores.

Quanto à tese da globalização, Ball (2001b) afirma que ela repousa na questão do futuro do Estado Nacional como uma entidade cultural e política, articulada por quatro perspectivas fortemente inter-relacionadas: transformação econômica, política, cultural e social. Na perspectiva econômica e política, a questão central é se, no contexto da transformação econômica global, os Estados-Nação individuais conservam a sua capacidade de conduzir, gerir e manter as suas próprias economias e sua autonomia política, diante do poder das corporações multinacionais e da crescente amplitude e influência das organizações supra-nacionais. Em termos de cultura, enfatiza que os aspectos essenciais giram em torno da questão da contínua relevância das culturas nacionais e locais, perante os efeitos de unificação e homogeneização da ocidentalização ou Americanização, Hollywoodização e produção de um consumidor genérico.

Na questão social, o autor destaca as idéias de Harvey (apud BALL, 2001b) que sugere que o ritmo e o conteúdo do dia-a-dia tornaram-se mais efêmeros e voláteis; afirma que a produção de mercadorias, cada vez mais, enfatiza “os valores e virtudes do instantâneo e do descartável”; finalizando com Pfeil (apud BALL, 2001b) que chama o fenômeno de “estrutura de sentimento pós-moderno”, destacando o “terror da contingência a partir da qual toda a possibilidade de significância expressiva é eliminada”.

A reflexão sobre essas questões, de acordo com o autor, converge para aquilo que Harvey denomina “globalmania”; ou seja, a tese da globalização pode ser usada para explicar quase tudo, sendo ubíquo tanto nos textos, como nas análises das políticas atuais. As nações posicionam-se de uma forma diferente em relação às estruturas e efeitos da globalização. Lingard e Rizvi (apud BALL, 2001b, p.102) afirmam “a globalização não acontece em todos os Estados Nações ao mesmo tempo e exatamente da mesma forma”. Porém, tanto empiricamente quanto conceitualmente, muitos dos princípios básicos da tese da globalização têm sido submetidos a

uma crítica severa e, com simplificação exagerada, tem como resultado do debate em torno da globalização o desenvolvimento de uma posição relacional. Como afirma Giddens (1996, p. 367-368, apud BALL, 2001b), “a globalização invade os contextos locais, mas não os destrói; pelo contrário, novas formas de identidade e auto expressão cultural local são, por consequência, conectadas ao processo de globalização”.

Vários outros estudiosos mostraram que a questão da globalização é muito mais complexa. Robertson (1995, apud BALL, 2001b) propôs o termo “glocalização”, considerado mais coerente para dar conta da relação global-local. Para o autor, esse fenômeno da globalização é vivido através de uma “simultaneidade e interpenetração daquilo que convencionalmente se chama o global e o local”; a globalização suporia a conexão dos vários locais, mas também a sua reinvenção, no sentido geral da invenção da tradição.

Além disso, enfatiza que a criação das políticas nacionais é um processo de “bricolagem”, em que existe um constante empréstimo de idéias e cópias de fragmentos de vários contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar. Ou seja, políticas são frágeis produtos de acordos que podem ou não funcionar e devem ser compreendidas como produto de múltiplas influências e interdependências de lógicas globais e locais.

O autor esclarece que não pretende montar uma contra-ofensiva em relação à posição de globalização relacional ou localizada, nem reproduzir uma lógica determinista. No entanto, pretende sugerir que é possível identificar aquilo que um dos seus alunos denomina “aspectos comuns na diferença” (CARDOSO, apud BALL, 2001b, p.103). Ball argumenta que esses aspectos comuns necessitam ser analisados não apenas no que se refere à sua variedade estrutural, como também nas suas inter-relações e nos resultantes efeitos políticos e subjetivos criados com o passar do tempo. Sua preocupação está focada na “unidade articulada” inserida na educação e no setor de serviços públicos em geral, e em estratégias de reformas genéricas que repousam na instalação de um conjunto de tecnologias de políticas que “produzem” ou promovem novos valores, novas relações e novas subjetividades nas arenas da prática.

Nesse contexto, Ball (2001b, p.103) faz duas afirmações: em primeiro lugar, no nível micro, em que diferentes Estados-Nação, novas tecnologias de políticas têm produzido novas formas de disciplina (novas práticas de trabalho e novas subjetividades de trabalhadores) e, em segundo lugar, no nível macro, em diferentes Estados-Nação, estas disciplinas geram uma base

para um novo “pacto” entre o Estado e o capital, e para novos modos de regulação social que operam no Estado e em organizações privadas. Dessa forma, segundo o autor, mesmo existindo uma variação e cadência no grau de intensidade e no hibridismo da implementação dessas políticas, elas são enfatizadas e implementadas de formas diferentes em circunstâncias e locais diferentes.

No sentido de tornar seu argumento mais concreto, Ball (2001b) faz referência ao relatório da OCDE - Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômicos (1995) – Governo em Transição: Reformas da Gestão Pública nos países da OCDE – e resume essas reformas como “o novo paradigma da gestão pública” (p.104):

- atenção mais focada nos resultados em termos de eficiência, eficácia e qualidade dos serviços;
- substituição de estruturas organizacionais profundamente centralizadas e hierarquizadas por ambientes de gestão descentralizados, onde as decisões sobre a alocação de recursos e a prestação de serviços são tomadas muito mais próximas do local de prestação e onde há a criação de condições para a existência de *feedback* dos clientes e de outros grupos de interesse;
- flexibilidade para explorar alternativas para a provisão e regulação públicas que podem, por sua vez, levar a resultados mais eficazes em termos de custos;
- maior ênfase na eficiência dos serviços prestados diretamente pelo setor público, envolvendo o estabelecimento de objetivos de produtividade e a criação de ambientes competitivos dentro e entre as organizações do setor público;
- fortalecimento das habilidades estratégicas do poder central que conduzam à evolução do Estado e permitam que este responda aos desafios externos e interesses diversos de uma forma automática, flexível e a um custo reduzido.

Dentro desse novo paradigma de gestão pública, destaca uma figura central no cenário das organizações do setor público: o gestor, o qual, de acordo com OCDE deve ser encorajado a centrar-se nos resultados, conferindo-lhes flexibilidade e autonomia na utilização dos recursos humanos e financeiros.

O referido autor adjetiva o espectro e a complexidade dessas reformas como “impressionantes”; elas “costuram” um conjunto de políticas tecnológicas que relacionam mercados com gestão, com performatividade e com transformações na natureza do próprio Estado. Entende também, que interpretar esses processos de reforma como simplesmente uma estratégia de des-regulação é errôneo. Na verdade, eles são processos de re-regulação: representam não propriamente o abandono por parte do Estado dos seus mecanismos de controle, mas sim o estabelecimento de nova forma de controle.

No sentido de clarear a noção de tecnologias de políticas através do novo paradigma difundido pela OCDE, esse autor aponta três elementos: a forma do mercado, gestão e performatividade, estabelecidos para superar as velhas tecnologias do profissionalismo e burocracia e claramente opõe-se a elas. Para o autor, não recai sobre as estruturas, mas sobre os valores, culturas, relações, subjetividades e nas formas de disciplina que elas fundamentam.

No que tange à forma do mercado, o novo quadro de políticas, em geral, e a forma de mercado em particular, constituem o novo ambiente moral, tanto para os consumidores, quanto para os produtores, ou seja, uma forma de civilização comercial. As motivações pessoais sobrepõem-se aos valores impessoais. Nesse novo paradigma de gestão pública, elicitam-se e geram-se os impulsos, relações e valores que fundamentam o comportamento competitivo e a luta pela vantagem. O autor destaca também que através da celebração da competição e da disseminação dos seus valores na educação, cria-se um novo currículo ético nas e para as escolas e o estabelecimento de uma correspondência moral entre o provimento público e empresarial. Assim, o mercado educacional tanto des-socializa, quanto re-socializa; cria novas identidades e destrói a sociabilidade, encorajando o individualismo competitivo e o instrumentalismo. Os espaços nos quais são possíveis a reflexão e o diálogo sobre os valores são eliminados. Nos sistemas em que o recrutamento está diretamente relacionado ao financiamento, e indicadores de desempenho são publicados como “informações do mercado”, os custos educacionais e da reputação do estudante (e não os seus interesses e necessidade) passam a ser centrais na resposta dos produtores aos que exercem o seu direito de escolha.

A gestão, para Clarke, Cochrane e McLaughlin (apud BALL, 2001b), introduz novas orientações, remodela relações de poder existentes e afeta como e onde as escolhas sobre as políticas sociais são feitas. Para Ball, a gestão representa a introdução de um novo modelo de poder no setor público; é uma “força transformadora”, que desempenha um papel crucial no desgaste dos regimes ético-profissionais nas escolas e a sua substituição por regimes empresariais competitivos. Enquanto os mercados trabalham de fora para dentro, a gestão funciona de dentro para fora.

O ato do ensino e a subjetividade dos professores alteram-se profundamente no contexto do novo panopticismo da gestão (da qualidade e excelência) e perante as novas formas de controle empresarial (através de marketing e competição). Todavia, no seio de tudo isto, dois efeitos aparentemente conflituosos são gerados: por um lado o aumento da individualização que

inclui a destruição das solidariedades; e por outro lado a geração de uma comunidade – cultura corporativa – que Wilmott (apud BALL, 2001a) denomina “governo da alma dos empregados.”

Por meio da cultura empresarial, os gestores procuram delinear, normalizar e instrumentalizar a conduta das pessoas de forma a atingirem os fins que elas postulam como desejáveis². Por um lado, representam um afastamento de métodos de controle baseados em uma postura de pouca confiança nos empregados. As responsabilidades de gestão são delegadas e as iniciativas e resolução de problemas são supervalorizadas. Por outro lado, são colocadas em prática novas formas de vigilância e auto-monitoramento, como por exemplo, sistemas de avaliação, determinação de objetivos e comparação de resultados, denominado por Peters e Waterman (apud BALL, 2001b) de “flexibilidade e rigidez simultâneas”.

A performatividade, caracterizada por Lyotard (apud BALL, 2001b) de “cultura” ou um sistema de “terror” que emprega julgamentos, comparações e exposição como forma de controle, atribuição e mudança, faz com que o desempenho (de sujeitos individuais ou organizações) funcione como medida de produtividade ou resultado, ou como exposição “de qualidade”, em momentos de produção ou inspeção. Ele significa, resume ou representa a qualidade ou valor de um indivíduo ou organização num campo de avaliação. Dessa forma, no seio do funcionamento da performatividade, o que está em questão é a base de dados, as reuniões de avaliação, o balanço anual, relatórios descritos e solicitações de promoção, inspeções e avaliação por colegas. “[...] o que está em jogo não é a possível certeza de ser sempre vigiado, tal como no clássico panóptico, e sim a incerteza e instabilidade de ser avaliado de diferentes maneiras, por diferentes meios e por distintos agentes” (BALL, 2001b, p. 110).

Assim, no seu conjunto, a gestão, o mercado e a performatividade têm implicações de várias ordens nas relações interpessoais e funcionais (nos planos vertical e horizontal), tanto nas escolas quanto nas universidades: (a) aumento das pressões e do estresse emocional relacionado com o trabalho; (b) aumento do ritmo e intensificação do trabalho; (c) alteração das relações sociais. Há cada vez maior evidência, por vezes trazida à tona deliberadamente, sobre a competição entre professores/as e departamentos, havendo um concomitante declínio da socialização da vida escolar.

² No capítulo 1, Ortiz (2006) traz, dentro do conceito de “senso comum planetário a literatura voltada à administração feita pelos homens de negócios, cujo “paradigma e legitimação ocorrem pela sua utilização e pelos resultados, de maneira a-histórica.

Ainda nesse contexto, Ball (2005) analisa os efeitos que “a cultura da gestão e do desempenho”, como duas “tecnologias” das reformas educacionais desencadeadas em âmbito global, têm produzido sobre a constituição da identidade profissional e sobre as práticas dos professores nas escolas. Para esse autor:

A reforma não muda apenas o que fazemos. Ela também procura mudar aquilo que somos, aquilo que poderíamos vir a ser – nossa identidade social [...] Ou seja, a reforma da educação é sobre “os poderes que passaram a influenciar a existência subjetiva das pessoas e suas relações umas com as outras” [...] Assim, meu foco principal não são as estruturas e práticas, mas a reforma de relações e subjetividades, e as formas de uma nova disciplina reinventada que surge a partir disso. Em cada tecnologia da política da reforma estão inseridos e determinados novos valores, novas identidades e novas formas de interação. (BALL, 2005, p.546).

3.1 As tecnologias genéricas

Na chamada “oscilante” arquitetura política do pós-Estado da Providência do século XXI, Ball (2004) indica a privatização e a mercantilização do setor Público como duas tecnologias genéricas para provocar as mudanças, tecnologias essas crescentemente complexas que formam parte de um novo acordo político global. Os valores do setor privado são celebrados (seletivamente) e os valores do profissionalismo são ridicularizados, passando despercebida a transformação dos valores e a cultura do setor público em uma ética instrumental.

A educação é, em vários sentidos, uma oportunidade de negócios. Para o autor, pode-se pensar que essa oportunidade será maior ou menor, que virá mais cedo ou mais tarde, que está sujeita às inflexões e mediações, mas não que ela seja diferente ou excepcional.

Para Cerny (1990, apud BALL, 2004, p. 1108)

O que estamos vendo no mundo, hoje [...] é [...] a reemergência do Estado como agente “mercantilizador” [...]. Um novo capitalismo de Estado vai se impor. A fronteira entre o público e o privado, nesse contexto, está sendo corroída, o que possibilita não apenas transformar o mercado mundial num palco do capital privado, como também, e mais importante, fazer surgir uma ordem mundial instável.

Ball (2004) destaca, além das tecnologias genéricas, o que ele chama de quatro palcos da mudança: o Estado, os interesses do capital, as instituições do setor público e o consumidor cidadão.

a) Primeiro Palco da mudança: o Estado

Para Ball (2004) esse “palco” se refere à mudança/passagem no que diz respeito às atividades do setor público,

[...] do Estado como provedor para o Estado como regulador, estabelecendo as condições sob as quais vários mercados internos são autorizados a operar, e o Estado como auditor avaliando seus resultados [...] o Estado como avalista, e não necessariamente provedor nem financiador, de “bens de oportunidade” (*opportunity goods*), e como usuário de mecanismos de avaliação e definição de alvos que lhe permitem dirigir as atividades do setor público “a distância” (BALL, 2004, p.1106).

Ao mesmo tempo em que as políticas sociais e educacionais são articuladas e legitimadas em função do seu papel de aumentar a competitividade econômica por meio do desenvolvimento das habilidades, capacidades e disposições são exigidas pelas novas formas econômicas da alta modernidade; de forma paralela, por meio dessas mesmas formas econômicas e seus agentes, é realizado um trabalho no sentido de influenciar o Estado para que ele se responsabilize por e suporte os custos de seu interesse (uma mão-de-obra devidamente preparada).

Ou seja, o Estado age de modo diferente, mas isso não quer dizer que seja menos ativo ou intruso. Em um duplo processo de “descentralização/centralização”, o governo e a democracias locais têm seus papéis reduzidos drasticamente.

Assim, a mudança no papel dos Estados social-democratas faz parte de uma transformação mais ampla na arquitetura política. E a mudança da responsabilidade (do Estado) da realização para a responsabilidade com a mensuração e a auditoria abre a possibilidade de duas outras mudanças políticas: em primeiro lugar, uma vez livre da responsabilidade exclusiva pela prestação direta de serviços, o Estado pode considerar vários prestadores potenciais de serviços (públicos, voluntários e privados) introduzindo contestabilidade e concorrência entre prestadores potenciais na base do “melhor serviço” e/ou valor pelo dinheiro, e envolvendo o uso de modelos comerciais de licitação e contratação; em segundo lugar, pode também permitir e considerar modelos alternativos de financiamento e a participação de financiadores privados para desenvolver a infra-estrutura do setor público.

Para o autor, nesta relação binária Estado/instituições privadas, começam a se dissolver e se tornar cada vez mais porosas as fronteiras entre os campos sociais e econômicos, enfraquecendo sua recontextualização. O discurso sobre o “privado” e os “negócios” no setor

público multiplica-se, articulado em especial por meio de noções como a de “parceria”, e cresce a existência de um menosprezo ou esquecimento (prático, não retórico) das metas sociais da educação.

Ao esboçar esse quadro, pode parecer ao leitor que Ball (2004), ao escrever em termos de generalidades, entende que tais desenvolvimentos e tendências possam ser encontrados em todo lugar da mesma forma e com os mesmos efeitos. Importante voltar a ressaltar que as tendências em lugares diferentes possuem ritmos diferentes, pois essas invadem os contextos locais, porém sem destruí-los; a acomodação de tendências globais em histórias locais possui diversidade política, como políticas híbridas. Portanto, a análise, a partir das ressalvas apontadas, vai em direção a isolar tendências genéricas e levantar questões a respeito das formas como as “soluções” políticas oferecidas por agências supranacionais são “engolidas” pelos atores políticos locais. Já as especificidades, resistências e variações locais remeterão à questão da recontextualização. Entretanto,

[...] o mais importante é o modo como todas essas ações se conciliam quando se trata de criar um senso comum para a política, um discurso político internacional, o único caminho infalível (*the one and only best way*) para se pensar e resolver os problemas econômicos nacionais. Tentar pensar fora desse discurso é correr o risco de ser visto como louco, mau ou perigoso (BALL, 2004, p.1115).

As formas de mercado ou empresariais são a base da narrativa do “novo paradigma”, determinando e definindo a variedade ampla de relações do Estado, entre este e a sociedade civil e a economia. A ênfase muda quando se trata das atividades dos setores públicos – passa de Estado provedor para Estado regulador (o que estabelece as condições nas quais os vários mercados são autorizados a operar) e Estado auditor (que avalia o resultado).

No seio do setor público, tal processo de “exteriorização” envolve ainda profundas mudanças na natureza da relação entre trabalhadores e o seu trabalho: o comprometimento com o “serviço” perde o seu valor ou sentido, e o juízo profissional submete-se aos requisitos da performatividade e marketing (excetuando casos em que um elemento de “conformidade cínica” atua no decurso dos processos de fabricação individual e institucional). O julgamento profissional e as “necessidades” do cliente no setor público estão sendo substituídas por tomadas de decisões comerciais, em um amplo processo de “reconstrução ética”. O espaço para o funcionamento de

códigos éticos autônomos apoiados numa linguagem moral compartilhada é colonizado ou fechado (BALL, 2004).

Tais mudanças (nas estruturas e funções da gestão educacional) refletem “o Estado mínimo” ou “Novo Estado avaliador” que “controla à distância”.

Segundo o documento da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 1995 apud BALL, 2004, p.1113) - complementando o resumo apresentado na página 76 - “em geral, o propósito [deste Estado] é instituir um novo quadro de incentivos, eliminar constrangimentos desnecessários e provocar uma transformação radical na cultura e no desempenho”.

Uma nova forma de regulação (auto-regulável e muito mais “autônoma”) promove um novo quadro ético que permite e legitima a disseminação da nova forma da mercadoria (no que diz respeito às pessoas e às suas produções acadêmicas), uma nova “configuração reguladora” (AGLIETTA, 1979 apud BALL, 2001b, p.112), uma nova forma de organização do trabalho e uma coerência social com características próprias. Juntas, tais tecnologias políticas, de forma improvisada e mesclada, possibilitam uma forma liberal avançada de governo.

No entanto, Ball (2001) deixa claro que não está afirmando que as políticas de educação nacional são, em sua totalidade, uma transposição da agenda educacional global, ou que os Estados-Nação perderam o controle total sobre as suas decisões políticas, tomadas dentro da lógica do mercado global. Para o autor, a educação tem um conjunto de relações complexas com e no seio dos processos de globalização, e as suas políticas são transposições da agenda global nos Estados que perderam o controle total sobre decisões políticas, sendo estas tomadas dentro da lógica do mercado global. Isso significa que existe também um processo de convergência das políticas educativas e de bem estar social nos países que se distinguiram em suas histórias políticas e de políticas de bem estar social.

b) Segundo palco da mudança: os interesses do capital

Trata-se de uma mudança concomitante e está ligada ao capital, que considera os serviços sociais uma área em expansão na qual lucros consideráveis podem ser obtidos, indicando a constante expansão e desenvolvimento social do capital. Os serviços de educação são cada vez mais o foco do “mundo dos negócios” (BALL, 2004).

As instituições do setor público estão sendo “repensadas” como oportunidades de lucros. Para empresas de serviços genéricos, os serviços de educação não passam de mais uma oportunidade de negócios, sem especificidade particular. Valores (éticos) são apagados ou desconsiderados em favor do uso de métodos padronizados de mensuração e controle.

Ball (2004), quando aborda a criação de outros espaços para a “privatização” e a participação do setor privado na prestação de serviços públicos (inclusive educação que, junto com a saúde, seriam os últimos bastiões a serem conquistados), aponta para o trabalho desenvolvido pelas agências multilaterais (OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, Banco mundial e FMI – Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial) que estão profundamente comprometidas com o que, às vezes, tem sido chamado de americanização da economia mundial.

c) Terceiro palco da mudança: Instituições do setor público

Conforme apresentado anteriormente, a mudança, no que tange às instituições do setor público, ruma para um quadro de novas possibilidades éticas, de novos papéis e relações de trabalho – uma nova economia moral. Novos perfis institucionais são produzidos na nova cultura de performatividade competitiva (envolvendo uma combinação de descentralização, alvos e incentivos) e tal produção/transformação é inspirada, tanto em teorias econômicas recentes, como em diversas práticas industriais (recompensas e sanções) baseadas na competição e na performatividade como meio para vincular a organização e o desempenho das escolas aos seus ambientes institucionais.

Ball (2004) ressalta uma das facetas das mudanças na educação, entre as acima citadas a qual, para os entusiastas, seriam “danos colaterais” de “corporatização”, parte da “destruição criativa” do capitalismo: são os incentivos ao lucro e os valores dos negócios que atuam para destruir os valores do serviço e a ética profissional. Em especial, a inserção do *habitus* da produção privada, com suas sensibilidades comerciais e sua “moralidade utilitária” nas práticas educativas, bem como os efeitos mercantilizadores da performatividade e da responsabilidade.

A performatividade desempenha um papel crucial nesse conjunto de políticas. Ela funciona de diversas maneiras para “atar as coisas” e reelaborá-las, e facilita o papel de monitoramento do Estado, “que governa à distância” – “governando sem governo”. Ela permite

que o Estado se insira profundamente nas culturas, práticas e subjetividades das instituições do setor público e de seus trabalhadores, sem parecer fazê-lo. Ela (performatividade) muda o que ele “indica”, muda significados, produz novos perfis e garante o “alinhamento”. Ela objetifica e mercantiliza o trabalho do setor público, e o trabalho com conhecimento das instituições educativas, transforma-se em “resultados”, “níveis de desempenho”, “formas de qualidade”. Os discursos da responsabilidade, da melhoria, da qualidade e da eficiência que circundam e acompanham essas objetivações, tornam as práticas existentes frágeis e indefensáveis – a mudança torna-se inevitável e irresistível, mais particularmente quando os incentivos estão vinculados às medidas de desempenho. Esse projeto de objetivação contribui para que os serviços sociais sejam pensados como formas de produção, como outros tipos de serviços e produções. (BOYLES, 2000 apud BALL, 2004, p.1116).

Os “*soft services*”, como o ensino, que exigem “interação humana”, são necessariamente realizados como os “*hard services*” (fornecimento de livros, de transporte, de refeições, de mídia instrucional) que podem ser padronizados, calculados, qualificados e comparados. Isso envolve o “achatamento” em “representações cruas” de processos humanos e sociais complexos, achatamento que, da maneira como De Lissovoy e McLaren (2003 apud BALL, 2004) representam, constitui uma forma de violência. O “imperativo de intercambialidade depende da violência do princípio de identidade” como quando “o conhecimento do estudante se torna idêntico ao resultado do teste que o representa”. Nisso tudo, as especificidades das interações humanas envolvidas no ensino e na aprendizagem são apagadas (BALL, 2004, p.1117).

Regras geradas de modo exógeno, e a busca de atingimento de metas, reelaboram a prática do ensino, e geram a lógica que permite substituir uma mão-de-obra e culturas institucionais especializadas por culturas e sistemas de gestão genéricos que objetivam desempenho, melhoria da qualidade e eficácia. A gestão, que no setor público se transforma numa função genérica, favorecendo uma “liderança bastarda”, não tem relação com substância ou processo, pois trabalha com uma ciência promíscua, que se move pelas vicissitudes do mercado educacional e pelas oscilantes preocupações políticas do governo. Tais necessidades têm preferência em relação a qualquer compromisso com valores ou princípios importantes e situados.

Na base disso tudo está o mito político eficiente que celebra a “superioridade” da gestão do setor privado em “parceria” com o Estado, sobre e contra a modalidade conservadora,

burocrática e apática de administração do setor público. Ele “realça o contraste entre termos que retratam um passado estereotipado e demonizado e outros que oferecem um futuro visionário e idealizado” (CLARKE; NEWMAN, 1997 apud Ball, 2004, p.1117).

Num processo em que cumprimento de metas, melhoria do desempenho e maximização do orçamento torna obsoleta a reflexão ética, na performatividade e na gestão, os valores financeiros substituem os valores morais, salvo quando comprovado que esses valores agregam valor.

A performatividade, para além das mudanças reais, requer, paradoxalmente, das instituições do setor público a mesma atenção dada às mudanças simbólicas e às manipulações. Instituições são encorajadas a se preocupar com seu estilo, sua imagem, sua semiótica, com a maneira como apresentam as coisas mais do que como as fazem funcionar.

Curiosamente, o projeto de transparência por meio da performatividade produz opacidade, quando organizações do setor público gastam tempo, dinheiro e energia com gestão das aparências, marketing e promoção. E muitos de seus profissionais tornam-se irreconhecíveis para si mesmos. A oferta de novas “possibilidades” de qualidade e de excelência fornece aos membros da organização a possibilidade de desenvolver plenamente seu potencial a serviço da empresa, além de exprimir sua iniciativa individual, tornando-os dispensáveis, pois estão suscetíveis a ser substituídos por outros formados segundo princípios diferentes, livres dos rigores da reflexão moral – técnicos do setor público. Para esses técnicos, fiéis à política e sobrevivência institucional, a noção de “serviço”, o investimento de si mesmo na prática e o julgamento profissional ligado às decisões “correntes” são desvalorizados: “Finalmente, desse modo, ‘a subjetividade e o espírito’ são saqueados pelo próprio capital com fúria e desejo” (DE LISSOVOY; MCLAREN, 2003 apud BALL, 2004, p.1118).

A “qualidade e excelência”, juntamente com “o marketing e concorrência”, respectivamente panopticismo da gestão e forma de controle empresarial, provocam dois efeitos aparentemente conflituosos: “uma individualização crescente, que inclui a destruição das solidariedades baseadas numa identidade profissional comum; e a filiação a sindicatos, como uma forma de se opor à construção de novas formas de filiações institucionais e ‘comunitárias’, baseadas na cultura da empresa”.

Tais mudanças no setor público, destaca o autor, trazem uma lógica dual: não se muda apenas a forma como as coisas são feitas, mas também a maneira como se pensa a respeito do

que é feito e da maneira como se dá o relacionamento consigo mesmo e com as outras pessoas e coisas que são significativas (e tal mudança vale tanto para os prestadores como para os clientes).

d) Quarto palco da mudança: o consumidor-cidadão

No que diz respeito aos cidadãos, para o autor, a mudança ocorre de uma posição de dependência com relação ao Estado do Bem-Estar para um papel de consumidor ativo.

Ao focar brevemente o cidadão nesse contexto, destaca uma dimensão apenas: as relações entre a forma de mercado e as classes sociais. Os tipos de reformas que enfatiza instauram, em particular, possibilidades de “escolha” e diferenciação social que oferecem novas formas de relações de classes e novas modalidades de luta de classes.

Mais especificamente, nessas lutas as estratégias de reprodução social da classe média para manter ou melhorar sua posição social, o conteúdo e o volume de seus capitais, “constituem um sistema”, um conjunto de relações estruturais entre as estruturas de classe e de educação. Como disseram Bourdieu e Boltanski ((BOURDIEU; BOLTANSKI, 2000 apud BALL, 2004, p.917): “O mercado educacional tornou-se um dos mais importantes *loci* da luta de classes”.

A própria educação muda com isso tudo. Ela se transforma em uma arena de competição de “soma zero” (em que ninguém ganha sem que outro perca), cheia de atores interessados em si mesmos e em busca de oportunidades (LARABE, 1997 apud BALL, 2004, p. 1120). Uma maneira de pensar a respeito dos padrões e das interações envolvidos, aqui, entre famílias, instituições educacionais e políticas do Estado, é a que está sendo testemunhada: uma (re)convergência “conseguida” entre as ideologias, os interesses e os recursos da classe média e as ideologias, interesses e exigências de recurso embutidos nas políticas educacionais.

Além disso, pode-se ver tudo isso como produzindo ou sendo parte de algum tipo de condicionamento mútuo. Por um lado, existe “o papel da política e as ações do Estado para moldar os processos de tomadas de decisão individuais e familiares” (DEVINE, 1997 apud BALL, 2004, p.1120), e os pontos de vista das classes devem ser entendidos, pois estão articulados do interior dos discursos e regimes políticos mutáveis; particularmente, dentro da estrutura discursiva da “sociedade de mercado” e da “estética de consumo” (BAUMAN, 1998 apud BALL, 2004, p.1120), nos quais a escola tem o seu lugar paralelamente a todo um leque de serviços educacionais relacionados à criança e comerciais “que visam a lucros”.

Por outro lado, as classes médias e seus representantes políticos são agentes estratégicos na defesa das mudanças políticas que foi enfatizado. No contexto socioeconômico atual, políticas de escolha e garantias de performatividade e de responsabilidade (*accountability*) são uma resposta efetiva para os interesses cheios de ansiedade da classe média.

As atuais políticas em vigor fornecem a essa classe os meios de exercer o poder em vários ambientes educativos. Taticamente falando, as competências culturais da classe média permitem-lhe “aceitar” as possibilidades das novas “regras” e “abstrações” que animam a política. As “regras de mercado” e seus concomitantes movimentos para empoderar os pais têm conferido uma legitimidade específica a diversas formas de intervenção e de participação para as quais os pais de classe média possuem habilidades e recursos importantes. Eles podem usar a retirada, a voz ou a lealdade segundo o que lhes parecer melhor adaptado para apoiar e favorecer os interesses de seus filhos em qualquer conjunto dado de contingências. O sistema educacional comercializado, performativo e transformado em empresa, esboçado aqui, “interpela” com um tipo particular de consumidores/pais (BALL, 2004).

No entanto, nem todos os pais são capazes de responder efetivamente. Como resultado, as “brutas realidades das desigualdades sociais” são “constantemente apagadas por uma cultura individualizada da classe média que não consegue perceber as implicações sociais de suas ações rotineiras” (SAVAGE, 2000 apud BALL, 2004, p. 1121).

Através da instalação destas políticas nas organizações de serviço público, o uso de nova linguagem para descrever papéis e relações é importante, as organizações educacionais reformadas estão agora “povoadas” de recursos humanos que necessitam de ser geridos; a aprendizagem é recompensada como um “resultado de uma política de custo-efetivo”; a consecução é um conjunto de “metas de produtividade” etc. Para ser relevante e atualizado, é preciso falar de si e dos outros, pensar as ações e relações de novas maneiras. Novos papéis e subjetividades são criados conforme os professores são “re-trabalhados” como produtores/proporcionadores, empreendedores educacionais e gestores e são sujeitos a avaliações/apreciações regulares, a revisões e comparações do seu desempenho. Novas formas de disciplina são colocadas pela competição, eficiência e produtividade. E novos sistemas éticos são introduzidos, baseados no auto-interesse institucional, pragmatismo e valor performativo.

Em cada caso, as tecnologias têm o seu papel em “caracterizar” de forma diferente do que era, fornecendo novos modos de descrição para o que é feito e novas possibilidades de ação. Esse

“refazer” pode dar realce e poder a alguns (mas isto tem de ser posto em confronto com o potencial da “inautenticidade”, que será abordado adiante). Existe a “possibilidade de um EU triunfante”. Aprende-se que se pode tornar mais do que se é. De fato, há algo de muito sedutor em ser “convenientemente apaixonado” pela excelência, por atingir o “desempenho máximo”. No entanto, de uma maneira ou de outra, tudo isto envolve “um trabalho intensivo no nosso próprio EU” (DEAN, 1995, p. 581). Esse é um trabalho que alguns envolvidos na luta, por saberem o que significa ser professor não estão dispostos a levar a cabo.

Ao discutir algumas relações entre globalização econômica e política educacional, (BALL, 2001) entende que as soluções genéricas para os “problemas educacionais”, tomadas “de empréstimo” do mundo empresarial, “[...] estão começando a transformar não apenas a forma da oferta de educação, mas também seu significado, bem como a experiência de aprendizagem e a natureza da cidadania. Está em ação um novo ‘currículo oculto’ da escolarização” (BALL, 2001a, p.121).

Para o autor, embora a globalização se expresse em termos daquilo que “vem de cima”, utiliza vários autores para apresentar um importante contraponto: vê como algo que se refere também a transformações da vida cotidiana, invadindo contextos locais, reestruturando identidades culturais e autoexpressão local; um conjunto de processos que reconfigura e intensifica as desigualdades sociais, econômicas e culturais dos Estados-nação afeta grupos e setores diferentes nas sociedades, de diferentes formas e em diferentes graus.

A educação, por sua vez, tem complexa relação com os processos de globalização, em especial com os discursos ideológicos que determinam as políticas educacionais ao nível nacional e os efeitos “em termos de produção de políticas hibridizadas” (BALL, 2001a, p.122): as chamadas “políticas genéricas” crescentemente sendo subordinadas ao “econômico” e a transformação da própria educação em mercadoria.

Citando Brown e Lauder (1996), Ball (2004) explica que a importância da globalização para questões de desenvolvimento educacional e econômico nacional pode ser sintetizada em mudanças: a) nas regras de elegibilidade (governos vêm sofrendo redução na capacidade de controlar e supervisionar atividades corporativas multinacionais e manter a integridade de suas fronteiras econômicas, mas isso não significa que dispositivos de política – terceirização, desregulamentação e privatização – não forneçam novas formas de controle estatal e regulação, que segundo o autor, é feito); b) de engajamento (que descreve a relação entre governos,

empregados e trabalhadores que segundo o autor, no Ocidente muda de um corporativismo fordista baseado no Estado de Bem-estar para um modelo de mercado); c) de novas regras de criação de riquezas (a lógica de produção fordista de massa está sendo substituída – em grande parte exportada para outras economias com baixa regulamentação – por sistemas “baseados no conhecimento” e por um sistema flexível de produção que não se move por uma lógica inclusiva: os empregos inseguros e de baixa habilidade são as principais áreas de expansão do trabalho).

Afirma, portanto, que as coisas mudaram, mas não absolutamente e que, essas mudanças produziram problemas que ele chama de “primeira ordem” (demandas por novas habilidades, por exemplo), e também problemas chamados de “segunda ordem” como a ameaça à manutenção da legitimidade e da autoridade política além de novas formas de desigualdade e exclusão social).

Diante da complexidade da temática, Ball (2001a) escolhe aspectos que permitem compreender as lutas que se dão relativamente pela política educacional e social, em especial a *incerteza* (o ritmo e o conteúdo da vida cotidiana têm se tornado mais efêmeros e voláteis, a produção de mercadorias enfatiza os valores e as virtudes da instantaneidade e descartabilidade, mais focalizada nos signos que nas próprias mercadorias, fornecendo um contexto para um “rompimento do consenso”); e o *congestionamento* (o “legado moral em esgotamento”, pelas dissoluções das condições de consenso social da qual o capitalismo depende para se perpetuar. O futuro imaginado pelos pais, para si e para seus filhos estão sob a ameaça do congestionamento incontrolado e da competição intensificada). Um dos efeitos é a perda de apoio entre as novas classes médias para os esforços de democratização da educação e da política social:

A educação está sendo ‘transformada’, outra vez, num bem oligárquico [...] ou naquilo que Thurow e Lucas chamam de ‘necessidade defensiva’. Quero sugerir que as ansiedades da classe média sobre a reprodução social e a manutenção da vantagem social são características importantes nas políticas centradas na idéia de mercados sociais. (BALL, 2001a, p.125).

Ball (2001a) busca examinar até que ponto se assiste ao desaparecimento gradual da concepção de políticas específicas do Estado-Nação nos campos econômico, social e educativo e, concomitantemente, o abarcamento de todos esses campos numa concepção única de políticas para a competitividade econômica, ou seja, o crescente abandono ou marginalização (não no que se refere à retórica) dos propósitos sociais da educação.

Conceitos como “sociedade de aprendizagem”, “economia baseada no conhecimento” etc, são poderosas construções sobre políticas, geradas no seio desse consenso. Servem e simbolizam o aumento da colonização das políticas educativas pelos imperativos das políticas econômicas.

Neste contexto, segundo Ball (2002), os professores são representados e encorajados a refletir sobre si como indivíduos, que fazem cálculos sobre si, “acrescentam valor” a si, aumentam sua produtividade, vivem uma existência baseada em cálculos. São sujeitos empresariais, que vivem sua vida como “uma empresa do seu EU” (ROSE, 1989 apud BALL, 2002, p.5) – como “profissões neo-liberais”.

3.2 Reforma e profissionalismo

Para que seja possível visualizar os efeitos de tais reformas, Ball (2005) faz uma importante comparação do profissional pré e pós-reforma. Para o autor, está em curso uma mudança profunda no regime pós-Estado de Bem-Estar, no qual o profissionalismo como prática ético-cultural não tem lugar, nem futuro. Tais mudanças estão em curso em algumas das múltiplas forças independentes que condicionam a formação da identidade profissional dos professores na prática.

O profissionalismo, entendido por Ball (2005) como uma categoria pré-reforma, baseia-se em parte,

[...] em uma relação específica entre o profissional e o seu trabalho, uma relação de compromisso que está situada nos diálogos comunitário e interno. Ou seja, baseia-se na reflexão moral – na tentativa de organizar a prática mediante a tomada de decisão ‘correta’ em um panorama moral que dá espaço para a incerteza moral e para a utilização de ‘conhecimento moral’, conhecimento este que, segundo Lamberk, é tanto ‘prático’ como ‘indefinido’. O profissionalismo nesses termos baseia-se na ambiguidade e no pluralismo.” (BALL, 2005, p. 541)

Assim, redefinir o profissionalismo ao domínio da racionalidade técnica tornaria o termo sem sentido: “Uma vez erradicada as possibilidades de reflexão moral e de diálogo, então o profissionalismo é de fato erradicado (BALL, 2005, p.542),

Tal erradicação provém, segundo o autor, dos efeitos combinados de tecnologia de performatividade e gerencialismo.

É importante destacar que o sentido do termo profissionalismo dado por esse autor, distancia-se do uso corrente do termo, presente em textos políticos e gerenciais (chamado, entre outras tantas denominações, de pós-profissionalismo):

[...] primeiro, esses ‘pós-profissionalismos’ se reduzem, em última instância, à obediência a regras geradas de forma exógena; e segundo, eles relegam o profissionalismo a uma forma de desempenho (*performance*), em que o que conta como prática profissional resume-se a satisfazer julgamentos fixos e impostos a partir de fora (p. 542)

Os critérios de qualidade ou de boa prática como características determinantes da prática profissional – em contraste com a “necessidade de raciocínio moral e incerteza adequada” – são fechados e completos.

Em outras palavras, o “pós-profissionalismo” está acima da “confiança” e da contingência, e é antagônico a elas. A eficácia só existe quando é medida e demonstrada, e as circunstâncias locais só existem como “desculpa” inaceitável para falhas na execução ou na adaptação (BALL, 2005).

Para Stronach et al. (2002, p.115, apud BALL,2005), o pós-profissionalismo é o profissionalismo de um outro, não o profissionalismo do profissional. Ao profissional cabe a responsabilidade por seu desempenho, mas não o julgamento sobre se esse desempenho é “correto” ou “apropriado”, apenas se satisfaz os critérios de auditoria, desligando-se de sua experiência social, meros expectadores que se empenham no instrumentalismo desengajado. Com tudo isso, os professores perderam a possibilidade de exigir respeito, exceto em termos de desempenho. Ficaram sujeitos a um discurso do ridículo e já não podem mais “falar por si mesmos” em debates públicos “sobre” sua prática (em vez de “pela” ou “na” educação).

Reafirmando o foco sobre a re-formação de relações e de subjetividade e as formas de uma nova ou re-inventada disciplina, à qual isto dá origem, Ball (2005) entende que “dentro de cada uma das tecnologias políticas de reforma estão implantadas e estabelecidas novas identidades, novas formas de interação e novos valores. As tecnologias políticas envolvem a distribuição calculada de técnicas e artefatos para organizar forças e capacidades humanas em redes operacionais e funcionais de poder. Vários elementos discrepantes dissemelhantes estão inter-relacionados nestas tecnologias, envolvendo formas arquiteturais, relações de hierarquia, procedimentos de motivação e mecanismos de reformação ou terapia” (BALL, 2005).

3.2.1 A Reforma de Relações e Subjetividades

O gerenciamento é feito por intermédio de tecnologias incansáveis e voltadas para o futuro. Essas tecnologias são definidas por estados de desempenho e perfeição que jamais podem ser alcançados; pela ilusão que se desfaz de uma finalidade a ser modificada.

Inerente ao seu dinamismo está o que Bauman (1991, apud BALL, 2005, p. 546) chama de uma contínua desvalorização do presente – “que o torna feio, repugnante e intolerável.”

As tecnologias da política de reforma do setor público não são meros veículos para as mudanças técnica e estrutural das organizações, mas são também mecanismos para reformar os profissionais do setor público, como os professores, ao mudar o significado do que é ser professor, assistente social ou enfermeiro. Isto é, “a formação e a reformação de capacidades e atributos do ‘eu’ [do professor]” (DEAN, 1995 apud BALL, 2005, p.546). A reforma não muda apenas o que o indivíduo faz, mas também o que ele é ou aquilo que poderia vir a ser – a “identidade social” (BERNSTEIN, 1996 apud BALL, 2005, p.546). Dessa forma, em cada tecnologia da política da reforma estão inseridos e determinados novos valores, novas identidades e novas formas de interação.

