



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE - PPGEduC**

TELMA LIMA CORTIZO

AUCTORITAS INTER-ROGADA: DOCÊNCIA (RE)INVENTADA



Jan Steen, 1668

**Salvador
2017**



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE - PPGEduC**

TELMA LIMA CORTIZO

AUCTORITAS INTER-ROGADA: DOCÊNCIA (RE)INVENTADA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, no âmbito da Linha de Pesquisa II – Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador, vinculada ao Geppe-rs – Grupo de Estudo e Pesquisa em Psicanálise, Educação e Representação Social, como requisito para a obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dra. Maria de Lourdes Soares
Ornellas Farias

**Salvador
2017**

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Biblioteca Edivaldo Machado Boaventura

Cortizo, Telma Lima.

Auctoritas inter-rogada: docência (re)inventada. / Telma Lima Cortizo. --
Salvador, 2017.

225 fls: il. color

Orientadora: Prof^a Dra. Maria de Lourdes Soares Ornellas Farias

Tese (Doutorado) Universidade do Estado da Bahia. Departamento de
Educação, Campus I. Programa de Pós-graduação em Educação e
Contemporaneidade - PPGEduc, 2017.

1. Educação – Escola. 2. Escola - contemporaneidade. 3. Saber docente. I.
Universidade do Estado da Bahia. II. Universidade do Estado da Bahia-
Departamento de Educação, Campus I. III. Farias, Maria de Lourdes Soares
Ornelas. IV. Título.

CDD 370.15

FOLHA DE APROVAÇÃO

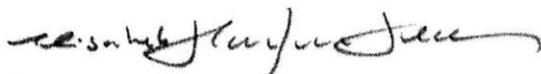
AUCTORITAS INTER-ROGADA: DOCÊNCIA (RE)INVENTADA)

TELMA LIMA CORTIZO

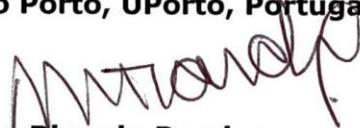
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 05 de maio de 2017, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:



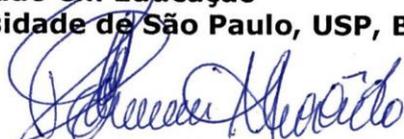
Profa. Dra. Maria de Lourdes Soares Ornellas Farias
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Psicologia da Educação
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil



Profa. Dra. Elisabete Maria Soares Ferreira
Universidade do Porto - UPorto
Doutorado em Ciências da Educação
Universidade do Porto, UPorto, Portugal



Prof. Dr. Marcelo Ricardo Pereira
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
Doutorado em Educação
Universidade de São Paulo, USP, Brasil



Prof. Dr. Roberto Sidnei Alves Macedo
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil
Doutorado em Ciências da Educação
Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis, PARIS 8, França



Profa. Dra. Larissa Soares Ornellas Farias
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Psychopathologie Fondamentale et Psychanalyse
Université Paris 7 - Denis Diderot - França



Profa. Dra. Maria Olivia de Matos Oliveira
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Calidad y Procesos de Innovación Educativa
Universidad Autonoma de Barcelona, U.A.B., Espanha

Àqueles que sustentaram as ausências, os silêncios e as faltas, dedico essas letras que tanto traduzem de mim, cujo investimento se inscreve na autoria de uma vida inscrita em percursos de autorização e desautorização.

José Cortizo, meu amor, meu companheiro de todas as horas, que compartilha comigo as vitórias e as dores de uma linda vida construída com amor, paixão, amizade e respeito mútuo.

Bruno Cortizo, Monique Cortizo e Mauricio Cortizo, meus filhos amados, cujas singularidades inspiram saberes que me mobilizam e constituem sentidos a esta experiência.

Maria Líbia Cavalcante, Maria Lúcia Cavalcante, Leone Cavalcante e Cleonice Cavalcante, minhas irmãs quase mães, pela força, pelo suporte, pelos afetos que nutrem, suavizam, iluminam e aquecer dias frios.

A Genésio Cavalcante de Lima e Maria José de Melo Lima, *in memoriam*, meus pais. Meu *velhinho* amado, obrigada por me ensinar que o essencial reside na beleza da simplicidade. Sua alegria me inspira! *Menininha*, mulher nordestina forte, serei imensamente grata por me ensinar a resistir e prosseguir.

AGRADECIMENTOS

[...] É bom entender que não estamos sozinhos numa conversa, por vez. Mesmo quando estamos sozinhos, estamos em conversas silenciosas com os nossos (pessoas amadas), e quando estamos falando com uma pessoa, estamos geralmente atentos de que o que falamos e fazemos é também parte de outras conversas.

Pearce Associates, 1999¹

À Profa Dra. Maria de Lourdes Soares Ornellas, pela escuta flutuante que me possibilitou erguer os andaimes para sustentar este período tão intenso e profícuo da minha formação. Pela orientação implicada com a construção e com o fundamento do objeto de pesquisa. Pela leitura atenta e desejante ao processo de investigação. Reitero minha gratidão, admiração e afeto pelo compromisso com a formação ética do pesquisador, pela presença tão fundante em minha vida, orientando-me no desvelar dessa *auctoritas inter-rogada*, mais ainda, por ter se colocado ao meu lado nos instantes cruciais desta construção.

À Profa Dra Elisabete Soares Ferreira, pelo acolhimento na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP) no período que estive sob a sua orientação em terras lusitanas. Pelo vasto mundo que descortinou para mim através de sua presença implicada e atuante nos meses de convivência, repercutindo em construções relevantes no âmbito pessoal, profissional e acadêmico. Minha gratidão, pela escuta nesse instante tão desafiador da minha vida, permitindo-me exercitar a autorização de si como uma conquista diária. Pela confiança depositada nos instantes de imprecisão, por ter me incentivado a transpor os limites e apreciar a beleza dessa experiência.

¹ Tradução livre pela autora. Disponível em: www.pearceassociates.com, acesso em 03.02.2017.

Ao Prof. Dr. Marcelo Ricardo Pereira, por ter estado ao meu lado desde o mestrado, me inspirado com sua letra sobre questões nodais para o objeto pesquisado. Pela postura e compromisso ético, político e intelectual com o qual valoriza a escuta como princípio fundante. E, sobretudo, um agradecimento muito especial por demonstrar através de atos, palavras e letra que a o compromisso e a densidade teórica do pesquisador não se contrapõem a simplicidade, a subjetividade e aos afetos do sujeito.

À Profa. Dra. Larissa Ornellas Soares Farias, pelas trocas teóricas na Confraria, grupo de estudos por ela liderado, espaço responsável por aguçar em cada integrante o olhar e a escuta sobre a interface da psicanálise e educação, nos convidando à reflexão e a discussão sobre as demandas, excessos e sintomas desses novos tempos. Um agradecimento especial pelo seu olhar atento e implicado ao meu texto e pelas contribuições na qualificação e na leitura desta tese.

Desejo nesse momento render loas a dois professores, pela disponibilidade em fazer parte dessa banca de Defesa: Profa Dra Olívia Matos Oliveira e o Prof. Dr. Roberto Sidnei Alves. Justifico esse encômio. Não foi possível dois professores integrantes da banca de qualificação participar dessa Defesa e fizemos essa escolha com ética, zelo e cuidado por algumas razões singulares. À Profa Dra. Olívia Matos Oliveira, pela professora e pesquisadora que conheci no Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade – PPPGEduC/UNEB, tenho apreço e reconhecimento pela sua implicação com a educação e sensibilidade com a psicanálise. Ao Prof. Dr. Roberto Sidnei Alves Macedo, pela fineza intelectual que demonstra nas suas produções de saber e conhecimento. Assim como pela aderência à psicanálise observada em suas orientações frente ao objeto de pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia – PPGEDUC/UNEB, em especial, ao Prof. Drº. Antônio Dias Nascimento; Prof. Dr. Arnaud Soares de Lima Junior; Prof. Dr. Elizeu Clementino Souza e à Profa. Dra. Kátia Mota; pelas aulas, pelas reflexões e pelos debates que alargara minha visão de pesquisadora e, principalmente, pela ética e formação que inspiraram de forma tão valiosa meu percurso acadêmico.