Segundo Ball (2005), durante a instalação dessas tecnologias nas organizações de serviço público, o uso de uma linguagem nova para descrever papéis e relacionamentos é importante: as organizações educacionais reformadas estão agora “povoadas” de recursos humanos que precisam ser gerenciados; a aprendizagem é rerepresentada como o resultado de uma política de custo-benefício; o êxito é um conjunto de “metas de produtividade” etc. Para ser pertinente, atualizado, o indivíduo precisa falar a seu respeito e a respeito de outros, pensar acerca de suas ações e relacionamentos de novas formas. Novos papéis e subjetividades são produzidos à medida que os professores são transformados em produtores/fornecedores, empresários da educação e administradores, e ficam sujeitos à avaliação e análise periódicas e a comparações de desempenho. Novas formas de disciplina são instituídas pela competição, eficiência e produtividade.

Novos sistemas éticos são introduzidos, com base no interesse próprio da instituição, no pragmatismo e no valor performativo. Em cada caso, as tecnologias fornecem novas maneiras de descrever aquilo que é feito e restringem as possibilidades de ação. Elas não determinam, mas

capacitam especificamente. Esse refazer pode melhorar e fortalecer alguns, mas tem de ser comparado com o potencial de “inautenticidade”.

Aprende-se que é possível ser mais do que se era. De acordo com Ball (2005, p.547), é muito sedutora a proposta de se ter um

[...] “envolvimento apaixonado na medida certa” no que diz respeito à excelência, a atingir o “máximo desempenho”, a ser o “melhor”, a alcançar a mais alta classificação do ensino ou da pesquisa, a obter pontos por reconhecimento ou uma condição especial (tudo isso parte do leque performativo do sistema educacional do Reino Unido). Mas o que está ocorrendo é que a complexidade humana vê-se reduzida à forma mais simples possível: números em uma tabela. (BALL, 2005, p.547).

Assim, embora possam ser encontrados focos de resistência, em termos gerais, os professores acabam inseridos na performatividade pelo empenho com que tentam corresponder aos novos (e às vezes inconciliáveis) imperativos da competição e do cumprimento de metas.

Os compromissos humanísticos do verdadeiro profissional – a ética do serviço – são substituídos pela teleológica promiscuidade do profissional técnico (o gerente). A eficácia prevalece sobre a ética; a ordem, sobre a ambivalência. Essa mudança na consciência e na identidade do professor apóia-se e ramifica-se pela introdução, na preparação do professor, de formas novas de treinamento não intelectualizado, baseado na competência. Durante o treinamento, o professor é “re-construído” para ser um técnico e não um profissional capaz de julgamento crítico e reflexão. Ensinar constitui apenas um trabalho, um conjunto de competências a serem adquiridas. (BALL, 2005)

A política de reforma do setor público, mais do que mecanismos para mudanças técnica e estrutural das organizações, tem recursos para reformar os profissionais do setor público, como os professores, ao mudar o significado do que é ser professor. É preciso então refletir sobre a gestão e as políticas públicas considerando que: a combinação das reformas gerencial e performativa atinge profundamente a prática do ensino e a alma do professor – a ‘vida na sala de aula’ e o mundo da imaginação do professor – aspectos específicos e díspares da conduta são reformulados e se muda o local de controle da seleção de pedagogias e currículos (BALL, 2005).

A performatividade, para o autor, se caracteriza como uma luta pela visibilidade, na qual os mecanismos são: a base de dados, a reunião de avaliação, a análise anual, a elaboração de relatório, a publicação periódica dos resultados e das candidaturas à promoção, as inspeções e a análise dos pares, nos quais o professor, o pesquisador e o acadêmico estão sujeitos a uma

miríade de julgamentos, mensurações, comparações e metas. Tais informações são coletadas continuamente, registradas e publicadas com frequência na forma de rankings, é o desempenho monitorado por análises dos pares, visitas locais e inspeções. Esses esquemas de classificação e comparação trazem alto grau de incerteza e instabilidade, gerando um fluxo de novas necessidades, expectativas e indicadores, que obriga o indivíduo a prestar contas continuamente e a ser constantemente avaliado.

Para Ball (2005) é o efeito generalizado da visibilidade e da avaliação que, penetrando na maneira de pensar a respeito da prática, produz a performatividade. Muitas vezes, as exigências de tais sistemas geram práticas inúteis ou até mesmo danosas que, no entanto, satisfazem os requisitos de desempenho. No âmbito de uma matriz de avaliações, comparações e incentivos relacionados com o desempenho, os indivíduos e as organizações farão o que for necessário para se distinguir ou sobreviver.

Dessa forma, a performatividade atinge profundamente a percepção do eu e do seu próprio valor, colocando em pauta uma dimensão emocional, apesar da aparência de racionalidade e objetividade. Assim, “nossas respostas ao fluxo de informações a respeito do desempenho podem engendrar nos indivíduos sentimentos de orgulho, culpa, vergonha e inveja” (BALL, 2005, p.550).

Todos esses sentimentos levam à emergência de uma nova subjetividade e um profissionalismo que agem “de fora para dentro” (DAWSON, 1994 apud BALL, 2005, p.550), “em que a virtude é consequência de seguir princípios anteriores sobre crenças e conduta” (STRONACH et al., 2002 apud BALL, 2005, p.550). A esse fenômeno Bernstein (2000, apud BALL, 2005) denomina de “mecanismos de introjeção”, por meio dos quais “a identidade encontra sua essência e seu lugar em uma organização de conhecimento e prática” (p. 550), e estão aqui sendo ameaçados ou substituídos por “mecanismos de projeção”, isto é, uma “identidade que é reflexo de contingências externas”. Ball (2005, p.550) complementa que além da “fria racionalidade da performatividade vinculada à culpa e ao tormento de querer ser ‘um bom professor’, existe a revolta da moral pública, construída pela mídia sobre esses, que se destina a difamar a ‘pior escola’ e ‘professores que deixam a desejar’”.

Nesse cenário, segundo Ball (2005), o professor “pré-reforma”, em conflito com a autenticidade, experimenta um tipo de “esquizofrenia de valores”, quando o compromisso e a experiência da prática precisam ser sacrificados e substituídos pela impressão que deve causar e

pelo desempenho, levando a uma “ruptura” entre aquilo que os próprios professores veem como “boas práticas” e “necessidades” dos alunos por um lado, e os rigores do desempenho, de outro. Existe uma “distância entre política e prática preferida”. Vários autores afirmam que esses professores, na medida em que tentam corresponder a essas expectativas, passam a viver uma “consciência bifurcada” ou um “eu segmentado”, ou ainda, lutam contra “emoções proscritas” (MILLER, 1983; SMITH, 1987; JAGGAR, 1989 apud BALL, 2005). Por outro lado, professores que conseguem ser mais coerentes com suas “emoções banidas”, correm o risco de ser “vistos como destoantes da visão dominante de profissional, apesar das pressões para que se adaptem” (DILLABOUGH, 1999, p.382 apud BALL, 2005). Autenticidade e performatividade se chocam e se atiram.

Ball (2005) concorda que essa esquizofrenia estrutural e individual de valores e objetivos, e o potencial de inautenticidade e falta de significação são, cada vez mais, parte do cotidiano de todos:

As atividades da nova intelectualidade técnica, do gerenciamento, direcionam a performatividade para as práticas rotineiras dos professores e para as relações sociais entre professores, tornando o gerenciamento onipresente, invisível, inevitável – parte de algo que está inserido em tudo que fazemos. (BALL, 2005, p.554)

Diante do exposto, um novo tipo de professor e novos tipos de conhecimentos são “invocados” pela reforma educacional – um professor que consiga maximizar o desempenho, que consiga deixar de lado princípios irrelevantes, ou compromissos sociais fora de moda, para quem a excelência e o aperfeiçoamento sejam a força motriz de sua prática. Num regime de performatividade, a “identidade depende da facilidade de projetar as práticas/organização do discurso, elas próprias induzidas por contingências externas” (BERNSTEIN, 2000, p.1942 apud BALL, 2005, p.554).

Essas novas identidades pós-profissionais são muito poderosas, mas também muito frágeis por se tornarem insustentáveis. Esse tipo de “pós-profissionalismo” é normalmente articulado em termos de maior colegialidade, porém uma colegialidade concretizada pela individuação e, na realidade, pela competição, além de idéias fixas sobre liderança e metas empresariais (BALL, 2005).

Ball (2005) esclarece ainda que essas novas formas de regulação institucional e do sistema possuem tanto uma dimensão social quanto interpessoal. Segundo o autor, elas se desdobram em complexas relações institucionais, de equipe, de grupo e comunitárias, e penetram nas interações rotineiras de forma tal que a interação de seus aspectos colegial e disciplinar torna-se sem dúvida muito obscura. Tanto as interações quanto as relações de colegas e de professores e alunos são potencialmente retrabalhadas.

No que tange às interações, existem pressões sobre os indivíduos, formalizadas por meio de avaliações, revisões anuais e bancos de dados, para que deem sua contribuição à performatividade da unidade. Para Ball (2005), nesse aspecto reside uma possibilidade concreta de que as relações sociais autênticas sejam substituídas por relações performativas, em que as pessoas são valorizadas com base exclusivamente na sua produtividade. No caso das relações professor-aluno, os desempenhos dos alunos são vistos basicamente em termos de seu impacto sobre a reputação da instituição.

Ball (2005) finaliza que embora não se espere dos professores que se importem uns com os outros, espera-se que se “importem” com seus desempenhos e os desempenhos de sua equipe e organização, e também que ofereçam sua contribuição para a construção de espetáculos e “produtos” institucionais convincentes.

3.3 Um olhar para a realidade brasileira

Para Freitas (2004), as reformas neoliberais e o que ele chama de “pós-modernização ingênua” do pensamento educacional, como instrumentos articulados, impactaram na desconstrução do pensamento progressista e no retorno das teses pragmatistas no campo da educação. Tais instrumentos têm como função impedir pensar o futuro, abrindo espaço para que o mesmo seja planejado livremente pela necessidade do capital, além de viabilizar novas formas de exclusão, formar para a submissão quando oculta o debate sobre as finalidades da educação (FREITAS, 2004).

Freitas (2004) realizando uma breve retrospectiva entende que nos anos 80, no Brasil, após o arrefecimento da ditadura,

[...] o pensamento progressista havia se estruturado com força no cenário das teorias pedagógicas brasileiras gerando um profícuo debate ancorado em projetos históricos diversos, mas que tinham em comum algum horizonte de luta pela *transformação* da sociedade e da escola e não a mera *otimização do status quo* sob o argumento conformista de *se fazer o possível* [...]. No âmbito da educação esta postura permitiu debater a questão pedagógica sem perder a dimensão da importância dos *fins da educação*” (p.134).

Complementando, para Freitas (2004), as percepções do presente tinham um passado e um futuro, e o simbólico estava presente, porém sem ofuscar a realidade.

Já na década de 90, na busca de recompor taxas de acumulação de riquezas perdidas na crise de 1970, mudaram, no nível micro, as formas de organização do trabalho (rígidas) e no nível macro, ocorreu forte dose de financeirização e virtualização do capitalismo hegemônico. São introduzidas mudanças no setor de produção (novas tecnologias – digitalizadas – e nova forma de organização do trabalho – flexível – flexibilidade que se observa também no conjunto do capital mundial). Peters (2003), guru desses novos tempos, evidencia que “passamos por um momento em que nada é previsível. Escolha uma área qualquer da vida, e *o que se encontra é incerteza*”. Uma solução preconizada por Peters, tanto no campo da empresa, como no campo individual, é o desenvolvimento de uma independência impensável para as gerações passadas, transformando-se em presidente da empresa de si próprio, sabendo que a mudança para pior pode ocorrer a qualquer momento. Para Freitas (2004) isso significa sobreviver na selva da competição (pela exploração ainda maior do trabalhador, via vulnerabilização criada pela incerteza), destruir e criar, escapar da irrelevância. Braudel (apud ARRIGHI, 1996, p.4), destaca a flexibilidade ilimitada, capacidade de mudança e adaptação do capitalismo. A financeirização e virtualização do capital global e do processo produtivo repercutem profundamente nas noções de tempo e espaço, intensificando o primeiro e fragmentando o segundo, tanto no centro como na periferia.

Todas as mudanças vividas após 1970 levam a alterações nas relações internacionais, e impulsionam a necessidade de produzir obsolescências de produtos e serviços para incentivar o consumo acelerado, usando para tal a ciência como força produtiva direta. Bauman (2001, p. 70 apud FREITAS, 2004, p. 139) descreve tal realidade da seguinte forma:

Em seu estágio pesado, o capital estava tão fixado ao solo quanto os trabalhadores que empregava. Hoje o capital viaja leve – apenas com a bagagem de mão, que inclui nada mais que pasta, telefone celular e computador portátil. Pode saltar em quase qualquer ponto do caminho, e não precisa demorar-se em nenhum lugar além do tempo que durar sua satisfação.

Tais impactos afetaram sociedades e instituições, e a característica desse tempo passou a ser a insegurança e a ausência de previsibilidade no futuro que, segundo Freitas (2004), são captadas e louvadas por algumas teses pós-modernas como “incerteza”, tirando do debate as formas de produção da vida material. Nesse contexto, segundo Freitas (2004, p.140),

[...] a tônica passa a ser insegurança, que acirra a competição (colocando as pessoas de forma fragmentada e isolada no espaço, ainda que conectadas por nós *rizomáticos*), acelera todos os tempos até à instantaneidade da extraterritorialização do celular, vulnerabiliza resistências, externaliza custos e maximiza lucros. Neste clima, não há futuro, há o agora.

A pós-modernidade, se se pode assim chamar esse período histórico, apresenta-se com essas características e os pós-modernismos captam-nas sem crítica, contribuindo para a legitimação dessa fase do capitalismo (tardio).

Segundo Freitas (2004), várias teorias foram desenvolvidas durante a década de 1990, com a finalidade de dissimular e justificar essa nova fase do capital e, de quebra, desconstruir o pensamento progressista (segundo o autor “sob a passageira ilusão do fim da história”).

Tais mudanças que ocorreram no capitalismo, alteraram profundamente as relações sociais e, segundo Freitas (2004), nelas se encontram a origem das incertezas sociais que não devem ser naturalizadas como teoria do caos ou ingenuamente concebidas como um inofensivo *rizoma seco*, destituído de história e de futuro. Em tempos em que a significação é livre, as maneiras de pensar aqui expressas são desqualificadas, vetadas ideologicamente. Esse “impedimento do pensar” significa desqualificar para não ter que discutir, bem como a impotência e desânimos que são sentidos diante da criação, por parte do capital, de tantas incertezas e desconstruções, favorecendo a manutenção do *status quo* e a sensação de que não há mais controle sobre o futuro, portanto, vivendo o presente e deixando o futuro à sorte. Para Freitas (2004, p.145), a “incerteza cria um campo tão aversivo que o indivíduo sente que é melhor não pensar nele e concentrar-se no agora e, com isso, abrimos mão do futuro para que ele seja planejado por outros, sem obstáculos”.

Assim,

[...] para o cidadão comum, a luta pela sobrevivência diária retira-o do envolvimento e das preocupações com o outro, com as instituições, com os valores, com os princípios, com o coletivo. Dessa forma, enfraquece movimentos sociais, instâncias coletivas de luta, associações de interesses, partidos, enfim, fragmenta e mergulha o indivíduo em um profundo narcisismo. (FREITAS, 2004, p.145)

Na tentativa de ajustar a escola ao “novo” contexto, Freitas recorre a Barbier (1993, apud FREITAS, 2004) para indicar seu entendimento da vinculação de tais impactos na educação e na avaliação, entendendo que

[...] há uma complexa interação entre o campo da produção dos meios de existência, no plano social, e o campo do trabalho ou da produção de bens e serviços, no plano profissional, bem como ainda há uma interação das esferas anteriores com o campo da formação (objetivos de formação) e da pedagogia (objetivos pedagógicos). Em cada uma dessas esferas são gerados processos de avaliação (avaliação do desenvolvimento social, avaliação do desenvolvimento profissional, avaliação da formação e avaliação do trabalho pedagógico). A compreensão de uma dessas esferas não se faz isoladamente das outras – ainda que se entenda que tais processos são necessariamente contraditórios e situados em campos de disputa. (FREITAS, 2004, p.146).

Visando tornar produtos e bens mais competitivos nos mercados internacionais globalizados e proteger as margens de acumulação das grandes corporações, causou também a fragmentação dos trabalhadores e dos movimentos sociais, e deu margem ao estabelecimento de uma posição social-conformista com relação ao mundo e a suas possibilidades de transformação. Na educação, o campo teórico, a partir de tais circunstâncias, nos anos 90, acabou por ser desarmado. Sob a pressão das políticas, se assume uma posição neotecnicista. Qualificações cedem lugar às competências e habilidades (mutantes), e foi criado

O conceito de equidade, entendido como a responsabilidade de a escola ter que ensinar qualquer aluno, independentemente de seu nível socioeconômico. Dessa forma, descontado o nível socioeconômico, o que restava era percebido como sendo de responsabilidade da escola e de seus recursos pedagógicos. Bastava treinar (ou credenciar) os professores, mandar livros didáticos, criar parâmetros curriculares, eliminar os tempos fixos como nos ciclos ou na progressão continuada e, sobretudo, inserir avaliação externa. Este tem sido o cotidiano dos sistemas educativos sob o impacto das políticas públicas mais recentes (FREITAS, 2004, p.147).

A tendência instrumental ingênua se estabelece, e ocorre uma verdadeira avalanche de processos externos de avaliação e credenciamento. Segundo Freitas (2004, p.148), a “filosofia do controle como arma para gerar competência e qualidade tomou conta da maioria das políticas públicas conduzidas”.

Considerando a educação como serviço e não mais como um direito, a escola e a universidade deixam de ser percebidas como instituições e passam a ser entendidas como organizações. Para Chauí (2003)

Uma organização difere de uma instituição por definir-se por uma prática social determinada por sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular. Não está referida a ações articuladas às idéias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade interna e externa, mas a operações definidas como estratégias balizadas pelas idéias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. [...] A instituição social aspira à universalidade. A organização sabe que sua eficácia e seu sucesso dependem de sua particularidade. Isso significa que a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares. Em outras palavras, a instituição se percebe inserida na divisão social e política e busca definir uma universalidade (ou imaginária ou desejável) que lhe permita responder às contradições impostas pela divisão. Ao contrário, a organização pretende gerir seu espaço e tempo particulares aceitando como dado bruto sua inserção num dos pólos da divisão social, e seu alvo não é responder às contradições e sim vencer a competição com seus supostos iguais” (CHAUI, 2003, p.6).

Nesses parâmetros, Freitas (2004, p.149) afirma que “o conceito de avaliação que emergiu privilegiou a avaliação externa em todos os níveis de ensino, sob a lógica da competitividade entre as organizações ou entre os professores, em que a qualidade era produto da própria competição e não uma construção coletiva, a partir de indicadores legitimados socialmente pelos atores”.

Dentro das inovações dos anos de 1990, Freitas (2004) destaca dois conceitos visando ao entendimento dessas inovações educacionais e suas repercussões nas práticas de exclusão e subordinação: a internalização dos custos e a eliminação adiada. O primeiro deles, *internalização dos custos*, aparece no sentido de que o sistema escolar toma consciência dos custos econômicos da repetência e da evasão, para em seguida controlá-los e eventualmente externalizá-los por variadas formas de privatização, e enfatiza a interiorização dos custos econômicos. Já o conceito

de *eliminação adiada*, consiste em estratégia de “[...] criação de trilhas de progressão continuada diferenciadas *no interior* da própria escola, alterando o metabolismo do sistema escolar de forma que se reforcem práticas de *interiorização da exclusão*”, *enfatizando as práticas para controle social e político* (FREITAS, 2004, p.150).

Diante do argumento de que houve democratização durante a década de 1990 (aumento de cobertura no ensino fundamental), Freitas (2004) argumenta que tal cobertura consistiu em colocar a pobreza na escola, e as avaliações acusam a presença da pobreza. As regiões mais pobres estão em linhas diferenciadas e estão mantidas as mudanças relativas. Porém, o sentimento de inclusão de crianças ofuscou o debate das formas escolares de subordinação que continuam a ser praticadas na escola e no interior das salas de aula, o que provocou o sistema a propor a adoção, pelo Estado, da progressão continuada ou sistema de ciclos (que não serão discutidas aqui, em função dos objetivos da pesquisa em questão).

Freitas (2007) alerta para a conversão plena do governo brasileiro às propostas liberais de “responsabilização” e de privatização do público. A seguir, a fala de Reynaldo Fernandes, considerado mentor do IDEB:

Antes do *No Child Left Behind* [lei aprovada em 2002, no governo Bush, que visa à melhoria da qualidade da educação por meio de um sistema de prestação de contas baseado em resultados], a maioria dos Estados já tinha sistema de avaliação. Nos que primeiro criaram um sistema, a evolução do desempenho dos alunos foi mais acentuada. Esses sistemas fazem com que as escolas e os dirigentes dos sistemas (secretários, prefeitos e governadores) se sintam responsáveis pelo desempenho. *É a idéia da responsabilização, de accountability*” (FERNANDES, 2007, apud FREITAS, 2007, p. 966)

A estratégia de relacionamento com os municípios é gerencial, estabelecendo uma relação direta com governadores e prefeitos. Araújo (2007, apud FREITAS, 2007, p.967), diante do argumento de introduzir transparência em busca da melhoria da qualidade de ensino por meio sistema de avaliação, entende que, no caso da discussão, o IDEB se constitui mais como um instrumento regulatório do que um definidor de critérios para melhor aplicação de recursos da união na busca de alteração de indicadores educacionais. O resultado está sendo utilizado para ranquear município e redes de ensino, acirrar a competição e pressionar o alcance de melhores resultados via opinião pública, numa lógica perversa.

Para Freitas (2007), os liberais admitem a *igualdade de acesso*, mas como têm uma ideologia baseada na meritocracia, no empreendedorismo pessoal, não podem conviver com a *igualdade de resultados* sem competição. Falam de igualdade de oportunidades, não de resultados.

De acordo com Bertagna (2003), para os liberais, resultados dependem de esforço pessoal, natural e desigualmente distribuído, e esses resultados são uma retribuição ao acesso permitido. Nessa perspectiva, não é aceitável qualquer questão que *interfira* nos resultados obtidos pelo aluno pois, se assim o fizessem, as desigualdades sociais que entram na escola produzidas por esses liberais teriam que ser admitidas. A equidade liberal fica limitada ao acesso ou ao combate dos níveis de reprovação.

Nesse contexto, Freitas (2007) afirma que, paralelamente, tende-se a criar um mercado educacional para atender ao fracasso escolar. No Brasil já se criou o mecanismo para iniciar a privatização: as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs), que podem administrar escolas antes públicas. Para os liberais, a ação do mercado forçaria a elevação da qualidade de ensino. Assim, a sociedade produz tamanha desigualdade social que as instituições que nela funcionam, se nenhuma ação contrária for adotada, acabam por traduzir tais desigualdades como princípio e meio de seu funcionamento. Todos concordam que isso não é desejável, mas meras políticas de equidade apenas tendem a ocultar o problema central: a desigualdade socioeconômica. Para Miranda (2006, apud FREITAS, 2007, p.969) “não é sem razão que os melhores desempenhos escolares estão nas camadas com melhor nível socioeconômico, branca”.

No entanto, diante desse cenário, Freitas (2007) deixa claro que nem todas as escolas devem ser eficazes em sua ação. Por outro lado, as escolas que atendem a pobreza também não devem ser desculpadas por não ensinarem, já que têm alunos com mais dificuldades para acompanhar os afazeres da escola. Ao contrário, segundo o autor, delas se espera mais competência ainda. No entanto, acrescenta que os meios e as formas de se obter essa qualidade não serão efetivos entregando as escolas à lógica mercadológica.

A avaliação, para o autor, se colocada a serviço da ideologia meritocrática liberal, limita a universalização da melhoria da qualidade da escola, que ficará limitada à medição do mérito e à ocultação da desigualdade social sob a forma de indicadores “neutros” como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) criado pelo MEC.

Durante muito tempo, duas vertentes se opuseram no cenário educacional, que segundo Freitas, são pertinentes, mas isoladamente, não dão conta do fenômeno (pois a dialética se impõe): uma tentando explicar o fracasso escolar por fatores pedagógicos internos à escola, e outra tentando explicar o mesmo fracasso por fatores externos à escola, sociais. A dialética se impõe. Nesta perspectiva, para o autor, as políticas de equidade devem ser associadas às políticas de redução e eliminação das desigualdades sociais fora da escola, o que implica “[...] continuar a produzir a crítica do sistema social que cerca a escola, além de introduzir a importância do nível socioeconômico como variável relevante nas análises de avaliação do desempenho do aluno e da escola” (idem, p.971).

Dando continuidade a seu raciocínio, esse autor entende que é importante saber se a aprendizagem em uma escola de periferia é baixa ou alta, porém partir do resultado para iniciar um processo de responsabilização da escola via prefeituras faz com que se baseie na ótica meritocrática liberal (diretor, crianças, professores, prefeito etc.). Nessa linha de pensamento, o autor questiona: onde estão as condições de vida (alunos e professores), a adequação ou inadequação das políticas, entre outras questões.

Diante de uma situação em que há falhas nas políticas públicas e no sistema socioeconômico e o reconhecimento de que há falhas nas escolas, a situação espera, segundo o autor, soluções mais abrangentes e profundas, que só podem ser resolvidas por negociação e responsabilização bilateral – escola e sistema -, pois

[...] a estratégia liberal é insuficiente porque responsabiliza apenas um dos pólos: a escola. E o faz com a intenção de desresponsabilizar o Estado de suas políticas, pela responsabilização da escola, o que prepara a *privatização*. Para a escola, todo o rigor; para o Estado, a relativização “do que é possível fazer”. Em nossa opinião, uma melhor relação implica criar uma parceria entre escola e governo local (municípios), por meio de um processo que chamamos de *qualidade negociada, via avaliação institucional* (FREITAS, 2007, p.975).

Nesse contexto, o conceito de “qualidade negociada” reforça uma certa tradição de se conceber a avaliação educacional no Brasil. Para Bondioli (2004, p. 14 apud FREITAS, 2007, p. 975) definir qualidade “implica explicitar os descritores fundamentais da sua natureza, ou seja: seu caráter negociável, participativo, auto-reflexivo, contextual/plural, processual e transformador.” Segundo a autora, essa qualidade não é um valor absoluto, vindo do alto, mas é um debate entre aqueles que têm interesse, responsabilidade e envolvimento em relação à rede

educativa (indivíduos e grupos). Esses interessados trabalhariam para definir “[...] de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, idéias sobre como é a rede (...) e sobre como deveria ou poderia ser” (idem). Segundo Freitas (2007) da antiga responsabilização, passa-se para a visão de participação e envolvimento local na vida da escola, que devem ser baseados no projeto político pedagógico e no processo de avaliação institucional. Entretanto, esse caminho exige políticas de Estado para o ensino e para a avaliação – à municipalização do ensino deve seguir-se a municipalização da avaliação.

No entanto, diante dos riscos de ocultação da má qualidade, Freitas deixa claro que não é contra a existência de avaliação externa e nem a existência de índices. Mas sim, contra o uso da avaliação externa tendo como pano de fundo a “teoria da responsabilização” liberal. Para o autor, “a responsabilização pressupõe uma linha direta de pressão sobre os municípios, o que poderá levar a toda sorte de armadilhas para se obter recursos” (FREITAS, 2007, p. 981).

Caso não se constitua um coletivo nas escolas que resolva apropriar-se dos problemas desta, no sentido bilateral de responsabilização (do Estado e da escola) e não se estabeleça um elo entre as avaliações externas, o ensino e a avaliação que o professor conduz em sala de aula, passando pelo controle social local do coletivo da escola na forma de avaliação institucional, sob o olhar atento do poder público, “corremos o risco de ocultar a má qualidade das escolas, inclusive para continuar a eleger os prefeitos, governadores e, é claro, até presidentes” (FREITAS, 2007, p.982).

Reconfiguração das políticas sociais, performatividade, gerencialismo, processo versus produto, inspeções, medições, análise de desempenho... são várias as questões que merecem destaque, caracterizando a lógica privada na Educação.

Não são apenas reformas objetivas, trata-se de mecanismos de reforma que produzem e promovem novos valores, relações e subjetividades.

É importante destacar a importância de examinar as subjetividades da mudança e as subjetividades em mudança, um dos objetivos desta pesquisa, em especial a questão da mudança do profissional “pré” e “pós” reforma: como estão os sujeitos que se propõe investigar em relação a tais mecanismos de reforma? Existem “pré” ou “pós” profissionais? Quem o Curso de Pedagogia está formando? Esses modelos estão coexistindo? De que forma? São questões que

dizem respeito à subjetividade e, pela proposta deste trabalho, serão investigadas pela Teoria das Representações Sociais.

3.4 O curso de Pedagogia: trajetórias e formações

Considerando como proposta “identificar as Representações Sociais do professor no novo capitalismo”, é importante refletir sobre a pedagogia e a formação/identidade dos pedagogos, compreender as condições histórico-culturais que envolvem tal objeto e as reflexões que hoje são feitas, com destaque especial para o sistema que busca flexibilizar o trabalho docente, “[...] comprometendo a luta histórica dos educadores pela profissionalização do magistério” (FREITAS, 2002, p. 167).

Assim, será possível identificar, na qualificação “professor” dos atores envolvidos na formação e atuação dos pedagogos, a presença de parte(s) desse trajeto do pensar/sentir/fazer pedagogia. Ao retomar o desenvolvimento do processo de formação de professores, pode-se melhor compreender em que medida as mudanças ocorridas no perfil desse profissional podem estar presentes em suas representações, pois “as representações sociais são campos socialmente estruturados na interface de contextos sociais de curto e longo alcances históricos” (SPINK, 1993 apud NUNES, 2010), e, portanto, “podemos encontrar aspectos que vão se manter ao longo do tempo, sendo ressignificados ou reestruturados nos processos de construção de sentidos pelos sujeitos” (NUNES, 2010, p. 59)

O pedagogo, para efeito desta pesquisa, será entendido em uma dimensão mais ampla, nas suas relações, pautada em uma concepção sócio-histórica, que tem se constituído como projeto de resistência às concepções a-histórica e a-crítica da educação; na busca da formação humana ampla desse profissional, garantindo sua formação nas diferentes áreas do conhecimento, para além da instrumentalização e formação teórica do indivíduo. (ALMEIDA, 2008)

Nessa perspectiva, “[...] o papel das instituições escolares seria o de participarem do processo de emancipação do homem, promovendo a formação omnilateral, multidimensional, na busca do desenvolvimento total.” (ALMEIDA, 2008, p. 51)

Promover a formação omnilateral pode ser conceituada como formar dentro

[...]de uma concepção de que as pessoas vêm em primeiro lugar, pressupõe tornar senso comum a visão de que as relações capitalistas são incapazes, por sua natureza intrínseca de promover, minimamente, o conjunto de direitos fundamentais a todos os seres humanos, a começar pelo direito à vida digna, à saúde, educação, habitação, emprego ou salário desemprego, lazer, etc., sem que o ser humano se atrofia. (FRIGOTTO, 1996, p. 94).

A perspectiva é a formação de um pedagogo crítico e criativo. Isso significa que, antes de se formar o pedagogo, a busca está na formação do “[...] sujeito histórico, crítico e criativo, numa realidade concreta. Isso significa formar sujeitos humanos capazes de intervir na transformação da qualidade da educação e na construção da profissionalização do magistério.” (VEIGA, 1997, p. 112).

Aqui, será compartilhada a ideia de que, para atuação do pedagogo nas diferentes áreas, é necessário quebrar a divisão tecnicista que marca a história do sistema educacional brasileiro (no caso, separação entre o trabalho do pedagogo e do professor).

Essa posição, que se contrapõe à fragmentação do trabalho pedagógico e que se baseia na docência como base de formação do pedagogo, localiza-se nos embates estabelecidos no campo teórico sobre a formação do pedagogo.

Para Almeida (2008), o profissional formado nos cursos de pedagogia não possui definição acerca de sua identidade e a definição desse profissional, por meio de uma política pública, é recente. Vários estudiosos se debruçaram na busca dessa definição.

Aguiar e Melo (2005), a partir da discussão das polêmicas em torno das diretrizes do Curso de Pedagogia (principalmente a partir da década de 80 do século passado), buscam abordá-las sob o ponto de vista epistemológico, pedagógico e político da compreensão da Pedagogia e suas implicações para a formação do profissional da educação.

As referidas autoras, ao entenderem a necessidade de não dicotomizar concepção/execução do ato educativo (evidenciando a integralidade do ato educativo e pedagógico docente numa perspectiva teórico-prática) quebram o discurso da pedagogia “por dentro” e defendem uma estrutura única (Bacharelado e Licenciatura) sem perderem de vista, porém, “a totalidade complexa do que vem a ser a Pedagogia e o Ensino dentro do Curso de Pedagogia”, mas “considerando que a Pedagogia é ao mesmo tempo teoria e prática

contextualizada e interdisciplinar no plano da relação entre Bacharelado e da Licenciatura, articulada a uma Base Comum Nacional.” (idem)

Segundo Aguiar *et al* (2006), nos embates no campo teórico acerca da identidade do pedagogo, destacam-se três linhas diferentes que se contrapõem e que são várias as identidades atribuídas ao curso de Pedagogia no Brasil que: “[...] resultam das diferentes interpretações do campo da pedagogia e das disputas político-pedagógicas dos atores sociais, nos diversos contextos sócio-históricos [...]” (p. 821). Tais linhas se manifestam nas propostas que separam ou vinculam licenciatura e bacharelado (distintos ou como dimensões de uma única estrutura de curso, respectivamente). Refletem, ainda, os conflitos existentes em relação ao estatuto teórico e epistemológico, os quais vão desde uma concepção de corte positivista (licenciatura separada do bacharelado) a uma concepção de enfoque globalizador, concebendo o curso como uma estrutura única, que envolve a relação entre ambos. As várias interpretações têm resultado, para as autoras, em reducionismos e abrangências.

As visões (ou linhas) se contrapõem, mas que não se constituem blocos Monolíticos e fechados são (AGUIAR E MELO, 2005):

a) a que se situa dentro de um ambiente mais amplo que considera a ação educativa e a ação docente inseparáveis, o que fortalece a especificidade do curso e percebe na relação a especificidade do curso de pedagogia, sem separação entre o pensar e o fazer:

Desse modo, a docência, entendida no seu sentido teórico-prático ampliado e historicizado, traz em si, potencialmente, a possibilidade de favorecer o trabalho coletivo em prol de um projeto de educação/ensino e de sociedade, em que os valores da democracia, equidade, justiça e solidariedade pesem diante do pragmatismo e utilitarismo instrumental exacerbados no mundo. (AGUIAR E MELO, 2005, p. 126)

A docência, a partir desse entendimento, escapa dos reducionismos da visão teoricista (aplicação instrumental da teoria na prática) e do praticismo (prioridade ao saber tácito, construído na prática imediata cotidiana) na sala de aula. Passa a ser entendida como articulação de diversos conhecimentos (da pedagogia, das ciências da educação e de outros conhecimentos especializados) e daqueles produtos das práticas escolares e não escolares refletidas: “Nesse sentido, a docência constitui uma das mediações para a construção do discurso de síntese da Pedagogia, articulada intrinsecamente com a pesquisa. Assim, a relação docência-pesquisa é um

princípio epistemológico da prática”. (LUDKE, 2004; ANDRÉ, 2004, apud AGUIAR e MELO, 2005, p. 127)

A docência, aqui, é entendida como a articulação dos diversos conhecimentos e práticas, na tentativa de superar a lógica fragmentada em direção a uma estrutura única de currículo (ALMEIDA, 2008, p. 55).

b) A segunda concepção de docência está ligada a um enfoque mais exclusivo na sala de aula, enfatizando metodologias, conteúdos específicos, “[...] sem descartar, de certa parte, o contexto e os fundamentos da educação na formação do **profissional de ensino**, numa perspectiva teórico-prática.” (AGUIAR E MELO, 2005). Tal formação objetiva, antes de tudo, a preparação de professores para o domínio dos conteúdos específicos próprios da Educação Infantil e das quatro anos iniciais do Ensino Fundamental. A ênfase está na atuação no contexto escolar mais do que no campo não-escolar, pressupondo um maior espaço no currículo para aprofundamento disciplinar na formação do professor.

Essa visão encontra respaldo e legitimação na produção da área das didáticas específicas, que, quando exacerbada, torna-se mais propícia a uma configuração do currículo de Pedagogia centrada notadamente em conteúdos/metodologias básicos específicos para atuação no ensino (Português, Matemática etc.), com características marcantes de uma Licenciatura em Pedagogia. Porém aqui permite a noção da necessidade de especialistas para atuações outras no espaço escolar e não-escolar, o que reafirma a separação entre concepção e execução do ato educativo docente.(ALMEIDA, 2008; AGUIAR E MELO, 2005)

c) a terceira concepção de docência pode ser vista dentro das características similares A segunda concepção aqui tratada, porém não se insere nos cursos de Pedagogia, mas em outro *locus*: nos Institutos Superiores de Educação, não necessariamente vinculado às universidades. Tal visão se faz presente na proposição do Ensino Normal Superior.

Nos dois últimos formatos curriculares, no que se refere à docência, percebe-se, contraditoriamente, uma perda de espaço em termos do fortalecimento da especificidade da Pedagogia. (AGUIAR E MELO, 2005)

Ao localizar, nessa discussão, esse trabalho dentre aqueles que partilham da primeira concepção aqui exposta (a docência como base da formação), se compartilha uma concepção abrangente, que potencialize a superação da divisão entre a concepção e execução para atuação do pedagogo, evidenciando a relação teoria-prática como categoria fundamental, que torna explícita a necessidade de formação que supere dialeticamente a polarização acima apresentada, garantindo a formação não-fragmentada do pedagogo (ALMEILDA, 2008) na direção a uma unicidade que venha possibilitar uma atuação na sociedade crítica e transformadora por parte do pedagogo na sociedade. Para Gamboa (1996, p. 125): “[...] é na relação com a prática que inaugura a existência de uma teoria; não pode existir uma teoria solta. Ela existe como teoria de uma prática: a prática existe, logicamente, como a prática de uma dada teoria. É a própria relação entre elas que possibilita sua existência.”

A interdisciplinaridade e a pesquisa também se apresentam como questões fundamentais, constituintes da formação do pedagogo. A interdisciplinaridade é entendida aqui como a busca de uma visão mais ampla de determinado objeto, em que a relação teoria e prática seja possível, na articulação de diferentes disciplinas, superando o saber fragmentado. A pesquisa, por sua vez, surge como construtora de conhecimento e articuladora das diferentes disciplinas com vistas à compreensão de determinado objeto e garantia da articulação entre a teoria e a prática.

As políticas de formação de professores e os embates envolvidos no decorrer da história, são retratados por Brzezinski (1999), que revisita a história relacionada à formação de professores de atuação multidisciplinar nas séries iniciais do ensino fundamental. A autora situa como ponto de partida o século XIX, quando “[...] a Escola Normal instalada naquele século foi o locus formal e obrigatório, de nível médio, de preparo dos professores ‘primários’”. Para a autora, a existência da Escola Normal no Brasil, durante o período imperial, foi o resultado de um embate (desigual) entre o poder que exerciam os liceus e as “cadeiras de pedagogia anexas aos liceus”, sendo o primeiro com o predomínio de estudos regulares elitistas para formar os jovens abastados do sexo masculino e, as cadeiras de pedagogia destinadas aos que pretendiam ser professores “primários”. (p. 84)

Explorando ainda o século XIX, constata que, durante o Império, as Escolas Normais foram criadas de forma improvisada, primeiramente por decreto, para logo ser extintas, e depois reabertas, num movimento de avanços e recuos. A extinção ocorria em função da falta de condições de se estabelecerem como verdadeiros centros de referência de formação de

professores. Nas palavras da autora, foi possível a ela verificar semelhança entre o período imperial e as realizações do final do século XX: a pequenez das realizações e a massa de decretos. Outra questão identificada como comum (agora relacionando as décadas de 20 e 30 do século passado e o fim do século XX) se constitui na desobrigação do Estado com a formação de professores.

Destaca o palco do movimento de modernização do ensino no país – as forças de representantes dos Pioneiros da Escola Nova - em defesa da formação de professores em nível superior em qualquer nível de ensino:

Os Pioneiros enfatizavam que a formação universitária dos professores de todos os graus de ensino “não é somente uma necessidade, mas o único meio de, elevando-lhes em verticalidade a cultura, abrir-lhes a vida sobre todos os horizontes” (Manifesto dos Pioneiros 1984, p. 422) e de prepará-los para uma função pública da mais alta importância. Esses educadores baseiam-se no postulado da unificação, segundo o qual toda a formação dos professores primários e secundários deve ser realizada em escolas ou cursos universitários. (p. 88)

A Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, incorporada à Universidade de Distrito Federal em 1935, com estrutura verticalizada, “modelo” de Escola de Professores, organizou-se, porém teve breve existência, pelo fato de seu idealizador, Anísio Teixeira, ter sido considerado comunista.

No Estado Novo de Getúlio Vargas, o centro de referência de formação de professores com preparo específico na universidade não permaneceu, continuando a Escola Normal como “locus” principal de preparo desse professor, permitindo que o curso superior fosse reservado exclusivamente para o professor do secundário, incluindo o da Escola Normal.

Em 1939, foi instituída a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras como locus da formação de professores, em uma estruturação curricular baseada no chamado esquema 3+1, seguindo o padrão federal universitário. Tal esquema impôs um ano de Didática, além do bacharelado nas áreas específicas do saber, para formação de professores. O bacharelado em pedagogia formava o técnico em educação, cuja função no mercado de trabalho nunca foi claramente definida. A autora chama a atenção para o fato de o técnico em educação ser obrigado a frequentar o curso de Didática com mais um ano de cursos superpostos ao bacharelado em pedagogia. Localizar-se-ia aqui, para a autora, a origem da dicotomia teoria-prática, marca do curso de pedagogia.

Em 1962, uma tentativa oficial de diminuir teoria e prática surge no parecer do conselheiro Valnir Chagas (CFE n 251/1962) que propunha a reformulação do curso de pedagogia, estabelecendo o currículo mínimo de formação do pedagogo, ampliando para quatro anos e visando extinguir o esquema 3+1, com permanência apenas da licenciatura:

Na prática, tal esquema não foi extinto. A licenciatura continuou formando dicotomicamente o professor da Escola Normal, ao dedicar a maior parte do curso à sua formação teórica e apenas o último ano à prática de ensino. O curso de pedagogia, até 1969, continuou com essa configuração, quando houve mudança substantiva no locus próprio de formação de professores, marcada pelo advento da lei da Reforma Universitária, Lei no 5.540/68. (BRZEZINSKI, 1999, p. 90)

A Reforma Universitária, instituída sob a égide da ditadura militar, atinge fortemente a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras; porém a maior marca da reestruturação no sistema de formação de professores se dá com a criação dos diversos institutos de “conteúdos específicos” e da Faculdade de Educação. A formação dos professores foi dividida: por um lado, a faculdade de Educação, à qual coube a formação do pedagogo e a oferta de licenciaturas das disciplinas pedagógicas. Por outro lado, os institutos de “conhecimentos específicos”, responsáveis pelo bacharelado e pela licenciatura da sua área de saber.

Dentro da política planejada do modelo econômico desenvolvimentista, foi estabelecido que a formação de professores para a escola normal fosse feita no curso de pedagogia, atendendo às exigências do modelo educacional tecnicista. A implantação dessa política foi muito rápida e eficaz, em virtude do controle que o mundo oficial mantinha sobre as relações de poder nos sistemas de ensino.

As leis da Reforma Universitária (1968) e do ensino de 1.o e 2 .o Graus (1971) que monitoram as políticas educacionais do regime autoritário, cujo interesse era servir o mercado, definiram um modelo compartimentado de formação de professores: a faculdade de educação ou unidade acadêmica equivalente (responsável pelo curso de pedagogia), responsável pela formação pedagógica dos licenciandos e, de outro lado, os institutos de conteúdos específicos, em que se formavam bacharéis e licenciados. As razões para tal proposta se deu, segundo Aguiar et al (2006) em função

[...] da indefinição dos conteúdos básicos do currículo, portanto na falta de especificidade do curso, pelo fato de a área de saber da pedagogia ser campo de aplicação de outras ciências, e no reducionismo simplista, manifestado no preceito legal de “treinar” pedagogos para desempenharem algumas tarefas não-docentes na escola.

Por ocasião e a partir da homologação da LDB n 9394/96, Brzezinski indica a ocorrência de muitas arbitrariedades cometidas pelo CNE, que provocaram crises nesse Conselho, em especial relativos aos embates entre conselheiros “[...] que defendem a escola pública, a valorização e a profissionalização do magistério e os que são adeptos da privatização da educação, porque são subordinados aos modelos imperativos do Banco Mundial.” (1999, p. 94)

A autora destaca também a quantidade de pareceres, resoluções, portarias ministeriais e decretos sobre o assunto, caracterizando as várias intervenções do mundo do sistema nas políticas de formação de profissionais da educação, localizando-se entre elas a própria política de formação de professores, estabelecida pela nova LDB/96.³

A luta dos educadores, a partir do final dos anos 70 e início da década de 1980, para Freitas (2002), trouxe importantes contribuições, no quadro do movimento mais geral da democratização da sociedade, para a educação e para a forma de olhar a escola e o trabalho pedagógico, pois evidenciam a estreita vinculação e as relações de determinação existentes entre educação e sociedade e entre a forma de organização da sociedade, além dos objetivos da educação e da forma como a escola se organiza. Destaca, ainda, o papel fundamental no do Comitê Nacional, a CONARCFE – Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador – no redirecionamento das discussões no âmbito da formação do educador e, posteriormente e até os dias de hoje, a ANFOPE.

Ainda segundo a autora, os embates eram travados no âmbito oficial, dentro de uma ótica tecnicista dominante, que entendia a formação de professores como uma questão de formação de *recursos humanos para a educação*. Nos anos 80, rompendo com a visão tecnicista predominante, no âmbito do movimento da formação foram produzidas e evidenciadas por parte dos educadores

[...] concepções avançadas sobre formação *do educador*, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. (FREITAS, 2002, p. 139).

Vê-se avançar o entendimento da concepção emancipadora de educação e formação na busca de superação das dicotomias, pois a escola avançava para a democratização das relações de poder em seu interior e para a construção de novos projetos coletivos.

É construída como parte de tal construção teórica “[...] a concepção de profissional de educação que tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade.” (FREITAS, 2002, p. 139)

Porém, esse mesmo período foi marcado também pela centralidade no conteúdo da escola (habilidades e competências escolares), pela excessiva ênfase do que acontecia na sala de aula, em detrimento da escola como um todo e o abandono da categoria trabalho pelas categorias “prática” e “prática reflexiva”, fazendo com que fossem perdidas dimensões importantes que estiveram presentes no debate dos anos 80. Fatores como: a ênfase excessiva no que acontece na sala de aula, em detrimento da escola como um todo (Freitas, 2000). Além do abandono da categoria trabalho pelas categorias *da prática, prática reflexiva* nos estudos teóricos de análise do processo de trabalho, naquele momento histórico da abertura política e da democratização da escola recuperavam a construção dos sujeitos históricos professores como sujeitos de suas práticas. Por outro lado, tornou-se alvo fácil das políticas neoliberais baseadas na qualidade, mas em detrimento da formação humana multilateral, ao centrar a ação educativa na figura do professor e da sala de aula, bem como pela ênfase como instituição quase que exclusivamente voltada para a socialização dos conhecimentos histórica e socialmente construídos. Inúmeras medidas que objetivam adequar o Brasil à nova ordem, bases para a reforma educativa que tem na avaliação a chave-mestra, abrem caminho para políticas de formação, de financiamento, de descentralização e gestão de recursos. (FREITAS, 2002, p. 142)

Sob nova roupagem, a concepção tecnicista retorna ao quadro das reformas educativas em curso, anunciando que “a globalização econômica confronta o Brasil com os problemas da competitividade para a qual a existência de *recursos humanos qualificados* é condição indispensável.” (MELLO, 1999, p. 2, apud FREITAS, 2002, p. 143)

Assim, qualidade da educação adquire importância estratégica no desenvolvimento e na implementação das políticas educacionais neoliberais e qualidade da educação, como condição para o aprimoramento do processo de acumulação de riquezas e aprofundamento do capitalismo: “as referências e as bases para as políticas de formação de professores vinculam-se estreitamente

³ O que ocorre também no final da década de 90 do século passado e no início dos anos 2000.

às exigências postas pela reforma educativa da educação básica, para a formação das novas gerações.” (FREITAS, 2002, p.143). Independente da problemática do ensino superior, as políticas de formação de professores pressupõem o encaminhamento das soluções no âmbito restrito da política de educação básica. Seguindo as recomendações do Banco Mundial, configurou-se como um ponto estratégico um sistema misto de custo baixo, públicos e privados, caracterizou-se como ponto estratégico de intervenção para as melhorias sustentáveis ao longo prazo. Assim, “a política de expansão dos institutos superiores de educação e cursos normais superiores, desde 1999, obedece, portanto, a balizadores postos pela política educacional em nosso país em cumprimento às lições dos organismos financiadores internacionais.” (p. 143).

Em Freitas (2003), vê-se que, nos anos de 1990, vive-se o aprofundamento das políticas neoliberais, revela-se a subordinação do país às exigências do Banco Mundial, à lógica do mercado e configura-se o descompromisso do Estado para com o financiamento da educação para todos em todos os níveis. No que se refere às políticas de formação de professores, as mudanças são direcionadas para a construção de um professor que, diante as demandas atuais do capitalismo, seja “a correia de transmissão, na escola e na sala de aula, das novas formas de laboralidade demandadas pelo nível de desenvolvimento do capitalismo [...]” (p. 1097)

Um retorno às concepções tecnicistas e pragmatistas (reconfiguradas e um patamar mais avançado) desloca a qualificação profissional – a do emprego – para a qualificação do indivíduo, no qual os processos de formação são centrados no desenvolvimento de competências comportamentais.

Os ISEs, nesse cenário, se caracterizam como instituições de caráter técnico-profissionalizante e objetivam a formação de professores com ênfase no caráter técnico instrumental, um prático com competências para solucionar problemas da prática cotidiana.

Para a autora, “[...] os mentores intelectuais dessas concepções, no campo da educação e da pedagogia, acabam fortalecendo tanto o MEC quanto o CNE na implementação das novas concepções do perfil necessário de professores e especialistas na realidade atual da reforma educativa.”

Tentam introduzir novamente, com isso, no campo da escola, as tarefas do “especialista” supervisor e gestor, sob “o manto” do pesquisador e cientista da educação, determinadas pelas políticas da reforma educativa, agora sobre novas bases, firmada obrigatoriamente em cada sala de aula.

Tais diferenças qualitativas entre as formações – a de pedagogo e a de professor – reduzem os saberes e as especificidades do profissional docente a tarefas menos nobres daquelas destinadas aos pedagogos. As políticas de desqualificação do professor, juntamente com as péssimas condições de trabalho são os aspectos impeditivos para que a formação de todos os professores alcance os níveis de qualidade superior defendidos por esses setores para desenvolver-se exclusivamente em cursos de bacharelado de pedagogia.

No lugar da qualificação/profissão, a competência (apresentada como propriedade instável dentro e fora do exercício do trabalho, cuja gestão se caracteriza por um sistema de submissão, de validação permanente que prove constantemente sua adequação, direito à promoção/mobilidade social) passa a estar no princípio da organização do trabalho. (RAMOS, 2001, p. 194, in FREITAS, 2002, p. 155)

Assim, nas Diretrizes (CNE, 2002, p.3), para a autora, é possível identificar que as competências listadas deslocam a discussão dos conteúdos e métodos das disciplinas que caracterizam a formação no campo da educação para uma redução (da formação) a um processo de desenvolvimento de competências para lidar com as técnicas e os instrumentais do ensino (tecnologia) e

[...] da ciência aplicada no campo do ensino e da aprendizagem, incluindo a visão instrumental da investigação e da pesquisa – *competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica* – e a individualização do processo de formação continuada – *competência referente ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional*. (grifos nossos). (FREITAS, 2002, p. 155)

A compreensão da política, em relação ao magistério, é a de dar continuidade às políticas anteriores, indicando, portanto, a manutenção do processo de desprofissionalização do magistério, pela via dos exames de certificação e da ampliação do caráter tutorial da formação, o aprofundamento do processo de controle e regulação do trabalho docente.

No intervalo entre maio de 1999 e junho de 2004, as várias iniciativas do MEC, com relação à formação de professores e ao próprio curso de pedagogia, causaram mais transtornos do que encaminhamentos positivos para tais cursos. A grande diversidade de estruturas exigirá provavelmente, do Poder Público, acompanhamento e avaliação rigorosos, para que sejam preservadas as iniciativas positivas e se estabeleçam metas para o aprimoramento da qualidade de outras.

As iniciativas do MEC induziram também a uma política de crescimento desordenado do ensino superior privado, com destaque especial para a expansão dos cursos normais superiores e do próprio curso de pedagogia, principalmente em instituições privadas, em sua grande maioria sem história e sem compromisso anterior com a formação em quaisquer de seus níveis e modalidades.

Nesse período, em decorrência da pressão de entidades, várias discussões e documentos foram organizados pelas entidades com o objetivo de interferir na política de formação dos educadores. A SESU/MEC, em decorrência de tais pressões das entidades, instituiu o GT Licenciaturas (composto por educadores da área e pela ANFOPE) que, em reuniões como em congresso, elaborou o *Documento Norteador para Elaboração das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação de Professores*. Tal documento foi “engavetado” pelo MEC, embora tenha sido discutido com representantes das entidades das áreas específicas das licenciaturas. O MEC decide, então, elaborar outro documento enviado ao CNE, o qual foi aprovado em 2001 e 2002 como as *Diretrizes para os Cursos de Formação Inicial de Professores para a Educação Básica*. A recusa do MEC, segundo a autora, nos debates e embates ocorridos, foi uma constante.

A presença e a atuação das entidades foi marcada na recusa, em 1999, à proposta que pretendia eliminar a possibilidade de formação de docentes para as séries iniciais e educação infantil dos cursos de pedagogia; na mobilização contra o Decreto n. 3.276/99, que estabelecia a exclusividade dos cursos normais superiores para a formação dos professores para esses níveis de ensino; na pressão que foi exercida para a alteração do texto do Decreto n. 3554, no qual foi o termo *preferencialmente* substituído por *exclusivamente*; na discussão de diretrizes de formação de professores nas audiências públicas regionais e nacional do CNE, nas entidades signatárias – ANPED, ANFOPE, ANPAE e FORUMDIR – que reafirmaram a necessidade do estabelecimento de diretrizes nacionais específicas para os cursos de pedagogia, considerando a proposta da Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia de 1999.

Em 2001, o documento “Posicionamento conjunto das Entidades”, reafirmando, explicitando e aprofundando as diretrizes de 1999, é entregue e serve de base para a *Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia*, “[...] elaborada pela Comissão de Especialistas de Pedagogia e pela Comissão de Especialistas de Formação de Professores, e enviada ao CNE em abril de 2002.”

As diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Pareceres CNE/CP n. 05/2005, 01/2006 e na Resolução CNE/CP n. 01/2006), para Aguiar et al, “[...] demarcam novo tempo e apontam para novos debates no campo da formação do profissional da educação no curso de pedagogia, na perspectiva de se aprofundar e consolidar sempre mais as discussões e reflexões em torno desse campo.” (AGUIAR et al, 2006, p. 828-829)

Tal aprofundamento exige, no entanto, que se delineiem de forma mais clara e precisa os contornos e as perspectivas que essa formação poderá assumir em decorrência das diretrizes aprovadas. As diretrizes para o Curso de Pedagogia, conforme parecer CNE/CP n. 05/2005, (p. 6) definem destinação, abrangência de formação a ser desenvolvida e sua aplicação:

a) à formação inicial para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; b) aos cursos de ensino médio de modalidade normal e em cursos de educação profissional; c) na área de serviços e apoio escolar; d) em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. A formação assim definida abrangerá, integradamente à docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas.

Para as autoras, um amplo horizonte para a formação e atuação profissional se abre e está delineado, quando se encontram em articulação assegurada explicitamente a docência, a gestão educacional e a produção do conhecimento na área da educação. Dessa forma, o legislador aproxima-se das propostas de diretrizes apresentadas pela Comissão de Especialistas de Pedagogia de 1999, afastando, assim, a possibilidade de redução do curso a uma formação restrita à docência das séries iniciais do ensino fundamental,

Importante reafirmar, aqui, a compreensão dos elementos constitutivos da formação do pedagogo: “a docência nas DCN-Pedagogia não é entendida no sentido restrito do *ato de ministrar aulas*. O sentido da docência é ampliado, uma vez que se articula à idéia de *trabalho pedagógico*, a ser desenvolvido em espaços escolares e não-escolares [...]”. (p. 830, destaque das autoras).

A partir dessa perspectiva, o trabalho docente e a docência implicam uma articulação com o contexto mais amplo, com os processos pedagógicos e os espaços educativos em que se desenvolvem, bem como solicitam a capacidade de reflexão crítica da realidade em que se situam. As práticas educativas, portanto, se realizam e se definem mediadas pelas relações socioculturais, políticas e econômicas do contexto em que se constroem e reconstroem. (idem)

É possível, assim, entender, que a perspectiva que se apresenta para o curso de pedagogia

[...] é de uma formação que favoreça a compreensão da complexidade da escola e de sua organização; que propicie a investigação no campo educacional e, particularmente, da gestão da educação em diferentes níveis e contextos. A pesquisa, a produção do conhecimento no campo pedagógico e o estudo das ciências que dão suporte à pedagogia e a própria reflexão sobre a pedagogia como ciência certamente deverão estar presentes no processo formativo a ser desenvolvido nesse curso, concomitantemente ao estudo a respeito da escola, da prática educativa e da gestão educacional. (p. 831)

A abrangência da proposta de formação vai exigir uma nova concepção da educação, da escola, da pedagogia, da docência, da licenciatura, em um contexto mais amplo das práticas sociais construídas no processo de vida real dos homens, com o fim de demarcar o caráter sócio-histórico desses elementos.

Sendo a docência um dos pilares do curso de pedagogia, quando ele é caracterizado como um curso de licenciatura é necessária a observação no sentido de não incorrer no equívoco de organizá-lo curricularmente como um curso circunscrito ao campo das metodologias de ensino e dos conteúdos relativos aos saberes específicos nele contidos, mesmo

[...] porque, como já se destacou, também, em outros momentos, o *exercício da docência* desenvolve-se no contexto mais amplo da educação, da escola e da própria sociedade, e, sendo assim, a formação para tal exercício profissional deve fornecer elementos para o domínio desse contexto. (AGUIAR et. al, p.832, destaques das autoras)

Portanto, a compreensão das DCN-Pedagogia implica a sólida formação teórica e o desenvolvimento do pensamento crítico que se fundamenta nas diferentes ciências e campos de saberes que atravessam o campo da pedagogia. Tal compreensão, portanto, exigirá novas formas de se pensar o currículo e sua organização, superando disciplinas parceladas, restritas e concepções fragmentadas.

A formação para a gestão educacional como definida nas DCN- pedagogia, por sua vez contribui de forma a romper com as visões fragmentadas e fortemente centralizadas da organização escolar e dos sistemas de ensino e supera-se:

[...] de maneira definitiva aqueles modelos de organização curricular estruturados para formação por “habilitação”, que culminavam na formação dos denominados “especialistas em educação”, como o supervisor, o orientador, o administrador, o inspetor educacional, entre outros. (2006, p. 834)

Tais modelos de organização da educação não são determinados apenas pela formação desenvolvida nos cursos que formam profissionais da educação, mais especificamente, nos cursos de pedagogia. Porém, tal formação desempenha um papel relevante na produção das condições históricas para a manutenção ou superação desses modelos, e, nesse sentido, contribuindo para a afirmação da gestão democrática da educação como elemento central na direção dessa superação.

As polêmicas relacionadas às discussões sobre o caráter e identidade do curso de pedagogia não se extinguem com as diretrizes e esse desafio está posto para a área da educação, para a investigação e a pesquisa interdisciplinares, compartilhadas a muitas mãos.

Da aprovação emergem desafios, em especial aquele de construir efetivamente cursos e percursos de formação no campo da educação e da pedagogia. Tanto os atores envolvidos, como as entidades possuem esse compromisso histórico, “[...] pois sabem que somente de forma coletiva, solidária e crítica será possível enfrentar aqueles desafios que ainda não estão ao nosso alcance e na esfera de nossa decisão.” (idem)

O compromisso acima citado bem como todos os embates ocorridos, para efeito desta pesquisa são fundamentais, pois estarão presentes na construção da representação social do professor dos atores envolvidos “na cena da pedagogia”, pois, segundo Spink, o produto da ação traz marcas do lugar, do tempo e do espaço em que se deu e que “as representações sociais são campos socialmente estruturados na interface de contextos sociais de curto e longo alcance históricos.” (SPINK, 1995). Portanto, como afirma Nunes (2010, p. 59), “podemos encontrar aspectos que vão se mantendo ao longo do tempo, sendo ressignificados ou reestruturados nos processos de construção de sentido pelos sujeitos”.

Assim, trazer parte da história e do entendimento de constituição do que hoje existe como Pedagogia é trazer elementos no sentido de identificar como tal história está presente, se está (ou não) em transformação e, finalmente, de que forma pode estar presente ou reeditada no campo das políticas educacionais e do Estado avaliador; no qual, produto (resultado) tem peso mais significativo do que processo.

4 MÉTODO

Considerando o objeto de estudo “identificar as representações sociais do professor no novo capitalismo, na perspectiva de distintos atores sociais presentes na cena educacional – futuro professor, professor formador e professor em exercício”, a proposta que aqui se delinea vai em direção à chamada pesquisa qualitativa.

Quando se utiliza o termo qualitativo, opta-se por compartilhar a perspectiva apresentada por Chizzotti (2003, p. 221):

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após esse tirocínio, o autor interpreta e o traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa.

Apesar de serem de naturezas distintas, as abordagens qualitativas e quantitativas não se contradizem, e não são necessariamente continuidade uma da outra (embora possam, em algumas situações, ser complementares) e, por isso, Sanchez e Minaio (1993, apud PAULILO, 1999) não consideram que uma seja mais científica que outra. A contribuição efetiva para o conhecimento se dá quando essas são utilizadas dentro dos limites de suas possibilidades.

Chizzoti (1991), ao caracterizar tal abordagem, indica os caminhos que serão seguidos nesta pesquisa: imersão do pesquisador no contexto da pesquisa, mergulho nos sentidos e emoções, os sujeitos como atores sociais produzindo conhecimento e práticas, resultados entendidos como frutos da dinamicidade pesquisador-pesquisado, a importância de todos os fenômenos como importantes e reveladores que estão presentes na constância e na ocasionalidade, na continuidade e na ruptura, no que é manifesto e no que está oculto.

A abordagem que foi adotada recebe críticas quanto ao rigor do método, validade e verificação. Frente a tais questões, Demo (1986) levanta critérios (internos e externos) para que um trabalho seja considerado científico. Quanto aos critérios internos, elenca a coerência (argumentação lógica, premissas iniciais, construção do discurso e conclusões coerentes entre si), a consistência (qualidade argumentativa que resiste a argumentações contrárias), a originalidade (que permite o avanço do conhecimento) e a objetivação (expressão da busca de aproximação do objeto estudado). Como critério externo, aponta a intersubjetividade, que, para o autor, significa

“a ingerência da opinião dominante dos cientistas de determinada época e lugar de demarcação científica” (p.17), o argumento de autoridade em ciência, porém, sem perder de vista que ela é um produto social, histórico e em processo de formação.

Segundo Spink (1995), é a modalidade da fidelidade sincrônica (aquela que inclui o uso de diferentes instrumentos e medidas) que, na pesquisa qualitativa de fenômenos sujeitos à historicidade, é a que tem maior relevância.

4.1 Teoria das Representações Sociais

Considerando o objetivo dessa pesquisa, acima anunciado, escolheu-se tratar tais questões por meio da Teoria das Representações Sociais (TRS).

Segundo Alves-Mazzotti (2008), os indivíduos são confrontados diariamente, na sociedade moderna, com uma grande quantidade de informações e questões que exigem, por afetar de alguma forma, que se busque compreendê-las, aproximando-as daquilo que nos já é conhecido para que possa, em nossas interações diárias manifestar julgamentos e tomar posições. Tais interações sociais vão criando os “universos consensuais”, nos quais são produzidas e comunicadas novas representações, que passam a ser mais que opiniões, são verdadeiras teorias do senso comum. Tais teorias (construções esquemáticas que buscam dar conta da complexidade do objeto) ajudam também a forjar a identidade grupal e o sentimento de pertencimento ao grupo.

Para Arruda (2002), com a fluidificação das barreiras disciplinares, foi possível o surgimento de novos estudos que focam problemas que se aproximam “de forma mais franca a subjetividade” (p. 66). Para a autora, nas preocupações das ciências sociais, desponta como tema:

O enigma proposto por Moscovici em 1987 foi como produzimos explicações sobre aquilo de que tão pouco entendemos. Como podem as representações se produzir a partir de quase nada, e como tantas representações diferentes surgem a partir de um mesmo objeto? Ele dá uma pista para a relação intrínseca entre a representação social e a subjetividade, ao indicar o suplemento de si que o sujeito coloca no mundo para configurá-lo, e assinala a ruptura com a perspectiva dual sujeito/objeto ao propor três eixos relacionais da representação: 1) a da inseparabilidade entre subjetivo/objetivo, mental e material, dentro e fora; 2) a relação entre o passado e o futuro, que se superpõe ao terceiro, e 3) a relação entre o ilusório e o real. (idem, p. 67).

A partir dessas considerações, deve ser destacada a Teoria das Representações Sociais, já prenunciada, para consecução dos objetivos propostos, pois se afina com o trabalho e se mostra

contributiva, ao se “localizar” na intersecção entre psicologia e sociologia, ao se distinguir da psicologia de caráter comportamentalista na compreensão dos fenômenos sociais e culturais na construção de uma “psicologia social do conhecimento” que: “[...] está interessada nos processos através dos quais o conhecimento é gerado, transformado e projetado no mundo social” (DUVEEN, 2005, p. 9).

Outro aspecto que aproxima o tema proposto com a teoria das representações sociais reside na crença de Moscovici no papel ativo e autônomo do processo de construção social, por considerar que o conhecimento é produzido pela interação e comunicação entre os indivíduos:

Há numerosas ciências que estudam a maneira como as pessoas tratam, distribuem e representam o conhecimento. Mas o estudo de como, e por que, as pessoas partilham o conhecimento e desse modo constituem sua realidade comum, de como eles transformam idéias em prática – numa palavra, o poder das idéias – é o problema específico da psicologia social. (DUVEEN, 2005, p.8)

Serge Moscovici interessou-se pelo “poder das idéias” do senso comum, isto é, no “estudo de como, e por que as pessoas partilham o conhecimento e desse modo constituem sua realidade comum, de como eles transformam idéias em prática [...]” (MOSCOVICI, apud DUVEEN, 2005, p. 8). Em síntese, preocupou-se em compreender como o tripé grupos/atos/idéias constitui e transforma a sociedade. Seus trabalhos e sua teoria das representações sociais (TRS) influenciaram pesquisadores ao longo das últimas décadas, na Europa como nas Américas.

Resgatando o conceito de representações coletivas (RC), inicialmente proposto por Émile Durkheim, que estudou, em seu trabalho de doutorado, as diversas maneiras pelas quais a psicanálise era percebida (representada), difundida e propagandeada ao público parisiense. Tal trabalho sintetiza três pontos no que se refere à relação entre linguagem e representação: existia um intermediário de peso entre o que se acreditava cientificamente ser a psicanálise e o que ela era entendida pela sociedade: as representações sociais. Tais representações dependiam tanto do conhecimento do senso comum (ou popular) como do contexto sociocultural, em que os indivíduos estavam inseridos, portanto, não eram as mesmas; diante de novos objetos e situações, o processo de representar seguia uma sequência lógica: “ancoragem (denominado inicialmente como ‘amarração’, evoluindo para o conceito atual) que é um processo que se constitui em tornar familiares objetos desconhecidos, e “objetivação”, “[...] processo pelo qual indivíduos ou grupos

acoplam imagens reais, concretas e compreensíveis, retiradas de seu cotidiano, aos novos esquemas conceituais que se apresentam e com os quais têm de lidar.” (OLIVEIRA, 2004b, p. 180)

A reflexão de Moscovici foi adiante na busca da compreensão de como a produção de conhecimentos plurais constitui e reforça a identidade dos grupos, como influi em suas práticas e como estas reconstituem seu pensamento.

Duveen (2005) apresenta um “motivo” para a construção dessa teoria que consiste na insatisfação com os modelos que apreendiam apenas a conformidade e a submissão, insuficientes para explicação das mudanças na sociedade. Na perspectiva proposta, a construção das representações deve ser estudada, enfatizando o caráter dinâmico das representações, discutindo um fenômeno que antes era visto como um conceito: “a psicologia social de Moscovici [...] foi consistentemente orientada para questões de como as coisas mudam na sociedade, isto é, para aqueles processos sociais, pelos quais a novidade e a mudança, como a preservação, se tornam parte da vida social.” (DUVEEN, 2005, p. 15). O fenômeno das representações está, por isso, ligado aos processos sociais implicados com diferenças na sociedade.

Nesse momento do trabalho, faz-se necessário apresentar o caminho percorrido para a construção dessa teoria, esclarecendo o sentido da escolha da mesma, enquanto sustentação na busca do objetivo proposto.

4.1.1 Conceitos fundantes para o entendimento da teoria de Moscovici

A partir das considerações iniciais, serão aqui apresentadas questões basilares de sua teoria.

Uma primeira definição diz respeito à palavra representar:

Representar significa, a uma vez e ao mesmo tempo, trazer presentes as coisas ausentes e apresentar as coisas de tal modo que satisfaçam as condições de uma coerência argumentativa, de uma racionalidade e da integridade normativa do grupo. [...] é portanto, muito importante que isso se dê de forma comunicativa e difusiva, pois não há outros meios, com exceção do discurso e dos sentidos que ele contém, pelos quais as pessoas e os grupos sejam capazes de se orientar e se adaptar a tais coisas. [...] e através dessas interações pode-se ao menos ter certeza, graças ao trabalho não só de historiadores e antropólogos, mas também de psicólogos sociais, que as interações têm como objetivo a constituição de mentalidades ou crenças que influenciam o comportamento. (MOSCOVICI, 2005, p. 216-217).

As representações seriam para Moscovici, segundo Spink (1999), o resultado de um diálogo permanente, tanto interno quanto externo, entre indivíduos, e no seu decorrer as representações individuais são ecoadas ou complementadas.

Moscovici (2005), em seus trabalhos, estuda como as representações científicas são transformadas em representação comum e indica a proposta desta teoria: busca a elucidação dos elos que unem a psicologia humana com as questões culturais e sociais contemporâneas, assumindo como centro a comunicação e as representações. Tornar o não-familiar familiar, criar um sentido e explicação para o que afeta o indivíduo como perturbador e estranho (no qual a explicação não é óbvia), são as razões da criação das representações.

Assim, é necessário aqui destacar a importância da tarefa do estudo científico das representações, partindo do seguinte raciocínio, apresentado por Duveen (2005):

Se as representações sociais servem para familiarizar o não-familiar, então a primeira tarefa dum estudo científico das representações é tornar o familiar não familiar, a fim de que elas possam ser compreendidas como fenômenos e descritas através de toda técnica metodológica que possa ser adequada nas circunstâncias específicas. (p. 25).

Vale a pena neste momento destacar como Moscovici compreende a questão da ideologia, e diferenciá-la das representações sociais.

Para Alexandrino (2009), quando se fala sobre ideologia como terminologia tal como se conhece, que apresenta um grande número de definições e que se expressa nas diversas áreas do conhecimento, essas remetem à importância daquela. Ainda é preciso considerar que “a crescente importância da ideologia deve-se hoje, certamente, ao fato de nossa sociedade e nosso mundo tornarem-se, a cada dia, mais ‘imateriais’, sempre mais sustentados numa comunicação verbal e simbólica”. (GUARESCHI, 2000, p.56, apud ALEXANDRINO, 2009, p. 42).

Para Guareschi (2007, p. 91), mesmo havendo uma compreensão consensual sobre ideologia, (o que não há, por sua complexidade) e que essa pudesse ser conceituada como “[...] uma cosmovisão, isto é, um conjunto de ideias, ideais, filosofias de uma pessoa ou grupo”, indica o resultado de uma produção humana, e não seu processo. Já as representações dizem respeito tanto ao produto, quanto ao processo pelo qual são elaboradas. (NUNES, 2010, p. 53).

Para Moscovici (2003), pessoas e grupos pensam por si mesmos, produzem e comunicam suas representações próprias e soluções que colocam a si mesmos. Nesse contexto, as ciências, as

ideologias, os acontecimentos são “alimentos para o pensamento” (2003).

As Representações Sociais estão centradas na comunicação entre os sujeitos, portanto, Moscovici opta “pela hipótese de que ela é produzida, engendradora, coletivamente” (MOSCOVICI, 1978, p. 76). Para ALEXANDRINO (2009, p. 42),

A ideologia, considerando também a teoria das Representações Sociais, se trata de um conjunto de representações eleitas como dominantes. Pode-se dizer que ela é hegemônica, mas não totalitária, pois se assim ela fosse, não haveria espaço para mudanças. No campo ideológico convivem várias Representações Sociais e é no confronto entre elas que existe a possibilidade da mudança.

Vala (1993, p. 354, APUD XAVIER, 2002, p. 23) segue em direção semelhante, quando coloca que as representações, entendidas como uma modalidade de conhecimento particular, cuja função se constitui na elaboração de comportamentos e comunicação entre os indivíduos, “alimentam-se não só das teorias científicas, mas também dos grandes eixos culturais, das ideologias formalizadas, das experiências e das comunicações cotidianas”.

Grandin (2008), a esse respeito, entende que existe uma sobreposição entre esses dois conceitos” e que as representações sociais, quando estruturadas como campos sociais, referindo-se à ideologia como visão de mundo, são sempre ideológicas.

Para Moscovici, porém, não se está sempre e completamente sob o domínio ideológico, pois entende que os seres humanos são pensadores autônomos e produtores constantes de suas representações em uma sociedade pensante e que nela o pensamento social se reavalia. Segundo Guareschi (2000, p. 76)

Desse modo, as RS não pressupõem um universo puramente estático, apesar de pressuporem certo grau de consensualidade. A teoria das RS tenta conceituar tanto o poder da realidade social e a ação dos sujeitos sociais. Há sempre um nível de realidade compartilhada, dentro de uma sociedade que permite o conhecimento e o reconhecimento, a fim de que possa existir uma fala possível de ser falada, e para que o debate e a argumentação possam acontecer. Esse nível de partilha não significa um acordo geral ou a obrigatoriedade de aceitar uma única opinião em todos os eventos cotidianos. Significa que mesmo que haja desacordo, os sujeitos sociais ainda podem saber do *que* estão falando, a que questão estão se referindo. O conhecimento tácito fornece uma base comum sobre a qual as pessoas discutem, competem e argumentam. Isso é possível pela garantia básica existente na vida social. Essa garantia básica é construída principalmente pela linguagem, imagens e práticas ritualísticas.

Para Moscovici, as Representações sociais divergem da ideologia na função que exercem: enquanto a ideologia tem como objetivo justificar atos de um grupo social; a representação

“contribui exclusivamente para os processos de formação de condutas das comunicações sociais.” (MOSCOVICI, 1978, p.77, apud GRANDIN, 2008).

Uma outra contribuição que merece ser destacada sobre tal questão, é trazida por Xavier (2002), que defende que tais conceitos podem ser eficientemente articulados, desde que: “o conceito de representação social seja ampliado em seu caráter cognitivo e psicossocial, e os conceitos de ideologia e hegemonia sejam revistos em seu essencialismo e determinismo.” (p. 18).

Falar de representações sociais implica, também, abordar os chamados universos consensuais e reificados, considerando que para Moscovici o que interessa é o lugar das representações ocupadas em uma sociedade pensante. Anteriormente determinado pela distinção entre mundos separados e opostos - esfera sagrada (longe das atividades intencionais, humanas, respeitada e venerada) e profana (em que atividades triviais e utilitaristas eram executadas) – que em diferentes graus determinavam, dentro de cada cultura e indivíduo, as esferas de suas forças próprias e de forças alheias, o conhecimento ou disciplina que se interessasse por uma esfera, era totalmente diferente do conhecimento ou disciplina que se interessasse por outra; e a possibilidade de uma disciplina passar de uma esfera para outra ocorria quando os conteúdos fossem obscuros.

Atualmente, tal distinção foi abandonada e substituída por outra distinção – universos consensuais e reificados – no primeiro, “o ser humano é a medida de todas as coisas”, numa sociedade que é criação visível, contínua, permeada com sentido e finalidade, possuindo voz humana, de acordo com a existência humano e agindo e reagindo como um ser humano; no segundo (o universo reificado),

[...] a sociedade é transformada em um sistema de entidades sólidas, básicas, invariáveis, que são indiferentes à individualidade e não possuem identidade. [Assim,] as várias ciências que estão interessadas em tais objetos podem, por assim dizer, impor sua autoridade no pensamento e na experiência do próprio indivíduo e decidir, em cada caso particular, o que é verdadeiro e o que não o é. Todas as coisas, quaisquer que sejam as circunstâncias, são, aqui, a medida do ser humano. (MOSCOVICI, 2005, p. 50)

Para Moscovici, “[...] nós vemos com mais clareza a natureza verdadeira das ideologias, que é de facilitar a transição de um mundo ao outro, isto é, de transformar categorias consensuais em categorias reificadas e de subordinar as primeiras às segundas.” (MOSCOVICI, 2005, p. 53)

Segundo Nunes (2010), o senso comum era o ponto de partida que servia para dar sentido à realidade, por meio dos conhecimentos acumulados ao longo da história, tanto na vida pessoal

quanto profissional. Tal sentido na sociedade moderna se inverte, ou seja, é a ciência que passa a definir os mecanismos explicativos a serem usados nas mais diferentes áreas. O senso comum, por sua vez, passa a valer-se da ciência para compreender, comunicar ou agir. Assim, na sociedade atual, o universo reificado diz respeito às ciências que possibilitam sua compreensão, e a interação se dá a partir de regras pré-estabelecidas e para que dele possa fazer parte, é necessário o domínio das normas que regem as relações no grupo; as representações sociais dizem respeito ao universo consensual, onde a competência deriva das circunstâncias e as pessoas são livres e iguais, o que permite que se prospere a conversação: “Diferente do que ocorre no universo reificado, no universo consensual reina a certeza de fazer parte, reafirma-se o que todos já conhecem, prospera a possibilidade de dizer abertamente o que se pensa, pois, de certa forma, tudo que é dito confirma o que já se sabe” (NUNES, 2010, p. 57)

Assim, nesta pesquisa, ao buscar compreender as representações sociais do professor pelos sujeitos já indicados, nesse universo consensual, que estabelecem em proposições que permitam a eles descrição e caracterização de coisas e pessoas, bem como criação de teorias que admitam “[...] dar sentido à realidade, garantindo o desenvolvimento das condutas e comunicações que nela ocorrem, bem como possibilitando que um grupo social se expresse” (JODELET, 2005, apud NUNES, 2010, p. 44)

Deve ser ressaltado, dentro da Teoria das Representações Sociais, que o estudo das representações não deve permanecer restrito a um mero salto do nível emocional para o intelectual pois requer o exame dos aspectos simbólicos dos relacionamentos e universos consensuais, uma vez que as são simbólicas quando se referem principalmente ao fato de serem sociais, e estas possuem elementos tanto perceptivos como cognitivos: “É isto que distingue o social do individual, o cultural do físico e o histórico do estático. [...] E é por isso que nós consideramos seu *conteúdo* tão importante e nos recusamos a distingui-las [as representações] dos mecanismos psicológicos como tais.” (MOSCOVICI, 2005, p. 105).

Finalmente, é importante citar os processos que, segundo Moscovici (2005), geram as representações sociais: a *ancoragem* e a *objetivação*. Esses mecanismos transformam o não-familiar em familiar, primeiramente transferindo-o a própria esfera particular, em que se é capaz de compará-lo e interpretá-lo; e depois, reproduzindo-o entre as coisas que se pode ver e tocar, e, conseqüentemente, controlar. De forma menos sintética é possível entender a ancoragem, como:

[...] um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada. [...] Ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras. [...] Pela classificação do que é inclassificável, pelo fato de se dar um nome ao que não tinha nome, nós somos capazes de imaginá-lo, de representá-lo. [...]. Categorizar alguém ou alguma coisa significa escolher um dos paradigmas estocados em nossa memória e estabelecer uma relação positiva ou negativa com ele. (idem, p. 61-63).

A objetivação, por sua vez,

[...] une a idéia de não-familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade. [...] toda representação torna real – realiza, no sentido próprio do termo – um nível diferente de realidade. [...] Quando, pois, a imagem ligada à palavra ou idéia se torna separada e é deixada solta em uma sociedade, ela é aceita como uma realidade, uma realidade convencional, clara, mas de qualquer modo uma realidade. [...]. Ela passa a possuir a autoridade de um fenômeno natural para os que a usam. (ibidem, p. 73)

Não negando a racionalidade e a manipulação correta da informação, destaca que a causa de serem selecionadas por cada um é ditada, em cada caso, por um sistema de representações. Ou, de outra forma: “Nós reagimos a um estímulo à medida em que, ao menos parcialmente, nós o objetivamos e o re-criamos, no momento de sua constituição. (p. 100)”. Supõe, assim, que toda a forma de conhecimento (incluindo a ciência), ideologia, crença, são representações sociais. (MOSCOVICI, 2005)

Para Alves-Mazzotti (2008), a análise desses processos (ancoragem e objetivação) constitui a contribuição mais significativa e original do trabalho de Moscovici: a compreensão de como o funcionamento dos sistemas cognitivo e social interferem reciprocamente.

Finalmente, no sentido de apresentar mais um argumento sobre a “compatibilidade” da teoria das Representações Sociais com a proposta deste trabalho, é necessário salientar a contribuição da Psicologia Social para o processo professor-aluno: trazer informações de como esses sujeitos tomam para si o mundo e a realidade de seu campo de atuação, dando sentido, determinando condutas e comunicações, quando permitem identificar as transformações que podem provocar o contato com o novo. (SOLIGO apud GRANDIM, 2008, p. 11).

4.1.2 Teoria das Representações sociais e sua contribuição em estudos que abordam a educação

Por se tratar de pesquisa que utilizará a teoria das representações sociais dentro da temática da educação, em especial em relação à formação/atuação de professores, é importante uma aproximação com os trabalhos já existentes.

Da pesquisa realizada, dois trabalhos são especialmente contributivos: o desenvolvido por Rangel (1998), que aborda o “estado da arte” da pesquisa de representação social na área de ensino aprendizagem e o de Menin et al (2009) que aborda a teoria das representações sociais nos estudos sobre representações de professores no ano de 2004.