Ao Prof. Dr. Rinaldo Voltolini, pesquisador que admiro pela densidade e coesão de seu discurso e letra. Agradeço pela leitura atenta e implicada ao texto de qualificação desta investigação, apontando rotas e pistas que me permitiram alargar os caminhos para construir aportes no desvelamento desta problemática de pesquisa.

Aos colegas de doutorado, parceiros de trocas teóricas sobre o objeto de pesquisa. Especialmente, a Suzana Alice, leide Antonino, Edna Bittelbrunn, Eliana Menezes, e Daniele Lima, companheiras tão próximas deste percurso desafiador e intenso.

À Faculdade de Psicologia e Ciências da educação da Universidade do Porto (FPCEUP), pelo acolhimento durante o meu Doutoramento Sanduíche, pela grande oportunidade de viver essa experiência tão singular para a minha formação acadêmica, pessoal e profissional. Aos funcionários que, sempre gentis e preocupados, buscavam ajudar nas questões práticas. Aos professores e professoras pelas aulas e pelos debates tão profícuos.

Ao Geppe- rs (Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicanálise, Educação e Representações Sociais), pelo debate e pelas discussões que colocaram em jogo minhas dúvidas, possibilitando-me ir em busca de novos operadores de leitura para a minha formação de pesquisadora, bem como pelo suporte teórico no âmbito da psicanálise e da educação. Pelas trocas teóricas e aprofundamentos de concepções e implicações com o ser pesquisador.

À Secretaria Municipal de Educação, por compreender a relevância da formação para a educação, deferindo minha licença para aprimoramento e permitindo dedicação integral à tese.

À Fundação Visconde de Cairu – Instituto de Ensino Superior, uma instituição que acolhe, compartilha e nutre o saber docente, por ter incentivado esse percurso de pesquisa, deferindo minha licença para o Doutorado Sanduíche em Porto-Portugal. Aos meus amigos de todas as horas Geisa Arlete, Alexnaldo Rodrigues e Cesar Vitorino, aos colegas professores e professoras, aos alunos e alunas do curso de Pedagogia, que me acompanham e vibram com minhas conquistas, me incentivando e oferecendo uma palavra e uma escuta nos dias mais desafiadores.

À Márcia Rodrigues, minha querida amiga, agradeço pelas palavras encorajadoras nos momentos de tensão. Pelo compartilhar de livros, vídeos e filmes que tanto me ajudaram nesse percurso.

À Escola Municipal Nossa Senhora do Salete, cuja experiência como coordenadora pedagógica corroborou para o emergir deste objeto de pesquisa. Pelos afetos constituídos, ao longo de uma década, fazendo-me sentir parte da “família Salete”, mesmo na minha ausência. Às minhas amigas de todas as horas, Berenice Menezes e Rita de Cássia Ferreira Lima, e aos amigos e amigas queridos (as) que me acolhem e acompanham nesses dez anos.

À Escola Municipal Hildete Lomanto, por ser uma instituição na qual posso exercitar o meu saber fazer. Aos(as) meus (minhas) queridos (as) colegas professores(as) e funcionários (as). Faço um aceno particular à Diretora Tatiana Argolo Braga, agradeço imensamente seu olhar sensível na construção desta investigação e apoio irrestrito nos instantes finais de finalização desta tese, por ter acolhido as minhas demandas de pesquisadora, e principalmente, por ter demonstrado o quanto valoriza o investimento na formação e na pesquisa.

À Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pela bolsa de Doutorado Sanduíche em Porto-Portugal, que potencializou minha formação como pesquisadora e também ampliou novos horizontes para o meu objeto de pesquisa.

À minha sobrinha Karynne Vinnales, pelo esforço de escuta, apesar de pertencer a uma área diferente, por ter contribuído de forma recorrente com suas traduções dos textos acadêmicos primorosas quando estava fora do Brasil. Pelo afeto e pelas identificações que nos torna tão próximas, mesmo estando separadas pelo Oceano Atlântico.

Aos meus sobrinhos Afrânio Cavalcante e Jonas Cavalcante, pela disponibilidade em colaborar nas “aulas de tecnologia” e nas “aulas de política”. Pela amizade, pelo afeto e pela admiração que há entre nós.

À Rita Correia, minha grande amiga e companheira de trabalho, que com sua sensibilidade seu olhar, sua escuta e seu afeto leu essas letras com precisão necessária corroborando e deixando ainda mais clara a mensagem para o leitor.

À secretária acadêmica Sônia, pelo acolhimento, disponibilidade e presteza em atender as demandas dos discentes, durante o tempo do doutorado. Agradeço, particularmente, à escuta sensível, o olhar atento e interessado, ao compromisso ético, a responsabilidade e ao cuidado como exerce o seu saber fazer

Aos sujeitos da pesquisa, professores protagonistas de uma história dedicada à escola básica por tentarem destravar às suas salas de aulas sob o meu olhar escópico. Pela transferência fundada que oportunizou a conversa entre pares, cuja circulação da palavra franca foi crucial para a escuta dos achados investigativos deste objeto de pesquisa. Pelo compromisso, pela responsabilidade e pela implicação ética com a profissão. E, principalmente, por me mostrarem a possibilidade de uma docência (re)inventada.

À Creuza, minha querida amiga, testemunha da minha luta na escrita desta pesquisa, que em momentos cruciais de tensão e cansaço caminhava ao meu lado ofertando palavras de incentivo, um sorriso ou um café fresco. Agradeço por sua presença em minha vida, pela forma cuidadosa e amorosa como cuidou de mim e dos meus, nas minhas ausências durante essa trajetória.

*Ninguém pode construir no teu lugar a ponte
te seria preciso tu mesmo transpor no fluxo
vida – ninguém, exceto tu.*

Friedrich Nietzsche (2011)

RESUMO

CORTIZO, Telma Lima. ***Auctoristas inter-rogada: docência (re)inventada***. 2017. 225 fls: il. Tese (Doutorado) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, 2017.