O período considerado por Rangel foi o de 1990 a 1995, e utiliza como critério as pesquisas catalogadas pelas agências federais de fomento, pela Anped, arquivadas nas bibliotecas universitárias e integradas ao Programa Comut (Programa de Comutação Bibliográfica), totalizando 25 dissertações e 7 teses. Localiza como campos de formulação teórica de tais estudos “[...] a Sociofilosofia de fundo marxista, a Psicologia Social, a Antropologia, assim como aportes do desenvolvimento sociocognitivo (incluindo os acercamentos genéticos) além das incursões no terreno do imaginário.” (p. 74)

Foi percebido pela autora o fato de ser comum às pesquisas a busca de superação de antinomias entre sujeito-objeto, sujeito-mundo, sujeito-sociedade, significante-significado, concepções-ações, concepções-construção dos fatos da realidade, palavras-sentidos-condutas, conceitos-imagens-expectativas. Nessas relações, a representação assume uma função mediadora e se constitui em um dos elementos nucleares de enfoque e aplicação da TRS. O *corpus* de análise predominante nos estudos são textos da linguagem oral, escrita, não-verbal.

Menin et al (2009) realizaram pesquisa em que foram analisadas 27 teses de doutorado e dissertações de mestrado de Programas brasileiros de Pós-Graduação em Educação, reconhecidos pela Capes e defendidas no ano de 2004 que usam as representações sociais para estudar representação de ou sobre professor. Desse estudo, os autores concluem que a TRS é, em primeiro lugar, extremamente útil para revelar relações entre conhecimentos práticos/desempenho de papéis e funções na escola bem como questões políticas, ideológicas no campo da educação e, em segundo lugar, é pouco explorada (pouco aprofundada), embora contribuam para aclarar as representações que os professores têm de vários campos que compõem sua vida profissional (o que será detalhado mais adiante).

Em relação a segunda conclusão acima mencionada, sinalizam os seguintes aspectos: poucos estudos verificam ancoragens das representações, uma vez que mais descrevem representações do que revelam sua origem; os estudos são mais descritivos que comparativos/explicativos, pois poucas são as comparações entre conhecimento do senso comum e conhecimentos escolares de cunho mais científico; a priorização, no que se refere à análise de representações, obtidas por meio de questionários e entrevistas, em relação à análise de conteúdos e processos cognitivos; caracterização a desejar na medida em que não investigam as ancoragens em fatores relativos à pertinência ou história cultural dos grupos; falta de análise de cunho mais antropológico e sociológico que “[...] explorem as pertinências e experiências grupais, sociais e culturais das representações” (p. 551); são poucas as pesquisas que investigam as transformações das representações sociais sejam elas decorrentes de fatores culturais, políticos ou por aquelas provocadas por situações específicas de treinamento ou formação; as relações entre representações e práticas são mais inferidas e pensadas como hipótese do que investigadas diretamente; a difusão das representações pela mídia (importante fonte de comunicação) são analisadas por poucos estudos; avanço na análise de conteúdos, embora na maioria dos trabalhos sejam usados métodos simples de análise de dados, graças aos recursos que são proporcionados pelos softwares.

Assim, para as autoras, embora a pesquisa em representações sociais em educação seja um campo dos mais frutíferos no Brasil, a profundidade ou rigor metodológico não acompanha tal desenvolvimento. Feita análise, temos as seguintes observações: os temas priorizados pertencem a temáticas: representações do “ser professor” ou de sua “identidade”; sobre o curso de Pedagogia e formação docente, sobre a função do professor e da instituição de educação infantil; de profissão e profissionalização docente produzidas por professores que atuam no ensino fundamental e que integram um determinado curso de formação; dos docentes sobre saberes considerados necessários à profissão; sobre avaliação; do ingresso na formação em serviço, da repercussão do processo formativo sobre a mudança da prática docente e representação social do “bom” professor de educação infantil; “fala e escuta na sala de aula”; sobre sexualidade na escola; de professores sobre a luta pela terra em região de assentamento rural; de professores em formação inicial sobre a Matemática; de professores de Matemática sobre o aluno da escola pública; sobre violência no ambiente escolar; sobre o conceito de conscientização presente nas apropriações das concepções pedagógicas de Paulo Freire; dos professores sobre pré-

adolescentes; de gênero das professoras sobre o magistério; relação entre as representações sociais dos professores sobre o processo de ensino-aprendizagem e a informática na educação; de professores de História sobre a educação patrimonial e patrimônio; de professores sobre o que pensam seus alunos sobre perspectiva de futuro; dos professores sobre a escola no presente, no passado e no futuro; de professores sobre meio ambiente, educação ambiental e suas relações com a prática docente; de professores sobre o corpo humano e suas repercussões na prática pedagógica.

Na maioria dos casos, o objeto escolhido se constituiu de fato, objeto de representação para os sujeitos da pesquisa e que levam a representações homogêneas, comum aos grupos investigados.

A busca de construção teórica do objeto, investigando sua constituição histórica, é feita em grande parte dos trabalhos, porém, para as autoras, as averiguações das transformações históricas das representações dificilmente são averiguadas: “É como se a TRS servisse, sobretudo, para a coleta de dados sobre a representação do objeto em um momento posterior da pesquisa, mas não esclarecesse sobre sua natureza, origem, construção ou transformação.” (p. 556)

Os trabalhos pesquisados centram sua pesquisa em representações de ou sobre professores e os sujeitos que, em sua maioria, foram docentes em exercício ou alunos em formação para o magistério de várias localidades do país. Neste aspecto, para as autoras falta maior caracterização dos sujeitos, por entenderem que, na maioria dos trabalhos, o fato de os sujeitos terem em comum a profissão de professor parece ser, para os autores da pesquisa, condição suficiente para pertencer ao mesmo grupo de representação. Faltam informações que contemplem o contexto cultural e histórico que marca o sujeito em sua pertinência àquele grupo.

Entre as teses e dissertações analisadas, importante destacar que em nenhuma delas foi adotada como metodologia pesquisas-ação em nível de intervenção ou de propostas para a mudança de representações e práticas sociais.

Ainda, segundo as autoras, pesquisas já realizadas em representação social sobre temas e objetos investigados não aparecem em forma de revisão de estudo. Além disso, consulta e citação em teses e dissertações deixam a desejar e, quando ocorrem, são subutilizadas na discussão em relação aos resultados obtidos.

A justificação da escolha metodológica em função da TRS e das possibilidades de análise de dados aparece em poucos trabalhos, cujos procedimentos de coleta mais usados foram entrevistas (em 22 teses e dissertações), questionários (em 16) e, dentro deles, as questões de associações livres, adotadas em 11 estudos, com palavras indutoras.

Quanto às análises, as mais comumente encontradas são as análises de discurso, de conteúdo, temática, categorial e descritiva. Em sete estudos foram utilizadas análises estruturais. Constatou-se que outros conceitos da teoria (que ficam limitados à constatação de elementos centrais ou periféricos) são subexplorados, enquanto que os conceitos que constam dos bons capítulos sobre a TRS são pouco explorados na análise dos resultados.

Destaca também que poucos trabalhos têm a preocupação de procurar explicar os dados obtidos acerca das representações sociais através da história da construção desse saber como senso comum e como ciência (o que daria margem a muitos desdobramentos importantes).

Finalmente, ao verificar as contribuições dos estudos para a TRS, para a educação e para o conhecimento do tema específico (as representações sociais sobre e do professor) nos resultados das teses de dissertações, constatou-se que os estudos oferecem contribuições mais relevantes para a educação, no que se refere especificamente ao professor e seu contexto de vida profissional, do que para a TRS. As autoras atribuem tal fato, na sua maioria, ao tempo limitado e insuficiente para seu desenvolvimento e reflexões mais aprofundadas no campo teórico e epistemológico.

Ao focar as contribuições das pesquisas sobre as representações de ou sobre o professor e seu contexto de vida profissional, foi possível para as autoras chegarem a algumas generalizações, dentre elas a afirmação de que, mesmo utilizada de modo limitado, é um instrumento poderoso para sugerir imagens sobre como o modo como o professor estrutura seu mundo profissional.

Porém, pontos positivos são também identificados: pertinência e relevância nos objetos de investigação, mesmo que eles não tenham sido explorados em toda sua potencialidade; a escolha dos sujeitos participantes e constituição de grupos; a presença da contextualização histórica dos objetos de representação, embora muitas vezes não retomada na interpretação; utilização de procedimentos de coleta de dados mistos e de forma criativa.

Dessa forma, concluem:

Acreditamos que esse trabalho deve continuar. Nos últimos anos, novos avanços aconteceram no campo de pesquisas em representações sociais e nas técnicas de análises de dados. Além disso, a produção de trabalhos na área da educação continua aumentando. Uma análise mais direcionada para temas específicos, [...], permitiria demonstrar se podemos construir um perfil do profissional professor através das suas representações reveladas por esses trabalhos. (p. 571)

Novaes (2006) elabora pesquisa sobre representações sociais de estudantes de pedagogia sobre o Brasil, pois se considera que tais “lócus” (cursos de Pedagogia) devem se constituir em espaço de formação que mobilize transformações educacionais. Foram pesquisados alunos de primeiro ano de cinco estados (totalizando 267), alunos estes de escolas públicas e privadas. Utilizando questionários combinados com uso de desenhos e linguagem escrita, foi solicitado que desenhassem o Brasil e o que contém nele contém, que justificassem por que acreditavam que tudo o que foi desenhado era Brasil e o que diferenciava o Brasil dos demais países. Foram evidenciados dois eixos de representações: o primeiro com a marca da força que exerce para a manutenção *status quo*; um segundo que impulsiona a ação dos sujeitos para uma mudança social (nele a esperança é a força motriz de atuação), predizendo uma identidade marcada pela responsabilidade social. (p. 6)

Oliveira et al (2004) apresentam estudo que teve como objetivo “identificar o conteúdo e a estrutura das representações sociais de professores, pais e alunos do ensino fundamental e médio sobre a instituição escolar e o processo de escolarização formal”. Os resultados, que foram submetidos à análise lexical, análise de evocações livres e análise de similitude, indicam diferentes representações dos grupos estudados: “Para os professores, a escola é vista como lócus pedagógico; para os pais, a instituição de ensino se apresenta como única possibilidade de futuro para as crianças; para as crianças, a escola é representada como possibilidade de liberdade por meio do conhecimento.” (p. 131). A conclusão a que os autores chegam é que há um processo de estranhamento entre imagens distintas sobre a instituição escolar que, atreladas à práticas cotidianas dos sujeitos, legitimam as ações de aceitação/rejeição da própria instituição de ensino.

Alves-Mazzotti (2007) elaborou pesquisa que teve como objetivo identificar as representações da identidade docente construídas por 248 professores de ensino fundamental da rede pública do Rio de Janeiro (123 da primeira a quarta série e 125 da quinta a oitava série), frente aos desafios postos pela contemporaneidade à escola. Tal identificação se deu por meio de

abordagem estrutural das representações propostas por Abric e dados coletados por teste de associação de palavras com justificativa. Os resultados indicaram diferenças significativas entre as representações dos dois grupos: no 1o. grupo (1ª a 4ª série) o núcleo é constituído por um único elemento – dedicação -, embora na periferia próxima apareça o termo cansativo; e no 2o. (5ª a 8ª série), os termos destacados são dificuldades e luta. Pode-se concluir que os professores de 1ª a 4ª série parecem atribuir à sua identidade um sentido tradicionalmente associado à função docente. Já os professores de 5ª a 8ª, “[...] ser professor hoje é lutar cotidianamente contra as inúmeras dificuldades que se interpõem entre ele e seus alunos.”

Considerando o objetivo presente na pesquisa que ora se apresenta, a Teoria das Representações Sociais se mostra contributiva, especialmente no que diz respeito a procurar “captar” como as representações estariam sendo modificadas no universo consensual dos sujeitos estudados, que estão refletidas, possivelmente, em conflitos e distinções, que desembocam em ações e comunicações junto ao grupo a que pertencem.

A proposta que permeia este trabalho buscará, pelas características que lhe são peculiares, ser contributiva tanto para o campo “educação”, como para a Teoria das Representações Sociais.

A relação dinâmica entre sujeito e mundo real, mundo objetivo e subjetividade, sujeito e objeto é constitutiva da abordagem qualitativa e essa, por sua vez, se reflete na forma de investigação que caracteriza a Teoria das Representações Sociais. Utilizar tal teoria implica captar uma dinâmica cuja produção é histórica e busca identificar os processos de mudança.

Dentro da perspectiva da Teoria das Representações Sociais, os procedimentos metodológicos trazem, em si, cuidados especiais, pois o que é importante aqui é ir além da opinião, na busca do que “estaria posto de imediato”, “de fora para dentro”, na direção de uma suposta expectativa do pesquisador. Considerando esses importantes argumentos, para o trabalho, foi proposta uma estratégia que permite lidar com o objeto de forma que possa ir além do discurso, em um contexto dinâmico, dando um sentido maior àquela determinada experiência, pois:

[...] uma pessoa que responde a um questionário nada mais faz do que escolher uma categoria de respostas; ela transmite-nos uma mensagem particular. Transmite-nos seu desejo de ver as coisas evoluírem num sentido ao outro. Ela espera que sua resposta lhe acarrete uma satisfação de ordem intelectual ou pessoal. Essa pessoa está perfeitamente cônica de que, diante de outro pesquisador, ou em outras circunstâncias, sua mensagem seria diferente (MOSCOVICI, 1978, p. 49-50).

Spink (1995) defende o uso de material espontâneo (seja ele induzido por questões, expresso em entrevistas ou cristalizado em produções sociais) para que seja acessado o diálogo incessante (externo ou interno) entre indivíduos. A autora destaca também o uso da associação livre, a partir de um pequeno número de palavras-estímulo.

Dentro da perspectiva qualitativa, foi elaborado um instrumento com questões abertas, associação de palavras e imagens, na perspectiva que sugere a referida autora, e a forma de análise escolhida foi análise de conteúdo, que permite buscar nas representações os diferentes significados dos diferentes atores e a análise dos diferentes sentidos que são atribuídos por eles ao perfil do professor no novo capitalismo.

A análise de conteúdo permite ao pesquisador uma compreensão dos fatos que não se esgota na descrição pura dos conteúdos, mas busca estabelecer relações entre o contexto e um fenômeno social mais amplo. Constitui-se em um conjunto de técnicas de análise das comunicações, pelas quais procuram conhecer aquilo que está por trás das palavras – outras realidades por meio das quais são comunicados os conteúdos, uma técnica de pesquisa que trabalha com a palavra, que produz inferências (de forma prática e objetiva) do conteúdo da comunicação de um texto que são replicáveis ao seu contexto cultural.

Aqui, o texto é um meio de expressão do sujeito, e se busca, por meio da referida análise, inferir a expressão que representa as categorias das unidades temáticas de texto que se repetem.

Para Bardin (1992, p. 42), é

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção [...] destas mensagens.

A análise categorial, aqui utilizada, foi a temática, cujas construções de categorias emergiram das próprias respostas, identificando neles os temas comuns e permitindo agrupá-los. A análise de conteúdo contém, portanto, a codificação e a categorização.

Os passos sugeridos por Bardin, e que foram considerados para a análise realizada, foram: 1) pré-análise (fase de organização, na qual podem ser utilizados procedimentos como: leitura flutuante, hipóteses, objetivos e elaboração de indicadores que aprofundam a interpretação; 2) a exploração do material (os dados são codificados por unidade de registro); 3) o tratamento dos resultados e interpretação (categorização – nela, os elementos são classificados de acordo com

suas semelhanças e por diferenciação, e, posteriormente, são reagrupados em função de suas características comuns).

Para Moscovici, temas e categorias auxiliam no isolamento e na generalização do conteúdo analisado, combinando discursos individualizados que, entendemos, permitiu a análise a que se propõe este trabalho.

Assim, para a realização deste trabalho, foram pesquisados três grupos, a saber:

- a) Uma turma de estudantes do último período do curso de Pedagogia de um Centro Universitário (privado) do interior do Estado de São Paulo;
- b) Professores formadores (Curso de Pedagogia com formação em Pedagogia) do curso de Pedagogia deste mesmo Centro Universitário;
- c) Professores em exercício: tal grupo foi dividido em dois subgrupos – professores com menos de 05 anos e professores com mais de 10 anos de exercício, que atuam no Ensino Fundamental, do primeiro ao quinto ano, na rede municipal. Os professores pertencem a duas escolas do município.

Tal proposta buscou captar, por meio das representações sociais dos sujeitos pesquisados sobre o professor nessa nova conjuntura, de que forma estariam presentes (ou não) categorias relacionadas ao profissional do novo capitalismo, submetido ao Estado regulador e que vive sob as forças da performatividade e do gerencialismo.

Sobre os instrumentos elaborados, eles não foram idênticos, pois procuraram, dentro de suas variações, captar com mais profundidade o universo consensual dos grupos de sujeitos. Tais instrumentos foram aplicados com as seguintes estruturas:

- a) Alunos de uma turma do último ano de Pedagogia:

Foi solicitado aos participantes responderem as seguintes questões: “Que professor quero ser?”, “Cite cinco palavras que indiquem o que você precisa para ser esse professor”, “Se você fosse associar o professor de hoje a uma imagem, que imagem seria essa? Por quê?” e, finalmente “Nos dias atuais, o que é ser um professor competente?”.

A aplicação desse instrumento semi-estruturado foi feito de forma coletiva e respondido individualmente. Foi concedido um espaço de uma disciplina do curso para que me apresentasse,

falasse brevemente sobre a pesquisa, solicitar o preenchimento dos instrumentos e dos TCLE e me colocar à disposição para qualquer informação de que precisassem.

A maioria quase absoluta das alunas concordou e respondeu o questionário, em um clima bastante agradável. Parte do grupo (em menor número) aparentava uma concentração maior e levaram um tempo maior para responder. Em maior número, alunas responderam com uma aparente tranquilidade. Fato interessante foi a dificuldade de duas alunas em responder a pergunta que dizia respeito às imagens: a princípio manifestaram um não entendimento do que era para ser feito. A orientação dada foi de pensar em algo, em uma imagem, se possível a primeira que viesse à mente. Interessante que uma delas, quando dada tal orientação, perguntou: “posso mesmo?”, rindo... Eu disse que sim, e ela sorrindo, escreveu (trata-se da imagem do “burro”).

Uma das alunas chegou a responder, mas o conteúdo de suas respostas não foi considerado para a análise pelo fato de a mesma ter decidido por não autorizar a sua utilização.

b) Professores formadores do curso de Pedagogia:

As professoras participantes deste estudo foram contactadas primeiramente pela Coordenação do Curso, informando sobre a pesquisa e solicitando as mesmas que sugerissem, dentro dos períodos que estavam presentes na IES, um agendamento que poderia ser antes do início das respectivas aulas ou no intervalo das mesmas. A maior parte dos agendamentos se deu por email, disponibilizado pela coordenação do curso. Assim, por meio de uma abordagem individual, foi solicitado que as participantes respondessem as seguintes questões: “O que forma um bom professor?”, “Aponte cinco características do bom professor nos dias de hoje”, “Se você fosse associar o professor de hoje a uma imagem, que imagem seria essa? Porquê?” “O professor de hoje é diferente do professor do passado? Como? Por quê?” e, finalmente, foi solicitado que respondessem a questão: “Nos dias atuais, o que é ser um professor competente?”. Apenas uma professora deixou de ser entrevistada, pois no período, várias situações impediram nosso encontro (inclusive relacionado à saúde).

c) Professores em exercício:

Foi solicitado para os professores de cada sub-grupo acima citado que respondessem, em uma abordagem individual, as questões que se seguem: “O que é ser um bom professor?”, “Apresente cinco características do bom professor nos dias de hoje”, “Se você fosse associar o professor de hoje a uma imagem, que imagem seria essa? Por quê?”, “O professor de hoje é diferente do professor do passado? Como? Por quê?”e, finalmente, foi solicitado que respondessem a questão: “Nos dias atuais, o que é ser um professor competente?”.

Nas duas escolas pesquisadas, as professoras sabiam que iriam ser entrevistadas, porém sem maiores informações, que eram fornecidas pela pesquisadora por ocasião do encontro.

No caso da escola cuja maioria quase absoluta do grupo era de professores mais experientes, o Diretor já possuía contato profissional com a pesquisadora, e esse vínculo permitiu acolhimento. O tempo disponibilizado pelo professor era curto, ocorria durante o horário de trabalho ou no horário de intervalo (esse, no caso de uma professora apenas).

Na segunda escola houve também uma boa receptividade: essa escola foi indicada pelo representante da Secretaria que mantivemos contato durante o período da coleta de dados. Ele indicou uma escola que tinha, em sua direção, pessoa que já mantinha uma relação de trabalho anterior bastante satisfatória. Antes dos encontros com as professoras, estive com a Diretora e ela se mostrou uma pessoa muito solícita e acolhedora, dentro das possibilidades existentes (pois foi possível perceber a demanda de trabalho e inúmeras atividades exercidas). Uma das professoras (que não fazia parte do grupo pesquisado) foi colega de escola da pesquisadora e o encontro, nas dependências da escola, foi bastante agradável. De certa forma, contribuiu para o acolhimento das demais professoras e estabelecimento de um vínculo de confiança.

4.2 Caminhos percorridos para a elaboração do instrumento de pesquisa e escolha dos sujeitos

É de grande relevância, nesse momento, trazer para o leitor o caminho percorrido que resultou nas escolhas feitas no que se refere ao instrumento de pesquisa utilizado e aos grupos de pesquisa escolhidos para efeito deste trabalho.

A construção dos instrumentos (compostos de perguntas diretas/abertas, evocação de listas de palavras e de imagens, comentários comparativos) levou em consideração o fato de que, quando se pesquisam as Representações Sociais, parte-se do princípio de que elas não são evidentes e são buscadas fora do discurso consciente, para além do que é posto de imediato e do que estaria de acordo com a expectativa do pesquisador e de seu grupo de pertencimento.

Os diversos “formatos” de questões (ou abordagens em relação ao tema pesquisado) foram elaborados em decorrência da própria complexidade do objeto de estudo. As questões, portanto, foram deliberadamente estruturadas com formatos distintos na busca de captar a complexidade do fenômeno.

A escolha dos grupos foi construída no decorrer das discussões que foram emergindo no percurso da pesquisa (com os novos autores identificados e pesquisados, com os colegas do curso e orientadora, com a contribuição e a ratificação feita pela Banca de Qualificação).

Os autores que, no decorrer desse processo, foram descobertos e escolhidos para compor tal trajeto, ampliaram conceitos e entendimentos do cenário a ser pesquisado, exigindo uma nova postura e uma nova proposta de pesquisa empírica para atender aos novos questionamentos.

Tal ampliação tem uma história: no início dos estudos para a realização deste trabalho, o foco da atenção se localizava na relação entre as características do profissional do novo capitalismo e seus reflexos na educação, em especial a privada - “locus” da vivência profissional da autora. Assim, a vivência pessoal, somada aos estudos realizados nas disciplinas e nas pesquisas, permitiu a identificação de discursos e práticas da gestão empresarial, bem como do discurso do modo de produção nos moldes toyotistas no Ensino Superior, da gestão por resultados, que divergiam do modelo anterior existente, trazendo em seu bojo uma alteração de valores (tanto na gestão, como no alunado). A instituição, nesse momento da pesquisa, se metamorfoseava em organização, segundo as palavras de Chauí (2003).

Com a participação nas disciplinas da Pós-Graduação, e o conhecimento de autores que se apresentaram como desdobramento tanto das leituras do curso, quanto das orientações, a questão inicial se mostrou muito mais ampla e abrangente. Não se tratava mais de Instituições de Ensino Superior privadas, buscando sua sobrevivência por mecanismos ainda mais fortes de mercado e concorrência predatória.

Foi possível entender que o discurso que trazia em seu bojo o tema “globalização” e a necessidade “de um profissional novo”, “de novos paradigmas”, se constituía em algo sistêmico,

envolvendo também mudanças no Estado, nas Políticas Públicas, abrangendo, portanto, a educação como um todo, inclusive a própria oferecida pelo Estado, cujos valores e objetivos divergiam do modelo anterior de educação e de formação.

Nesse momento, abriu-se o leque dos sujeitos para a pesquisa, pois, de alguma forma, tais atores sociais, dentro da formação e atuação (desde o aluno do curso de Pedagogia ao professor em exercício do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental, passando pelos professores que participaram de sua formação), estariam submetidos a tais “reformas”. Assim, o universo aumenta, em tamanho e profundidade, perpassado pelas políticas públicas do Estado Avaliador afetando discursos, práticas e representação social do professor nesse novo universo.

Ou, de outro modo: para todos os sujeitos acima citados, havia uma questão que merecia ser refletida: como cada grupo estaria sendo afetado e de que maneira tais mudanças já estariam presentes nas suas representações sociais de professor?

Optou-se, assim, por trazer um pequeno panorama, um *continuum*, no qual, em um polo, estaria o aluno em vias de se formar (especificamente, no último período de um curso de Pedagogia) junto ao seu professor formador; no outro polo, teríamos os professores em exercício, que foram divididos em dois grupos: os mais experientes (com mais de 10 anos de formação) e os menos experientes (até cinco anos de formação).

A escolha dos “mais experientes” se deu no sentido de, por meio de suas representações sociais, identificar como tais mudanças se apresentam num grupo que viveu a transição dos modelos de Estado e a reformulação das políticas educacionais, ou seja, como são as representações de um grupo que viveu uma grande mudança discursiva e uma nova lista de práticas desejáveis. E, nesse sentido, foi mantida a coerência com a perspectiva moscoviciana, que busca o processo, as mudanças nas representações sociais, na dinâmica dos processos sociais.

A escolha de definição do grupo de professores em exercício, com menos tempo de experiência profissional, se deu partindo da ideia de que eles chegam para o trabalho já dentro das novas práticas presentes, possivelmente vistas em alguma etapa de seu processo de formação.

Já o conceito “bom professor”, presente nos instrumentos e sendo uma das “palavras estímulo”, para efeito deste estudo, diz respeito a uma síntese do profissional ao qual se admira, um modelo a ser buscado. A partir desse conceito, a ideia foi de captar como esse é definido, caracterizado e visto pelos sujeitos, bem como o caminho a ser percorrido para chegar a ser tal profissional (quais as habilidades, comportamentos e conhecimentos seriam mobilizados para

essa direção). Percorrendo esse *continuum*, buscar as representações existentes e as que estão em mudança.

Em relação ao número de sujeitos pesquisados, houve mudanças no decorrer da pesquisa. A proposta consistia em pesquisar uma sala de último ano de formação do curso de Pedagogia (o que nos impediria de prever um número exato, e que, na prática, acabou perfazendo dez sujeitos, sendo que a expectativa era maior), um grupo de professores com formação em Pedagogia que atua na formação desses alunos pesquisados (do grupo com essa caracterização, apenas um deixou de responder a pesquisa, por conta de uma grande dificuldade de agenda, seguida de um problema de saúde na família); cinco professores com mais de 10 anos de atuação e cinco professores com cinco anos ou menos de atuação, todos do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental.

No que diz respeito aos professores em exercício, foi solicitada, junto à Secretaria de Educação do município, a autorização para pesquisar os professores de uma escola pública específica, localizada em um bairro de periferia cuja população atendida é carente (mas não de pobreza extrema), em um bairro inicialmente formado por um conjunto habitacional; considerada pela comunidade e pelos próprios professores como uma boa escola. Por se tratar de uma escola que atende muitos alunos (do primeiro ao nono ano), a expectativa era de que lá teríamos os representantes dos dois grupos para a pesquisa (mais e menos experientes).

Ao começar o trabalho na referida escola, constatou-se que a maioria quase absoluta de professores do primeiro ao quinto ano (com exceção de uma professora), contava com anos de atividade docente considerável, enquadrando-se, portanto, apenas a um grupo – o de professores em exercício com maior tempo de experiência. O motivo para isso, e cuja compreensão se deu apenas no momento da pesquisa, era de que essa escola apresentava baixíssima rotatividade e tinha preferência de professores (dos que lá atuavam e muitos que ainda pretendem atuar lá), de modo que os que nela estavam não tinham o interesse de sair. Segundo o relato de uma das professoras, “quando o professor entra lá, não quer mais sair”.

Assim, se fez necessária a identificação de uma outra escola onde fosse possível encontrar os professores com a característica que precisávamos para dar continuidade ao trabalho (menos tempo de experiência docente no Ensino Fundamental – primeiro ao quinto ano). Ao consultar os profissionais da Secretaria da Educação, obtivemos uma informação relevante que se tornou “elemento chave” para várias análises: esse perfil não existia da forma como estava previsto, pois

havia dez anos que a prefeitura não abria concurso para professor. Assim, uma característica específica e não esperada sobre esses professores foi a de que eles não eram efetivos, e sim contratados por processo seletivo com duração de dois anos, o que denota uma precarização se levarmos em conta os profissionais efetivos.

Para efeito de esclarecimento, em 2012 foi aberto concurso público que ofereceu 400 vagas, número extremamente expressivo, mesmo considerando um município com cerca de 450.000 habitantes. Tal número de vagas se deveu, em parte, a essa política de contratação temporária que durou um longo período, aumentando a demanda por profissionais efetivos no decorrer dos anos. Assim, o grupo a ser pesquisado (os “menos experientes”) seria formado, necessariamente, por professores contratados por tempo determinado, via processo seletivo de duração de dois anos. Em relação aos profissionais efetivos, reiteramos, já temos aqui caracterizada uma relação de trabalho precarizada.

A partir de indicação da própria Secretaria da Educação, foi indicada essa segunda escola que possivelmente teria esse número de professores necessários para perfazer cinco participantes. Essa segunda escola municipal tem uma imagem bastante positiva junto à comunidade e aos profissionais da rede pública, possui uma boa localização e atende vários bairros. Após a devida autorização da diretora da escola e da Secretária da Educação, localizamos e pesquisamos os quatro sujeitos que comporiam o número previsto na pesquisa (pois, na primeira escola, havia um com tais características, perfazendo cinco sujeitos).

Vale ressaltar que o número de professores do grupo, com maior número de anos de experiência no magistério, foi maior que a previsão inicial; optamos por entrevistar quase a totalidade dos professores (uma das professoras estava em licença médica). Consideramos todos para efeito de análise por conta da riqueza dos dados obtidos e a contribuição ímpar que cada um trouxe à pesquisa.

As condições da pesquisa não foram das mais favoráveis no caso do professor em exercício, porque as entrevistas eram feitas no horário do trabalho. Algumas professoras deixavam uma atividade para os alunos e iam até ao refeitório responder; e em alguns casos foi na própria sala de aula. A professora propunha determinada atividade e, enquanto os alunos a executavam, respondia as questões referentes à pesquisa. Em alguns momentos, os alunos se aproximavam para tirar dúvidas, verificar com a professora se estava fazendo bem a atividade e também para ver mais de perto aquela pessoa estranha, no caso a pesquisadora. Apesar das

dificuldades, era perceptível a disponibilidade da maioria dos participantes em responder as questões propostas e houve uma vinculação positiva com a pesquisadora.

A pesquisa junto à Instituição de Ensino Superior levou cerca de três semanas para ser realizada e, e no caso das duas escolas, foi necessária uma semana para cada.

Considerando os elementos explicitados, a análise de conteúdo foi realizada em três momentos, conforme sugere Bardin (1992). Primeiramente, foi realizada uma leitura flutuante, buscando uma apreensão das impressões iniciais. No segundo momento, foram feitos agrupamentos de elementos, usando o critério da similaridade. No terceiro momento, os elementos agrupados resultaram nas categorias temáticas.

Cabe, nesse momento da discussão, ressaltar um conceito no âmbito das representações sociais que será citado em várias oportunidades, merecendo, portanto, uma explicitação mais precisa: a chamada “zona muda das Representações Sociais”. Tal conceito também ajuda a compreender a diversidade de métodos utilizados nos instrumentos de pesquisa, que vai além da complexidade do próprio objeto pesquisado.

Segundo Menin (2006), as crenças que não são expressas pelo sujeito em condições normais de produção, por estarem em conflito com valores morais ou normas de um determinado grupo, concorrem para a construção da ideia de “zona muda”. Seriam as representações “proibidas ao grupo”, ou seja, os espaços de representações comuns e partilhadas, não revelados facilmente nos discursos diários.

Por não serem considerados bem aceitos perante a sociedade ou o grupo ao qual o sujeito pertence, esses dados não aparecem assim tão facilmente. É a representação não expressa, não verbalizada que faz parte da consciência dos indivíduos, contudo não é expressa (o indivíduo ou grupo não quer expressar explicitamente ou publicamente).

A “zona muda” revela o conteúdo contranormativo, considerado ilegítimo ao seu grupo de pertencimento. Trata-se dos elementos não explicitados ou omitidos a respeito do objeto de estudo (as representações sociais do professor no novo capitalismo na perspectiva de diversos atores sociais presentes na cena educacional). Esse material é relevante, pois tais elementos, enquanto representações sociais afetam o pensar, o fazer, o interagir, o comunicar e o próprio ato de produzir novas representações.

Ainda segundo Menin (2006, p. 50-51), a

[...] fim de se conseguir revelar os elementos da zona muda de representação é preciso desenvolver métodos específicos de investigação. [...] Assim, o fenômeno da zona muda abre um campo de investigação sobre representação social e normas sociais que precisa continuar a ser explorado. [...] Como afirmam Deschamps e Guimelli (2004), o modo de coleta pode interferir na forma como as representações aparecem. Assim, é preciso pensar na necessidade de uma maior diversidade e plasticidade nas técnicas de investigação das representações sociais com a reinclusão, pensamos nós, de técnicas mais qualitativas de investigação, como entrevistas e observações de práticas, tal como aquelas propostas por Jodelet (2003).

4.3 As escolhas adotadas a partir da análise

Diante da primeira análise dos dados como um todo, foi possível vislumbrar por qual caminho percorrer no sentido da identificação das representações sociais dos grupos pesquisados.

A delimitação das “colunas” sob os quais as representações repousam, os “núcleos de representação”, emergiram em decorrência das análises das próprias respostas oferecidas pelos participantes que se aproximavam e nos levavam, grupo a grupo, em maior ou menor grau, para esse “fio condutor” de análise. É importante notar que tal delineamento teve a virtude da aproximação às questões (ou parte delas) propostas na pesquisa.

Tal caminho, que surge por meio das representações identificadas, está assim proposto:

Inicialmente, foram identificadas, a partir da análise como um todo e que aqui propomos como núcleo de representações, as “dimensões da subjetividade” que, para efeito dessa pesquisa, são assim especificadas: cognitiva (o que o professor precisa saber), afetiva (o que o professor sente) e atitudinal, aqui entendida no sentido de “disposição para a ação”.

Dentro de cada uma dessas três dimensões, é proposto um desdobramento, no sentido da “direção”, uma finalidade, quando se procurará identificar, em suas respostas, a seguinte interrogação: “para quê e/ou para quem?”. Entre os possíveis destinos dos pensamentos, afetos e atitudes, podemos identificar alguns, ainda no âmbito da leitura geral: “para si mesmos”, “para o aluno”, “para os outros professores”, “para a escola”, “para a família”, “para a educação”.

Ainda há, uma questão relevante, reiteramos, no que diz respeito à zona muda: procurou-se identificar elementos para além do que está expresso e que se encontra com a marca da ausência, não-explicito. A pergunta, portanto, pode ser também formulada como: “para quem/que

eles não se dirigem? O que traz a marca da ausência?”. Entendemos que a ausência pode “gritar” de forma tão significativa como a presença maciça de algumas respostas.

4.4 Caracterização dos grupos de sujeitos⁴

a) Alunos do último período do curso de Pedagogia

Do grupo dos estudantes do último ano de Pedagogia (constituído de dez sujeitos), temos a seguinte caracterização no que diz respeito à idade: das alunas respondentes, 60% (6) estão na faixa de 21 a 25 anos, 10% (1) estão na faixa de 31 a 35 anos, 20% (2) estão na faixa de 36 a 40 anos, 10% (1) se encontram na faixa de 31 a 35 anos.

Quanto à cor, seis alunas se autointitularam “brancas”, duas “pardas”, uma “negra” e uma delas deixou o campo “cor” sem preenchimento. Esse primeiro dado indica um sutil aumento de pessoas negras, em comparação aos outros grupos. Embora a prevalência seja de brancos, aqui há um aumento de negros. São encontradas mais pessoas negras nas classes mais baixas, e essas mesmas pessoas sofrem experiências escolares negativas, o que dificulta o acesso às universidades. Porém, considerando o viés de classes, bem como o movimento de políticas afirmativas, é possível visualizar um maior acesso de negros nos cursos de Pedagogia.

Todos os sujeitos desse grupo trabalham, na sua maioria, dentro da área de atuação (quer como estagiário, cinco sujeitos, ou como professor, quatro sujeitos). Dois sujeitos trabalham fora da área de educação *strictu sensu*, ou seja, um trabalha como auxiliar administrativo e outro como psicólogo.

Trata-se de pessoas prevalentemente jovens e que já se encontram no mercado de trabalho. Importante ressaltar que, no município, cinco instituições oferecem o curso de Pedagogia, sendo quatro delas privadas e uma pública. A prevalência da formação em instituição privada se faz presente, atendendo principalmente alunos trabalhadores.

⁴ Para efeito desse trabalho, serão utilizadas as seguintes identificações para os grupos: Alunos do último período do Curso de Pedagogia: “A”; professor formador: “F”; professor com menos de cinco anos de exercício (primeiro ao quinto ano): “P”; e, finalmente, professor com mais de cinco anos de exercício (primeiro ao quinto ano): “PE”.

O aumento de alunos trabalhadores em cursos superiores denota o acesso de pessoas ao Ensino Superior que antes eram excluídas. Tal dado suporta duas leituras, que não necessariamente se excluem:

- pessoas que, nos últimos anos, não possuíam condições financeiras para adentrar à Universidade, hoje as têm, quer por melhoria da própria renda, favorecendo o investimento em educação superior, quer em função das políticas de expansão de acesso ao ensino superior promovida pelo Estado (como o Prouni, FIES, etc.);
- o campo da educação é um campo possível, viável, passível de ser alcançado, abrindo possibilidades junto à classe trabalhadora menos favorecida. Pode-se inferir, em relação a esse grupo, a presença de um viés de classe social.

b) Professor Formador

Do grupo intitulado “professor formador”, dos dados quantitativos, é possível depreender alguns aspectos importantes:

Do universo pesquisado, 9 sujeitos – todos mulheres- a mais jovem tem 29 anos de idade e a mais velha, 44 anos. A maioria (66,6%) está na faixa etária compreendida entre 36 e 45 anos, 22,2 % entre 31 e 35 anos e 11,1% (uma professora), na faixa de 26 a 30 anos.

No que se refere à questão “cor”, sete professoras se intitulam “brancas”, uma se intitula “parda” e uma se intitula “negra”. Há, portanto, a prevalência de professores brancos.

As professoras que responderam ao questionário, tiveram em comum o fato de sua graduação ser em Pedagogia (critério de análise). Do universo pesquisado, a maioria 66,6 % possui graduação exclusiva em Pedagogia, e 33,3% tem uma segunda graduação (no caso, Letras – duas professoras; Educação Física Plena – uma professora).

No que se refere à formação, a instituição pública formou, de maneira exclusiva, 44,4% dos sujeitos; assim sendo, 56,6% dos sujeitos têm sua formação em instituição pública e privada. Nota-se, aqui, um aumento significativo, se compararmos aos outros grupos pesquisados, da formação em universidade pública.

Dos sujeitos pesquisados, três professoras (duas de formação exclusivamente pública e uma de formação público/privada) possuem outras graduações (Letras e Educação Física, respectivamente).

Sete professoras possuem curso de especialização. Duas professoras (22,2%) possuem uma especialização, 4 professoras (44,4%) possuem duas especializações, e uma professora possui três especializações.

Ainda analisando tais dados, três das professoras que tiveram formação exclusivamente em instituição pública e quatro das professoras com formação em instituição pública e privada fizeram especialização. Duas professoras, além da especialização, possuem mestrado (uma em Letras e outra em Educação Escolar); e uma delas, mestrado e doutorado (Educação Escolar e Educação, respectivamente). Uma delas possui doutorado em andamento, em Educação, sem ter passado pela especialização.

Em relação à pós-graduação *stritu-sensu*, portanto, o grupo possui duas professoras com título de mestrado e duas com mestrado e doutorado, predominantemente na área da Educação.

Das especializações listadas no grupo como um todo, temos títulos ligados à área Educacional: Didática do Ensino Superior, Organização e Gestão Educacional, Ensino à Distância, Educação Especial e Inclusiva, Psicopedagogia. Em outras áreas, temos: Recursos Humanos, Linguística e Literatura Comparada.

Os cursos de mestrado realizados pelas participantes estão assim distribuídos: um foi na área de Língua Portuguesa, uma em Linguística e duas em Educação.

Uma das participantes está com o doutorado em Educação em andamento.

Quanto ao tempo de trabalho no Ensino Superior, a professora que possui maior tempo, perfaz seis anos e a que possui menos tempo (uma professora), atua há um ano. Numa visão geral, no referido grupo, mais da metade (55%) têm até três anos de trabalho no Ensino Superior e 44% possui de três a seis anos. É possível inferir que parte dessas professoras faz parte do curso de Pedagogia desde a sua instalação na instituição pesquisada.

Porém, todas possuem experiência em outros níveis de ensino. Essa informação é relevante, pois o tempo de atuação no Ensino Superior em uma parte expressiva do grupo é distinto do tempo de formação e atuação como professor em outros níveis. Tomando como referência o tempo de graduação, temos duas professoras que se localizam entre um e cinco anos, duas professoras estão situadas entre seis e dez anos, duas estão entre onze e quinze anos de formação, uma entre dezesseis a vinte anos e uma com mais de vinte e um anos de formação.

Como expresse acima, todas as professoras pesquisadas atuaram em outros níveis de ensino, sendo que seis delas ainda atuam (duas como professoras do Ensino Fundamental, uma

como professora na Educação Infantil, duas atuam em atividades de coordenação no Ensino Médio da rede pública e uma, como professora da rede estadual de ensino – Ensino Médio). Aqui se encontra a primeira indicação das possíveis dificuldades que parte desses profissionais enfrenta no desenvolvimento da sua atividade no curso de Pedagogia: uma segunda frente de trabalho, concomitante à pesquisada.

Três das professoras que atuam em outros níveis de ensino também desenvolvem atividades além da docência na própria IES pesquisada e três docentes atuam em outras IES (sendo que uma deles trabalha em duas outras IES). Desse grupo que atua em outras IES, duas desenvolvem atividades além da docência nas outras instituições de Ensino Superior em que trabalham. A precariedade, pelos dados citados, já indica sua presença quando o excesso de atividades impede um melhor andamento das atividades executadas.

Desse grupo, sete professoras são horistas, três são contratados em regime de trabalho em tempo parcial, e todas têm vínculo trabalhista via CLT.

Quanto às disciplinas ministradas no curso de Pedagogia, considerando exclusivamente a IES pesquisada, temos a seguinte distribuição: uma professora desenvolve duas disciplinas, duas professoras desenvolvem três disciplinas, quatro professoras desenvolvem cinco disciplinas e duas professoras desenvolvem sete disciplinas. A pergunta refere-se ao ano em que se desenvolveu a pesquisa. Pode-se inferir, desse dado, a já comentada precarização docente, a partir da qual as condições de desenvolvimento de um trabalho são diminuídas frente às condições existentes. Cabe ressaltar que o regime de curso é semestral. Tal distribuição de disciplinas podem ser visualizadas no Quadro 1, abaixo:



Embora a ênfase da análise não seja quantitativa, os dados obtidos reforçam o entendimento da existência da precarização do trabalho docente na Educação Superior. Os sujeitos, em sua grande maioria, exercem atividades em duas ou mais funções/instituições, com características e objetivos diversos, porém, muitas vezes, complementares.

É importante perceber que há uma vivência profissional como professor em outros níveis, o que muito provavelmente enriquece a prática docente junto aos futuros professores. Porém, o volume dessas atividades, que ocorrem de maneira concomitante, divide o tempo, a atenção e a dedicação desses profissionais. Pode-se dizer, portanto, que a qualidade do vínculo com a instituição de Ensino Superior na qual atuam como professores pode não ficar ilesa a essas condições, e isso se estende aos alunos e a outras atividades tão ricas para a formação do futuro pedagogo (quer na condição pessoal de desenvolvimento das disciplinas, quer em seu discurso que poderá reverberar a condição de trabalho precária e as dificuldades ampliadas).

c) Professores com menos de cinco anos de exercício (atuando do 1º a 5º ano)

O grupo pesquisado se constituiu de cinco participantes, todas mulheres, cujas idades variaram de 29 a 34 anos. Quatro professoras desse grupo trabalham na segunda escola pesquisada (uma delas atua na outra escola, onde prevalecem professoras com maior tempo de atuação no magistério), que se trata de uma escola municipal com boa tradição na região em que atua.

Todas possuem vínculo de trabalho pela CLT, foram contratadas por meio de processo seletivo e contrato por prazo determinado de dois anos. Não existia no município, na época da pesquisa (final de 2011), professores com menos de cinco anos de experiência na rede municipal, contratados via CLE (como comentado no capítulo referente às estratégias metodológicas).

A idade do grupo em questão varia entre 30 e 34 anos.

Ao responderem a questão “cor”, quatro professoras responderam “branca”, e uma respondeu “parda” (seguida da seguinte colocação: “no documento... eu me considero negra”).

Quanto à formação escolar desse grupo, no caso de uma professora, sua formação se deu exclusivamente na rede pública. As demais tiveram formação em parte na rede pública (formação básica) e privada (graduação), o que reforça a prevalência de cursos privados na formação de

professores, espelhando as políticas de expansão junto aos professores que atuam nas séries pesquisadas.

O tempo de trabalho como professor é variado: a que possui menos tempo, está há um ano na profissão, e a que está há mais tempo, dez anos (porém, tais sujeitos, nas séries em que atuam, se encontram com o tempo de experiência previsto no estudo). Três delas tiveram experiência profissional na Educação Infantil, sendo duas em instituição “com parceria com o município” / “terceirizada” e uma em instituição privada. Os vínculos de trabalho dessas professoras, tanto atual quanto pregresso, são marcados pela precariedade, quando comparados aos professores efetivos.

Diante da pergunta referente ao tempo de trabalho como professor, temos duas classes de respostas: um grupo diz respeito ao tempo no ensino Fundamental (até um ano, duas professoras; quatro anos e meio, uma professora; três anos e meio, uma professora), e outro no que diz respeito ao tempo na docência fora desse enquadre: nesse grupo, duas professoras têm experiência docente total de até cinco anos, duas professoras possuem uma vivência considerável na educação, porém com pouco tempo dentro do grupo pesquisado (primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental). Percebe-se uma mudança de atividade e especificidade da Educação Infantil para as séries iniciais.

Portanto, quatro professoras tiveram atuações docentes anteriores, sendo a maioria na Educação Infantil. Porém, se constituem sujeitos da pesquisa no sentido de possuírem menos anos de experiência no Ensino Fundamental.

Quatro dessas professoras possuem especialização (Orientação Educacional – uma professora; Psicopedagogia – duas professoras; Alfabetização e Letramento - Ensino à Distância – uma professora).

c) Professores com mais de 10 anos de exercício (atuando do 1º ao 5º ano)

O grupo pesquisado se constituiu de nove participantes, todos mulheres, cujas idades variaram de 32 a 59 anos. Esse grupo trabalha em uma escola na qual o grupo de trabalho sofreu pouca alteração nos últimos anos (pela fala das próprias professoras, “muita gente quer trabalhar lá”). Duas professoras situam-se na faixa etária entre 51 e 60 anos, cinco professoras (55,5%)

estão na faixa de 41 a 50 anos (localizando-se, porém, mais próximas da faixa dos quarenta anos), e uma professora está na faixa entre 30 e 40 anos. Uma delas não forneceu a informação.

Ao responderem a questão “cor”, seis professoras responderam “branca”, duas responderam “parda” (uma delas com o comentário: “É o que está na certidão...”) e uma delas não forneceu a informação.

Quanto à formação escolar desse grupo, no caso de uma professora, se deu exclusivamente na rede pública. As demais tiveram formação em parte na rede pública (formação básica) e privada (graduação). A prevalência de cursos privados em relação à formação em Pedagogia já se encontra presente, como reflexo de políticas públicas que visavam atender à demanda por meio de ampliação da oferta de cursos superiores de Pedagogia, fora da universidade.

Diante da pergunta referente ao tempo de trabalho como professor, temos um grupo que varia de 11 a 37 anos de atividade docente. Desse grupo, quatro professoras (44,4%) estão na faixa entre 11 e 15 anos, duas (22,2%) entre 16 e 20 anos, uma professora situada entre 31 e 35 anos de atuação (mais exatamente, 32 anos, que corresponde a 11,1%) e, finalmente, uma (11,1%) entre 36 e 40 anos de atuação (37 anos).

Desse grupo, duas professoras possuem outras graduações, sendo uma delas em Estudos Sociais/ História e outra em Ciências.

Além da docência em escola pública, duas delas atuam como professoras em instituições privadas (3º e 4º ano), e uma delas atua como PEB I em um município vizinho, num projeto especial com alunos da rede com dificuldades de aprendizagem. Seis professoras, portanto, atuam no campo da docência exclusivamente na escola pesquisada.

Sete professoras atuaram em outros níveis de ensino (PEB II – duas professoras; Educação Infantil – três professoras – sendo uma atuando por contrato determinado; Supletivo – uma professora).

Oito professoras atuaram em outras séries que não a atual.

A totalidade das professoras tem como vínculo trabalhista a CLE.

A distribuição das professoras entre os anos está configurada da seguinte forma: uma professora trabalha com o primeiro ano, duas trabalham no segundo ano, três trabalham com o terceiro ano, duas trabalham com o quarto ano e duas no quinto ano. Ressaltamos que 10% (uma professora), referente ao primeiro ano, tem como justificativa a presença de uma segunda

professora que não foi considerada por conta da característica do grupo pesquisado (por ter pouco tempo de magistério, portanto pertencente ao outro grupo de sujeitos) que trabalha com o primeiro ano, não constando na configuração desse grupo.

Seis dessas professoras possuem especialização (duas professoras possuem duas especializações, uma professora possui quatro especializações e três professoras possuem uma especialização). Três professoras não possuem especialização; dessas, uma atua em uma segunda instituição e alega dificuldade com o tempo; as outras professoras nada comentaram sobre o assunto.

Cinco professoras tiveram experiência no ensino privado, embora apenas uma delas mantenha essa atuação em concomitância com atuação como professora da rede municipal.

5 RESULTADOS

5.1 Análise junto ao grupo de alunos do último período do Curso de Pedagogia

O grupo, como relatado anteriormente, foi constituído de dez pessoas. O grupo presente perfazia onze alunas, porém, uma delas, após preencher o questionário, não autorizou sua utilização por meio do TCLE, o que fez com que não fosse considerado para análise temática das respostas. O local da aplicação foi em sala de aula, em um período disponibilizado pelo professor.

Para esse grupo, foram elaboradas quatro perguntas, que foram aplicadas coletivamente e respondidas individualmente (ANEXO A). Informação que merece destaque é que as referidas alunas estavam em sua penúltima semana de aula (as outras seriam constituídas de provas), período também em que estavam na iminência de prestar o ENADE.

As perguntas elaboradas para as alunas foram apresentadas na seguinte ordem: “Que professor quero ser?”, “Cite cinco palavras que indiquem o que você precisa para ser esse professor:”, “Se você fosse associar o professor de hoje a uma imagem, que imagem seria essa? Por quê?” e “Nos dias atuais, o que é ser um professor competente?”, seguidas de um espaço para comentários (opcional) que não foi utilizado por nenhuma participante.

Em relação à **primeira questão**, todas as respostas se localizaram no sujeito individual. Em parte, temos como respostas termos que podem ser associados ao perfil atual esperado por um professor, tanto em termos de aptidão quanto de flexibilidade:

“dinâmico e competente” (A2)⁵

“Quero ser uma professora atualizada, competente, como uma profissional que gosta (ama) o que faz, e está disposta a mudar os próprios conceitos quando preciso.” (A7)

⁵ Para facilitar a identificação das respostas oferecidas pelos sujeitos da pesquisa, optou-se pela grafia em *itálico*.

No que se refere às questões afetivas, identificamos “amor”, “carinho” e “dedicação”:

“O melhor possível, trabalhar com muito amor, carinho, dedicação, responsável, adequar minhas aulas da melhor maneira e de acordo com a cultura dos meus alunos, escola e sociedade.” (A6)

Nota-se também a presença e necessidade de habilidade de relacionamento:

“Amigo, que tem um bom relacionamento com seus alunos, que transmita confiança a eles para incentivá-los a estudar, questionar e pesquisar.” (A8)

Podemos identificar a presença de uma resposta que vislumbra a ação do professor de maneira mais ampla (em termos de transformação pessoal e da sociedade) em relação ao resultado de suas ações de seus alunos:

“Um professor que desenvolva o senso crítico, ética e participativo de meus educandos, como uma educação voltada para o futuro de maneira que construa um cidadão ético, crítico e transformador da sociedade.” (A1).

Confiabilidade, mediação e capacidade de bom relacionamento estão também presentes nas respostas.

Desses sujeitos, quatro deles foram além das respostas relacionadas a “o quê”, e adicionaram um sentido, um “para quê”, uma direção da sua ação:

“[professor que constrói o conhecimento junto ao aluno], e que possa passar e auxiliar em todas as suas fases de desenvolvimento.” (A9)
“Para ajudar pelo mundo melhor (sic) aos nossos alunos.” (A3)
“[Amigo, que tem bom relacionamento com seus alunos, que transmita confiança a eles] para incentivá-lo (destaque nosso) a estudar, questionar e pesquisar” (A8).

Nas respostas estudadas, há uma ausência a relatar: não há temas que fazem referência ao professor como uma classe profissional, não há referência a trabalho coletivo, o que pode indicar uma despolitização e uma relação “esvaziada” com a profissão. Tal questão é destacada aqui e também em vários outros momentos da análise. Tal destaque diz respeito à concepção que temos

sobre a importância do trabalho coletivo, que se contrapõe à ideia de individualismo, de pensamento meritocrático, de protagonismo, que estão articuladas com a visão neoliberal, com o novo capitalismo e seus desdobramentos.

Segundo Gomez (2001, p. 196):

O professor, isoladamente considerado é uma vítima fácil de suas próprias deformações, insuficiências e interesses, assim como das pressões institucionais e sociais, deformações que se mantém com facilidade, alimentadas pela própria inércia da pressão grupal, institucional e ambiental.

Vale ressaltar, nessa perspectiva, que o trabalho coletivo não elimina a dimensão individual do trabalho de cada sujeito: “Cada indivíduo, ao assumir o mundo em sua volta o faz como ‘processo original’, criativo transformando-o no seu próprio mundo” (OLIVEIRA, 2006, p. 86)

Em uma leitura temática, considerando as respostas centradas no sujeito, temos:

- a dimensão cognitiva em termos como “atualização”;
- a dimensão afetiva em termos como “amor”, “carinho”, “dedicação”;
- a dimensão das atitudes em termos como “dinamismo”, “competência”, “abertura”, “confiável”, “mediador”, “bom relacionamento”.

Nota-se, aqui também, uma fraca presença de conceitos ligados aos aspectos cognitivos que se refiram especificamente a “conhecimento”. Conduta e postura (valores), pelo que indicam os sujeitos pesquisados, estão supervalorizadas em comparação ao conhecimento.

Assim, a dimensão atitudinal aparece com força, seguida de componentes da dimensão afetiva e, de forma mais tímida, os da dimensão cognitiva.

Embora seja possível identificar diversas respostas que fazem parte do discurso cotidiano da educação, chama à atenção os aspectos ligados à flexibilidade, ao dinamismo, à atualização, à abertura e à habilidade de relacionamento que, podemos inferir, podem indicar, além da forma como o professor reflete sobre sua prática, outro aspecto que pode ser considerado para a análise: aquele que se refere a uma busca pessoal (individual) e que, de certa forma, pode nos remeter ao que Ortiz (2006) chama de “senso comum planetário”, que se impõe como saber sólido e mineralizado (dos tratados por ele, temos nas respostas os conceitos de “mudança”, “flexibilização” e a “individação” como características do presente).

Para dar prosseguimento à análise, entende-se ser necessário relacionar as respostas dadas para a primeira pergunta com as da segunda pergunta, que “mostra o caminho a ser percorrido para ser um professor competente”. Isso proporcionará uma mais riqueza de análise.

Em relação à **segunda questão**, as respostas obtidas (“palavras que indiquem o que você precisa para ser esse professor”) continuam se localizando no sujeito individual.

Na análise que ora está sendo feita, permitimo-nos destacar duas categorias que chamam a atenção por terem sido citadas apenas uma vez cada, dentro de um universo de 45 possíveis respostas no total: “conhecimento” e “estudo”. Chama à atenção a quase “ausência” (pelo menos explícita) de palavras que venham sugerir um indicativo na direção da formação inicial/formação continuada.

As dimensões afetivas e de relacionamento são significativamente mais presentes como caminhos a serem trilhados para ser um bom professor, as quais são destacadas:

“Dedicação, comunicação, responsabilidade, amor, respeito” (A5).

“Responsável, interação, criativa, comunicativa e democrática (sic)” (A9).

“Amor, tolerância, paciência, respeito e comprometimento” (A8).

“Mediador, respeitador de opiniões, instigador do conhecimento, motivador de novas ideias, condutor das trocas de experiências” (A1).

Numa leitura temática, considerando as respostas centradas no sujeito, temos:

- dimensão cognitiva: em respostas como “buscar novos conhecimentos”, “estudo”, “criatividade”;

- dimensão afetiva: por meio das expressões “afeto” (que aparece de maneira mais frequente que na pergunta anterior), “amar a profissão”, “amar o que faz”, “respeito”, “paciência”, “carinho”, “tolerância”, “motivação”, “humildade”.

- dimensão atitudinal: “responsabilidade”, “aperfeiçoamento”, “comprometimento”, “dedicação”, “sempre querer aprender”, “força de vontade”, “esforço”.

Fatores externos são abordados por um sujeito: “salário bom”, “incentivo”.

A forte presença de palavras de conteúdo ligado aos afetos pode ser analisada de duas formas:

a) A primeira diz respeito a um entendimento de que a formação hoje deve não só conter em si um componente cognitivo e/ou conteudista e que é possível e necessário também considerar a afetividade. Até recentemente, o trabalho pedagógico era entendido como uma série de decisões docentes que envolvia apenas a dimensão cognitiva, não considerando o aspecto afetivo (FALCIN, 2006, TAGLIAFERRO, 2006, LEITE E TASSONI, 2003). Leite e Tassoni (2003) indicam que vários estudos estão direcionando seus olhares para a dimensão afetiva do ser humano, superando a visão dualista de homem para uma visão monista na qual pensamento e sentimento se fundem na produção de conhecimento. A partir de abordagens como a histórico-cultural, do estudo de autores como Wallon e Vygotsky, destacam a importância da afetividade nas interações sociais e que essa

[...] se constitui um fator de grande importância na determinação da natureza das relações que se estabelecem entre os sujeitos (alunos) e os diversos objetos do conhecimento (áreas e conteúdos escolares), bem como a disposição dos alunos diante das atividades propostas e desenvolvidas. (idem, p. 124).

Importante ressaltar que, para além do estudo da afetividade nas relações entre professor e aluno, os autores entendem que ela se manifesta em todos os momentos do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula e nas decisões que o professor assume. Tais escolhas estarão implicadas com pressupostos relacionados com o planejamento educacional e envolvem cinco decisões: “para onde ir”, “de onde partir”, “como caminhar”, “como ensinar” e “como avaliar”. A afetividade, portanto, está presente nas principais decisões assumidas pelo professor.

Tagliaferro (2006), em sua pesquisa sobre “meu professor inesquecível”, parte do pressuposto de Leite (2006), de que a relação sujeito-objeto é marcada por aspectos cognitivos e afetivos. A qualidade da mediação está diretamente ligada à futura relação que o aluno estabelecerá com o objeto de conhecimento e reafirma

[...] a importância da mediação do professor na relação entre os alunos e os objetos de conhecimento. O docente é o principal mediador dessa relação em sala de aula. Nesse sentido, cabe a ele pensar nas estratégias que proporcionam aos alunos um aprendizado significativo e uma aproximação afetivamente positiva ao seu objeto de ensino. (TAGLIAFERRO, 2006, p. 112)

A afetividade, citada pelo grupo em questão, pode estar trazendo a marca dessas mudanças de entendimento da dimensão afetiva que são extremamente positivas para a atuação docente: considerar os afetos presentes na relação e nas decisões pedagógicas. Porém, é possível inferir que tais respostas divergem do caminho acima proposto. Embora seja pouco provável o entendimento da dimensão afetiva propostas por tais autores, devemos ressaltar a importante contribuição dos mesmos na discussão de tema tão caro à educação e à psicologia.

b) Por outro lado, a afetividade pode estar aqui representada como um caminho, um meio para fazer com que o aluno atinja os objetivos (conhecimentos), porém esse último como uma consequência, algo de menor valor se compararmos à importância atribuída dos sujeitos às relações efetivas e habilidades de convivência do grupo. Se refletirmos sobre essa segunda hipótese aventada acima, podemos nos remeter às colocações sobre o ensino para os professores e alunos “sobrantes”, “[...] orgânico às demandas da sociedade globalizada com suas demandas de trabalho flexível” (KUENZER, 1999, p. 180). Para a autora, se numa visão superficial, a superação da dicotomia entre conhecimento humanista e científico-tecnológico indicaria uma ampliação da educação, a direção é outra: uma formação intelectual restrita a um pequeno número de funções ao lado da precarização do trabalho e exclusão de muitos. O trabalho do professor seria o trabalho com alunos excluídos e precarizados economicamente, precarização que é também cultural, por inviabilizar experiências socioculturais variadas e significativas.

Para esses alunos, não há educação científico-tecnológica, e sim educação para a conduta para que, em nome do “desenvolvimento”, não “perturbem” o processo capitalista de produção. Dele nada se espera. Ou melhor, se espera: o domínio da conduta, a contenção da violência. A presença das respostas de cunho afetivo e relacional pode indicar a base do processo da formação desses alunos sobrantes. Para esses alunos “sobrantes”, professores sobrantes também são necessários (esses com formação aligeirada, realizadas em espaço não universitário) cuja ênfase e investimentos estão voltados para o desenvolvimento de habilidades para a formação de “alunos sobrantes”, uma formação flexível.

Em uma visão geral, a ênfase continua no núcleo do sujeito. Categorias que se destacam são as que se referem à responsabilidade/dedicação/comprometimento. Não há menção direta sobre aspectos estruturais e de políticas educacionais que tenham uma relação e/ou que possam afetar a ação profissional futura.

Como ausência, podem-se perceber temas que dizem respeito a uma continuidade em atividades acadêmicas. Aqui, entendemos que “sempre querer aprender”, “buscar novos conhecimentos”, dentro do contexto apresentado, sugerem mais uma busca pessoal não tão sistematizada e que pode ou não necessariamente dizer respeito à continuidade na vida acadêmica. Seria incorreto afirmar que a continuidade nos estudos seja algo não desejado, porém, o sentido que é dado a essa busca, ao que indica o conjunto das respostas, tem um caráter mais de trajetória pessoal e/ou de busca de resolução de problemas. O contexto coletivo da profissão também se configura como uma ausência.

No que diz respeito à **terceira questão** (“Se você fosse associar o professor de hoje a uma imagem, que imagem seria essa?”), um tema importante pode ser identificado e destacado: “movimento”, para lidar com um ambiente instável e mutável, para não ficar “para trás” [ficar parado é indesejado]. De forma implícita ou explícita, é possível identificar esse entendimento em respostas tais como:

“A tecnologia, porque a tecnologia está sempre evoluindo para o nosso conforto. Assim tem que se o professor (sic) evoluindo sempre, nunca ficar para trás” (A5).

“Associo o professor com o mundo, porque o professor tem que estar evoluindo com o mundo, as tecnologias, estar atento (sic) com as informações atuais.” (A3).

Temos dois possíveis entendimentos em relação à temática movimento/atualização: em uma das falas, sugere como algo que traz evolução, outras aparecem como uma necessidade, uma busca de minimizar uma defasagem em tempos em que e a informação é abundante e a tecnologia caminha velozmente. Em ambos os casos, é percebida de maneira naturalizada.

Movimento implica flexibilidade, adaptação às circunstâncias e ambientes em constante movimento.

Ortiz (1997), ao comentar o “senso comum planetário”, analisa as expressões metafóricas que o constituem e fala sobre a “mudança” que se apoia na lógica do descentramento, do difuso, do individual, que são internalizadas e colocadas em funcionamento sem questionamento prévio.

Tais respostas também nos remetem a Bauman (2010) e seu entendimento da palavra aptidão que implica tanto flexibilidade, absorção e ajustamento, quanto a prontidão para viver

situações sem um entendimento prévio, ainda não testadas. Estratégias e planos de curto prazo se fazem necessários à flexibilidade, pois tudo é “transitório”.

A incerteza divide, individualiza, corre no sentido inverso aos projetos coletivos. O coletivo, como comentado anteriormente, marca sua presença pela ausência nas respostas. A aptidão é algo do indivíduo. Para Sennett (2001), tal instabilidade parece normal, e desorienta ações de longo prazo e afrouxa laços de confiança. As condições são instáveis, reivindicando do ser humano os desafios do tempo (de curto prazo, improvisando narrativas sem um sentimento constante de si mesmo), do talento (capacidades potenciais conforme forem mudando as exigências) e de abrir mão (deixando para trás o passado). A flexibilidade deve fazer frente à instabilidade, com todos os desdobramentos que essa pode trazer.

Nas respostas referentes às imagens, foi possível identificar aqui aspectos relacionados à dimensão afetiva que, quando aparece, sugere uma postura salvacionista, forte, “que recebe todos de braços abertos” (na imagem do “Cristo Redentor”), e “muitos atuam por amor”. Porém, ainda nos afetos, temos a figura do “palhaço”, indicando a raiva e a indignação, talvez uma impotência, bem como um sentimento de depreciação de si pelo outro.

No conjunto das respostas, é possível inferir que, para esses alunos, sua futura profissão requer força, coragem, atualização constante, capacidade de acolhimento, trânsito por diversos caminhos, apesar da falta de reconhecimento.

Os registros nos passam a ideia de movimento, pois nele muitas coisas acontecem e se transformam em desafios que precisam ser enfrentados com coragem e resistência interna. Diante de tal cenário, temos duas leituras de posicionamento por parte dos alunos: os “parados” e os “que estão em movimento”. Como visto em Sennett, o movimento é algo presente, enquanto alguns habitantes estão também em movimento, outros (a grande maioria), enfrentam um mundo que se recusa a ficar parado. Pode-se inferir que esses sujeitos pertencem a esse segundo grupo, que visualizam o contínuo reprojeto das instituições (nesse caso, em especial, a escola).

Nesse contexto, necessitam, para o autor, enfrentar os desafios do tempo (de curto prazo), ao improvisar narrativas de vida, do talento, focando nas capacidades potenciais, pois a realidade muda constantemente e por fim, de abrir mão, desprendendo-se do passado, aceitando o presente (com suas características: fragmentação, espontaneidade).

Embora a dimensão afetiva se faça presente, nessa questão o que temos como destaque são as atitudes necessárias, que precisam ser desenvolvidas, para ser o professor desejado.

Essa visão pode ter sido construída, em parte, pela formação por eles recebida e/ou por uma leitura que já possuem em função de suas vivências (por exemplo, os estágios realizados) ou pela sua própria leitura do momento presente, dentro do já mencionado “senso comum planetário”. A inferência, feita aqui em relação à formação e aos estágios, se deve ao fato de que, na caracterização do grupo pesquisado, a maioria, ao responder se trabalhava, respondeu afirmativamente e, as nove alunas entrevistadas (pertencentes a outro grupo pesquisado), citaram a área educacional como atividade profissional (estágio/estagiário, professora, educação, escola de Educação Infantil). A maioria dos estágios (se não sua totalidade) é remunerada e não é prática incomum que estagiários, eventualmente (ou até por períodos mais longos), além de observarem a prática e as atividades supervisionadas pelo professor titular (que, em parte, pode estar ajudando a construir tal perspectiva de “afetividade”), também acabem, não raras vezes, responsabilizando-se por aulas, ou parte delas, ou por alguns alunos em especial, indicados também por esse professor titular.

A coruja, que é considerada símbolo da Pedagogia, aparece em uma resposta que não explicita a questão do conhecimento diretamente. É valorizada pelo respondente, porque “não esmorece e aparece quando tudo está escuro”. Poderíamos traduzir como “sem esperança”? É uma “luz no fim do túnel”, contudo, sua ação fica na obscuridade. Ela faz diferença, principalmente, em relação ao professor “bicho-preguiça”; a “coruja” tem força, mas não é visível, e é, possivelmente, solitária.

Considerando ainda o cenário no qual o futuro professor define-se por meio das imagens relatadas, percebemos a não-menção, na maioria das respostas, de palavras que indicam localização para além do âmbito de sua sala de aula e suas relações mais imediatas e próximas extra-sala, com exceção da resposta “mundo” em constante e ininterrupta produção de conhecimento (como um fato natural que dispensa uma maior reflexão, por ser, inferimos, para os respondentes, algo autoexplicativo) que precisa ser alcançado. Em uma das respostas, temos a presença de “todos os tipos de alunos” (amados, recebidos e trabalhados) que nos remete a uma generalidade e ao mesmo tempo uma especificidade (no sentido de “todos” e “cada um”) e, em um caso específico, aparecem os pais e os alunos, aqui no sentido de não respeitarem o professor, o que sugere uma autoimagem pouco valorizada pela comunidade.

É claramente percebida, por um dos sujeitos desse grupo, a desvalorização e a necessidade de ser forte frente à precarização do seu trabalho (no caso do “burro”), bem como a não valorização como um fato (a imagem do “palhaço”).

No que diz respeito à **questão quatro** (“Nos dias atuais, o que é ser um professor competente?”), temos a forte prevalência da dimensão atitudinal, com a preocupação de buscar respostas, soluções, postura de atualização, preparado para os diferentes contextos, que aceite o novo e saiba interagir com novos desafios. Tais questões podem ser percebidas nas respostas que se seguem:

“É aquele que não se importa com o que os outros pensam dele, mas é aquele que tem um problema e que procura resolver de qualquer jeito” (A5).

“Se (sic) um professor competente, é atualizado (sic), ter didática em sala de aula, saber se socializar (sic) com os alunos” (A3).

“É aquele professor que tem capacidade de aceitar o novo, como mais um aprendizado, que sabe interagir com os novos desafios” (A10).

“Ser professor competente nos dias atuais é está (sic) atualizado, está atento as (sic) novas transformações sociais é se preparar (sic) e estar preparado para os diferentes contextos que engloba sua atuação como professor” (A7).

A presença de palavras/conceitos que se referem à dimensão afetiva é significativamente menor. Está presente em uma das respostas como segue:

“É trabalhar com respeito a todos, principalmente a diversidades, culturas (sic). Transmitir o aprendizado da melhor forma possível, saber ouvir os alunos para fazermos uma transmissão de conhecimento” (A6).

A palavra amor aparece, especificamente, na resposta de A2:

“Um professor disposto a buscar novos conhecimentos e amar o que faz (sic), construir cidadão.”

A dimensão cognitiva foi apontada em respostas nas quais estão presentes os conhecimentos necessários, a busca de informações, a transmissão do aprendizado. Tais aspectos podem ser vistos nas seguintes expressões escritas:

“Um professor competente é aquele que procura mediar o conhecimento de uma forma mais clara, que faça com que o aluno entenda, e aquele que não desanima perante às (SIC) dificuldades mas sim consegue dar à (sic) volta por cima” (A9).

“É estar atento ao desenvolvimento do aluno de forma integral tanto nos aspectos físicos, psicológicos e sociológicos. Não apenas observar a relação deste aluno na escola, mas observar o seu relacionamento e a maneira que se comporta também no aspecto familiar e na comunidade” (A1).

Em uma síntese, as atitudes listadas sugerem, de uma maneira geral, um professor que é determinado, que precisa estar sempre atualizado, que enfrenta desafios sem pestanejar, que consegue ver o que precisa ser feito em relação ao aluno, que sabe lidar com novos desafios que os contextos e os alunos trazem. No aspecto cognitivo, a ênfase encontra-se no conhecer o aluno, os conhecimentos que visem melhor entendê-lo; não aparece aqui com clareza a preocupação maior com a busca de conhecimentos, objetivando aperfeiçoar sua prática pedagógica. Ao vislumbrarmos a dimensão afetiva, essa aparece em número significativamente menor quando se trata da relação professor-aluno, a relação com a profissão (amor, paixão). O que parece afetar os sujeitos da pesquisa são os desafios, o novo, algo a ser enfrentado e vencido.

A responsabilização individualizada do sujeito pelo resultado, a produção, a previsibilidade de um problema e antecipação da solução (no caso, o aluno e suas dificuldades), o professor pró-ativo, que “tem o problema e busca a solução”, toda essa descrição poderia ser feita sem nenhum reparo ao que se espera de um trabalhador nas organizações flexíveis, que nos remetem às reflexões de Hirata (1995, p. 57):

Nessa nova empresa, a qualificação, correspondência entre um saber, uma responsabilidade, uma carreira, um salário, tende a se desfazer, na medida em que a divisão social do trabalho se modifica. Às exigências do posto de trabalho se sucede um estado instável de distribuição de tarefas onde a colaboração, o engajamento, a mobilidade passam a ser as qualidades dominantes.

Os discursos são similares, o cenário parece ser visto por esses sujeitos de forma naturalizada.

Nas respostas (em um âmbito geral) podemos ressaltar as categorias mudança/atualização aparecendo com muita força no sentido da necessidade de estar sempre sintonizado a elas, pela atualização necessária e inexorável, e quando as respostas se dirigem à busca constante de

atualização num mundo cheio de informações para “dar conta” do novo (mundo, aluno, tipo de informação, modos de ensinar).

As respostas sugerem que essa busca é individual e interna, existindo apenas uma referência ao externo, para além da sala de aula (comunidade e família, na resposta de A1, acima).

Esse professor, podemos inferir, é um profissional solitário, que traz para si a responsabilidade que, entendemos, não é circunscrita a ele.

Uma das facetas das mudanças na educação é a inserção do *habitus* da produção privada (no caso, aqui uma prestação de serviço “de qualidade” nos moldes de organizações), a “moralidade utilitária” nas práticas educativas e os efeitos da performatividade e da responsabilidade (BALL, 2004), a busca do resultado e a responsabilização por ele. Esses futuros pedagogos, a partir de respostas obtidas, já estariam sabendo ler a nova “regra do jogo”? Porém, podemos identificar em algumas respostas, a necessidade de ver o aluno como um todo, suprir suas necessidades. Como coexistem tais ideias?

Importante destacar o que está presente na questão número um (“Que professor quero ser”) e que está ausente (ou quase) no “professor competente nos dias atuais”: “afetividade”, “criticidade”, “questionamento”, “cidadania”, “sociedade”, “futuro”. Pode-se inferir, nesse caso, que se trata de uma busca mais instrumental, de caráter cognitivo, pragmático.

Seria possível afirmar que essa visão mais utilitária de sua prática se deve ao fato de os sujeitos não terem vivido profissionalmente e de forma significativa a realidade anterior, do pré-profissionalismo? Parece-nos, a princípio, que de alguma forma, as questões que impactam na profissionalidade aparecem nessas pessoas, que já, de certa forma, as respostas indicam que conhecem mais diretamente a precariedade, sem tantos filtros. Parece indicar, também, que têm uma clareza de que “o que se quer ser” não necessariamente terão possibilidades de ser, pois de certa forma intuem a “regra do jogo”. Nesse caso, os conteúdos trabalhados nas aulas que visam uma análise mais profunda ou crítica já estariam passando por essa representação do professor performativo?

Finalmente, é importante destacar a presença da despolitização, que é a marca maior dessa zona muda de representações.

Ainda fazendo uma interlocução entre as respostas obtidas nas várias questões desse grupo, podemos notar aspectos comuns entre as respostas obtidas na pergunta um e na pergunta

quatro (“o professor que quero ser” e “o professor competente”, respectivamente): atualização, abertura para o novo, capacidade de relacionamento, sendo que esta última, na questão do professor atual, é mais no sentido de suprir necessidades de aprendizagem, transmissão de conhecimento, domínio de sala de aula, fazer o aluno entender e, em um caso, “saber se socializar”. A lógica das competências enfatiza a individualização dos processos educativos e da responsabilização pelo aprimoramento profissional, fechando-se para a solidariedade. Conforme abordado por Freitas (2002, 2003) e Kuenzer (2003), a reformulação do Estado traz como um caráter central a concepção de competência, com propriedades instáveis, causando a necessidade de provas contínuas de adequação/promoção/mobilidade em relação a seu posto, submetendo-se a permanentes processos de validação. Tal lógica (das competências individuais) conforma subjetividades, nas quais se percebem a lógica da competitividade e adaptação individual aos processos laborais. Arriscamo-nos a afirmar que esses aspectos estão presentes na formação dos futuros professores e estão presentes no entendimento de sua ação futura como educadores. A ética do serviço é substituída pelo profissional técnico e eficaz, e a ordem prevalece sobre a ambivalência, na preparação dos professores baseados na competência.

Dessa forma, a escola e a universidade deixam de ser percebidas como instituições e passam a ser entendidas como organizações, como foi destacado por Chauí (2003).

Em uma síntese: o professor que tais sujeitos querem ser, demonstra um aspecto relacional e afetivo mais forte e evidente; o professor competente, por sua vez, é alguém que observa o aluno e, de certa forma, é uma pessoa de resultados (“aquele que tem um problema e busca a solução”, “que faça que o aluno entenda”, “que não desanime perante as dificuldades”) num mundo em constante atualização e mudanças, que precisam ser dominadas (aceitação do novo).

No que se refere às imagens evocadas, que passam muitas vezes despercebidas da percepção consciente, temos um professor:

- salvacionista, ora se percebendo necessário, mesmo sendo invisível e atuando num cenário precário e escuro (pois invisíveis e desvalorizados), ora num relato comum aos discursos educacionais, que seria o professor que recebe todos de braços abertos, que atua por amor, um herói martirizado.

- em movimento constante, de onde são percebidas duas formas de reação: os que param no tempo e são criticados (“bicho preguiça” e “aparelho imóvel”) e os que veem neles possibilidades, caminhos numa evolução para não “ficar para trás”.

São entendimentos diversos sobre o mesmo professor. Teríamos, aqui, como consequência, de uma forma não explícita, as condições para que se desenvolva o que Ball chama de esquizofrenia? O que pode gerar de sofrimento tais contradições? Um discurso cínico? Ou a indiferença, a que se refere Sennett?

5.2 Análise junto ao grupo dos professores formadores

Conforme relatado anteriormente, o referido questionário foi respondido por nove professoras, individualmente, no ambiente da IES, nos períodos vagos dos professores e/ou em intervalos, previamente agendados. Sete professoras preferiram responder de próprio punho, enquanto duas outras preferiram falar para que a pesquisadora anotasse (ANEXO B).

Em relação a **primeira pergunta** (“O que forma um bom professor?”), considerando nossa linha de análise adotada, encontramos as seguintes dimensões da subjetividade:

- afetiva: “amor pelo que faz”.
- cognitiva: “contato com livros e teorias desenvolvendo a prática”, “educação continuada”.
- atitudinal: “compromisso”, “responsabilidade”, “ser criativo”, “ser dinâmico”, “buscar estratégias para um bom ensino sempre”, “ideias inovadoras que façam qualquer um aprender”.

Foi possível, também, identificar nas respostas duas grandes “fases” relacionadas à formação do professor, que são: “formação inicial” e “pós-formação inicial”.

No que se refere à formação inicial, destacamos:

“o conhecimento teórico é fundamental para que se desenvolva uma prática de qualidade. A dedicação e interesse em se apropriar de conhecimentos ao longo de um curso de formação é decisiva muitas vezes para que se tenha sucesso ao assumir uma turma. Além disso, é preciso ter a habilidade de sempre estar

refletindo sobre a prática, visando alterações para sanar possíveis dificuldades.”(F3)

“Uma boa formação inicial, que proporcionará ao profº (sic) a atitude de pesquisador na docência e uma prática reflexiva.” (F1)

“um bom curso, contato com livros e teoria e desenvolvendo a prática (sic).” (F4)

“cursos comprometidos com o ideal de qualidade/acesso a diferentes métodos e técnicas/ uma boa formação/alunos interessados e comprometidos.” (F6)

“um curso de graduação ajuda a formar um bom professor, dá o toque inicial.” (F8)

“No meu ponto de vista, a formação inicial e a formação continuada.” (F9)

No que diz respeito às respostas relativas à “pós-formação inicial”, identificamos, dentro dessa linha, duas direções: uma delas localizada diretamente no sujeito (e seus aspectos instrínsecos), e aspectos relacionados à prática:

“Sempre estar atualizado com questões que envolvam o trabalho, em especial, profundo conhecedor e pesquisador de teorias que embasam o seu ‘fazer pedagógico’. Também saber realizar a transposição didática desses estudos para o ensino”.(F5)

Partindo das respostas coletadas, é possível também identificar o que, para essas professoras, é necessário para formar e o que é necessário para atuar.

No que diz respeito à formação inicial, está presente em cinco respostas a ênfase em um bom curso, que proporcione uma boa formação de qualidade, e em que estejam presentes teoria, desenvolvimento de prática e diferentes métodos e técnicas.

Já no que se refere ao que é necessário para uma boa atuação, a formação, para a maioria, não é suficiente. O professor deve desenvolver aspectos que dizem respeito ao núcleo do sujeito individual:

“Sempre estar atualizado com questões que envolvam o trabalho, em especial, profundo conhecedor e pesquisador de teorias que embasam o seu ‘fazer pedagógico’. Também saber realizar a transposição didática desses estudos para o ensino”. (F5)

“Um bom professor é aquele que busca estratégias para um bom ensino sempre. É aquele com ideais inovadores, que é capaz de fazer qualquer aluno aprender.(F7)”

A ênfase dada à formação inicial indica, pela presença e formato das respostas, condição *sine qua non* para a boa atuação docente, configurando-se como algo que já está posto e é consensual. Já a ênfase dada à “pós-formação inicial” foi variada, que pode indicar os valores pessoais dados a essas respostas consensuais.

Porém, é preciso também um investimento pessoal, presente durante a formação e após a formação inicial. Parte dos sujeitos não faz referência à formação inicial e se foca nos aspectos intrínsecos, exclusivamente:

“Compromisso, responsabilidade, muito amor no que faz.” (F2)
“busca estratégias para um bom ensino sempre / aquele com ideias inovadoras, capaz de fazer qualquer aluno aprender.” (F7)

Merece destaque uma das respostas que traz, na sua construção, uma ideia de maior engajamento, entendendo a formação sob uma perspectiva mais ampla, com responsabilidades compartilhadas:

“O conhecimento teórico é fundamental para que se desenvolva uma prática de qualidade. A dedicação e interesse em se apropriar de conhecimentos ao longo de um curso de formação é decisiva muitas vezes para que se tenha sucesso ao assumir uma turma. Além disso, é preciso ter a habilidade de sempre estar refletindo sobre a prática, visando alterações para sanar possíveis dificuldades.” (F3)

Categoria que merece destaque são as respostas que estão ligadas ao tema que aqui será nomeada “atualização”: nas respostas obtidas, tais atualizações são “teórica”, “didática e pedagógica”. O termo inovação (“estratégias de ensino inovadoras”) também merece destaque, especialmente em função do que será descrito a seguir.

“Um bom professor é aquele que busca estratégias para um bom ensino sempre. É aquele com ideais inovadores, que é capaz de fazer qualquer aluno aprender” (F7)

Atualização, criatividade, dinamismo, sucesso, sanar as dificuldades, fazer qualquer aluno aprender; tais expressões e entendimentos são tanto resultado do que ele estuda por ocasião da sua formação quanto, ao mesmo tempo, questões incorporadas das políticas e da cultura da nova conjuntura.