A pesquisa doutoral nomeada de ***Auctoristas inter-rogada: docência (re)inventada*** é uma pesquisa fundada nos pressupostos teóricos metodológicos e epistemológicos da psicanálise e educação, na medida em que trabalhou construtos da função paterna, pulsão de vida e morte, sujeito suposto saber e transferência, dentre outros. Tem como objetivo analisar a (des)autorização docente na escola contemporânea, buscando desvelar suas implicações no saber docente. O panorama social descortinado pela globalização, sustentado por um processo de modernização que expandiu de forma mais acelerada desde meados do século XX, repercutiu em profundas transformações no estar social contemporâneo. O culto a imagem intensificado pelas novas redes de informação e a busca incessante do hedonismo constituiu mudanças significativas nas formas de se relacionar. A modernidade líquida (Bauman, 2011); o processo de desencaixe (Giddens, 1991); o fim das metanarrativas (Lyotard, 2002) e a dessimbolização do mundo (Dufour, 2005) anunciam a inscrição de um cenário, cujos pilares acedem para formas de organizações mais flexíveis, híbridas e autônomas. No rastro da indiferença afirmada por Lipovetsky (2014), em que professor e aluno são tomados cada vez mais como iguais e o desejo de saber se constitui num cenário esvaziado de sentidos, a problemática se inscreve: de que maneira a (des)autorização docente se constitui na escola contemporânea e quais suas implicações no saber docente? O referencial teórico estudado teve como aporte Kojève (2006); Arendt (2011); Foucault (2012, 2016); Freud (1996); Lacan (1975); Pereira (2008); Ornellas (2011); Bauman (2011); Giddens (2011); Nóvoa (1999); Canário (2005); Gatti (2010), dentre outros. Nesse sentido, a abordagem qualitativa apresentou-se como metodologia de pesquisa que possibilitou apreender o entendimento e a interpretação dos atos dos sujeitos implicados. A ênfase foi no Estudo de Caso (YIN, 2005), por ser um estudo complexo de uma instância particular, que permitiu analisar o fenômeno em profundidade. Os dispositivos de coleta de dados utilizados foram: observação, entrevista semiestruturada e conversações. Os sujeitos foram selecionados pelo critério do desejo, perfazendo o total de sete advindos do ensino médio. O *locus* da pesquisa foi uma escola pública da rede estadual da cidade de Salvador, de porte grande, localizada num bairro central da cidade. Foram construídas unidades de análise, as quais tiveram como suporte a análise do discurso de vertente francesa. Os resultados revelaram professores implicados e responsáveis com o saber docente, que mesmo sem se dizerem desautorizados ou adoecidos, apresentaram durante a aplicação dos dispositivos de coleta de dados, resquícios de uma autoridade *inter-rogada*, em grande medida, pelo lugar e posição assumidos cotidianamente diante do aluno (a), acompanhados pelos desafios de um social complexo. O caos escolar expresso na indisciplina, na dispersão, na indiferença, no tédio, nos poucos recursos da docência esvaziada de significados e significantes para si e para o (a) aluno (a). Assim, a desvalorização, a solidão, a escuta e a transferência se apresentaram como ausência de reconhecimento da profissão. Portanto, a tese aqui defendida refere a (des)autorização docente na escola contemporânea como percursos constitutivos ambivalentes inscritos em tempos de liquidez tendo como referente a autoridade continuamente *inter-rogada*. Nesse sentido, postula-se o investimento na palavra e na escuta das singularidades como princípios que permitam emergir a autoria, o reconhecimento, o respeito e a valorização profissional, quiçá, por essa via, a docência possa ser (re)inventada.

Palavras-chave: (Des)autorização docente. Saber docente. Escola. Contemporaneidade.

ABSTRACT

CORTIZO, Telma Lima. *Auctoristas inter-rogada: docência (re)inventada*. 2017. 225 fls: il. Thesis (PHD). Graduation Program in Education and contemporaneity – PPGEduc. Department of Education. University of Bahia – UNEB, Salvador, 2017.

The doctoral research entitled *Interrogative auctoritas: Reinvented Teaching* aims at analyzing outdated teaching in the contemporary school, targeting at unveiling its implications in the teacher's knowledge. The social panorama disclosed by globalization, sustained by a process of modernization that has rapidly expanded since the middle of the twentieth century, echoed in deep transformations in the contemporary social being. The image cult intensified by new information networks and an endless search for hedonism, constituted meaningful changes in ways of relating. The liquid modernity (Bauman, 2011); the unfitting process (Giddens, 1991); the end of metanarratives (Lyotard, 2002) and the desymbolization of the world (Dufour, 2005) announce the inscription of a scenario whose pillars access to very flexible forms of organization, hybrid and autonomous. In the footmarks of indifference affirmed by Lipovetsky (2014), in which teacher and student are more and more considered as equals, and the desire to know consists in a scenario deprived of meaning, the problematic of this research registers itself in the following way: In what way does the outdated of teachers constitutes itself in the contemporary school and what are its implications in the teacher's knowledge? The theoretical reference studied had its support from Kojève (2006); Arendt (2011); Foucault (2012,2016); Freud (1996); Lacan (1975); Pereira (2016); Ornellas (2011); Bauman (2011); Giddens (2011); Nóvoa (1999); Canário (2005); Gatti (2010), among others. In this way, the qualitative approach presents itself as a methodology of research that made it possible the learning and the interpretation of actions of the subjects involved. The emphasis was on the case study (YIN,2005), for being a complex study of a particular instance, that permitted analyzing deeply the phenomenon. The devices of data collection used were: observation, half structured interviews and conversations. The subjects were selected through the criteria of desire, making a total of seven and coming from high school. The locus of research was a state public school of the city of Salvador, large in size, situated in the central neighborhood of the area. Some units for analysis were constructed, which had their base on the analysis of the speech of the French source. The results revealed teachers involved and responsible with teacher's knowledge, that even without saying they are outdated or lacking, during the application of the devices of data collection presented remnants of adulterated mainly for the place and position they occupy before students, followed by the challenges of a social complex. School chaos expresses itself in the indiscipline, dispersal, indifference, boredom, the few teaching resources without sense and meaning for themselves and for the students. Thus, the devaluation, solitude, the listening and the transfer present themselves as lack recognition of profession. Therefore, the thesis here defended, refers to outdated teaching in the contemporary school as a constitutive ambivalent journey written in time of liquidity, having as reference authority continuously interrogated. In this way, investment is postulated in the word and the listening of the singularities as principles that allow emerging of authorship, the recognition, the respect and professional appreciation, maybe, through this way, teaching could be reinvented.

Key words: Teacher outdated. Teacher knowledge. School. Contemporaneity.

RESUMEN

CORTIZO, Telma Lima. ***Auctoristas inter-rogada: docência (re)inventada***. 2017. 225 fls: il. Tesis (Doctorado) – Departamento de Educación, Universidad de Estado de Bahía, 2017.

La investigación doctoral titulada ***Auctoristas inter-rogada: docência (re)inventada*** tiene como objetivo analizar la (des) autorización docente en la escuela contemporánea, buscando desvelar sus implicaciones en el saber docente. El panorama social evidenciado por la globalización, sostenido por un proceso de modernización que se expandió de forma más acelerada desde mediados del siglo XX, repercute en las profundas transformaciones en el bienestar social contemporáneo. El culto a la imagen intensificado por las nuevas redes de información y la búsqueda incesante del hedonismo produjo cambios significativos en las formas de relacionarse. La modernidad líquida (Bauman, 2011); el proceso de desanclaje (Giddens, 1991); el fin de las metanarrativas (Lyotard, 2002) y la desimbolización del mundo (Dufour, 2005) anuncian el registro de un escenario cuyos pilares tienen acceso a formas de organización más flexibles, híbridas y autónomas. En el rastro de la indiferencia afirmada por Lipovetsky (2014), en el cual el profesor y alumno son considerados cada vez más como iguales y el deseo de saber se constituye en un escenario vaciado de sentidos, la problemática de esa investigación se inscribe de la siguiente manera: ¿De qué manera se constituye la (des) autorización docente en la escuela contemporánea y cuáles son sus implicaciones en el saber docente? El referencial teórico estudiado tuvo como contribución Kojève (2006); Arendt (2011); Foucault (2012, 2016); Freud (1996); Lacan (1975); Pereira (2016); Ornellas (2011); Bauman (2011); Giddens (2011); Nóvoa (1999); Canário (2005); Gatti (2010), entre otros. En ese sentido, el abordaje cualitativo se presentó como metodología de investigación que posibilitó aprehender el entendimiento y la interpretación de las acciones de los sujetos implicados. El énfasis estuvo en el Estudio de Caso (YIN, 2005), por ser un estudio complejo de una instancia particular que permitió analizar el fenómeno en profundidad. Los dispositivos de recolección de datos utilizados fueron: observación, entrevista semiestructurada y conversaciones. Los sujetos fueron seleccionados por el criterio del deseo, siendo siete en total y procedentes de la escuela secundaria. El *locus* de la investigación fue una escuela de la red estatal de la ciudad de Salvador de Bahía, de gran tamaño, ubicada en un barrio central de esa localidad. Fueron construidas unidades de análisis que tuvieron como soporte el análisis del discurso de base francesa, considerando lo explícito y lo implícito en el discurso verbal, los actos fallidos, el silencio, el tropiezo, las reticencias y las repeticiones. Los resultados revelaron profesores implicados y responsables con el saber docente, aunque no se declaren desautorizados o enfermizos, presentan durante la aplicación dispositivos de recolección de datos resquicios de una maestría adulterada, en gran medida, por el lugar y por la posición asumidos cotidianamente delante del (de la) alumno(a), acompañados por los desafíos de un social complejo. La docencia se expresa en la indisciplina, en la dispersión, en la indiferencia, en el tedio, en los pocos recursos de la docencia vaciada de sentido y significados para sí y para el (la) alumno(a). Así, la devaluación, la soledad, la escucha y la transferencia se presentan como ausencia de reconocimiento de la profesión. Por lo tanto, la tesis aquí defendida se refiere a la (des) autorización docente en la escuela contemporánea como itinerario constitutivo ambivalente inscrito en los tiempos de liquidez, teniendo como referente la autoridad continuamente interrogada. Entonces, se postulan la inversión en la palabra y en la escucha (singularidades como principios que permitan emerger la autoría, el reconocimiento, el rol y la valorización profesional, quizás, por esa vía, la docencia pueda ser reinventada.

Palabras clave: (Des) autorización docente. Saber docente. Escuela. Contemporaneidad.

RELAÇÃO DE TABELAS

Tabela 01. Dados do IDEB	23
Tabela 02. Tipos de autoridade	50
Tabela 03. Quatro tipos de autoridade Kojeviana: análise metafísica	51
Tabela 04. Sujeitos da pesquisa	119
Tabela 05. Panorama de Formação da Educação Básica	181
Tabela 06. Unidades de análise	184

LISTA DE DIAGRAMAS

Diagrama 01: DÍade da (des)autorização.....	74
Diagrama 02: Percursos da (des)autorização docente.....	186

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica Valorização dos Profissionais da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
OCCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento econômico
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação
PVL	Projeto de Lei de Conversão

SUMÁRIO

PRETEXTO

Por onde me autorizo...20

TEXTO

ATO I

Autoridade docente: em busca de conceitualização39

1.1 Autoridade e poder: *che-vuoi?*40

1.2 Quatro tipos kojevianos de autoridade46

ATO II

(Des)autorização docente na contemporaneidade56

2.1 Modernidade e o derretimento dos tempos *sólidos*57

2.2 (Des)autorização docente em tempos *líquidos*.....64

ATO III

Campos institucionais de (des)autorização: resgate histórico.....73

3.1 (Des)autorização no campo familiar75

3.2 (Des)autorização no campo escolar82

ATO IV

(Des)autorização, escola e saber docente89

4.1 (Im)possibilidade da escola contemporânea89

4.2 (Des)autorização e saber docente94

CONTEXTO

ATO V

Percursos de (des)autorização docente: do campo teórico-metodológico aos achados investigativos105

5.1 **Desvelando o método e construindo o enigma**107

5.1.1 Método no percurso da pesquisa111

5.1.2	Escuta clínica e os percursos metodológicos da pesquisa	113
5.2	Dispositivo de pesquisa: campo empírico	116
5.2.1	<i>Locus</i> da pesquisa.....	116
5.2.2	Sujeitos da pesquisa	118
5.2.3	Dispositivos de coleta: observação, entrevista e conversação, em busca de decifrar os discursos	121
5.3	Unidade de análise da pesquisa dos dispositivos de coleta de dados	124
5.3.1	Observação: olhar escópico do cotidiano docente	124
	1. <i>(Des)autorização docente na sala de aula</i>	126
	2. <i>Escola: entre o caos e o caos escolar</i>	131
	3. <i>Transferência na sala de aula</i>	136
5.3.2	Entrevista: autoria da palavra revelada	141
	1. <i>Autoridade docente inter-rogada</i>	143
	2. <i>Saber docente</i>	150
5.3.3	Conversação: fala entre pares	155
	1. <i>(Des)respeito na relação escolar</i>	158
	2. <i>Obstáculo à escuta</i>	163
	3. <i>Solidão na ambiência escolar</i>	169
	4. <i>Burocratização escolar</i>	175
	5. <i>Formação como moeda de troca</i>	179
5.4	Triângulação dos dados: aproximações e distanciamentos	185
POSTEXTO		
	Escuta, letra e autoria: docência (re)inventada	200
	Referências	211
	Anexos	221

Por onde me autorizo

As palavras de Nietzsche (2011, p. 164), que estão na epígrafe deste texto, inspiram o início dessa escrita: “Ninguém pode construir no teu lugar a ponte que te seria preciso tu mesmo transpor no fluxo da vida – ninguém, exceto tu.” O aforismo pleno de significados, remete a pensar sobre a responsabilidade do sujeito diante da vida. Ao observar o significado da palavra ponte temos “ponte é uma construção destinada a ligar margens opostas de uma superfície líquida qualquer” (FERREIRA, 2010, p. 597), assim ponte se configura como uma passagem, uma via de acesso. Do mesmo modo, para o vocábulo fluxo, encontramos como sinônimos *fluir, corrente, passagem* (FERREIRA, 2010, p. 354). Portanto, fluxo envolve movimento contínuo, isto é, consiste no ciclo do qual fazemos parte e que não cessa, independente de nós, pois é a própria vida. Foram muitas as pontes transpostas para chegar até aqui, curtas, longas, firmes, movediças, simbólicas, para cada uma delas um determinado fluxo, um movimento inusitado, constituindo uma nova experiência.

O pretexto é a introdução da pesquisa. Como toda introdução esboça-se em certa medida um pretexto para dizer que as pontes construídas para chegar até aqui demandaram um grande investimento, como só as grandes obras necessitam. Essas construções engendram a minha constituição como sujeito do desejo, cujas vivências em contextos diferenciados se constituem precha de sentidos (e não sentidos) balizam, autorizam e autenticam a singularidade dos percursos vivenciados pela filha, mulher, mãe, professora. Um percurso íngreme permeado de oscilações e ondulações, no qual a paisagem campestre se imbricava com a dureza da cidade grande, a nitidez dos dias ensolarados sucedia aos dias nublados num processo de autorização e desautorização. Tais caminhos percorridos possibilitaram as reminiscências das experiências constitutivas e relevantes que corroboraram para os processos formativos e o consequente delinear do objeto de pesquisa.

Educar e ensinar são ações inscritas num projeto de civilização e estão calcadas em restrições, escolhas, recortes. “Educar vem do latim *educare* que significa criar, alimentar, ter cuidados com, formar e instruir” (LAJONQUIÈRE, 2009, p.167). Educação não é um processo natural, está balizada pelas leis da cultura, pelo confronto com a castração, pelos afetos ambivalentes que se intensificam e presentificam diacronicamente de forma diferenciada bordejando as relações humanas. Assim, o ato pedagógico está revestido pelos muros grifados com as mais diversas expressões das marcas de um tempo, incerto e paradoxo. Sob o estigma desse cenário multifacetado, retalhado e disperso inscreve-se a docência na

escola contemporânea, cujo discurso pedagógico se apresenta, amiúde, esvaziado de significados.

Desde meados do século XX, repercutem-se profundas transformações no estar social contemporâneo no qual o panorama é descortinado pela globalização, sustentado por um processo de modernização que se expandiu de forma acelerada. No cerne desse processo, assistimos ao excesso do consumo, responsável pela transformação de cidadãos comuns em potenciais consumidores. Do mesmo modo, o culto da imagem foi intensificado pelas novas redes de informação e pela busca incessante do hedonismo que constituíram mudanças significativas nas formas de relacionamento. Consideremos a modernidade líquida (BAUMAN, 2011), o processo de desencaixe (GIDDENS, 2002), o fim das metanarrativas (LYOTARD, 2000) e o processo de dessimbolização do mundo (DUFUOR, 2005) anunciando um panorama em que acedem formas de organizações mais flexíveis, híbridas e autônomas. Então, a (des)autorização² docente, nessa investigação engaja-se como um fenômeno, em grande medida na e para além dos entremuros da escola. Esse objeto se revela historicamente constituído num movimento atravessado por diferentes matizes, tendo como cerne o declínio das instituições que se estende aos sistemas partidários como um anúncio da inserção na mítica moderna (ARENDRT, 2011). Tal cenário solapa serviços basilares para a sociedade de massa, tais como: escola, saúde, transporte, água e poluição do ar, dentre outros. As rachaduras na estrutura de poder são evidenciadas na crescente vulnerabilidade dessas instituições.