Tais construções nos remetem ao que Ortiz (2006) traz como um dos componentes do “senso comum planetário”, a chamada “crise de paradigmas”, necessidade de encontrar outras referências para compreender a realidade, que decorre de um movimento interno, não histórico, e sua legitimação ocorre por sua utilização, um instrumental para criar e manter eficiência e chave para enfrentar as mudanças. O “resultado”, que também faz parte desse “senso comum”, é a chave para avaliar a positividade do produto final. Nas palavras do próprio autor: “A multiplicidade paradigmática, tal como ela é compreendida, decorre da multiplicidade dos interesses e dos atos empreendidos para alcançá-los. Existirão tantos paradigmas quanto o número de ações a serem efetivadas.” (p.69). Aqui pode ser localizado, também, o discurso da inovação, a defesa da especificidade cultural e psicológica, em detrimento de um entendimento de ser humano definido por seu lugar na sociedade, instituições sociais ou princípios universais.

É possível perceber também nesse grupo o conceito de aptidão, como defende Bauman (2010): um corpo flexível, absorvente e ajustável o que, na maioria das vezes, diz respeito à chamada “empregabilidade”, bem como nota-se também, segundo Sennett (2001), o longo prazo substituído pelo curto prazo, desprezando a velha ordem, baseada na estabilidade do emprego. Essa situação, segundo o autor, mina as possibilidades de narrativas sustentadas, pois dele se exige mudança permanente, inovação, mobilidade e transitoriedade, dificultando o alcance de uma identidade moral.

A incorporação da concepção e lógica das competências (FREITAS, 2002, 2003; KUENZER, 2003), individualizando os processos educativos e a responsabilidade de aprimoramento profissional, está presente. Com a meritocracia sendo mais valorizada, há a busca de elementos com aptidão e que possuam potencial que promove e elimina indivíduos.

Porém, nas respostas, não é possível identificar com clareza em que termos estão destacados os temas “interesse” e “comprometido” na totalidade das respostas, embora parte delas indique uma direção (curso ideal de qualidade, na apropriação de conhecimento oferecido pelo curso). Podemos vislumbrar duas possíveis direções para o entendimento das respostas: compromisso com o aprender e com o conhecimento por um lado e, por outro, o interesse e compromisso como fatores que se caracterizam como indicativos de resultados satisfatórios em termos de satisfação da clientela (interna e externa) como um quesito de “educação de qualidade” que, por sua vez, pode ser entendida tanto como numa perspectiva progressista como quanto aquela que se realiza nos moldes da cultura performativa. Considerando a segunda hipótese, é

possível pensar num professor que entende a formação inicial como importante, porém, essa boa formação deverá ser, de certa forma, “chancelada” por meio da *performance* do professor (na sua capacidade de sanar dificuldades – pontual e pragmaticamente – e sendo capaz de fazer “qualquer aluno aprender”).

Conforme apresentado anteriormente, professores imersos nessa cultura performativa (SANTOS, 2004) vão perdendo o interesse em trabalhar com aspectos que não estejam ligados diretamente com os indicadores de desempenho.

Podemos inferir que, salvo a primeira categoria, “prática reflexiva”, o foco se localiza na busca de resultados que visem o sucesso, no interesse por parte dos alunos como indicativo de sucesso e na aplicação de conhecimentos, que podem ser traduzidos de duas formas: por um lado, o foco da ação docente pode estar na aprendizagem e na ideia de que conhecimento é algo que ajuda na vida do aluno; por outro lado, podemos entender a aplicabilidade dos conhecimentos (mais pragmática) como quesito para a valorização do trabalho do professor, sendo um processo menos “reflexivo”. Poderíamos inferir que, embora a “formação” seja forte preocupação, não é possível afirmar que estejam atribuindo, com o mesmo grau de importância, a reflexão e a teoria que estariam nela contidas.

Chama a atenção a colocação “capaz de fazer qualquer aluno aprender”, “sanar as dificuldades”. Tais respostas podem ser indicativas de duas questões que estão e estarão presentes atualmente no cotidiano dos alunos: a primeira delas refere-se ao discurso da inclusão e o compromisso (pelo menos em nível do discurso) de resolver todos os desafios que a sala lhe apresenta. A segunda, diz respeito à cultura performativa, sendo os resultados (no caso “aprender”, no sentido de resultado mensurável) a chave que dá credibilidade ao bom professor e esse, portanto, tem que fazer a aprendizagem desejada acontecer.

Podemos aqui identificar os termos que Richard Sennett (2006) traz no chamado “capitalismo flexível” – perícia e meritocracia –, pois tais sujeitos ora parecem valorizar uma, ora outra. Portanto, podemos identificar esses dois aspectos, contraditoriamente, fazendo parte e coexistindo na formação do professor.

É importante notar, marcados pela ausência, aspectos relacionados à transformação social, cidadania e conceitos que indicam uma ação coletiva profissional, o que pode referendar o exposto acima como zona muda.

Além do “o quê”, foi possível identificar respostas que dizem respeito ao “para quê?” no que se refere à formação do bom professor. Nelas, encontramos as seguintes categorias: “atitude de pesquisa na docência/ prática reflexiva”; “[prática de qualidade para] sucesso ao assumir uma turma”, “sanar dificuldades”, “[estratégia inovadora] capaz de fazer qualquer aluno aprender”, “alunos interessados e comprometidos para ser possível estabelecer uma boa relação teoria-prática” / “pois cabe a esse docente aperfeiçoar-se no conhecimento ao qual se dispôs”, “ter atitudes reflexivas”.

Tais respostas podem já estar relacionada à cultura performativa, performance como medida de produtividade e desempenho, e performatividade como tecnologia, cultura e modo de regulação (Ball, 2010, p.37).

Na **segunda questão** (“Aponte cinco características do bom professor nos dias de hoje”), considerando nossa linha de análise, identificamos:

- Dimensão afetiva: “gostar do que faz”, “amar o que faz”, em respostas como:

“conhecimento específico (na área ao qual (sic) atua); - conhecimento pedagógico; - disposição para aprender; - disposição para se autoavaliar; - gostar do que faz”. (F8)

“Eu acredito que seja um bom curso, contato com livros e teoria e desenvolvendo a prática (sic). Ser criativo, ser dinâmico, amar o que faz, gostar de ler e pesquisar”. (F4)

- Dimensão cognitiva: tal dimensão tem presença significativa nas respostas, que se apresentam com várias facetas: “formação”, “domínio de conteúdo”, “avaliador reflexivo”. Destacamos as seguintes respostas:

“Boa formação inicial; postura crítico-reflexiva (analisar constantemente sua prática) - estar estudando continuamente – repensar o ensino – estar atento às necessidades dos alunos”.(F1)

“1. Pesquisador; 2. Leitor das diferentes áreas de conhecimento; 3. Articulador de seu conhecimento; 4. Saber trabalhar em equipe (alunos e docentes); 5. Avaliador ‘reflexivo’”.(F5)

No que tange à dimensão atitudinal, essa aparece de forma contundente (tanto em frequência quanto na diversidade de termos a ela relacionados:

“Cumplicidade (envolvimento no trabalho), outros professores só reclamam; comprometimento; relação professor-aluno (tem que ter essa troca); busca por novos conhecimentos; responsabilidade”. (F2)

“Eu acredito que seja um bom curso, contato com livros e teoria e desenvolvendo a prática (sic). Ser criativo, ser dinâmico, amar o que faz, gostar de ler e pesquisar”.(F4)

“Atual – pesquisador; - cooperativo. Interações com seus pares; participativo, orientador, mediador de conhecimentos e saberes; - flexível às mudanças”. (F7)

É marcante a presença de aspectos “internos” do professor. Ainda dentro da questão da individualidade, são descritas características que têm por marca a relação com o exterior de forma mais direta, o que será denominado aqui de “habilidade de relacionamento” e “flexibilidade”:

“- Formação (domínio do conteúdo); - Flexibilidade; - Relacionamento interpessoal; - Capacidade de fazer os alunos refletirem sobre o contexto educacional; - Autonomia; -Reflexão/ação”. (F6)

“Atual – pesquisador; - cooperativo. Interações com seus pares; participativo, orientador, mediador de conhecimentos e saberes; - flexível às mudanças”. (F7)

“Conhecimento específico (na área ao qual (sic) atua); - conhecimento pedagógico; - disposição para aprender; - disposição para se autoavaliar; - gostar do que faz”. (F8)

“Flexibilidade de relacionamento interpessoal, disciplina, paciência com os alunos, manter-se atualizado, flexibilidade de lidar com a tecnologia em sala de aula; didática para manter os alunos interessados”. (F9)

Um outro grupo de características se expressa e está ligado à formação e à busca de conhecimento na área, sem a presença clara do componente autônomo e individual: “formação inicial”, “um bom curso”, “formação”, “conhecimento específico”, “conhecimento pedagógico”, “contato com os livros e a teoria e desenvolvimento da prática”, “leitor das diferentes áreas do conhecimento”, “pesquisador” (esse último citado por três sujeitos). Fica, portanto, uma questão: ao buscarmos uma interlocução entre esses grupos de respostas, a boa formação inicial mencionada é aquela que busca desenvolver a flexibilidade ou a que a questiona em seus fundamentos? Ao localizarmos em uma das respostas o “repensar o ensino” e “autonomia”, o conflito pode ser uma questão presente, senão no mesmo sujeito, no grupo desses sujeitos.

As características de um bom professor hoje, as que estão mais fortemente presentes, são aquelas que se localizam no sujeito (internas). Tais características, porém, têm uma relação mais

com o “externo” (de “apropriação”); são de um tipo mais específico e indicam estar ligadas diretamente, em parte importante das respostas, à função pedagógica no seu sentido mais estrito.

Assim, as características do bom professor nos dias de hoje nos remetem, na maioria das respostas analisadas, a um conhecimento específico, fruto da formação. Porém, é possível perceber uma maior e especial atenção dada às questões relacionadas à individualidade, em especial a “flexibilidade”, presente em três respostas de forma literal e, de forma indireta, relacionada às respostas “saber trabalhar em equipe”, “cooperação”, “disposição para se autoavaliar”. Tal conjunto de respostas pode ser um indicativo de uma postura crítica no sentido macro, trazendo o coletivo e a autorreflexão como componente de sua formação ou, de outro lado, ser um indicativo dos elementos que envolvem o que Ball (2005) chama de novo gerencialismo, no qual a estrutura e a cultura dos serviços públicos são reformadas, e em que é inculcada uma atitude e uma cultura nas quais os trabalhadores se sentem responsáveis, ao mesmo tempo, de certa forma “pessoalmente investidos da responsabilidade pelo bem-estar da organização” (BALL, 2005, p. 544). Embora se trate de professores de uma instituição privada, tal entendimento parece ser válido, quer pela especificidade do curso em questão, em que o âmbito público é uma constante, quer na formação dos docentes (e atuação concomitante ou anterior na área pública), quer pela própria direção da formação de seus alunos (esfera do trabalho público).

Finalmente, cabe destacar que, se na questão número um se percebe uma maior presença de questões ligadas à formação, na segunda, essa questão é vista em caráter menos global, oferecendo um maior destaque às habilidades interpessoais e aos conhecimentos que, pelo caráter geral das respostas, se localizam numa esfera com menor raio de amplitude, pois ficam presentes aspectos mais localizados na utilização da teoria (alunos, sala de aula, desafios didáticos).

Em relação a **terceira questão** (“Se você fosse associar o professor de hoje a uma imagem, que imagem seria essa? Por quê?”), temos:

As respostas colhidas (“Medusa e árvore seca”, “pesquisador”, “semeador”, “Sísifo”, “professor tradicional”, “computador”, “construção”, “camaleão”) em sua maioria, podem ser vinculadas à dimensão atitudinal, pela presença explícita ou implícita de temas que sugerem a ideia de “movimento” (“futuro”, “atualização”, “renovação”, “recomeço”). Os alunos aparecem,

ora como desafio, ora como esperança. As imagens, pelo que sugerem as descrições, parecem nos remeter a uma questão mais interna desses sujeitos, de como estão (ou devem estar diante das demandas da profissão). Aqui, localizada na dimensão afetiva, temos um “estar se sentindo” frente a tudo isso:

“A imagem do ‘Sísifo’, pois quando ele chega ao topo da montanha, a ‘pedra’ cai de suas mãos. Ele retorna e recomeça tudo de novo, sempre!”. (F5)

“Um computador, onde temos inúmeros canais de pesquisa, para acompanharmos as tendências; ser atualizado, informações rápidas e vários recursos para buscar a atenção de nossos alunos”. (F7)

“Associaria à imagem de uma construção (uma ponte, por exemplo). Porque o professor está em constante processo de busca pela melhor forma de ensinar”.(F8)

“Um camaleão. Que tem que se renovar cotidianamente, manter-se atualizado”.(F9)

Podemos analisar, também, por um outro ângulo:

- imagens do professor atual negativa e/ou de sofrimento: “árvore seca”, “professor tradicional”, “criticado/desvalorizado”, “retorna e recomeça tudo de novo, sempre!”.

“Gosto muito da charge da Mafalda em que a prof^a. de hoje aparece sentada em sua mesa, acuada pelas críticas dos pais e alunos por conta do baixo rendimento dos alunos. Reflete a desvalorização total da categoria”.(F1)

“Professor de jaleco branco, óculos, giz, diante de uma lousa (quadro). Porque eu acredito que o professor, apesar de assumir um discurso novo e moderno que incorpora novas tendências, continuamos reproduzindo o antigo modelo de lecionar (dar aula), aquele que ‘ensina’. Transmite” (F6).

- imagens do professor em uma perspectiva sem conotação explicitamente negativa e/ou positiva, mas instigadora: “busca caminhos”, “pesquisador para a prática”, “se renova continuamente”, atualização/renovação constante (nas imagens da “Medusa”, do “camaleão”, do “computador”, da “construção”).

Chama a atenção as respostas nas quais são evocadas as imagens do “camaleão” e a do “computador”, ligadas à necessidade de desenvolver flexibilidades. Algo de interessante é o fato de o camaleão mudar de cor, mas não deixar de ser camaleão e, em relação ao computador, talvez o *hardware* permaneça, o que são inseridos são novos *softwares* que são mais ou menos compatíveis com as características da máquina que opera esses novos programas. Tratar-se-ia aqui de uma adaptação para sobrevivência? De qualquer forma, essa convivência entre “o que

permanece” *versus* “o que muda”, “se manter” *versus* “se modificar”, provocam no professor fortes impactos internos. Como mudar e ao mesmo tempo manter? Estaria aqui presente, em alguns momentos, instalada a chamada “conformidade cínica”?

A performatividade, no conjunto de políticas, conforme Ball (2004), se insere nas culturas, práticas e subjetividades, ao produzir novos perfis e ao garantir novos “alinhamentos”, tornando as práticas existentes frágeis e indefensáveis. O profissionalismo, que para Ball (2005) é uma categoria pré-reforma, ao redefini-lo como o domínio da racionalidade técnica, fica sem sentido, pois não há panorama para ambiguidade e pluralismo. Para Ball (2005), o professor “pré-reforma”, em conflito com a autenticidade, experimenta uma esquizofrenia de valores, atingindo a percepção de si mesmo, e a dimensão emocional aparece. Nas respostas, é possível entrar em contato com o que Ball chama de “emoções proscritas”, que destoam da visão dominante de profissional, marcada pela força motriz, composta pela excelência e o aperfeiçoamento.

Na **questão de número quatro** (“Professor de hoje é diferente do professor do passado? Como? Por quê?”), uma parte significativa dos professores (seis) responde “sim”, um responde “não”, um responde “sim e não” e um que responde “uns sim, outros não”); porém, se analisarmos mais de perto, algumas respostas (três professores) que inicialmente seriam sim, podem também ser “lidas” como um “sim, mas...”, ou “sim, porém...”.

No grupo de respostas “sim”, a maioria das respostas tem como enfoque o professor de hoje e o olhar não é tão otimista em relação ao do passado. Nesse grupo, dois sujeitos fazem alusão direta ao professor do passado com crítica, um deles destacando sua autoridade e centro do processo de ensino-aprendizado, e outro, de forma depreciativa, usando o termo “caderninho amarelo”, que limitaria um progresso mais amplo dos alunos:

“Sim. Na sua formação. Acredito que hoje o profissional da educação busca, mesmo em sua formação inicial, saberes mais especializados. Os profissionais do passado, (sic) possuíam saberes básicos. Muitos leigos, (sic) ensinavam crianças.” (F7)

“Sim, o professor, dependendo do seu ideal, é diferente. Penso que o professor do passado utilizava-se da autoridade acima de tudo, ele era o centro do processo de ensino-aprendizagem. Já na atualidade o professor é um mediador, sendo o aluno o centro do processo.” (F8)

“É diferente, mas ainda assim deveria ser mais diferente, no tratamento com os alunos, as relações não são tão verticais.” (F9)

“Há professores que são, há os que não são. Há os professores construtivistas, que vêm com a ideia de construir com os alunos e têm aqueles que insistem no livrinho amarelo, caderninho amarelo de sua tataravó que não dá condições

para que seu aluno possa progredir, pensar, interagir, pesquisar, analisar e assim por diante.” (F4)

O professor de hoje tem muitos desafios, parte deles se percebem no grupo que está conectado com as demandas do presente, com desafios a lidar, com destaque à nova configuração da relação professor-aluno. Porém, aqui nesse grupo que tem “sim” como resposta, temos também um professor que vê o professor de hoje incapaz de qualificar e põe em dúvida seu trabalho no magistério. Estaria esse professor consciente de que tal percepção pode ser produto que vai muito além da atuação individual do professor?

“Sim. Acredito que o professor nos dias atuais não qualifica e não acredita com tanta certeza em seu trabalho no magistério.” (F5)

É possível notar que existe uma compreensão dos desafios existentes na atualidade e de sua diferença em relação aos requisitos do passado, exigindo uma nova postura, bem como a presença do professor do passado nas ações docentes.

Os docentes trazem, em sua fala, a percepção da necessidade de ser diferente do passado (por vias externas e internas). A grande maioria das respostas, com exceção de uma, não questiona o presente nos termos de uma nova configuração que vai além do discurso da mudança como algo inevitável e natural. Uma delas explicita um sentimento de impotência, porém não traz, na sequência de sua fala, um entendimento do sentimento como um processo que reflete sistema mais amplo, envolvendo aspectos que transpõem os muros da instituição de ensino.

Porém, uma das respostas se destaca por avaliar a situação do professor atual em uma perspectiva que inclui aspectos históricos e políticos, destacando a precariedade do presente e a culpabilização por ele sofrida:

“Sim, o professor hoje é precarizado e desvalorizado e isso vem ocorrendo desde o processo de democratização do ensino iniciado nos anos 70/80, em que muitos tiveram acesso ao ensino sem dar condições para esse ensino (condições de formação docente, recursos, infra-estrutura). Assim, a qualidade caiu, o professor foi o culpado por isso.” (F1)

Na **questão cinco** (“Nos dias atuais, o que é ser um professor competente?”), no grupo de respostas obtidas, podemos identificar uma categoria que se destaca: “compromisso” (com a docência, com a profissão, com a formação geral do aluno). Ao se referir ao compromisso com os

alunos, as ações estão relacionadas a ouvi-lo, se adequando, ajudando-o a refletir sobre as diferenças e nas diferenças, busca pelo novo, fazendo uso efetivo do que aprenderam.

“É aquele que tem o compromisso com a formação integral do seu aluno para que ele possa participar, efetivamente, da sociedade”. (F3)

“Um professor que saiba do que está falando (que realmente tenha conhecimento sobre o seu campo de trabalho), e consiga contribuir com a construção do conhecimento de seus alunos, para que a aprendizagem ocorra”. (F9)

“Seria aquele que conseguisse levar o aluno a refletir sobre seus conceitos, relacioná-los, prever situações e agir sobre elas, alunos que consigam fazer uso efetivo do que aprenderam. Para isso, precisaríamos nos libertar da ideia fixa e estruturada da escola e do modo de ensinar atualmente”. (F6)

Vendo as respostas em um panorama mais geral, fica mais demarcado que o compromisso é com o aluno na sociedade, é para que o aluno não seja alienado por meio da docência, da sua ação como professor. O compromisso com a educação apareceu de forma tímida, Portanto, podemos entender que o compromisso com a docência não significa exatamente as mesmas questões quando o compromisso é com a educação, que tem um caráter político. Fala-se de participação, convivência nas diferenças, fazer uso do que aprenderam, participar da sociedade. Fica a questão: em que medida tais respostas dizem respeito à transformação da sociedade? O enfoque, embora tenha a possibilidade de existir (implicitamente) em um raio maior de abrangência (leia-se aqui político), a ação está circunscrita à ação docente individual. O coletivo, como expresso nos autores citados, a Política, com “P” maiúsculo, não mostra sua face.

Considerando nossa linha de análise, encontramos as seguintes dimensões da subjetividade nas respostas:

- na dimensão cognitiva: conhecimento de seu campo de trabalho, associar teoria e prática:

“Estar comprometido com a docência, reconhecer-se como um sujeito em formação, ter didática, ou seja, associar teoria e prática participando das discussões teórico-práticas e avaliando sua prática”. (F1)

“Um professor que saiba do que está falando (que realmente tenha conhecimento sobre o seu campo de trabalho), e consiga contribuir com a construção do conhecimento de seus alunos, para que a aprendizagem ocorra”. (F2)

São diversas e em grande frequência palavras/conceitos que se localizam na dimensão atitudinal: comprometimento, avaliação da prática, empreendedorismo:

“É aquele que tem o compromisso com a formação integral do seu aluno para que ele possa participar, efetivamente, da sociedade”. (F3)

“O professor que busca desafios para o processo de ensino. O professor ético! Que saiba trabalhar nas diferenças e com as diferenças”. (F7)

“É utilizar de todas as suas habilidades, conhecimentos, em busca da aprendizagem dos seus alunos. Que o paradigma tradicional seja somente uma busca para o novo”. (F8)

Podemos depreender que as respostas que trazem consigo o conceito de compromisso, dizem respeito tanto ao professor pré-reforma (BALL, 2005), como àquele que se encontra no discurso da performatividade e do gerencialismo.

É necessário inserir mais uma categoria temática para auxiliar o entendimento das respostas: o aspecto prático em termos como “ter didática”, “ouve os alunos, constrói com a comunidade tendo as unidades escolares como base, pais dos alunos, com os próprios alunos”.

A questão do conhecimento está presente de forma explícita, enquanto algo que deve ser utilizado, portanto, já é presente; aparece também implicitamente quando o professor se entende como um ser em formação. O conhecimento a ser buscado, no caso, é aquele que se dá por meio da competência, habilidade, adequação do professor. Isso se dá, segundo os docentes, ouvindo os alunos, tendo compromisso.

A ação do professor como um agente de mudanças sociais é praticamente ausente nas respostas, reforçando a “zona muda das representações”. Trata-se de uma representação que já não se faz presente ou de um valor “proscrito”, “indesejado”.

Palavras ou temas que estão diretamente ligados à dimensão afetiva, nessa questão, não são explicitados. Isso não quer dizer que tais assuntos não estejam presentes no “professor competente na atualidade”; os afetos estão subjacentes às escolhas desses professores e/ou são “processados” de forma não-explicita para que seja possível a esse professor atuar da forma desejada e necessária no que diz respeito à chamada “competência”. De acordo com Ball (2005), o profissionalismo (ou pós-profissionalismo), relegado à *performance*, se caracteriza por obediência às regras geradas de fora, contrastando com pré-profissional, que traz consigo uma incerteza adequada. A adesão (voluntária ou involuntária) a esse modelo envolve afetividade, que ficaria submersa diante dos novos valores performativos.

A presença marcante da dimensão da atitude, seguida de forma tímida pela dimensão cognitiva e o aspecto afetivo da docência, nos faz remeter ao que Sennett, citado por Bauman (2010), denomina “aptidão”, que implica ter corpo flexível, ajustável e absorvente, “a postos” para viver sensações ainda não previsíveis. Nessa perspectiva, o verdadeiro teste fica sempre para o futuro, gerando ansiedade, pois é incerta sua direção e adequabilidade ao que está por vir.

Um sentimento de frustração/decepção ficou evidente em uma das respostas em especial e que deve ser destacada, enquanto discurso que destoa e que vai explicitamente na direção da leitura que essa pesquisa faz da realidade vivida por esses sujeitos:

“Por incrível que pareça, a gente tem que se enquadrar no sistema. O sistema é muito cruel... você tem que trabalhar. É muito triste, mas é uma competência. A gente tenta burlar, mas é muito triste. Competência para se adequar a situações (às vezes erradas, mas é). Frustrante, até.”(F2)

Tal resposta deve ser destacada em especial pelas circunstâncias que a envolveram. Soube-se, posteriormente, tratar-se de uma professora que estava se desligando das duas instituições privadas em que estava trabalhando por ter sido contemplada com uma bolsa de doutorado, além de ter sido aprovada em um concurso em uma universidade pública no interior do país. Tais fatos, possivelmente, possibilitaram a essa professora uma maior tranquilidade para expressar seus sentimentos e pensamentos sobre a realidade que estava para ser abandonada.

Ainda no que diz respeito a quinta questão, foi possível identificar “para quê/quem” o “professor competente” dos sujeitos respondentes se direciona: para si mesmo e para o aluno, conforme vemos nas frases abaixo:

“Estar comprometido com a docência, reconhecer-se como um sujeito em formação, ter didática, ou seja, associar teoria e prática participando das discussões teórico-práticas e avaliando sua prática”. (F1)

“É aquele que tem o compromisso com a formação integral do seu aluno para que ele possa participar, efetivamente, da sociedade”.(F3)

“O professor que busca desafios para o processo de ensino. O professor ético! Que saiba trabalhar nas diferenças e com as diferenças”.(F7)

“É utilizar de todas as suas habilidades, conhecimentos em busca da aprendizagem dos seus alunos. Que o paradigma tradicional seja somente uma busca para o novo”. (F8)

“Um professor que saiba do que está falando (que realmente tenha conhecimento sobre o seu campo de trabalho), e consiga contribuir com a construção do conhecimento de seus alunos, para que a aprendizagem ocorra”.

A resposta da professora F5 é um destaque no sentido de uma resposta que diverge da maioria:

“É ser compromissado com a educação, que se distancie do homem alienado. Ser um professor competente é orientar o aluno para que tenha independência intelectual”. (F5)

Como resposta única, temos uma resposta que envolve pais e comunidade:

“Aquele que ouve os alunos, aquele que constitui dentro da sua unidade escolar como base. Não ‘importa’, educação cada um tem que constituir com a comunidade, pais dos alunos, com os próprios alunos. Educação se constitui com professores, pais, alunos, escola”.(F4)

Tais conceitos nos levam a pensar na solidão e na responsabilização que tais professores têm recebido no que se refere a uma atribuição de valor à sua prática.

Importante salientar os diversos sentidos que ocupa, nas respostas dos sujeitos, o “compromisso”, pois “compromissado com a educação (que distancia do homem alienado)” é diferente de “compromissado com a docência”, que também difere do “compromisso com a formação integral de seu aluno”. Não é visível, nas respostas, compromisso com mudanças de caráter mais estrutural e amplo, ou o professor como um agente de mudanças sociais. Entendemos, aqui, novamente, tratar-se de uma zona muda.

Em síntese, o que foi possível depreender do conjunto das respostas:

- uma marcante presença de conteúdos pertencentes à dimensão atitudinal, que estão voltados para o próprio professor; um conjunto também importante, mas com menor intensidade, voltado para o aluno; e, em grau significativamente menor, voltados à escola/comunidade. É um “ir em direção para” inicialmente para si, um processo que de certa forma, podemos dizer, é solitário para a maioria dos respondentes. Relações com os pares não são salientadas. Parece que o professor competente vive suas questões no âmbito de sua intimidade.

- a dimensão cognitiva, para os sujeitos pesquisados, no que se refere ao “professor competente” nos dias de hoje, consistiu na necessidade de domínio e atualização de práticas e conteúdos e vencer os desafios propostos.

- a dimensão afetiva, citada de forma explícita, por sua vez, se fez presente pela ausência.

Em um comparativo com as respostas contidas nas questões anteriores, é possível entender que o professor que ora está sendo pesquisado, é um professor “pré-reforma” vivendo, como diria Ball (2005), perto de uma esquizofrenia de valores. Tal esquizofrenia se constitui em uma “ruptura” entre aquilo que os próprios professores veem como “boas práticas” e “necessidades” dos alunos por um lado, e os rigores do desempenho, de outro.

Como refletido anteriormente nos capítulos dedicados à dimensão teórica, esses professores, na medida em que tentariam corresponder a expectativas, podem estar em vias de viver (ou já vivem) essa “consciência bifurcada”, esse “eu segmentado”, emoções “proscritas”.

A necessidade de se enquadrar no sistema, mesmo este não sendo o que o professor compartilha, fica evidente na fala destacada anteriormente, e a frustração que acarreta.

Ratificando algumas observações anteriores, entende-se que aqui não podemos nos furtar à constatação da “ausência” de uma ação mais ampla do professor na fala desses sujeitos. Não há menção do professor enquanto um sujeito coletivo. O professor, nas respostas e nas imagens, é um ser sozinho, mas, de forma diferente do professor em exercício, que se vê, em vários momentos, com um herói; os desse grupo parecem se perceber de maneira mais consciente em relação às circunstâncias e às cobranças (em especial quando analisamos as imagens). Embora muitas vezes se sintam destituídos de valor, entendem que o têm, não internalizando, assim, de forma passiva, o sentido que está sendo dado à sua profissão. Os sentimentos que vivem diante de tais circunstâncias mostram isso. Pode-se dizer que os docentes vivem a ambiguidade do professor pré-reforma (trazido, também, pela sua experiência anterior como professor em outros níveis e instituições de ensino, antecessora das mudanças políticas atuais).

Neles, é possível ainda perceber certa ambiguidade, mas não em todos. O discurso já foi, de certa forma, apresentado a esses sujeitos, sendo que a apropriação do mesmo é mais nítida em alguns professores.

Entende-se que é possível fazer uma relação entre a precarização do trabalho (que aqui envolve trabalho horista e parcial, com diversos empregadores e multiplicidades de funções) e a

aceitação desse novo contexto, que está presente em todos os níveis da educação. Deste(s) trabalho(s) depende a sobrevivência material deles. Por outro lado, para alguns (poucos), até mesmo pela precariedade da formação, trata-se de um atalho – ter claro os índices e resultados evita conflitos e angústias quanto à sua formação.

Um sujeito que trabalha em várias instituições, com atribuições diferentes, trabalhando com projetos e grupos muitas vezes distintos, teria, muito provavelmente, dificuldade (até de tempo) de avaliar com profundidade tantas questões. Pode ser (ou estar se tornando) um respondente. Talvez, de certa forma, mais reféns da ideologia, mais culpabilizados pelos resultados de sua ação e com cada vez menos condições para o exercício pleno de sua ação como professor.

5.3 Análise junto ao grupo de professores com experiência docente de até 5 anos

Os professores que fazem parte do grupo que está em exercício no magistério (Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano), porém com menos tempo de atuação (5 anos), são em número de cinco. Dentro de sua caracterização, tal grupo tem uma especificidade local importante: trata-se de um grupo de professores que são admitidos via CLT, com contrato determinado, por meio de processo seletivo. Uma das participantes, por ocasião da pesquisa, estava no seu último dia de contrato. Outra característica importante é que, com exceção de uma participante, todos possuem experiência anterior como profissional docente (em Educação Infantil, creche etc.), sendo duas delas por um tempo significativo.

Porém, em se tratando de Ensino Fundamental, as professoras apresentavam o perfil previsto na pesquisa: de um a três anos de exercício. Todas as professoras apresentavam tal perfil na época da pesquisa devido a um longo período sem concursos públicos no município. Houve um concurso em 2011, porém, por ocasião da pesquisa, não havia ainda ocorrido convocação dos aprovados. É importante ressaltar que o referido concurso não excluiu processo seletivo que ocorreu poucas semanas depois. Os dois modelos de contratação coexistem. Portanto, o grupo aqui pesquisado faz parte do grupo de profissionais com vínculo de trabalho temporário, e, com isso, já com a marca da precariedade.

A precariedade, nesse caso, é caracterizada pela flexibilização do vínculo empregatício e pela instabilidade “legalizada”. Tais questões impactam as relações com os alunos, com a escola

(a que estão, também temporariamente, vinculadas) e com a própria forma de se perceber na profissão.

A aplicação dos questionários foi realizada em dois locais: na copa da escola (no período que antecedia as aulas) e dois em sala de aula, durante atividades que foram passadas para os alunos, que eram poucos, já que o semestre se findava (ANEXO C).

Na sua totalidade, as respostas foram transcritas pela pesquisadora, pois assim preferiram as participantes da pesquisa.

Em relação à **primeira questão**, no grupo de respostas obtidas, tivemos:

Na dimensão afetiva está o “amor”, o afeto (com as crianças, com a profissão). As palavras nesse conjunto de respostas parecem trazer mais uma pessoalidade, e a dedicação, embora seja um requisito importante para qualquer profissão, pode significar também a visão da profissão como missão.

“[...] que tenha afetividade (carinhosa, educada com as crianças, respeito) e que faça o serviço com amor.”(P4)

“Pra mim é estar engajado com a sala, com a escola, se interessar pela vida do aluno (não só escolar, mas a vida afetiva do aluno), estar sempre buscando novos conhecimentos.”(P5)

Também se fizeram presentes e foram representativas as respostas que se localizam na dimensão cognitiva, como a atualização, o aperfeiçoamento e novos conhecimentos (“contínuo e constante”) nas respostas (tanto nessa questão quanto nas que serão analisadas). Em parte, por estarem relacionadas ao fato de viverem quase que permanentemente em processo avaliativo para exercer a sua profissão, ainda sim, com tempo determinado. O estudo, além da importância que ele tem em si, na ação docente, é também requisito definidor de possibilidade de trabalho (quer pelas provas seletivas, quer pelos cursos que agregam pontos e melhoram a classificação, quer por estar, dentro de uma mesma unidade escolar, trabalhando ao lado de professores com cargos eletivos que, em tese, estariam numa situação de superioridade).

A questão da formação (inicial) está ausente das respostas. Pode-se inferir que a formação já se constitui em uma experiência menos presente do que cursos preparatórios e estudos para concursos e processos seletivos, em que estão continuamente necessitando provar sua “aptidão”.

“primeiro lugar: capacitado, que estuda, que se dedica, que lê muito, que procura aprimorar conhecimentos -contínuo/constante - e que tenha afetividade (carinhosa, educada com as crianças, respeito) e que faça o serviço com amor.”(P4)

“Pra mim é estar engajado com a sala, com a escola, se interessar pela vida do aluno (não só escolar, mas a vida afetiva do aluno), estar sempre buscando novos conhecimentos.” (P5)

Na dimensão atitudinal foi possível identificar, como categorias de destaque, “dedicação”, “responsabilidade” e “paciência”.

“Gostar da profissão, ter paciência, dedicação”.(P1)

“Hum... Ser dedicado, manter disciplina, responsável e organizado”. (P2)

“É se dedicar à aprendizagem dos alunos. Arrumar meios e condições para que o aluno aprenda, para que o processo de aprendizagem ocorra.” (P3)

No que tange à relação professor-aluno, temos “manter disciplina” em uma das respostas.

Além da dedicação (de forma direta), podemos identificar nas frases acima um tema que parece permear as respostas: “iniciativa”, que parte dos próprios sujeitos. A busca parece solitária (em especial em duas respostas) e da ordem de responsabilidade do sujeito (no caso, o professor).

A escola é vista como perene e, contraditoriamente, tem em seus quadros atuais histórias de recomeços e instabilidades. As respostas envolvendo dedicação e iniciativa podem ser caracterizadas aqui, como uma forma de resgatar sua importância, enquanto profissional; a chance de, no futuro, ser um profissional que possa fazer jus, ter o “mérito” da estabilidade (embora em uma sociedade performativa, mas estável, o que já se caracteriza um ganho frente ao que se encontra) e um maior reconhecimento. Sennett (2001) nos diz sobre tal questão e o “sofrimento psicológico” nela envolvido: a dificuldade de estabelecer elos de lealdade e compromisso mútuo numa situação reprojeta. Ao mesmo tempo, ainda é forte a imagem vocacional do professor.

Porém, no que se refere à dimensão afetiva (“gostar da profissão”, “fazer o serviço com amor”), embora o aluno esteja implicitamente presente, o discurso das respondentes não parece estar afetado de vínculo emocional com o aluno e, sim, mais pelo trabalho (e nele, o aluno, que faz parte do contexto). O fato de nesse grupo aparecer mais a palavra “afetividade” (em comparação a outras respostas obtidas, de outros grupos), pode se inferir que ela possui uma

conotação mais técnica, caracterizando-se como um facilitador ou dificultador da aprendizagem e que deve ser necessariamente considerado.

As professoras desse grupo falam mais em afetividade que em paixão, o que pode indicar mais um conceito importante no geral, mas que estaria mais relacionado ao discurso da importância do vínculo afetivo com a profissão. As condições transitórias de seu trabalho indicam ter relação com o tom trazido nessa dimensão. A clareza da transitoriedade e a certeza de novas provas e seleções para voltar a ficar empregada trazem um sofrimento pessoal que claramente aparecem nas respostas.

No que se refere à **pergunta 2** (“apresentar cinco características do bom professor nos dias de hoje”), as dimensões assim se apresentam:

Na dimensão afetiva, temos os termos “carinho” e “gosto pelo que faz”, “respeito”, “dedicação”:

“Estar sempre se atualizando, dedicação, paciência, gostar do que faz, carinho pelos alunos” (P1).

Parte de uma resposta chama a atenção e merece uma consideração à parte:

“[...] acima de tudo estar bem, pois como se dedicar ao outro sem estar bem, no sentido de saúde emocional. Cansaço, stress, quando você percebe que está nesse ponto você tem que parar, refletir e, se houver necessidade, se afastar ou cuidar da saúde” (P3).

O estresse e a ansiedade são efeitos da organização “remodelada”, do déficit de lealdade, a da opacidade das redes em relação que pode ser modificada por instâncias externas (Sennett, 2006).

A dimensão cognitiva tem forte presença nas respostas:

*“Estar sempre pesquisando [...]” (P1).
“Ter interesse por aquilo que faz; estar sempre estudando; respeitar o aluno e a família; ter comprometimento com a sala; ser pontual.” (P5).*

Dentro da dimensão atitudinal, temos a busca constante de capacitação, o dinamismo, paciência, compromisso:

“Dinâmico; organizado; responsável; capacitado; ético (aquele que conhece e respeita os valores, as diferenças (saber quando a pessoa precisa)” (P4).

“Ter interesse por aquilo que faz; estar sempre estudando; respeitar o aluno e a família; ter comprometimento com a sala; ser pontual.” (P5).

Ligadas à questão da formação, estão as palavras “o saber” e “capacitado”. Porém, como já expresse anteriormente, não se pode afirmar se tais sujeitos se referem à formação inicial, à formação continuada, ou ambas, pois atualização é um conceito também presente.

Termos genéricos, características do processo de trabalho e relevantes para as atividades profissionais em geral aparecem aqui nos termos “organização”, “pontual”, “disciplinado”, o que também aparece no grupo de professores com mais tempo de trabalho.

Fato que marca a especificidade desse grupo é que, em parte das respostas, após as características listadas, as professoras pesquisadas trazem um comentário pessoal, além da necessidade de esclarecer conceitos e dar maior clareza às palavras ditas, em parte possivelmente para demonstrar que, embora o trabalho seja transitório, são dedicadas e valorizam-no bem como a escola, mostrando que mesmo em caráter temporário, passam por dilemas e dificuldades tal qual uma professora efetiva. A “transitoriedade” e a “demonstração de aptidão”, indicadas por Sennett, parecem permear a fala dessas professoras. O reinício aqui não é uma possibilidade, é um fato. O intervalo entre um e outro pode ser um período de desemprego e/ou trabalho terceirizado (ainda mais precário).

No que se refere à **pergunta** três (“Se você fosse associar o professor a uma imagem, qual seria? Por quê?”), dentro das imagens evocadas, encontramos, em quatro respostas, dois seres que fazem parte do mundo do sonho, da fantasia, da imaginação, com poderes além do humano: “fada madrinha” e “anjo”. Para esse grupo, as capacidades humanas parecem ser limitadas diante de uma posição com valorização e condições diferenciadas, e as imagens evocam as forças que necessitam, para além das suas próprias, para executar o trabalho.

Citamos aqui a justificativa de uma dessas respostas, “fada madrinha”:

“porque ela realiza vários sonhos da criança (o sonho de ler, escrever, aprender, conhecer o mundo).”(P1).

A partir dessa colocação, pode-se inferir dois entendimentos possíveis:

- que fazer uma criança aprender a ler, escrever e conhecer o mundo não é coisa do humano, está além do humano;
- que aprender a ler, escrever, conhecer o mundo são desejos infantis muito importantes, que fazem com que o professor venha ter essa “aura” mágica, uma imagem reconhecidamente importante.

Já em relação à imagem “anjo”, há em seguida a seguinte colocação:

“[...] tem que lidar com o emocional da criança (que traz de casa) e saber ensinar, equilibrar. Anjo é iluminado. Só Deus dá força para manter em pé” (P2).

Ou seja, é necessária uma força superior para lidar com as dificuldades que sua condição humana, sozinha, não “daria conta”. É possível inferir que o termo “emocional” dessa resposta seria uma “causa” de dificuldade de aprendizagem do aluno que, para uma das professoras, só “com a força de Deus é possível alcançar; sem ela não.” (P2).

Outras imagens (que também não são humanas) são: “imagem do *Facebook*” (imagem na qual aparece uma digital com os dizeres: “se não fosse o professor, sua assinatura seria assim”), seguida do seguinte comentário:

“Porque tem importância muito grande, o valor é tão pouco. Um advogado, um médico passa pelo professor da Educação Infantil, aprendeu a ler, a escrever.” (P3).

Outra imagem não humana é a “sala de aula ideal” (P5), descrita com os instrumentos, equipamentos, objetos, livros, espaço para as professoras, pois “Hoje falta muita coisa”. Tal imagem reflete a percepção das más condições de trabalho (físicas e de recursos).

Temos como resposta também a imagem “Presidente da República”, que

“é responsável, [por] administrar bem a sala (no caso dos pais)”, “ter jogo de cintura”, “saber se impor” (“ainda não sei”).” (P4).