Destarte, essa investigação se encerra no cerne do cenário educativo brasileiro, momento histórico em que politicamente não só a autoridade docente tem sido *inter-rogada*, mas também as instituições cruciais que regulamentam o processo democrático foram e tem sido continuamente posto em causa. Assim, a educação encontra-se no bojo desse fenômeno de (des)autorização, envolvendo avanços e retrocessos.

Tomando como referência inicial para essa reflexão o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso que, marcado por um intenso processo de racionalização e modernização promove a privatização das empresas estatais e desenvolve um modelo de gestão centrado na descentralização. Nesse governo, foram sistematizadas muitas propostas de reforma de encontro aos direitos regulamentados na Constituição de 88 “como exemplo, a priorização do

²O vocábulo (des)autorização traz a partícula *des* entre parênteses com o objetivo de investigar a desautorização e autorização, dois construtos que se opõem e se amalgam ancorados no significante autoridade.

ensino fundamental na política de financiamento, via a instituição do FUNDEF, pela emenda à Constituição n. 14/06 e lei n. 9424/96” (OLIVEIRA, 2009, p. 199). Segundo Oliveira (2009), priorizou-se o ensino fundamental, como segmento mais necessitado, em detrimento de uma visão global da educação básica como estava disposto na Constituição, repercutindo na lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional 9.394/96. Desse modo, o modelo de *descentralização e performatividade* norteou as reformas educacionais do governo FHC, no qual a responsabilidade pelos processos educativos é compartilhada entre o poder Federal, Estadual e Municipal (OLIVEIRA, 2009). Assiste-se uma grande valorização da gestão escolar, em que adquire ampla valorização os resultados nos rankings de ensino, seguindo tendências internacionais, sustentado no modelo neoliberal.

Após o governo de Fernando Henrique Cardoso, segue-se o primeiro e segundo mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. O Ministério da Educação inicia com uma pasta com restrições orçamentárias impostas pelo Fundo Monetário Internacional, porém consegue implementar dois projetos principais de campanha: fome zero e a erradicação do analfabetismo. Esses dois projetos foram articulados a política direcionada a educação básica³, percebida de forma integral em suas diferentes etapas e que tem na criação do FUNDEB⁴ (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) um grande incentivo. O FUNDEB tem como objetivo principal melhorar a formação e a questão salarial dos trabalhadores em educação, lembrando que até então, os professores não tinham um piso salarial, fato que deixavam os professores em posição fragilizada em diferentes municípios brasileiros, que pagavam valores abaixo do salário mínimo. Desse modo, a implementação do piso salarial para os profissionais do magistério instituído pela Lei nº 11.738/2008⁵ foi uma importante conquista para a valorização profissional de uma categoria que historicamente foi sendo colocada como coadjuvante do processo educativo. A criação do Índice de Desenvolvimento da Educação

³ No Brasil, a educação básica de acordo com a LDB 9394/96 compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

⁴ “O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB foi criado pela [Emenda Constitucional nº 53/2006](#) e regulamentado pela [Lei nº 11.494/2007](#) e pelo [Decreto nº 6.253/2007](#), em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF, que vigorou de 1998 a 2006.” (Disponível em <http://www.fnde.gov.br>, acesso em 01.12.2016)

Básica (IDEB) em 2005, também foi uma iniciação muito importante gestada no governo Lula, porque possibilitou um suporte financeiro aos municípios brasileiros.

O valor do IDEB de cada escola é encontrado através da realização de uma avaliação denominada Prova Brasil e com base no cálculo do rendimento escolar, em que se considera a aprovação e evasão. Visando obter a nota seis (6,0), índice obtido pelos países desenvolvidos que participam da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento econômico (OCDE), o MEC estabeleceu metas até 2021 (ver tabela 01). O *total* referendado na tabela refere sobre às escolas da rede municipal, estadual, pública e privada. Nota-se que nos anos iniciais do Ensino Fundamental o índice vem crescendo, superando as metas estimadas e nos anos finais do Ensino Fundamental se aproxima das metas definidas.

IDEB –Anos Iniciais do Ensino Fundamental						
	2005	2007	2009	2011	2013	2015
Total	3,8	4,2	4,6	5,0	5,2	5,5
METAS		3,9	4,2	4,6	4,9	5,2
IDEB –Anos Finais do Ensino Fundamental						
Total	3,5	3,8	4,0	4,1	4,2	4,5
METAS		3,5	3,7	3,9	4,4	4,7
IDEB –Ensino Médio						
Total	3,4	3,5	3,6	3,7	3,7	3,7
METAS		3,4	3,5	3,7	3,9	4,3

Tabela 01 – **Dados do IDEB**

Tabela elaborada pela pesquisadora através dos dados ilustrados pelo IDEB⁶.

Por outro lado, com relação ao Ensino Médio observa-se pouco avanço, ainda que tenha atingido em 2007, 2009 e 2011 a meta estimada pelo MEC. As metas estão inseridas no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação/2007, que “visa à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica” (OLIVEIRA, 2009, p. 205). Assim, buscou-se

⁵<http://www.planalto.gov.br/>

⁶ Disponível em <http://ideb.inep.gov.br>, acesso em 28 de fevereiro de 2017.

envolver toda a sociedade visando melhorar a educação básica, sendo esta de responsabilidade do estado e município. Portanto, a educação no Brasil nas duas décadas anteriores, segundo a UNESCO⁷, apresenta os seguintes avanços: a educação básica obrigatória a partir da pré-escola (quatro anos)⁸; universalização do ensino fundamental; expansão da Educação Profissional; redução do analfabetismo em adultos (de 12,4% para 8,7% em 2012); elevação do financiamento da educação (6,4% do PIB) e a instalação do Plano Nacional de Educação (2014-2024).

Após os dois mandatos do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, revelou-se a possibilidade de pela primeira vez ter uma mulher presidente da nação brasileira. Esse feito gestou um desconforto nos blocos hegemônicos predominantes constituídos pelas chamadas oligarquias representada simbolicamente pelo “pai da horda”, revelando uma aporia social, metáfora do *quebra-cabeça* do governo foram sendo usurpadas afetando, em grande medida, um jeito singular de governar corroborando as palavras de Freud sobre ensinar, psicanalisar e governar como ofícios impossíveis.

No entanto, a instauração do golpe à democracia brasileira resultou na redução abrupta do mandato do governo da presidenta Dilma Rousseff, forjado sob o nome de *impeachment*, foi aprovado pelo Senado em 12 de maio de 2016. Em seguida, assume o poder interinamente, o vice-presidente Michel Temer, notadamente neo-liberal, oriundo representante da burguesia brasileira, inicia uma série de medidas tendo como objetivo desconstruir os avanços dos direitos conquistados pela classe trabalhadora. A convocação do seu ministério dá mostras do seu descaso com as minorias, tendo em vista que reduziu ministérios importantes e não escolheu nenhuma mulher para compor a pasta, sendo a maioria predominantemente homens brancos e de poder aquisitivo elevado. Destarte, o presidente em exercício vem tomando medidas que põe em causa a justiça social. A Proposta de Emenda Constitucional (PEC/241) que visa congelar as despesas do Governo Federal, por até 20 anos, tem como justificativa limitar os gastos com educação, saúde, assistência social e previdência, notadamente incorrerá na impossibilidade do cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação, em muitos aspectos, dentre eles, a implementação da educação básica obrigatória a partir dos 4 anos e a

⁷<http://www.unesco.org>, acesso em 20 de março de 2017.

⁸ Lei 12.796/2013. Disponível em www.planalto.gov.br, acesso em 02 de fevereiro de 2017.

valorização do magistério⁹. A PEC 241 traz em seu bojo a reforma da previdência e transformações na legislação referente ao âmbito do trabalho.

O ensino médio é regulamentado atualmente pela Regulação do Conselho Nacional de Educação (CNE), número 02/2012 que afirma:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos, definidos pelo Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, planejamento, implementação e avaliação das propostas curriculares das unidades escolares públicas e particulares que oferecem o Ensino Médio. (BRASIL, 2012, p. 20)¹⁰

Atualmente está em curso o Projeto Federal de mudança do ensino médio, através de Medida Provisória 746/2016, aprovado pelo Senado e sancionado pelo presidente Michel Temer sob a forma do Projeto de Lei de Conversão (PLV) 34/2016. A implantação ainda dependerá da Base Nacional Comum Curricular, que está analisando as orientações dispostas no documento. O cronograma para a implantação será construído após a homologação da base curricular. O texto divulgado pela Medida Provisória, refere as escolas públicas e particulares, visando a educação integral, com mil horas anuais, com turnos de cinco horas diárias. O currículo será sistematizado entre conteúdo comum e assuntos específicos, seguindo as preferências do aluno (linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica). As disciplinas Matemática e Português são obrigatórias durante todo o curso. As disciplinas Artes e Educação Física, tinham sido eximidas de obrigatoriedade, contudo, em virtude das diversas críticas ao projeto original, o texto reinclui essas duas disciplinas como obrigatórias no currículo. Entretanto, as disciplinas de Filosofia e Sociologia, que também tinham sido excluídas têm obrigatoriedade apenas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).¹¹

A Medida Provisória tem sido muito criticada, principalmente pela forma aligeirada como foi proposta, sem uma discussão mais ampla com educadores, alunos e pais e demais

⁹ Informações disponíveis no texto O contexto político e a educação nacional, escritos pelos editores da revista Educação & Sociedade(2016), <http://www.scielo.br>, acesso em 22 de março de 2017.

¹⁰ Disponível no site, <http://www.in.gov.br/autenticidade.html>, acesso em 01.02.2016.

¹¹ Informações disponíveis no site <http://www12.senado.leg.br>, acesso em 17.02.2017.

expoentes da sociedade. Considera-se uma decisão verticalizada, fugindo aos princípios de uma gestão democrática.

Outra medida que vem sendo muita criticada é a aprovação do programa *Escola sem partido*, conhecido no senso comum como *Lei da mordaza*. Tendo como justificativa oferecer liberdade aos professores para trabalhar numa perspectiva de partido único, enfatiza a neutralidade da educação, relembrando situação similar à época da ditadura militar no Brasil. À medida em que o professor é proibido de discutir com seus alunos questões, tais como: diversidade étnica, religiosa e de gênero, diferentes perspectivas políticas, intolerância religiosa, dentre outros, coloca-se em causa a impossibilidade de formar sujeitos críticos capazes de pensar e exercer uma cidadania responsável. Desse modo, pode-se afirmar que o objetivos principais da *Escola sem partido* estão voltados para a instrução e não para a formação integral dos sujeitos, buscando intencionalmente, legitimar e ampliar a desigualdade social. As manifestações nas ruas do país contra as medidas do *pai da horda, senhor absoluto*, demonstra que uma grande parcela da sociedade não deixará se subjugar a esses ditames temerosos. É fundante pleitear novos rumos para o país, através de eleições diretas, uma vez que este governo imposto contraiu uma dívida social, a qual pode comprometer as gerações futuras. Assim posto Dor (2011), postula “dívida inscrita para todo o sempre, que nada poderá apagar completamente” (2011, p.33). Portanto, é no impacto desse contexto histórico contraditório, marcado por uma cena social permeada de conflitos e tensões que se inscreveu esse percurso de pesquisa.

A partir desse cenário atravessado por processos políticos, econômicos e sociais é possível supor algumas causas para o fenômeno da (des)autorização docente. A crise da autoridade, da religião e da tradição como sustentáculo de uma ordem que entra em crise na modernidade. A inserção da mulher no mercado de trabalho e a consequente subtração da autoridade do pai em detrimento da ascensão do feminino. O suposto distanciamento das famílias do processo educativo de crianças e jovens. A expansão das tecnologias de comunicação e locomoção transformando as relações espaço tempo. A racionalização do trabalho pedagógico que passa a valorizar a instrução em detrimento da educação. A fragilidade da imagem social docente e as lacunas dos processos formativos. Estas causas, dentre outras, revelam a dissolução dos *tempos sólidos* (BAUMAN, 2001), ou o chamado *tempo de ouro* da modernidade (CANÁRIO, 2008).

O fenômeno investigado se situa no cerne de um processo complexo envolvendo um conjunto de transformações que vão modificar as relações humanas, constituindo mudanças significativas em um novo estar junto social. Tais transformações acentuadas nos últimos

cinquenta anos, afetam diretamente as políticas educacionais e sociais. Destarte, a (des)autorização docente aqui estudada apresenta um fenômeno engendrado ao campo familiar, escolar e social, envoltos por dissensos e tensões que têm implicado no saber profissional docente. Nesse processo, encontra-se um sujeito com uma história familiar de identificações, de autorizações e desautorizações, um sujeito dividido, incompleto, clivado por desejos, sonhos, afetos, singularidades constituídas no caótico universo contemporâneo. Não somos um só, somos múltiplos, plurais, diversos e faltantes, de onde advém a nossa constituição de sujeito do desejo. Portanto, este texto defende uma escola pública comprometida com a educação para o sujeito, na qual o docente possa ter a dimensão política, social, educativa e psíquica do seu papel nos entre muros da escola e para que assim investido, ele possa realizar seu saber profissional.

Por conseguinte, essa investigação versa sobre as ambivalências do estatuto da profissão docente, que em determinados e diferentes contextos, desenvolvem atos de (des)autorização. Atos que são tecidos no limiar de experiências que atravessam uma história. Nessa linha de pensamento, apresento três cenas que trazem vestígios de como esse objeto se imbrica à minha experiência no decurso de uma narrativa familiar, escolar e profissional.

Cena 01

A professora do 4º ano do ensino fundamental I¹², fala de forma incisiva: “Coloquem a mochila em cima da carteira”. Os alunos impactados com a ordem dada obedecem deslizando a mochila sob a carteira. A professora na companhia de uma das alunas da classe abre a mochila e retira todos os pertences, à medida que retira um objeto da mochila troca um olhar cúmplice com a expectadora atenta que, responde movimentando a cabeça com um gesto negativo. A cena se repete algumas vezes, quando de repente a acompanhante da professora grita: “É este!” Ao deparar-se com o objeto em sua carteira a aluna acusada cai no pranto e a professora fala: “Diretoria”. Esse era o momento mais temido entre os alunos e as alunas, porque a sala da diretora era a encarnação do castigo que não tardaria. Mas, a aluna supostamente culpada do delito, sabia que nenhum castigo superaria a humilhação dos momentos sombrios que se subsequentes. Lentamente, ela levanta e caminha até a porta, de cabeça baixa, tomada por uma vergonha infinita passa por entre seus colegas, no percurso escuta por entre sussurros, vozes que se entrecortam: “ladrona, ladrona!” Durante muito tempo essa

¹² Na época, era a 3ª série do antigo primário.

cena foi revivida inúmeras vezes pela aluna, bem como o eco da sua voz fraca verbalizando para a diretora que não tinha culpa. Isso a acompanhou durante a adolescência e grande parte da vida adulta. Sem a mínima convicção repetia: “Eu não peguei o estojo dela”. O aparecimento do verdadeiro autor, que assustado com a situação gerada por uma brincadeira infantil, resolveu assumir seu feito, não minimizou os danos causados pela cena. Para a aluna acusada, restou conviver com o medo de receber, outra vez, a sentença de um delito que não havia cometido. O acontecimento lhe fez reescrever uma máxima: *Quem não deve também teme!*

Cena 02

A adolescente está tomada de indignação, por ser impedida de sair de casa por sua irmã mais velha (responsável por ela). No meio do debate, entre gritos de revolta, uma palavra encerra a cena. “Suba!” Esse significante vem de uma terceira pessoa (o cunhado), que está sentada em sua cadeira lendo um jornal, diferentemente de sua irmã que tenta dar o limite a jovem, sem sucesso, numa sucessão de gritos e ameaças. Ao escutar a palavra do cunhado, a adolescente silencia e caminha lentamente para os degraus que a levariam para longe do objetivo almejado.