Nessa imagem, as características do presidente que são destacadas na resposta, são mais ligadas às características e habilidades pessoais que ao cargo em si. Essas habilidades vão sendo comparadas às responsabilidades de professor, no caso, da professora pesquisada, demonstrando as dificuldades ora do exercício da profissão, ora as dificuldades pessoais quando elabora esse comparativo.

Nas imagens, nota-se que não se tem a ideia de algo “super humano”, mas de algo além do humano: do mágico. Nas imagens evocadas, o ser professor passa do âmbito do humano, e a mágica se constitui em promover a “realização de crianças”, que em parte é o próprio papel do professor – ensinar a ler e escrever – pode indicar que essas ações não são vistas como prática cotidiana, mas como um momento especial.

As imagens, de certa forma, nos indicam uma percepção mais restrita das questões que estão envolvidas no “ser professor”. As imagens são mais frágeis em relação, por exemplo, ao grupo de professores com maior tempo em exercício que será apresentado em sequência. Para esse grupo, ser professor requer mais que as condições pessoais e de formação, é preciso estar empoderado (“na imagem do presidente da república”) por um cargo (o que se subentende desvalorização profissional, talvez em parte pelo vínculo trabalhista estabelecido), ou auxiliado por uma força metafísica, em uma situação que está fora de sua vivência, pois estão transitoriamente professores da rede pública.

Ao vislumbrarmos as imagens do *Facebook* e da sala de aula, elas nos remetem à necessidade desses professores se sentirem mais valorizados, quer pela comunidade, quer por meio de melhores condições objetivas de trabalho. A desvalorização é algo que pode ligar essas duas imagens.

Será que o fato de os sujeitos da pesquisa terem vindo de uma vivência na Educação Infantil e, por consequência, uma relação com seu trabalho um pouco menos passível de mensuração (indicadores de *performance*) sobre o resultado a ser alcançado, permitiria certa utopia nas imagens, frágeis diante do desafio dos primeiros anos do Ensino Fundamental? Estariam elas, então, “protegidas”, de certa forma, até então, dos domínios da performatividade?

Por outro lado, tais professoras vivem sob tal domínio, considerando a sua condição de trabalho e às inúmeros testes os quais se submetem, trazendo desdobramentos na visão que tem de si mesmas, com dificuldades de lidar com seus desafios de uma maneira mais realista.

Em relação à **pergunta quatro** (“O professor de hoje é diferente do professor do passado? Como? Por quê?”), as professoras destacam que hoje são mais atualizados, fazem pós [graduação], possuem novas maneiras de ensinar. É possível identificar também, nas respostas obtidas, um entendimento de que ocorreram mudanças em muitos aspectos (características de alunos, estrutura, aspectos sociais, com destaque especial para as mudanças nos grupos familiares – que não apoiam, valorizam e se importam como antigamente), não necessariamente positivas como um todo. Pelo contrário, nota-se pessimismo e nostalgia nos relatos, o sofrimento parece mais evidente.

“Sim. O professor hoje procura mais sua atualização, pós [graduação], novas maneiras de ensinar.”(P1)

“Sim. O professor do passado não se envolvia com a criança. Agora não tem como. Tem que se envolver com a criança para que ela possa aprender. Porque antigamente as famílias eram mais organizadas. Se você não tem como interferir, não tem como trabalhar com elas”.(P2)

“Sim. Muito. A relação, antigamente era mais fria, o professor não tinha preocupação (talvez não seja preocupação, é que não se envolvia) com os problemas da criança (afetivo, familiar, psicológico) e hoje é fundamental (de onde vem, histórico, estrutura), isso influencia na aprendizagem. Mudou porque nossa realidade é outra, os princípios são outros, as vivências das crianças (viver, brincar) é outro e o professor precisa se adequar para lidar com esses problemas.(P4)

Pode-se dizer, a partir das respostas coletadas, que os desafios do professor de hoje são grandes em relação ao professor do passado, pois as mudanças que ocorreram, em especial no que tange ao aluno, que não respeita o professor, que não tem apoio de sua família e que precisa ser cuidado também no aspecto afetivo, e sua família (vista como desinteressada, desestruturada, não apoiadora das decisões docentes), levam o professor a “se ver” no imperativo de entrar no aspecto da afetividade.

Percebe-se, aqui, mesmo considerando a instabilidade do vínculo profissional, uma forte preocupação com o aluno e sua aprendizagem. As professoras pesquisadas atribuem grande parte das dificuldades que hoje enfrentam à família, à formação que essa família dá aos alunos e aos problemas de aprendizagem que teriam como origem problemas ligados à afetividade. Ao mesmo

tempo, paradoxalmente, embora não considerem que seja sua obrigação, trazem para si a obrigação de lidar com tais problemas, para que o aluno não evada, para que ele possa aprender. Ao mesmo tempo que trazem para si essa atribuição, percebem que, muitas vezes, esses problemas não são passíveis de “solução” por parte delas, o que traria de certa forma uma espécie de “conformismo melancólico”.

O entendimento de que os problemas que os alunos “trariam” estariam no âmbito doméstico, em uma visão que não permite visualizar sua complexidade e amplitude do contexto e da situação da escola como um todo, desemboca, portanto, em um viés “psicologizante”.

São pessoas sozinhas diante de seus dilemas e contradições, responsabilidade na precariedade.

Uma das respostas será caracterizada por nós como “sim e não”, embora a resposta tenha sido não (pois, como diz a professora pesquisada, “o compromisso e a responsabilidade que são os mesmos”), tem uma dimensão “sim”, pois diz que a sociedade mudou, a família mudou, mas têm acesso a informações outras:

[...] Hoje elas [as crianças] sabem pouco, mas pais e filhos sabem da progressão continuada. É preciso ter cuidado. O aluno diz: “o que eu posso oferecer é isso”. Eu vou segurar o aluno, o pai abandonou e ele pode em uma outra escola no ano seguinte, pode se identificar com o professor, se descobrir, evoluir. Deixar pode ser ruim, os amigos passaram, eles não querem mais estar aqui, querem mudar de escola. (P3).

No que diz respeito à fala acima, podemos identificar um discurso que, de certa forma, justificaria a não retenção de um aluno que, a princípio, pelo olhar da professora, seria preciso “segurar”. Retenção e evasão são indicadores que impactam os índices obtidos pela escola, no reconhecimento social, na relevância e atenção que a escola tem por parte do município. A condição de precariedade pode se juntar à necessidade de aceitação junto ao grupo da escola (que é considerado “bom”) dos alunos e de seus pais. Soma-se a isso, possivelmente, uma desconfiança na sua própria capacidade enquanto profissional, pois “pode se identificar com outro professor, se descobrir, evoluir” trazendo insegurança e ansiedade.

Esse é o contexto visualizado pela referida professora, o qual precisa melhorar para se adequar: ao aluno que sabe menos, comprometido emocionalmente, com princípios e valores diversos aos do professor, com problemas familiares e indisciplinado.

É possível visualizar a tríade família-educação-aprendizagem e um entendimento, por parte dos sujeitos pesquisados, das questões emocionais interferindo na educação, que hoje necessita ser cuidada pelo professor.

Não se percebe uma visão mais ampla do processo de ensino e do porquê dessa percepção, deixando a questão nas cercanias da individualidade, da família e dos valores. Tais sujeitos, ao falar do professor do passado, possivelmente se referem às suas vivências pessoais, ou reproduzindo as representações sociais dominantes.

Na **pergunta de número cinco** (“Nos dias atuais, o que é um professor competente?”), as respostas colhidas se direcionam ao aspecto da prática profissional individual no qual sua área de atuação é a sala de aula, e o desafio é a aprendizagem do aluno. Inexistem conceitos que nos remetam ao coletivo e, curiosamente, a afetividade aqui aparece como algo que poderá implicar o resultado, por isso o professor precisa e/ou deve considerá-la e contorná-la para exercer sua profissão de forma competente. Um professor competente, pelo que pode ser visto, é aquele mais voltado ao resultado e contínua busca de aperfeiçoamento.

O professor competente nos dias atuais, no conjunto das respostas, pode ser visto como um profissional focado em questões fundamentais para que sua ação seja exitosa (atingimento de objetivos, aprendizagem dos alunos, aprimoramento do conhecimento), desafios bastante complexos, considerando as dificuldades e as condições existentes apresentadas anteriormente:

“Conseguir atingir os objetivos propostos e fazer com que se interessem pelo ensino.” (P1).

“É aquele que trabalha com amor; que respeita as dificuldades de cada aluno; domina a sala de aula (sabe); busca aprimoramento no conhecimento.” (P4).

A atualização constante advinda da tecnologia e inovações está presente, como esperança e otimismo, juntamente com compromisso e responsabilidade, por parte de uma professora:

“Estar comprometido com a sala de aula, ter responsabilidade, ao fazer seu planejamento anual e plano de aula, buscar novas tecnologias para trazer para a sala de aula. Eu gosto de trazer coisas novas, que buscam para pensar.” (P5).

É possível depreender, frente ao considerado “professor competente nos dias atuais”, a solidão do professor diante desses desafios internalizados, como algo do campo da sua competência e capacidade individual.

O âmbito relatado é o de sala de aula, com pouca (ou nenhuma) referência à escola como um todo e aos outros professores. A necessidade de ser flexível também é um dado importante e, para “dar conta” desse aluno, o coletivo docente não é lembrado. A saída, diante desse contexto, vai no “empoderamento” que se encontra numa dimensão além da humana.

Vê-se, aqui, as marcas do gerencialismo, que incute a responsabilização dos trabalhadores pelo bem estar da organização. O sofrimento e o caráter emocional nas falas são mais claros e transparentes.

Embora se sintam “responsabilizadas”, parecem impotentes diante de uma realidade que são compelidas a acompanhar. Como nos diz Bauman (2001, p. 70), “Alguns dos habitantes do mundo estão em movimento; para os demais, é o mundo que se recusa a ficar parado”, e a autoridade deu lugar a um número sem fim de autoridades temporárias, que não se mantêm.

Tais professoras sofrem os desdobramentos do contexto discutido ao longo do trabalho, mas não o percebem com nitidez. Fica o sentimento, a culpa, a responsabilização, a precariedade. E o sofrimento.

Talvez essas professoras se sintam mais alinhadas com o entendimento do que seja um “bom professor” do que do “professor competente”.

5.4 Análise junto ao grupo de professores com experiência docente maior que 10 anos

Fazem parte desse grupo professores que estão em exercício, porém com mais tempo de carreira (nove sujeitos, pertencentes à mesma unidade escolar).

A aplicação do referido questionário foi realizada em diversos locais no interior da escola, no período em que os professores estavam em serviço: na copa da escola, pátio, sala dos professores, e a maior parte, na própria sala de aula, durante alguma atividade dada aos alunos.

A maior parte dos questionários foi preenchida pela pesquisadora (um apenas foi preenchido pela própria professora), pois assim os professores preferiram. Uma das professoras expressou o desejo de não escrever por ter “dificuldade para escrever” e porque “parou de estudar faz tempo”. O conjunto das respostas encontra-se no ANEXO C.

Em relação à **primeira pergunta** (“O que é ser um bom professor”), uma palavra se destaca nas respostas, juntamente com as palavras já presentes em outros grupos (“compromisso” e “responsabilidade”): “aluno”. Destaca-se tanto na frequência como na diversidade de aspectos a ele relacionado. Interessante notar que a maioria o conjuga no singular. O bom professor tem, em relação ao aluno, responsabilidade, compromisso, dedicação, preocupação:

“primeiramente, gostar do que faz, exercer suas responsabilidades que as compete, abraçar a causa (o aluno)”. (PE5)

“atender a necessidade de cada aluno”. (PE6)

“estar preocupado com a formação integral do aluno, trabalhar de uma forma que seja prazerosa para o aluno, lúdica, para que ele se sinta confortável em aprender.” (PE9)

O bom professor, para esse grupo, é um profissional ativo, com compromisso, que pesquisa sempre e busca novas alternativas de trabalho.

Dedicação, doação são questões que também se encontram relacionadas à individualidade docente. A importância de ver sua ação para além do pedagógico também aparece:

“São tantas coisas. É você gostar, é você se dedicar, é você enxergar além daquele pedagógico e você ver como pessoa com carências, com desejos... O bairro não é carente, mas os alunos são carentes de afeto, os pais não são presentes” (PE3).

“carinhoso, ir além do conteúdo” (PE8).

“saber ensinar sem perder a parte afetiva”.(PE3)

A presença forte do tema “aluno” nos permite duas formas de entendimento: uma delas na qual o professor tem consciência de que o seu papel não é só o de transmitir, que ele é responsável, co-responsável pela aprendizagem do aluno. Ao mesmo tempo, outra, que pode indicar (também) que o seu próprio desempenho estará refletido especialmente a partir dos resultados que seu aluno apresenta, sendo que sua valorização (ou não) pode vir a ocorrer a partir do resultado mensurável de seu aluno.

No que diz respeito aos aspectos afetivos relacionados à prática docente, é importante destacar que, conforme comentado anteriormente, hoje existe um conjunto de estudos que mostra a importância da afetividade no contexto da educação. Assim, tal discurso, de alguma maneira, pode não só incorporar a visão historicamente constituída de que para ser professor é preciso amar (em um discurso salvacionista e ingênuo), mas pode estar incorporando também o resgate

da afetividade no sentido de reconhecer a afetividade, de se reconhecer como sujeito que tem afeto, o aluno como alguém que também tem afeto bem como a presença do mesmo nas suas decisões pedagógicas. São dois olhares possíveis no que diz respeito a esse tema.

Assim, temos:

Na dimensão afetiva, aparecem respostas que estão ligadas a gostar e amar a profissão (conforme citação acima) e, na dimensão cognitiva aparece respostas enfatizando a importância do entendimento dos processos de ensino-aprendizagem, que abordam a simultaneidade do ensinar e do aprender.

O maior número de respostas vão na direção da dimensão atitudinal: ter compromisso, dedicação, postura de pesquisa, visando a novas alternativas de trabalho, saber ser flexível.

“Ter compromisso com o trabalho, pesquisar sempre, procurando novas alternativas de trabalho (intervenções)” (PE1).

“Tem que conhecer a clientela e saber se flexionar (sic), independente do Plano de ensino e da programação” (PE2).

Flexibilidade, busca do novo, chegar ao resultado já deixam suas marcas nesses profissionais. Marcas do trabalhador no novo capitalismo, se fazendo presentes junto a professoras que estiveram sob o discurso do modelo anterior. Nota-se aqui que há um entendimento, por parte das professoras, tanto ao discurso ligado ao pré quanto ao pós-profissionalismo (BALL, 2005), que estão convivendo no discurso desses profissionais.

No que diz respeito à **segunda pergunta** (“Apresente cinco características do professor de hoje”), temos como respostas frequentes “responsabilidade”, “dedicação”, “dinâmico”, “compromisso/comprometido/compromisso com as dificuldades do aluno”, “determinação no que vai desenvolver”, “ser motivado para motivar os alunos”, que nos remete à dimensão atitudinal da subjetividade. Duas colocações chamam a atenção:

“Dócil (na maneira de falar, tratar, agir...). Se você hoje em dia não cativar o aluno, você não consegue fazer um bom trabalho.” (PE7).

“[...] Bravo ao mesmo tempo saber dosar, pois hoje é muito podado” (PE5).

Pode-se depreender dessas falas que, apesar de aparentemente se referir a um sentimento, trata-se mais de um comportamento esperado para que seja atingido o resultado desejado (um

bom trabalho). A docilidade aqui, parece-nos é, para esse sujeito, mais um meio do que um aspecto intrínseco ao bom professor.

Aparecem também nas respostas palavras relacionadas à formação e ao conhecimento: “conhecimento”, “ser estudioso”, “estudar sempre”, “domínio de sua área” (dimensão cognitiva).

Na dimensão afetiva, estão presentes: “amor”, “gostar do que faz (paixão)”, “paciência”, “acreditar em seus alunos”, “ser bravo e ao mesmo tempo dosar”, “humildade”.

“[...] gosta do que faz (paixão)” (PE1).
“[...] abraçar a causa (o aluno)” (PE5).

Temática relevante e presente é a que diz respeito à relação com o outro, que aparece nas palavras/ideias:

“Ser ético com seus pares e com os alunos”. (PE4)
“Falar a língua do aluno” (PE7).

Dentre as características, são citadas várias palavras que podem ser agrupadas numa única, cuja temática seria a “disciplina no trabalho”. Neste caso, aparecem: “assiduidade” (ou seu oposto: “faltas”) (em três respostas), “organização”, “estar de acordo com as normas da escola”.

O “aluno” reaparece (ou permanece) como ponto de referência: “ter olhos para o aluno”, “trabalhar com a necessidade do aluno”, “nunca olhar a sala como um todo”, “falar a língua do aluno”, “conhecer cada aluno”, “compromisso com as dificuldades que o aluno apresenta”.

Conceitos que também aparecem, em duas respostas, são “habilidade” (em utilizar diferentes metodologias, em didática – o como fazer) e “competência”.

A incorporação da concepção de competência aparece quando se enfatiza a individualização dos processos educativos e responsabilização do aprimoramento profissional, bem como o princípio de organização do trabalho. (FREITAS, 2002; KUENZER, 2003).

Na **pergunta número três** (“Se você fosse associar o professor de hoje a uma imagem, que imagem seria essa? Por quê?”), assim como o grupo de professores com menor experiência docente, foram evocadas imagens cujas características as distinguem de seres humanos em geral:

“Super-homem, porque é exigido que o professor solucione todos os problemas” (PE1).

“Lutador de boxe: a gente sofre com a valorização (remuneração). Professor centro de tudo, professor é nada. O aluno dá chute, pisoteia. Se o professor faz isso é exonerado. Luto para tirar o desânimo de alguns alunos.” (PE2).

“Sacerdote. Porque é uma missão muito difícil nos dias atuais e de extrema importância. O que tem comum? Não desistência.” (PE4).

“Missionário... até de tanto ouvir isso... se dedicar, ter compromisso” (PE8).

Em outro grupo de imagens evocadas, temos a presença de objetos e seres vivos, mas não humanos:

“Discriminação... a gente é mal pago, mal remunerado. Tudo é culpa do professor... ele é o meio de tudo, mas ninguém vê dessa forma. A imagem é o alicerce, mas infelizmente tem professor que mancha esse alicerce” (PE5).

“Uma rosa muito bonita, desabrochada... Porque eu gosto de rosas, acho bonita, uma beleza natural e quando você olha a imagem de uma rosa, sente paz, não sente insegurança, passa paz...” (PE7).

“Árvore... Ela precisa... ela pega várias dimensões, cresce em várias direções” (PE9).

Daqui se pode depreender a responsabilização pessoal (autoinfringida/socialmente infringida) em relação a ser professor, bem como o professor se vê diante da sociedade, aqui já numa amplitude maior em relação às respostas das questões anteriores, cujo raio de abrangência se limitava à sala de aula e, no máximo, aos pares. Podemos captar, aqui, possivelmente, uma dimensão afetiva em uma perspectiva não presente nas respostas anteriores (como se sentem).

É possível inferir que tais atribuições são vistas ora como algo a ser cumprido (internalizado) ou algo que, atribuído a ele, se mostra ao professor como algo além das suas possibilidades humanas.

Finalizando, duas imagens se referem ao núcleo familiar (“mãe”, “pai e mãe”), que nos remete à visão do aluno carente de afeto ou “incompleto” emocionalmente. De certa forma, se repete a imagem de algo que está além de sua função, ação e possibilidades (no caso, o papel de pai e mãe).

Em uma comparação às respostas obtidas por meio da questão sobre o “bom professor”, podemos perceber que o “bom professor” tem uma conotação mais técnica, voltada para o aluno, e o pedagógico aparece mais claramente e também a grande demanda que se dirige a ele. Na pergunta que passa por imagens, é possível captar como ele se vê/sente diante de tais demandas. Podemos perceber a importância desse procedimento metodológico (imagem), no sentido de que

elas podem revelar representações sociais que escapam do domínio do discurso consciente, ou do discurso que não seria o desejável para as respostas.

Importante perceber que as imagens evocadas por esse grupo de professores nos trazem mais a ideia de “força” (até mesmo física) do que as dos iniciantes. São evocadas pessoas com poderes e/ou características especiais. No subgrupo que traz figura/acontecimento, as imagens trazem também uma força. As características de forças podem aparecer de forma explícita aos outros e a si mesmos, ou como uma força que não se percebe a primeira vista, por parte estar sob alguma percepção inicial diferente para a maioria das pessoas. Trazem a ideia de heroísmo, e o herói, percebido claramente ou disfarçado entre o cenário do cotidiano, é um ser singular, sozinho.

O coletivo, aqui, se constitui em zona muda das representações. Solidão nos remete à individualização, privatização (BAUMAN, 2010) e o trabalho não é mais medido por seu caráter coletivo e enobecedor. E precarização acaba sendo apoiada nas políticas de vida (e não na Política com “P” maiúsculo) enfraquecendo laços humanos, parcerias.

Na **questão de número quatro** (“Professor de hoje é diferente do professor do passado? Como? Por quê?”), a grande maioria dos professores respondeu “sim” e dois responderam “não”; porém, se analisarmos mais de perto, elas podem ser entendidas como “um não que é sim”.

O professor do passado, por meio das respostas obtidas, seria de dois “tipos”: ora numa avaliação negativa (vendo o professor do passado como ultrapassado e algo a ser combatido), ora como alguém em condições diferentes (sem conotação explícita de valor), ou um professor do passado visto positivamente, algo nostálgico.

Na “avaliação negativa”, encontramos palavras que remetem a um professor que utiliza técnicas de memorização, trabalha no abstrato, é temido por seus alunos, preocupado apenas com o conteúdo:

“Sim, antigamente era muito rigoroso, os alunos tinham medo do professor. Hoje os alunos vêm para a escola, tem diálogo entre aluno e professor, tem respeito. Existe o feedback, a troca. Antes você era um robzinho” (PE5).

“Muito. Antes era ‘cartilhesco’, ‘decoreba’, hoje trabalhamos com o concreto, o abstrato é deixado de lado. Hoje a preocupação é com o raciocínio lógico. Hoje é mais prazeroso.” (PE2)

Na perspectiva “passado diferente do presente” (sem uma conotação explícita de valor), temos as considerações: “não possuía tanta informação”, “não informatizado”, “menor bagagem de conhecimento”. Passa a ideia de que a situação e circunstâncias eram diferentes, não atribuindo a ele, portanto, essas “faltas”.

Na resposta que vê o passado positivamente, é no seguinte sentido: “valorizados por alunos, pais e sociedade”.

No professor do presente, encontramos: “estratégias de ensino e aprendizagem”, “concreto (abstrato deixado de lado)”, “raciocínio lógico”, “prazeroso”, “aproveitamento de ensinamento/útil”, “ter significado (não tendo significado não há interesse)”, “ensinar o necessário”, “afetividade”, “aprende para o ano seguinte”, “diálogo professor –aluno”, “feedback”, “respeito”, “troca”, “frio (não cria vínculo com os alunos)”, “internet como fonte de informação”, “preocupação social”, “aprendizagem”.

A resposta que se nomeamos como “não, mas que pode ser sim” traz o entendimento de que “o professor é o mesmo, a ação é diferente”.

O professor do presente é visto dentro de um cenário positivo, como algo bom, no qual a relação professor-aluno é um caminho sem espinhos, em que é possível desenvolver a criticidade. Nas questões anteriores, o olhar para essa relação é menos otimista.

Em comparação ao professor do passado, parece que o presente é melhor como possibilidades, porém, esse cenário aparece de forma muito tímida na realidade (a partir das respostas coletadas). Pode-se perceber, aqui, uma contradição entre o discurso e a realidade vivida. A vivência mais longa desses professores permite a esses sujeitos um comparativo das situações vividas no passado em relação ao presente, no qual o maior mérito do passado era o da valorização da profissão. Embora o hoje seja entendido como um desafio, percebe-se aqui um discurso com uma marca ideológica.

Uma das respostas traz a marca do claro entendimento da expectativa da ação docente hoje:

“Sim, a maneira como tem que ensinar é diferente da minha época. Tem que ver se o que está ensinando vai ser aproveitado, útil, se tem significado para eles. Se não tiver significado, não tem interesse. Hoje tem que chamar a atenção do aluno, o interesse dele para fazer aquilo, tem que ter muita motivação” (PE3).

Em relação a **quinta pergunta** (“Nos dias atuais, o que é um professor competente?”), é possível perceber que ele foi apresentado de forma distinta do que anteriormente (em especial se considerarmos as respostas obtidas na segunda questão): domínio do conteúdo e das formas de ensinar; as habilidades e competências para que o aluno possa aprender; diferentes metodologias, atualização contínua; conhecimento e preocupação para a formação da cidadania.

Das respostas obtidas, duas chamam em especial a atenção:

“Tudo que nos compete nós temos que realizar. Desenvolver as coisas com vontade e prazer, não adianta ter as coisas impostas e ficar reclamando. Se ficar reclamando, não sai bem e não consegue transmitir para o aluno. Manda quem pode, obedece quem tem juízo. ‘Ler e escrever’ [projeto da prefeitura]... Foi difícil, mas na finalização estou amando. Tenho dificuldades, mas tô amando” (PE5).

“Alcançar os objetivos propostos que se propõe (sic). A si mesmo e ao que o sistema que está precisando, pedindo dos alunos.” (PE9)

Pode-se depreender, dessas respostas, o claro entendimento de que a melhor forma de ser competente é se adequando ao sistema e suas propostas. Pode-se inferir que há o entendimento que as demandas externas (sistemas, objetivos) precisam ser respondidas satisfatoriamente por esses profissionais. O foco é na ação docente para atingir objetivos propostos.

Uma resposta apenas difere dessa perspectiva mais geral:

“Aquele que domina o conteúdo, as habilidades, as competências para que o aluno possa aprender. Que se preocupa para a formação da cidadania, viver em sociedade. Formação de alunos críticos, pensantes, preparados para viver em sociedade” (FE2).

Nota-se, em tal resposta, uma ampliação do “ser competente”. Por outro lado, é um discurso que contém em si uma marca ideológica.

Em linhas gerais, o discurso é mais “seco”, técnico e pragmático e, quando aparece o “para” (quê ou quem), se percebe uma direção do sucesso da aprendizagem e desenvolvimento de habilidades e conhecimentos voltados para o externo (sociedade) e/ou responder às demandas externas – resultados – do ano que trabalha, de realizar o objetivo proposto, o que o sistema pede.

Os critérios de performatividade já são percebidos e fazem parte das preocupações dos professores. O externo aparece como um fim também numa perspectiva de avaliação de *performance* de sua sala de aula e da escola onde trabalha, nos moldes das novas políticas.

O professor competente, portanto, estaria vinculado mais diretamente aos critérios performativos, na eminência do novo profissionalismo, baseado na delegação de responsabilidades, iniciativa, capacidade de resolver problemas, vigilância imediata e automonitoração (BALL, 2004).

Para Ball (2004), o professor, controlado pelo princípio de excelência, respondendo a critérios exógenos por diversas formas de monitoramento, traz consigo a ansiedade, medo, incerteza e culpa num processo de individualização crescente. Delineando-se modelos do que seria um professor completo, competente, podemos entender que os efeitos se fazem presentes nesse grupo de sujeito, convivendo contraditoriamente com o modelo pré-reforma.

Os professores pré e pós-reforma, portanto, estão presentes nas falas das professoras. O que diferencia esse grupo é o fato de elas terem uma história profissional anterior mais longa e estável que ainda, nesse momento de mudanças e flexibilidades contínuas, permite que as novas demandas, embora presentes no discurso, possam ser vistas de um ponto mais “fixo”, não tão desenraizados.

Sentem, mesmo com as mudanças e as decorrentes pressões, internamente, uma resistência, representadas por imagens distintas dos seres humanos “comuns”: um herói que possui uma identidade secreta, uma força transcendente que se esconde por trás da aparente fragilidade, um invisível suporte de uma construção, um ser que vai para arena de luta. Tais imagens, representações, podem ser indício de alento a esse momento em que dois discursos se enfrentam, disputando o professor mais experiente.

Nelas pode ser percebida a luta travada entre o que seria “um bom professor” e um “professor competente”, que parece inexorável.

A fragilidade do processo de formação poderá contribuir para uma adesão entusiasta do novo modelo proposto, em que ambiguidades são reduzidas a índices e indicadores de qualidade. São nas comunicações e interações que construímos nossas representações. Se não for construído um espaço na formação e pós-formação com a elaboração de um discurso que divirja do que está posto, a escolha possivelmente será de adesão a ele.

As saídas podem ser a conformidade cínica, a esquizofrenia de valores, a aceitação submissa. Teríamos espaço para uma outra alternativa?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao vislumbrar o caminho percorrido nos últimos cinco anos, bem como as metamorfoses vividas tanto pela pesquisa quanto pela pesquisadora, refletir sobre esse caminho se torna algo inescapável.

Para que fosse possível chegar ao objeto de estudo proposto (as representações sociais professor no novo capitalismo na perspectiva de distintos atores sociais presentes na cena educacional), foi necessário trilhar por caminhos e terrenos novos, para que esta proposta (que tem como raiz metodológica a Teoria das Representações Sociais - TRS), apesar das dificuldades e limites da pesquisadora, pudesse ser aproveitada no máximo de suas potencialidades.

Na busca de uma aplicação e análise “via” TRS, conforme os próprios autores preconizam, foi necessário buscar a compreensão desse fenômeno, (des)naturalizando-o.

Tal (des)naturalização foi buscada em outras disciplinas e utilizando-se diversos referenciais. Assim, embora a pesquisadora parta de um olhar que vem da psicologia social, foi necessário caminhar, dentro das especificidades a que se propunha, pela Sociologia, pela Sociologia do Trabalho, pela história, pelas Ciências Sociais.

O contato com essas disciplinas e teóricos resultaram nos capítulos teóricos iniciais.

Foi discutida, inicialmente, a chamada cultura do novo capitalismo e seus desdobramentos na existência do trabalhador. O conceito de globalização e suas leituras (no caso do trabalho em questão, leituras contrárias ao otimismo neoliberal) conduziram esta pesquisa à análise dos discursos dominantes naturalizados, e permitiram compreender a forma processual em que se dão as relações entre as dimensões global, local e nacional. As mudanças de tais contextos trazem novos desafios, quando suas bases sólidas se liquefizeram e o mundo flexível, do curto prazo, da instantaneidade e fragmentação parece ser algo natural e inexorável. Um mundo com novas formas de controle, sem face. Um fenômeno que vai além do resultado de fatores econômicos e/ou tecnológicos, e que para tal necessita de um discurso, estrutural e estruturante. Novas formas de pensar o humano e seus conflitos foram apresentadas e discutidas. O homem contemporâneo sofre e tais sofrimentos, “fantasmas” e inquietações, são também constituintes da sua forma de representar o mundo e aqui, especificamente, o professor.

Na sequência de estudos, foi abordado, de forma sintética, um aspecto fundamental para a compreensão das reformas e reformulações que ocorreram e ainda ocorrem no âmbito do Estado.

Fez-se uma breve incursão no entendimento de conceitos importantes para se compreender a transição do “Estado de Bem Estar Social” para o chamado “Estado Avaliador”, “Estado Auditor”. Nesse momento, chegou-se às políticas públicas e especificamente à educação, e às formas que elas buscam para atender as novas demandas da sociedade, que não são mais vinculadas apenas à produção e ao emprego, mas também à aceitação das formas excludentes de inserção social, à busca de alternativas na precariedade, cumprindo também a função simbólica e disciplinadora, difundindo uma nova racionalidade.

A transnacionalização do capitalismo e a atuação das instâncias de regulação supranacional estão ligadas à globalização e, no que se refere à educação, vive-se uma re-regulação.

A lógica das competências enfatiza a individualização dos processos educativos e responsabilização pelo aprimoramento profissional, ao mesmo tempo em que se fecha para a solidariedade.

Novos interesses e valores são estabelecidos com a penetração da lógica do setor privado, intensificado pelas críticas do modelo até então existente; novas práticas de trabalho, novas relações são estabelecidas na chamada “cultura do desempenho”, na qual a “performatividade” e o “gerencialismo” se constituem em pontos essenciais.

“Performatividade”, por sua vez, se constitui em sistema de “terror” que emprega julgamentos, comparações e exposições como forma de controle. No centro da questão, está a “performance”, medida que facilita o monitoramento do Estado e o trabalho com conhecimento, transformando o trabalho das instituições educativas mercantilizado em termos de resultados, níveis de desempenho, e desqualificando a reflexão ética, salvo quando essa agrega valor ao “produto”.

O gestor deve ser encorajado a focar nos resultados, e a ele é conferida autonomia para gerir recursos humanos e financeiros, estabelecendo uma nova forma de controle. É introduzida uma nova forma de poder (empresarial e competitivo).

Nesse momento, chega-se aos modelos do profissional pré e pós-reforma. Profissionalismo, uma categoria pré-reforma, é erradicado nesse novo modelo, com a erradicação do diálogo e das possibilidades de reflexão moral. O pós-profissional relega o profissionalismo a uma forma de desempenho fixo e imposto de fora. Novos sistemas éticos são produzidos

baseados no interesse institucional, no pragmatismo e no valor performativo. Muda, portanto, o significado de ser professor.

Ao olhar para a realidade brasileira, vê-se que, a partir das reformas neo-liberais, as teses pragmatistas retornaram à educação, desconstruindo o pensamento progressista, estruturado nos anos 80 do século passado.

Incertezas e desconstruções, fragmentação e individualismo trazem a sensação de que não há controle do futuro, e retiram o cidadão comum do envolvimento e das preocupações com o outro, com o coletivo.

A escola e a universidade, antes instituições, passam a ser entendidas como organizações, vencendo competições com supostos iguais. O governo brasileiro se converte às propostas de “responsabilização” e de “privatização do público”.

Ao término de uma breve síntese do percurso percorrido, constatou-se que as mudanças trazem em seu bojo novos discursos, nova ética, novos valores, novas relações.

Direcionando o olhar para o que foi aqui pesquisado, é possível destacar uma primeira constatação: ratificar a importância, a contribuição e a viabilidade da TRS como instrumento de compreensão dos profissionais escolhidos para a pesquisa. A partir de conceitos de “bom professor” e “professor competente”, pôde ser vislumbrada uma aproximação desse universo consensual que se encontra em transformação.

No que tange aos resultados, especificamente é possível podemos trazer alguns entendimentos, no que diz respeito aos grupos pesquisados:

Todos os grupos, em maior ou menor grau, nas suas representações de professor, já trazem as marcas da performatividade e do gerencialismo, em especial na visão da sua ação num campo mais restrito (não considerando o coletivo), como um campo individual, no qual a ansiedade e a solidão são companheiras.

É comum e naturalizada para os grupos a importância de ser um professor com iniciativa, empreendedor, flexível, que busca inovações num mundo em constante mudança. Atualização constante e possuir novas formas de conseguir que o aluno aprenda são marcas de todos os grupos. A importância de um relacionamento positivo com o aluno para que o trabalho seja desenvolvido de forma satisfatória também é um traço comum.

O entendimento que eles são (ou devem ser) profissionais de resultados está presente, porém com intensidade e nível de interpretação distintos. Em polos de *continuum* de formação,

existe uma realidade objetiva e clara de que há um índice ou produto a ser atingido, porém sem o entendimento, sem uma nomeação específica que já consta nos estudos e pesquisas sobre o assunto. É possível, aqui, localizar os professores em exercício. Os sujeitos que têm mais tempo de exercício na função, sentem a mudança, porém sua história anterior (do Estado de Bem Estar) permite ainda um enraizamento, um ponto mais fixo em um mundo em movimento, uma força, o que não se percebe nos professores com menos tempo. Esses últimos, inclusive, demonstram mais nitidamente as marcas do sofrimento na profissão que, aos motivos anteriormente citados, soma-se a precarização.

O “professor formador” e o “futuro professor”, conforme citado no início deste capítulo, compartilham um espaço interacional e comunicacional, o que, para a TRS, é o lugar no qual as representações são “fabricadas” e, de certa forma, formam consensos em vários aspectos, aproximando-se mais nitidamente. Os dois grupos possuem uma percepção mais realista e explícita da situação que o referencial teórico demonstrou.

Pode ser considerado como fator que contribui para a proximidade dos discursos entre os grupos, a vivência profissional do professor formador em diversas áreas educacionais concomitantemente (que já deixa claro sua profunda precarização), áreas nas quais o aluno também transita, por exemplo, por meio de estágios.

Junta-se a essa explicação mais uma conclusão: a de que esses alunos, futuros professores, até pela sua faixa etária e vivência, já nasceram ou muito precocemente foram inseridos no discurso do mundo globalizado e naturalizaram o “senso comum planetário”, o discurso da satisfação do cliente (inclusive muitos agem como clientes nas instituições nas quais estão matriculados), entre outras questões discutidas anteriormente. Porém, ao mesmo tempo, estão presentes em suas respostas conteúdos que podem dizer respeito ao papel do professor cristalizado no decorrer de tantas décadas na história da educação no país, que também se constitui ainda um discurso comum e faz parte do senso comum (ex: postura salvacionista, profissão por amor etc.). Pode ser considerado também que parte (mesmo pequena) de sua escolarização tenha ocorrido em um momento em que o modelo anterior se sobrepôs ao atual, ficando em parte presente no inconsciente.

Mas, em se tratando em especial dos futuros professores, é possível perceber que eles entendem de alguma forma a contradição em que vivem e, parte importante dos respondentes, adota um discurso que beira algo de cínico e, por vezes, se percebe uma internalização, uma clara

visão da responsabilidade esperada nos moldes atuais. Demonstram explicitamente os afetos envolvidos, beirando, às vezes, o deboche ou a melancolia, quando não um discurso ingênuo.

No caso do professor formador, o discurso do novo capitalismo e dos desdobramentos das políticas públicas performativas e gerencialistas aparece com mais nitidez, porém o desdobramento no campo da subjetividade (e os afetos envolvidos dentro da profissionalidade) aparece mais por meio das respostas que oferecem “válvulas de escape” para o “discurso montado”, de acordo com a exigência de sintonia com as temáticas e discursos atuais, incessantemente mutantes, na procura de demonstrar aptidão. É possível visualizar um espaço onde exista a “incerteza moral” e a utilização de um “conhecimento moral”, que convive com o discurso performativo e gerencialista do professor pós-reforma. Trata-se de um grupo que sofre pela precariedade, pelos conflitos, pela ansiedade, pelo acúmulo de trabalho, pela incerteza quanto ao futuro.

Dentro desse emaranhado de fios enredados interna e externamente, uma questão que foi trazida pela Banca de Qualificação se objetivou no decorrer da análise dos sujeitos pesquisados: o bom professor é o professor competente?

Em todos os grupos, a qualificação do bom professor é diferente da do professor competente, e esses sujeitos, em algum momento de sua trajetória profissional (imminente) deverão fazer suas escolhas. E quais as escolhas possíveis para esses sujeitos? Pelos indícios coletados, a escolha recairá para o professor competente, pois é ele o valorizado pelas políticas, e tudo se encaminha para que o reconhecimento e a valorização se deem em direção a ele. O professor competente é o que estará formando “alunos sobrantes” e aparecerá nos dados e índices que ele e sua escola são capazes de produzir, pois nossa realidade é de um Estado Avaliador.

Resta saber qual a maneira que a adesão se dará: se por meio de uma adesão submissa (em que o “senso comum planetário” é mineralizado e naturalizado), se por meio de sofrimento (consciência bifurcada ou esquizofrenia de valores). Parece que essas últimas formas serão as mais prováveis de ocorrer entre parte dos professores formadores e parte dos professores com mais tempo em exercício, e que, em um futuro relativamente breve, será uma lembrança apenas em alguns de seus alunos.

Nessa perspectiva, possivelmente o cotidiano poderá ser apagado como uma possibilidade de encontros, trocas, interações e mudanças. Talvez se transforme em um “meio para” atingir metas e índices.

São as saídas pelo qual o docente tem que se adaptar, de acordo com o que suas vivências e aprendizagens permitem, além das emoções, cognições e afetos.

Porém, é importante lembrar o discurso que “escapa”, que “diverge”, presente em falas de professores formadores, que têm clareza da perversidade do contexto atual. E isso é sempre uma possibilidade, uma esperança. Uma forma de resistência.

De uma certa forma, a chamada “conformidade cínica” descrita por Ball pode significar algum tipo de resistência ou algo que possa vir a ser.

Quando investigamos representações sociais dos atores sociais pesquisados, é possível visualizar o discurso que “escapa”, “diverge”. Nele se encontram as possibilidades de mudança, a partir da articulação e força de um pensamento que, aparentemente, é minoritário, mas intenso.

O modelo de professor existente e que já está sendo vislumbrado, precisa ser combatido, quer em função dos desdobramentos sociais de sua ação relacionada ao modelo atual, quer em função dos desdobramentos subjetivos, que têm relação direta ao seu “ser no mundo” e os valores em conflito. Entende-se que a maioria dos aspectos identificados poderão ser questionados e revistos no processo de formação desses professores, formação essa que deverá se dirigir diametralmente contra a formação do professor e alunos “sobrantes”, frutos das políticas atuais do Estado avaliador.

Resistir nesse campo é defender o enriquecimento da formação de futuros professores de acordo com a perspectiva de Frigotto (1996). Junto aos grupos que estão mergulhados em tal processo, é preciso criar espaços que permitam a comunicação e a interação, desnaturalizando o “senso comum planetário”. Encontrando similaridades nas condições e situações internas e externas, divulgando-as a partir das questões emergentes, poderá resultar em um novo entendimento de sua ação e gerar desdobramentos no campo do trabalho do educador.

Escrever sobre pesquisa é também pensar sobre os contornos de seus limites e as possibilidades que ela contém. Nesse caso, não é diferente. O universo pesquisado (número de sujeitos), as condições de coleta de dados que não foram as ideais (e sim as possíveis), limites objetivos (entre eles, a limitação por parte da própria pesquisadora, imersa na cultura performativa). Mesmo assim, traz sua contribuição quando se reflete sobre formação de professores, sobre o encaminhamento e os desdobramentos das políticas educacionais e a contribuição da Psicologia Social (nesse caso específico, da Teoria das Representações Sociais) sobre a realidade objetiva e subjetiva desses profissionais.

Entende-se também que a discussão entre “o bom professor” e o “professor competente” aqui anunciada, poderá no futuro ser um ponto de partida para nova pesquisa, por conter, apesar de sua aparente simplicidade, a complexidade própria para aquele pesquisador que pretende ver além do que está posto, na base da formação dos nossos cidadãos.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação & Sociedade*, ano XXII, no. 75, ago. 2001.
- AGUIAR, M. A. da S. et al. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, out. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300010&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 05 jun. 2011. doi: 10.1590/S0101-73302006000300010.
- AGUIAR, M. A da S e MELO, M. M. de O. Pedagogia e diretrizes curriculares: polêmicas e controvérsias. **Revista Linhas Críticas**, 20, v 11, 2005. Brasília: Disponível em <HTTP://www.fe.unb.br/linhascriticas/n20/pedagogia%20e%20as%20diretrizes%20curriculares%20do%20curso%20de%20pedagogi.html>. Acesso em 05 de fevereiro de 2011.
- AGUILAR, L. E. **Estado Desertor: Brasil-Argentina nos anos de 1982-1992**. Campinas, SP: FE/UNICAMP; R. Vieira, 2000.
- ALEXANDRINO, R. **A suposta homossexualidade**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP [s.n.], 2009.
- ALMEIDA, L. C. **O curso de pedagogia da Unicamp: marcas de formação**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP [s.n.], 2008. 209p.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações da identidade docente: uma contribuição para formulação de políticas. In: **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 579-594. out/dez. 2007.
- _____. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n. 1, p. 18-43, jan. / jun. 2008
- ARAÚJO, A. M. C. Globalização e trabalho: uma resenha da literatura. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**. São Paulo, n. 52, 2º semestre de 2001.
- ARRETICHE, M. T. Emergência e desenvolvimento do welfare state: teorias explicativas. **BIB**. Rio de Janeiro, 39, 1995.
- ARRIGHI, G. **O longo século XX**. São Paulo: Contraponto; UNESP, 1996.
- ARRUDA, A. Subjetividade, mudança e representações sociais. In: FURTADO, O.; REY, F. L. G. **Por uma epistemologia da subjetividade: um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

BALL, S. J. Cidadania Global, consumo e política educacional. In: SILVA, L. H. (org). **A escola cidadã no contexto da globalização**. 5. Ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001a.

_____. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001b.

_____. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, dez. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 05 jun. 2011. doi: 10.1590/S0101-73302004000400002.

_____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 35, n. 126, dez. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000300002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 12 jun. 2011. doi: 10.1590/S0100-15742005000300002.

_____. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga/ Portugal, ano/vol 15, n. 002, 2002. Disponível em <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37415201.pdf>. acesso em: 15 de dezembro de 2011.

_____. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 35, n. 02, ago. 2010. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-31432010000200004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 23 jan. 2013.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1992.

BAUMAN, Z. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999a.

_____. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999b.

_____. **O mal estar na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1998.

_____. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.

BERTAGNA, R.H. **Progressão continuada: limites e possibilidades**. 2003. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

BONDIOLI, A. **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas: Autores Associados, 2004.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura - Res Resolução CNE/CP 1/2006.** Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006.

BRZEZINSKI, I. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 06 jul. 2011. doi: 10.1590/S0101-73301999000300005.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n.24, Set /Out /Nov /Dez 2003.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo, Cortez, 1991.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga/ Portugal, ano/vol 16, n. 002, 2003.

COSTA, L. C. **O curso de pedagogia da Unicamp: marcas da formação.** Campinas: SP. [s.n.], 2008.

DEMO, P. **Metodologia Científica em Ciências Sociais.** São Paulo: Atlas, 1986..

DUVENN, G. O poder das idéias. In: MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

FALCIN, D. C. Afetividade e condições de ensino: histórias de professores inesquecíveis. In: LEITE, S. A. S. (org) **Afetividade e práticas pedagógicas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

FREITAS, H.C.L. de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/99 17-44

_____. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 85, dez. 2003 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-3302003000400002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 05 jun. 2011. doi: 10.1590/S0101-73302003000400002.

_____. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-3302002008000009&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 05 jun. 2011. doi: 10.1590/S0101-73302002008000009.

FREITAS, Luiz Carlos de. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 25, n. 86, Apr. 2004 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000100008&lng=en&nrm=iso>. access on 04 jun 2011. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302004000100008>.

_____. de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300016&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 31 jan. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300016>.

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional In: GENTILLI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. trad. Vânia Paganini Thurlere e Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 1995a.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995b.

_____. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. In SILVA, T T e GENTILI, P. **Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.

_____. Construção social do conhecimento e cultura tecnológica. **Revista Paixão de Aprender**. Porto Alegre. Secretaria Municipal de Educação, (5): 6-11, out/93.

_____. Tecnologia, relações sociais e educação. Rio de Janeiro, 1991, 24 p. (mimeo). **Revista Tempo-Brasileiro**. Rio de Janeiro, (105): abr/junho 1991.

GAMBOA, S S. A contribuição da pesquisa na formação docente. In: REALI, Aline M. de M; MIZUKAMI, Maria da G. **Formação de professores tendências atuais**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1996.

GENTILLI, P. Adeus à escola Pública? In: GENTILLI, P. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GOMEZ, A. I. P. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GOMES, F. G. Conflito social e welfare state: Estado e desenvolvimento social no Brasil. **Revista de Administração Pública**, v. 40, n. 2. Rio de Janeiro, mar/abr 2006.

GRANDIM, L. A. **As representações sociais no processo de formação docente em serviço: um estudo com Memoriais de Formação**. Dissertação (Mestrado)– Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP [s.n.], 2008. 125p.

GUARESCHI, P. A. Ideologia. IN: STREY, Marlene Neves [et. al.] **Psicologia social contemporânea**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GUARESCHI, P.A. (Org.). **Os construtores da informação: meios de comunicação, ideologia e ética**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000.

HARVEY, David. **O novo imperialismo**. São Paulo: Loyola, 2003.

HIRATA, H. Da polarização das qualificações ao modelo de competência. In: IANNI, O. **A reinvenção do futuro: trabalho, educação, política na globalização do capitalismo**. São Paulo: Cortez/USF-IFAN, 1995.

HOFLING, ELOISA DE MATTOS. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, nov. 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 03 jun. 2009.

IANNI, O. O mundo do trabalho In: FREITAS, Marco César de (org) **A reinvenção do futuro: trabalho, educação política na globalização do capitalismo**. São Paulo, Cortez/USF-IFAN, 1995.

KUENZER, Acacia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-3301999000300009&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 05 jun. 2011. doi: 10.1590/S0101-73301999000300009.

_____. Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, jan./abr. 2003.

LEITE, Márcia de Paula. **As novas configurações do Trabalho**, 2008. (mimeo)

LEITE, S.A. S. Afetividade e práticas pedagógicas. In: LEITE, S. A. S. (org) **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

LEITE, S. A. S.; TASSONI, E. C. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In: AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. F. A. **Psicologia e formação docente: desafios e conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MENIN, M. S. S. Representação social e estereótipo: a zona muda das representações sociais. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 22, n. 1, p. 43-50, jan-abr, 2006.

MENIN, M. S. S.; SHIMIZU, A. M.; LIMA, C. M.. A teoria das representações sociais nos estudos sobre representações de professores. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 137, ago. 2009 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000200011&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 17 jul. 2011. doi: 10.1590/S0100-15742009000200011.

MOTA, D. **Formação e trabalho**. Rio de Janeiro: SENAC Nacional, 1997.

MORAES, R. **Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai?** São Paulo: Editora Senac, 2001. (Série Ponto Futuro; 6).

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NOVAES, A. O. **O Brasil: representações sociais de estudantes de pedagogia**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica SP, SP, 2006.

NUNES, N. N. **Conhecimento e conhecimento escolar: um estudo de representações sociais de professores**. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP [s.n.], 2010. 193p.

OLIVEIRA, D. C. (et AL) . Pedagogia, futuro e liberdade: a instituição escolar representada por professores, pais e alunos. **Psicol. teor. prat.**, São Paulo, v. 6, n. spe, 2004a. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872004000300003&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 06 jul. 2011.

OLIVEIRA, L. H. R. **Trabalho coletivo em educação: os desafios para a construção educacional fundamentada na cooperação em uma escola municipal de São Paulo**. Dissertação (Mestrado – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo, SP. 2006.

OLIVEIRA, M. B. S. de. Representações sociais e sociedades: a contribuição de Serge Moscovici. **Rev. bras. Ci. Soc.**, São Paulo, v. 19, n. 55, June 2004b . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092004000200014&lng=en&nrm=iso>. access on 06 July 2011. doi: 10.1590/S0102-69092004000200014.

ORTIZ, R. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

_____. **Mundialização: saberes e crenças**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

_____. **Um outro território: ensaios sobre a mundialização**. São Paulo: Olho d'água, 1997.

PAIVA, V. Educação e bem-estar social. **Educação & Sociedade**, Campinas, n.39, p. 161-199, ago. 1991.

PAULILO, M. A. S. A pesquisa qualitativa e a história de vida. **Serv. Soc. Rev.**, LONDRINA, V. 2, N. 2, P.135-148, JUL./DEZ. 1999 pp. 135-148

PEDRINHO, M. R. **O fazer docente no novo contexto do mundo do trabalho: estudo realizado com um grupo de professores do Senac-Araçatuba**. Dissertação de mestrado apresentada a o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: UFSCar, 2003.

RANGEL, M. A pesquisa de representação social na área de ensino-aprendizagem: elementos do estado da arte. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 79, n. 193, p. 72-85, set./dez. 1998

REY, F. G. **A pesquisa e o tema da subjetividade em educação**. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/24/te.htm>) GT 20, Psicologia da Educação, 2001.

RICCI, R. **O perfil do educador para o século XXI: de boi de coice a boi de cambão**. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 20, n. 66, Abr 1999.

SANTOS, L. L. de C. P.. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, dez. 2004 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 12 jun. 2011. doi: 10.1590/S0101-73302004000400004.

SANTOS, W. G. A trágica condição da política social. In: ABRANCHES, S.H. et alii (org.). **Política social e combate à pobreza**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989.

_____. Teoria social e análise das políticas públicas. In: **Cidadania e justiça: a política social na ordem brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1987.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. 5. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

_____. **A cultura do novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

_____. **O declínio do homem público: as tiranias da intimidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SOLIGO, A. F. Contribuições da psicologia Social para a formação do professor: representações sociais e atitudes. In: AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. F. A. **Psicologia e formação docente: desafios e conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

SPINK, M. J. **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

TAGLIAFERRO, A. R. Meu professor inesquecível: a construção de uma memória coletiva. In: LEITE, S. A. S. (org) **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

TEODORO, A. **Globalização e educação: políticas educacionais e novos modos de governação**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

VEIGA, I P A. **Licenciatura em Pedagogia: realidades, incertezas, utopias**. Campinas: Papirus, 1997.

VIANNA, M. L. W. Política versus economia: notas (menos pessimistas) sobre globalização e Estado de Bem-Estar. In: GERSCHMAN, S.; VIANNA, M. L. W. (org.). **A miragem da pós-modernidade: democracia e políticas sociais no contexto da globalização**. Ed. Fiocruz, 1997.

XAVIER, Roseane. Representação social e ideologia: conceitos intercambiáveis? **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, dez. 2002 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822002000200003&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 30 abr. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822002000200003>.

ANEXOS

ANEXO A – RESPOSTAS OBTIDAS JUNTO AOS ALUNOS DO SÉTIMO PERÍODO DE PEDAGOGIA

Questão número 1: “Que professor quero ser?”:

A1- “Um professor que desenvolva e senso crítico, ética e participativo de meus educandos, bem como uma educação voltada para o futuro de maneira que construa um cidadão ético, crítico e transformador da sociedade.”

A2- “dinâmico, competente.”

A3- “Para ajudar pelo mundo melhor aos nossos alunos. (sic).”

A4- “Aquele que é capaz de contribuir como seu aluno, para seu crescimento pessoal e social.”

A5- “Quero ser uma professora construtivista, aquela que valoriza os conhecimentos prévios dos alunos e a partir daí, proponho um ensino-aprendizagem.”

A6- “O melhor possível, trabalhar com muito amor, carinho, dedicação, responsável, adequar minhas aulas da melhor maneira e de acordo com a cultura dos meus alunos, escola e sociedade.”

A7- “Quero ser uma professora atualizada, competente como uma profissional que gosta (ama) o que faz, e está aberta disposta a mudar próprios conceitos quando preciso.”

A8- “Amigo, que tem um bom relacionamento com seus alunos, que transmita confiança a eles para incentivá-los a estudar, questionar e pesquisar.”

A9- “Um professor que constrói o conhecimento junto ao aluno, e que possa passar e auxiliar em todas as fases de seu desenvolvimento.”

A10- “Quero ser uma professora mediadora.”

Questão número 2: “ Cite cinco palavras que indiquem o que você precisa para ser esse professor:

A1- “Mediador, respeitador das opiniões, instigador do conhecimento, motivador de novas idéias, condutor das trocas de experiências.”

A2- “Força de vontade e sempre querer aprender.”

A3- “*amar a profissão

*atingir os objetivo proposta para meus alunos

*responsável

* comunicativa, social (sic)”

A4- “Esforço, dedicação, aperfeiçoamento, humildade e afeto.”

A5- “Dedicação, comunicação, responsabilidade, amor, respeito.”

A6- “1- Amor

2- Respeito

3 – Responsabilidade

4 – Dedicação

5 – Estudo”

A7- “Amar o que faz, salário bom, buscar novos conhecimentos, incentivo.”

A8- “Amor, tolerância, paciência, respeito e comprometimento.”

A9- “Amor no que faz, vontade, carinho, paciência e conhecimento.”

A10- “Responsável, interação, criativa, comunicativa e democrática.”

Questão número 3: “Se você fosse associar o professor de hoje a uma imagem, que imagem seria essa? Porquê?”:

A1- “Ao meu ver há dois tipos de profissionais na área de educação. O professor comprometido com os seus deveres e responsabilidades que exigem a educação e a lhes associo a imagem de uma coruja, pois normalmente sua presença só é sentida a noite, quando tudo é escuro e quando dentro da educação é aquele que não esmorece e há o outro tipo de professor, aquele que é desanimado que se desmotiva logo diante do primeiro obstáculo, que logo se adéqua a fala da educação deformada, na qual diz que nada poderá mudar, que tudo deve ficar aonde está e do jeito que está, a este profissional associo a imagem o bicho preguiça que não faz a menor falta e nem a menor diferença, onde quer que esteja. Ele se acomoda de acordo com a situação vivenciada”

A2- “Burro: por não valorizado, mas corajoso e resistente.”

A3- “Associo o professor com o mundo, porque o professor tem que estar evoluindo com o mundo, as tecnologias, estar atento com as informações atuais”

A4- “Polvo. Porque seus tentáculos se”, cujos tentáculos seriam todos os caminhos, possibilidades e dificuldades que o professor tem pela frente.”

A5- “A Tecnologia, porque a tecnologia está sempre evoluindo para o nosso conforto. Assim tem que se (sic) o professor evoluindo sempre para nunca ficar para trás”

A6- “livro”. Porque o professor sempre estão (sic) carregando, usando, lendo vários livros”

A7- “Um aparelho imóvel”, porque a “maioria” deles se estaciona não vai a busca de novos conhecimentos, fica defasado.”

A8- “Palhaço. Porquê (sic) as crianças não nos respeitam, os pais não nos dá valor e por isso nos questionamos: será que estou no caminho certo (sic).”:

A9- “Cristo Redentor, porque ainda há muitos professores que estão atuando por amor e sempre estão de braços abertos à (sic) todos os tipos de alunos que irão receber.”

A10- “Cristo Redentor, por que receberia todos de braços aberto (sic), com muito carinho e dedicação.”

Questão número quatro: “Nos dias atuais, o que é ser um professor competente?”:

A1- “É estar atento ao desenvolvimento do aluno de forma integral tanto nos aspectos físicos, psicológicos e sociológicos. Não apenas observar a relação deste aluno na escola, mas também o aspecto familiar e na comunidade.”

A2- “Um professor disposto a buscar novos conhecimentos e amar o que faz, construir cidadão (sic).

A3- “Ser um professor competente é atualizado (sic), ter didática em sala de aula, saber se socializar com os alunos.”

A4- “Ser um professor competente é aquele capaz de ver em seus alunos suas necessidades. É também saber que nunca o seu saber é o bastante, que deve sempre estar estudando e buscando novas informações que surgem a todo instante.”

A5- “É aquele que não importa (sic) com o que os outros pensam dele, mas é aquele que tem um problema e procura resolver de qualquer jeito.”

A6- “É trabalhar com respeito a todos principalmente a diversidade (sic), culturas. Transmitir o aprendizado da melhor forma possível, saber ouvir os alunos para fazermos (sic) uma transmissão de conhecimento.”

A7- “Ser professor competente nos dias atuais é está (sic) atualizado, e está (sic) atento as novas transformações sociais é (sic) se preparar e está (sic) preparado para os diferentes contextos que engloba sua atuação como professor.”

A8- “Alguém que consiga ter domínio de uma sala de aula, que conheça e se preocupe com cada um de seus alunos e se esforce para supri-las.”

A9- “Um professor competente é aquele que procura mediar o conhecimento de uma forma mais clara, que faça com que o aluno entenda, e aquele que não desanima perante as dificuldades mas sim consegue dar a volta por cima.”

A10- “É aquele professor que tem capacidade de aceitar o novo, como mais um aprendizado, que sabe interagir com os novos desafios.”

ANEXO B – RESPOSTAS OBTIDAS JUNTO AOS PROFESSORES FORMADORES

Questão número 1: “O que forma um bom professor?”):

F1- “Uma boa formação inicial, que proporcionará ao profº (sic) a atitude de pesquisador na docência e uma prática reflexiva”

F2- “compromisso, responsabilidade, muito amor no que faz”

F3- “o conhecimento teórico é fundamental para que se desenvolva uma prática de qualidade. A dedicação e interesse em se apropriar de conhecimentos ao longo de um curso de formação é decisiva muitas vezes para que se tenha sucesso ao assumir uma turma. Além disso, é preciso ter a habilidade de sempre estar refletindo sobre a prática, visando alterações para sanar possíveis dificuldades.”

F4- “Eu acredito que seja um bom curso, contato com livros e teoria e desenvolvendo a prática (sic). Ser criativo, ser dinâmico, amar o que faz, gostar de ler e pesquisar”

F5- “Sempre estar sempre atualizado com as questões que envolvam o trabalho, em especial profundo conhecedor e pesquisador que embasam o seu “fazer pedagógico”. Também saber realizar a transposição didática desses estudos para o ensino”.

F6- “Forma um bom professor cursos comprometidos com o ideal de qualidade, acesso a diferentes métodos e técnicas além de uma boa formação do quadro docente. Imagino também alunos interessados e comprometidos para ser possível estabelecer uma boa relação entre teoria e prática”.

F7- “Um bom professor é aquele que busca estratégias para um bom ensino sempre. É aquele com ideais inovadores, que é capaz de fazer qualquer aluno aprender.”

F8- “Um curso de graduação ajuda a formar um bom professor, dá o toque inicial. Caberá a esse docente aperfeiçoar-se no conhecimento ao qual se dispôs, fazer esta busca com muita convicção daquilo que o terá na prática. Ter atitudes reflexivas.”

F9- “No meu ponto de vista, a formação inicial e a formação continuada.”

Questão 2: “Aponte cinco características do bom professor nos dias de hoje”:

F1- “Boa formação inicial; postura crítico-reflexiva (analisar constantemente sua prática) - estar estudando continuamente – repensar o ensino – estar atento às necessidades dos alunos. (sic)”

F2 “Cumplicidade (envolvimento no trabalho), outros professores só reclamam; comprometimento; relação professor-aluno (tem que ter essa troca); busca por novos conhecimentos; responsabilidade”.

F3- “Formação continuada; comprometimento profissional; atualização; motivação”.

F4- “Eu acredito que seja um bom curso, contato com livros e teoria e desenvolvendo a prática (sic). Ser criativo, ser dinâmico, amar o que faz, gostar de ler e pesquisar”

F5- “1. Pesquisador; 2. Leitor das diferentes áreas de conhecimento; 3. Articulador de seu conhecimento; 4. saber trabalhar em equipe (alunos e docentes). 5. Avaliador ‘reflexivo’.”

F6- “- Formação (domínio do conteúdo; - Flexibilidade - relacionamento interpessoal; - capacidade de fazer os alunos refletirem sobre o contexto educacional; -autonomia; - Reflexão/ação.”

F7- “atual – pesquisador; - cooperativo . Interage com seus pares; participativo, orientador, mediador de conhecimentos e saberes; - flexível às mudanças”

F8- “conhecimento específico (na área ao qual atua); - conhecimento pedagógico; - disposição para aprender; - disposição para se autoavaliar; - gostar do que faz.”

F9- “Flexibilidade de relacionamento interpessoal, disciplina, paciência com os alunos, manter-se atualizado, flexibilidade de lidar com a tecnologia em sala de aula; didática para manter os alunos interessados”.

Questão 3: “Se você fosse associar o professor de hoje a uma imagem, que imagem seria essa? Por quê?” :

F1- “Gosto muito da charge da Mafalda em que a prof^a de hoje aparece sentada em sua mesa acuada pelas críticas dos pais e alunos por conta do baixo rendimento dos alunos. Reflete a desvalorização total da categoria.”

F2- “Eu fiz duas imagens... “Medusa” porque eu estou no momento buscando muitos caminhos. Cobras buscam coisas vivas, buscando lugares, buscando caminhos. Estou fazendo um curso à distância que abrem os caminhos [Escola da ponte – “Fazer a ponte”]; em relação aos outros que

se querem reclamar : “árvores seca”, é muito triste, comentários que não podiam existir (horários que favorecem, salários, alunos).

F3- “É um pesquisador que orienta, ensina, mas em muitos momentos aprende, realiza descobertas com sua própria prática”.

F4- “Um semeador”. O professor hoje tem que semear, cuidar do seu plantio para colher bons frutos futuramente (em ambas as atividades, futuros professores e alunos). O bom professor é sonhador, sonha com sua colheita”.

F5- “A imagem do ‘Sísifo’, pois quando ele chega ao topo da montanha, a “pedra” cai de suas mãos. Ele retorna e recomeça tudo de novo, sempre!”

F6- “Professor de jaleco branco, óculos, giz diante de uma lousa (quadro). Porque eu acredito que o professor, apesar de assumir um discurso novo e moderno que incorpora novas tendências, continuamos reproduzindo o antigo modelo de lecionar (dar aula), aquele que “ensina”. Transmite.

F7- “Um computador, onde temos inúmeros canais de pesquisa, para acompanharmos às tendências; ser atualizado, informações rápidas e vários recursos para buscar a atenção de nossos alunos”.

F8- “Associaria a imagem de uma construção (uma ponte, por exemplo). Porque o professor está em constante processo de busca pela melhor forma de ensinar”.

F9- “Um camaleão. Que tem que se renovar cotidianamente, manter-se atualizado”.

Questão 4: “Professor de hoje é diferente do professor do passado? Como? Porque?”:

F1- “Sim, o professor hoje é precarizado e desvalorizado e isso vem ocorrendo desde o processo de democratização do ensino iniciado nos anos 70/80 em que muitos tiveram acesso ao ensino sem dar condições para esse ensino (condições de formação docente, recursos, infra-estrutura). Assim a qualidade caiu, o professor foi o culpado por isso.”

F2- “Pelo menos a gente espera que seja, mas não é não, eu me vejo diferente, mas vejo que alguns não. Diferente: de não passar conhecimento mas deixar o aluno buscar conhecimento (mediador). Eles aprendem mais, se interessam mais, e eu aprendo também. Os que não mudaram, passam conhecimento só (educação bancária). Eu sou às vezes chamada atenção pela relação com os alunos (próxima) e dizem que não pode.”

F3- “Sim. O trabalho do professor é formar pessoas. Quando trabalhamos com formação humana temos que considerar que as pessoas sofrem mudanças ao longo da história da humanidade. Logo, lidar com seres humanos hoje exige uma formação e um posicionamento diferente daquele assumido pelos docentes no passado.”

F4- “Há professores que são, há os que não são. Há os professores construtivistas, que vem com a idéia de construir com os alunos e tem aqueles que insistem no livrinho amarelo, caderninho amarelo de sua tataravó que não dá condições para que seu aluno possa progredir, pensar, interagir, pesquisar, analisar e assim por diante.”

F5- “Sim. Acredito que o professor nos dias atuais não qualifica e não acredita com tanta certeza em seu trabalho no magistério.”

F6- “Sim e não. É diferente no discurso, na obtenção de recursos diversificados para o trabalho (com o auxílio tecnológico, por exemplo) mas com relação a sua ação muitas vezes ainda ensinamos achando que só minha fala e exposição é o suficiente e que eu tenho o poder do conhecimento.”

F7- Sim. Na sua formação. Acredito que hoje o profissional da educação busca, mesmo em sua formação inicial, saberes mais especializados. Os profissionais do passado, (sic) possuíam saberes básicos. Muitos leigos, (sic) ensinavam crianças.

F8- “Sim, o professor, dependendo do seu ideal é diferente. Penso que o professor do passado utilizava-se da autoridade acima de tudo ele era o centro do processo de ensino-aprendizagem. Já na atualidade o professor é um mediador sendo o aluno o centro do processo.”

F9- “É diferente, mas ainda assim deveria ser mais diferente, no tratamento com os alunos, as relações não são tão verticais.”

Questão 5: “Nos dias atuais, o que é ser um professor competente?:

F1- “Estar comprometido com a docência, reconhecer-se como um sujeito em formação, ter didática, ou seja, associar teoria e prática participando das discussões teórico-práticas e avaliando sua prática”

F2- “Por incrível que pareça, a gente tem que se enquadrar no sistema. O sistema é muito cruel... você tem que trabalhar. É muito triste, mas é uma competência. A gente tenta burlar, mas é muito triste. Competência para se adequar a situações (às vezes erradas, mas é). Frustrante, até”

F3- “É aquele que tem o compromisso com a formação integral do seu aluno para que ele possa participar, efetivamente, da sociedade.”

F4- “Aquele que ouve os alunos, aquele que constitui dentro da sua unidade escolar como base. Não “importa” educação cada um tem que constituir com a comunidade, pais dos alunos, com os próprios alunos. Educação se constitui com professores, pais alunos, escola” F5- “É ser compromissado com a Educação que se distancie do homem alienado. Ser um professor competente é orientar o aluno para que tenha independência intelectual”

F5- “É ser compromissado com a Educação que se distancie da formação do homem alienado. Ser um professor competente é orientar o aluno para a independência intelectual”

F6- “Seria aquele que conseguisse levar o aluno a refletir sobre seus conceitos, relacioná-los, prever situações e agir sobre elas, alunos que consigam fazer uso efetivo do que aprenderam. Para isso precisaríamos nos libertar da ideia fixa e estruturada da escola e do modo de ensinar atualmente”.

F7- “O professor que busca desafios para o processo de ensino. O professor ético! Que saiba trabalhar nas diferenças e com as diferenças.”

F8- “É utilizar de todas as suas habilidades, conhecimentos em busca da aprendizagem dos seus alunos. Que o paradigma tradicional seja somente uma busca para o novo”.

F9- “Um professor que saiba do que está falando (que realmente tenha conhecimento sobre o seu campo de trabalho), e consiga contribuir com a construção do conhecimento de seus alunos, que a aprendizagem ocorra.”

ANEXO C – RESPOSTAS OBTIDAS JUNTO AOS PROFESSORES COM MENOR TEMPO DE MAGISTÉRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL (1º AO 5º ANO)

Questão 1: “O que é ser um bom professor?”:

P1- “Gostar da profissão, ter paciência, dedicação”.

P2 – “Hum... Ser dedicado, manter disciplina, responsável e organizado”.

P3- “É se dedicar à aprendizagem dos alunos. Arrumar meios e condições para que o aluno aprenda, para que o processo de aprendizagem ocorra.”

P4- “primeiro lugar: capacitado, que estuda, que se dedica, que lê muito, que procura aprimorar conhecimentos -contínuo/constante - e que tenha afetividade (carinhosa, educada com as crianças, respeito) e que faça o serviço com amor.”

P5- “Pra mim é estar engajado com a sala, com a escola, se interessar pela vida do aluno (não só escolar, mas a vida afetiva do aluno), estar sempre buscando novos conhecimentos.”

Questão 2: “Apresente cinco características do bom professor nos dias de hoje:”

P1- “Estar sempre se atualizando, dedicação, paciência, gostar do que faz, carinho pelos alunos”

P2- “o saber; disciplinado, disciplinador; dedicado, se não for, abandona tudo e vai embora...; interativo, interagir com as crianças, não se colocar no pedestal não...”

P3- “Compromisso, responsabilidade, estar sempre pesquisando (formação continuada); respeitar o outro, se respeita você se dedica a dar o melhor, mais tolerável com o aluno, mais chance no sentido de não abandonar); acima de tudo estar bem, pois como se dedicar ao outro sem estar bem, no sentido de saúde emocional. Cansaço, stress, quando você percebe que está nesse ponto você tem que parar, refletir e, se houver necessidade, se afastar ou cuidar da saúde

P4- “Dinâmico; organizado; responsável; capacitado; ético (aquele que conhece e respeita os valores, as diferenças (saber quando a pessoa precisa)

P5- “Ter interesse por aquilo que faz; estar sempre estudando; respeitar o aluno e a família; ter comprometimento com a sala; ser pontual.”

Questão 3: “Se você fosse associar o professor de hoje a uma imagem, que imagem seria essa?

Por quê?

P1- “Fada Madrinha, porque ela realiza vários sonhos da criança (o sonho de ler, escrever, aprender, conhecer o mundo).

P2- “Um anjo... Você tem que saber lidar com o emocional da criança (que traz de casa) e saber ensinar, equilibrar... Anjo é iluminado. Só Deus dá força para manter em pé.

P3- “Imagem do “facebook” [é a imagem de uma impressão digital com os dizeres “sem o professor, sua assinatura seria assim”], porque tem importância muito grande, o valor é tão pouco. Um advogado, um médico passa pelo professor da Educação Infantil, aprendeu a ler, a escrever.”

P4- “Presidente da República, primeira imagem que vem... ser responsável, administrar bem a sala (no caso dos pais), ter jogo de cintura (lidar com as dificuldades), saber se impor (‘ainda não sei’)

P5- “Sala de aula ideal. Porque eu estudo muito, vejo a sala com muito material didático, com recursos, professor com mais espaço, sala mais arejada. Vários livros. Seria o mínimo. Hoje falta muita coisa principalmente em parte da Educação Infantil.”

Questão 4: “O professor de hoje é diferente do professor do passado? Como? Porque?”:

P1- Sim. O professor hoje procura mais sua atualização, pós [graduação], novas maneiras de ensinar

P2- “Sim. O professor do passado não se envolvia com a criança. Agora não tem como. Tem que se envolver com a criança para que ela possa aprender. Porque antigamente as famílias eram mais organizadas. Se você não tem como interferir, não tem como trabalhar com elas”.

P3- “Eu acho que o compromisso e a responsabilidade são as mesmas. Nossa sociedade que mudou muito. Fato de reter – até que ponto é válido, antes você tinha o aval da família. Hoje elas sabem pouco, mas pais e filhos sabem da progressão continuada. É preciso ter cuidado. O aluno diz: o que eu posso oferecer é isso. Eu vou segurar o aluno, o pai abandonou e ele pode em uma outra escola, no ano seguinte, pode se identificar com o professor, se descobrir, evoluir. Deixar pode ser ruim, os amigos passaram, ele não querem mais estar aqui, querem mudar de escola.”

P4- “Sim. Muito. A relação, antigamente era mais fria, o professor não tinha preocupação (talvez não seja preocupação, é que não se envolvia) com os problemas da criança (afetivo, familiar, psicológico) e hoje é fundamental (de onde vem, histórico, estrutura), isso influencia na aprendizagem. Mudou porque nossa realidade é outra, os princípios são outros, as vivências das crianças (viver, brincar) é outro e o professor precisa se adequar para lidar com esses problemas.

P5- “É. É diferente em tudo: na forma de ministrar e preparar aula, nas avaliações, na disciplina. Hoje vamos dizer que temos liberdade na avaliação, no currículo, no modo de organizar, mas antigamente o professor conseguia por mais disciplina na aula. O aluno não tem respeito pelo professor.”

Questão 5: “Nos dias atuais, o que é um professor competente?”:

P1- “Conseguir atingir os objetivos propostos e fazer com que se interessem pelo ensino.”

P2- “Que saiba lidar com o conhecimento, consiga passar o conhecimento e saber interagir com os alunos mantendo a disciplina”.

P3- “Pra mim é aquele que se dedica à aprendizagem do aluno.”

P4- “É aquele que trabalha com amor; que respeita as dificuldades de cada aluno; domina a sala de aula (sabe); busca aprimoramento no conhecimento.

P5- “Estar comprometido com a sala de aula, ter responsabilidade, ao fazer seu planejamento anual e plano de aula, buscar novas tecnologias para trazer para a sala de aula. Eu gosto de trazer coisas novas, que buscam para pensar.”

ANEXO D – RESPOSTAS OBTIDAS JUNTO AOS PROFESSORES COM MAIOR TEMPO DE MAGISTÉRIO

Questão 1: “O que é ser um bom professor?”

PE1- “Ter compromisso com o trabalho, pesquisar sempre, procurando novas alternativas de trabalho (intervenções)”

PE2- “É aquele que consegue ensinar e aprender com os outros, com os alunos, as pessoas que o cercam. Tem que conhecer a clientela e saber se flexionar (sic), independente do Plano de ensino e da programação. Eu aprendo com eles (meninos) e estagiária.”

(PE3)- “São tantas coisas. É você gostar, é você se dedicar, é você enxergar além daquele pedagógico e você ver como pessoa com carências, com desejos... O bairro não é carente, mas os alunos são carentes de afeto, os pais não são presentes. E ensinar o que eles tem que aprender e eu tenho que saber ensinar o que ele precisa. Eles precisam conhecer o que precisa (sic) para o sexto ano sem perder a parte afetiva”

PE4- É profundo isso [...] é ter consciência, competência, habilidades e responsabilidades para entender os processos de ensino e aprendizagem e agir de acordo com a necessidade do aluno.

PE5- primeiramente, gostar do que faz, exercer suas responsabilidades que as compete, abraçar a causa (o aluno)

PE6- atender a necessidade de cada aluno

PE7- “O que é ser um bom professor ... Teria que perguntar para eles [alunos] (sorri). Ser um bom professor é “se doar todos os dias e fazer o melhor, porque a cada dia você se superando, fazendo o melhor, você vai se destacar”

PE8- “Gostar da profissão, porque o retorno financeiro é menos do que os que estão na área (município) [Ela recebe pelo Estado, valor menor]. Meninas com 11 anos ganha o mesmo que ela com 23 anos. Gosta do aluno, do retorno que ele dá, tem horas que tem decepção, mas alegrias também. “carinhoso, ir além do conteúdo” (P8)

PE9- “O que é... falar umas palavras bonitas que a gente.... Estar preocupado com a formação integral do aluno, trabalhar de uma forma que seja prazerosa para o aluno, lúdica, para que ele se sinta confortável em aprender.”

Questão 2: “Apresente cinco características do bom professor nos dias de hoje”:

PE1: “Assiduidade, compromisso, atualização, gostar do que faz (paixão)”.

PE2: “Ter olhos para seu aluno para poder trabalhar, conhecer...; Trabalhar de acordo com as necessidades do aluno; ter consciência das capacidades e limites... não tem problema em dizer que não sabe; capacidade, competência, paciência.”

PE3- competência, dedicação, organização, discernimento (como agir em determinado momento, ter bom senso), conhecimento do que faz.

PE4- “Ser estudioso; acreditar no seu trabalho nos alunos; utilizar diferentes metodologias; ser ético com os pares e com os alunos; dominar a sua área.”

PE5- “Assiduidade; ser responsável com o trabalho, ter determinação no que vai desenvolver; comprometimento com as dificuldades que o aluno apresente (no dia a dia); bravo e ao mesmo tempo saber dosar, pois hoje é tudo muito podado.”

PE6- “Amor; responsabilidade; humildade; estudar sempre; nunca olhar a sala de aula como um todo”

PE7- “Atualizado; dinâmico; falar a língua do aluno; dócil (na maneira de falar, tratar, de agir...). Se você hoje em dia não cativar o aluno, você não consegue fazer um bom trabalho); transmitir e receber paz.”

PE8- “Responsabilidade (faltas); didática (hoje o professor tem o conteúdo, mas não tem nada voltado em como fazer); companheirismo; cooperação (trabalho em grupo, projetos): hoje não adianta dizer “eu sou assim’... precisa dos outros.”

PE9- “Comprometido; sempre atualizado; estar de acordo com as normas da escola; feliz [ri] no que faz (riso); ser atento (agilidade)

Questão 3: “Se você fosse associar o professor de hoje a um imagem, que imagem seria essa? Porque?”:

PE1- “Super-homem, porque é exigido que o professor solucione todos os problemas.”

PE2- “Lutador de boxe: a gente sofre com valorização (remuneração). Professor centro de tudo, professor é nada. O aluno dá chute, pisoteia. Se o professor faz isso é exonerado. Luto para tirar o desânimo de alguns alunos.” (PE2)

PE3- “pai e mãe: por causa dessa carência de afeto”

PE4- “É difícil... Sacerdote. Porque é uma missão muito difícil nos dias atuais e de extrema importância. O que tem comum? Não desistência.” (PE4)

PE5- “Discriminação... a gente é mal pago, mal remunerado. Tudo é culpa do professor... ele é o meio de tudo, mas ninguém vê dessa forma. A imagem é o alicerce, mas infelizmente tem professor que mancha esse alicerce” (PE5)

PE6- “Mãe: porque ela completa e o professor não deixa de ser [sic].”

PE7- “Uma rosa muito bonita, desabrochada... Porque eu gosto de rosas, acho bonita, uma beleza natural e quando você olha a imagem de uma rosa, sente paz, não sente insegurança, passa paz...” (PE7)

PE8- “Missionário... até de tanto ouvir isso... se dedicar, ter compromisso”

PE9- “Árvore... Ela precisa... ela pega várias dimensões, cresce em várias direções” (PE9)

Questão 4: “Professor de hoje é diferente do professor do passado? Como? Porque?”

PE1- “Sim, porque no passado o professor ensinava símbolos, passava informações, hoje ele analisa (sic) e busca as melhores maneiras de se ensinar.”

PE2- “Muito. Antes era ‘cartilhesco’, ‘decoreba’, hoje trabalhamos com o concreto, o abstrato é deixado de lado. Hoje a preocupação é com o raciocínio lógico. Hoje é mais prazeroso.”

PE3- “Sim, a maneira como tem que ensinar é diferente da minha época. Tem que ver se o que está ensinando vai ser aproveitado, útil, se tem significado para eles. Se não tiver significado, não tem interesse. Hoje tem chamar a atenção do aluno, o interesse dele para fazer aquilo, tem que ter muita motivação” (PE3)

PE4- “Sim, tanto na valorização profissional dos pais, sociedade, dos alunos... Antes era melhor, a valorização era outra. Ai da gente se a gente respondesse ao professor.”

PE5- “Sim, antigamente era muito rigoroso, os alunos tinham medo do professor. Hoje os alunos vem para a escola, tem diálogo entre aluno e professor, tem respeito. Existe o feed-back, a troca. Antes você era um robzinho” (PE5)

PE6- “Sim. Eu sou de outra geração, os valores que eles dão não são os meus. Professor de hoje é frio, não cria vínculo com os alunos. A família não ensina mais, e isso é você que tem que ensinar, demonstrar carinho. O professor ensinar esses valores nesse mundo materialista. A gente não é formado para isso.”

PE7- “Sim, sem dúvidas. O professor de antes não possuía tanta informação, tão informatizado como nos dias de hoje. Quando estava na quarta série, não tinha metade da bagagem desses alunos. Hoje – “projeto de pintar sacolas” – eles foram na internet (sic) pegar técnicas de pintura.”

PE8- “Sim, ele é diferente. O de antigamente era preocupado com o conteúdo. Hoje tem a preocupação social, que tá (sic) aumentando cada vez mais.”

PE9- “Eu acho que não, mas tem que agir diferente. É o mesmo, mas o trabalho é de uma forma diferente (sic), estar mais preocupado com a aprendizagem, não com o ensino.

Questão 5: “Nos dias atuais, o que é um professor competente?”

PE1- “Eficiente e eficaz, que tenha não apenas o conhecimento dos conteúdos, mas que domine e saiba como ensinar.”

PE2- “Aquele que domina o conteúdo, as habilidades, as competências para que o aluno possa aprender. Que se preocupa para a formação da cidadania, viver em sociedade. Formação de alunos críticos, pensantes, preparados para viver em sociedade”

PE3- “Ter conhecimento daquilo que faz, preparado para o que você vai passar para os alunos. Tem caso de professor despreparado e a primeira coisa que desanda é o comportamento.”

PE4- “Dominar sua área de atuação, estar sempre em estudo para melhorar sua prática, trabalha com diferentes metodologias.”

PE5- “Tudo que nos compete nós temos que realizar. Desenvolver as coisas com vontade e prazer, não adianta ter as coisas impostas e ficar reclamando. Se ficar reclamando, não sai bem e não consegue transmitir para o aluno. Manda quem pode, obedece quem tem juízo. ‘Ler e escrever’ [projeto da prefeitura]... Foi difícil, mas na finalização estou amando. Tenho dificuldades, mas tô amando”

PE6- “Gostar do que faz, através disso você procura a cada dia melhorar.”

PE7- “Ele tem que ter as habilidades necessárias para aquele ano que está trabalhando.”

PE8- “É você dominar as teorias ,no sentido das novidades, atualizado, estudando. Tentar conciliar a parte social com essa primeira parte (sic) senão não dá certo. Indisciplina – ta difícil, boa parte das crianças cuidados por avós.”

PE9- “Alcançar os objetivos propostos que se propõe (sic). A si mesmo e ao que o sistema que está precisando, pedindo dos alunos. (sic)”