Cena 03

O cenário era uma festa de final de ano. A família reunida, a alegria dos festejos tomava conta do ambiente. Uma jovem dança despreocupadamente com um colega. De repente, dois irmãos, adultos, retiram a jovem da festa usando a força física, colocando-a num carro. A ação violenta causa impacto entre os presentes. A jovem, após debater-se, cala-se diante do impossível de dizer. Os irmãos alegam que a jovem em questão precisa sentir o peso da lei, justificam seu ato como uma operação necessária para a jovem aprender a obedecer, o ato serve apenas para ilustrar quem manda em quem. E assim submete-se.¹³

Diante dos relatos, algumas questões emergem. Que tipo de autoridade a professora do 4º ano lança mão para, protegida pela ambiência da sala de aula, coagir e constranger sua aluna em público? O que estava em jogo na cena: autoridade, força ou poder? Por que

¹³ O relato das cenas 01, 02 e 03 foram vivenciados pela pesquisadora. Advinda de uma família classe média viveu até o início da vida adulta em Maceió, no estado de Alagoas, Nordeste do Brasil.

nenhum aluno ousou desobedecer à professora? Do mesmo modo ao rever a trama familiar da adolescente é possível inquirir - Onde está a autoridade: na mulher gritando, no homem lendo o jornal ou nos dois homens que usam a força física? De que autoridade fala a cena? Há autoridade nas situações apresentadas? Sennet (2012), descreve a imagem do maestro Pierre Montreux como sinônimo de autoridade. Para o autor, a autoridade do maestro era expressa na postura calma e segura, sendo a atitude dele diante da posição e do lugar exercidos que faziam os músicos submeter-se a ele. “Não havia coerção nem ameaça, mas apenas um homem tentando ajudar os músicos a saírem melhor” (SENNET, 2012, p. 30). E relata sobre um dia em que certa vez, o maestro parou a orquestra quando o solista do violoncelo desafinou e olhou durante segundos (que pareceram séculos) para o músico. Curiosamente, tal atitude jamais era tomada com o pior músico da orquestra. É fato que o maestro e seus músicos não comungavam numa confraria entre iguais, ocupavam lugares diferenciados. As qualidades destacadas por Sennet (2012) parecem dizer que o maestro encarnava o lugar de autoridade entre seus músicos: segurança, capacidade de julgamento, capacidade de impor disciplina e liderança.

Outro exemplo que traduz o sentido de autoridade encontra-se em Nietzsche (2011), quando apresenta Schopenhauer no lugar do mestre, segundo o autor (2011), o único do qual ele poderia se orgulhar. Essa nomeação é feita através de uma série de atributos que enaltecem o filósofo, tais como: honestidade, serenidade, segurança e a coragem. Na visão do filósofo (2011), Schopenhauer é elencado ao patamar de seu educador porque se contrapõe aos ideais dominantes da época, diferencia-se dos eruditos, cujo discurso se ancora num pedantismo sem limite, e porque, o seu discurso científico é comovente, profundo, firme e corajoso. A admiração de Nietzsche é manifestada de tal ordem que, ao ler as suas letras, o autor presente haver enfim encontrado o educador tão procurado por ele.

As qualidades enunciadas pelos autores (SENNET, 2012; NIETZSCHE, 2011) sobre os exemplos investidos de autoridade elevam esse significante a um patamar revestido por certa sacralidade. No primeiro exemplo, o medo, dentre outras características é colocado como uma das características da autoridade, aliada a outras em que entra em jogo a autoridade como competência, os valores éticos e morais, a postura política do sujeito diante da vida. Todavia, ao falar sobre autoridade, outros construtos se adicionam a essas características, dentre eles: respeito, força, poder e reconhecimento. Voltando ao relato sobre a adolescente, pode-se questionar a autoridade sob diferentes pontos de vista. Por que o homem de jornal na mão não gritou, nem usou a força física, mas operou a lei verbalizando apenas um significante de quatro letras? Por outro lado, é possível perguntar: Por que a adolescente acata tão

rapidamente a fala do homem que lê o jornal? Há alguma similaridade da adolescente que silencia diante dos irmãos e a menina que silencia defronte a turma e a diretora? Por que não levanta os olhos e defende sua lisura diante dos colegas, da professora e da diretora? Que tipo de autoridade sustenta essas práticas?

Sennet (2012), refere a força como um fator preponderante para o sentido de autoridade, em que se expressa a superioridade, mesmo esta podendo ser considerada como ilusória. O autor adverte que tal autoridade deve ser questionada por conter resquícios de uma dominação, assim se inscreve a autoridade do genitor que inspira medo e reverência aos filhos, bem como a dos políticos que inspira pavor ao cidadão. Os representantes desse sistema são chamados de autoritários, divergindo do conceito de autoridade. O autor apresenta a autoridade legítima e ilegítima. Tratando-se então da autoridade ilegítima, observam-se na sociedade moderna vínculos de rejeição com as autoridades e destacam três deles. O primeiro é a “dependência desobediente.” O segundo é imagem idealizada da autoridade. O terceiro se institui “a partir de uma imagem fantasia a respeito do desaparecimento da autoridade.” (SENNET, 2012, p. 45)

O autor (2012) denomina *dependência desobediente* como um modo de negação da autoridade, através do exemplo de uma jovem de vinte e cinco anos que teve dois relacionamentos com pessoas negras (escolha que seus pais não aprovavam), originando muitos embates com os pais nos finais de semana. No entanto, curiosamente, quando namorou um jovem branco, o qual seus pais não faziam objeção, a jovem em questão não sentia desejo de passar o final de semana com a família. O autor enfatiza que a desobediência não está relacionada com a independência. E assim, “[...] a transgressão talvez seja o elemento mais eficaz na prática da *dependência desobediente*” (p. 52, grifo do autor). Namorar com rapazes de etnia diferente da sua, sujeita a desaprovação familiar era uma forma da jovem confrontar-se com a figura paterna, porém inevitavelmente os namoros não seguiam adiante.

O segundo exemplo exposto pelo autor é nomeado de autoridade idealizada, Sennet (2012) relata sobre um grupo de contadores de uma determinada sessão de uma empresa. Os funcionários tinham desprezo pela chefe e a rotulavam de fofoqueira, medrosa e insegura na tomada de decisão. Ao rechaçar a autoridade de sua chefe, passam a cultuar uma imagem idealizada do sujeito capaz de assumir esse lugar.

Por fim, o autor evoca a fantasia do desaparecimento como uma crença ilusória de que para transformar uma situação basta sumir com o sujeito ou evento que está causando tensão. Ele descreve que um exemplo primitivo dessa situação é quando alguns jovens manifestam-se contra a guerra e o fascismo e como ilustração dessa objeção sugerem o fim do capitalismo. O

autor entende que isso é um raciocínio pouco produtor, por ser algo fora do contexto, um discurso que leva ao imobilismo.

Retornando para a cena inicial da jovem adolescente, nota-se que a sua negação se dá pela via da “dependência desobediente”. Os gritos de enfrentamento são formas de lidar com esse universo opressor. No fundo, a jovem sabe que por mais que esbraveje não fará o que deseja, os gritos são tentativas de transgredir ao prescrito, a submissão parece ser um percurso sem saída nessa estrutura familiar. Sennet (2012) postula que a dependência desobediente pode ser tomada como uma forma perversa do ceticismo hegeliano¹⁴. A negação como reafirmação do valor do Outro. Destarte, a fantasia do desaparecimento é uma espécie de crença infantil, isto é, a suposição de que o controle cessará se deixar de crer nesse sujeito que oprime. Isso acontece com a segunda situação vivenciada pela adolescente, os irmãos solicitam a saída dela do recinto, ela lhes dá as costas, fantasiando que bastaria sua negação para a opressão deixar de existir.

A autoridade, em dois exemplos supracitados, explica-se numa perspectiva da negação, em que poder e força representam o cerne desse processo. Posteriormente, explora-se com mais ênfase esse acento, pois nesse momento cabe indagar um pouco mais sobre a postura do terceiro personagem dessa cena, o homem que lê o jornal. Por que a adolescente reage prontamente ao seu comando? Como ele consegue instaurar a lei ao som da única palavra verbalizada? E, mais ainda, que lugar ocupa esse sujeito na vida da adolescente? Essas reflexões convocam a pensar sobre as diferentes dimensões que assume a autoridade, cujas nuances serão problematizadas ao longo desses escritos. Nessa rubrica, desde o início, o percurso teórico metodológico engendrado na elaboração dessa tese teve uma implicação direta com as minhas experiências familiares, profissionais e sociais, constituindo razões que justificam a escolha desse objeto de pesquisa.

¹⁴ Richard Sennet (2012, p. 173), no capítulo nomeado Reconhecimento, de sua obra *Autoridade*, embasado em sua leitura em Hegel destaca quatro estágios de liberdade por que passa o escravo, a saber: o estoicismo, ceticismo, a consciência infeliz e a consciência racional. No primeiro estágio, o estóico, retira-se do mundo para seus próprios pensamentos, ocorre “uma liberdade primitiva, voltada para dentro”. No segundo, o cético (escravo) descrê do papel que desempenha e da superioridade moral do senhor. No terceiro, a consciência infeliz internaliza esse conhecimento cético como uma relação social e afirma que “existem um senhor e um escravo e em todo ser humano.” O quarto estágio é denominado por Hegel por racional, pois “já não há necessidade de lutar contra os outros pelo reconhecimento, pois a própria consciência desenvolveu-se a ponto de o sujeito saber que suas divisões internas são divisões que existem em toda a humanidade.”

A **primeira razão** baliza-se pela própria condição de: mulher, mãe, professora, pesquisadora, que, de certa maneira, em muitos contextos, tive que confrontar com um modelo padronizado, forjado pelo autoritarismo de uma sociedade extremamente machista e conservadora. Sobrevivi a essa ideia dominante, produzindo outras narrativas, seguindo outros caminhos, fazendo outras escolhas. Filha de um casal nordestino, das terras alagoanas, caçula de nove irmãos, senti na pele a opressão. Cresci sob o estigma de algumas premissas: “Mulher, criança e velho não têm opinião. Lugar de mulher é na cozinha. Mulher não precisa estudar”. Mas para seguir na contramão desse movimento, a referência materna foi essencial. Os saberes de uma mulher do campo que nunca trabalhou fora e, apesar de não ter estudado, reconhecia o valor do estudo. Através de sua força de trabalho conseguiu sustentar seus filhos na escola, enquanto seus parentes enfatizavam que deveria colocar seus filhos na enxada. Todavia essa mulher firme em seus objetivos continuou enviando seus filhos e suas filhas à escola, mesmo eles precisando andar duas horas a pé para chegar ao local de estudo, independente de repetirem o ano, ela não fazia distinção entre gênero, todos tinham que estudar. Paradoxalmente, nenhuma das mulheres da minha família aceitou o lugar de coadjuvante, todas assumiram o protagonismo de suas vidas, as mulheres de Maria José (minha mãe, conhecida pelo apelido de Menininha) estudaram, cresceram profissionalmente e empreenderam suas vidas.

Uma **segunda razão** que remete a esse objeto está pautada na minha experiência profissional, como professora e coordenadora pedagógica da educação básica. No início da carreira, a questão da autoridade ficou muito marcada pelo tecnicismo. Da minha primeira experiência como alfabetizadora, guardo uma lembrança marcante. Certo dia, quando partilhava o êxito no aprendizado de uma turma com a diretora da escola, ela expressou que com o método da escola dela toda criança aprendia a ler. Ou seja, o método era o grande protagonista em detrimento da pessoa. Na ocasião, senti um mal-estar grande em relação à profissão, uma estranheza, um desconforto, uma sensação de falta de reconhecimento e de respeito, o meu empenho e investimento no trabalho desenvolvido não foi valorizado. Na hora, não falei nada, um silêncio se seguiu ao peso das palavras proferidas, dando pistas evidentes de que o semblante da (des)autorização já havia se presentificado. Em seguida, no cotidiano da escola, seja no diálogo com os pares, seja na escuta como coordenadora pedagógica, observava como os problemas do aluno indisciplinado, do aluno que não aprendia, da turma inquieta, inevitavelmente interrogavam a autoridade pedagógica do professor.

A **terceira razão** que justifica a escolha desse objeto remonta aos achados da pesquisa de mestrado, em 2011, nomeada *O (des)encanto do professor: angústia manifesta na contemporaneidade*. Na pesquisa de campo, foram observados e escutados atos de (des)autorização docente. Em um dos procedimentos de coletas de dados, quatro dos cinco professores disseram sentir-se desautorizados pelo sistema, pelos alunos, pela escola e pela família. Conseqüentemente, cada um deles, na sala de aula, também se colocou num lugar fragilizado perante os alunos, seja nas relações estabelecidas, seja no manejo da classe, seja na didática da aula. Por outro lado, o único professor que no avesso dos outros não verbalizou estar afetado pela desautorização, nas observações realizadas em sala de aula, demonstrou uma prática pedagógica implicada, com um bom manejo de sala de aula e os alunos atentos e interessados. Na oportunidade, essa questão me inquietou, e percebi que havia elementos nessas falas a serem aprofundados.

As razões supracitadas buscam justificar o percurso constituído para o desvelar da tese ***Auctoritas inter-rogada: docência (re)inventada***. Tendo como objeto de pesquisa a (Des)autorização docente na escola contemporânea, a aposta no significante *auctoritas inter-rogada* conforme registro no título da tese refere sobre uma autoridade em súplica, que caminha numa linha tênue. Desse modo, tem sido evocada pelos professores como um fenômeno desafiador gerador de bifurcações no saber profissional, dirigindo o ato pedagógico para uma dimensão de (im)possibilidade. Assim, constitui-se a seguinte problemática de investigação:

Como se inscreve a (des)autorização docente na escola contemporânea, e de que maneira esse processo implica no saber docente?

A partir daí, baliza-se o objetivo geral dessa pesquisa:

Analisar a (des)autorização docente na escola contemporânea, na busca de desvelar suas implicações no saber docente.

Destacam-se, também, os objetivos específicos que nortearão o percurso:

- a) Buscar o conceito de autoridade docente com vistas a marcar o lugar e posição do objeto de pesquisa;
- b) Identificar como a (des)autorização docente se constitui historicamente, tendo como referência o saber docente;
- c) Escutar a (des)autorização docente no campo familiar e no campo educativo buscando aproximações e distanciamentos;

Pretendo analisar a (des)autorização docente como um fenômeno capaz de afetar as instituições como a escola e a família, associado a várias causas, trazendo conseqüências para

o saber docente, implicando no ensino e aprendizagem do aluno. A partir desse estudo, duas questões norteadoras insurgem: Em que estilo a autoridade docente se outorga para constituir o saber pedagógico? Que tipo de autoridade o docente reivindica? A pesquisa de abordagem qualitativa teve como método o Estudo de Caso, inspirado por uma escuta clínica. Essa inspiração criada pela pesquisadora a partir do aporte psicanalítico toma como referência a consigna freudiana *fale o que vier a cabeça sem censura*.

Gatti e André (2010) postulam sobre dimensão holística da abordagem qualitativa, ou seja, leva em consideração as diferentes dimensões da situação estudada numa perspectiva de interação e reciprocidade. Nesse sentido, a abordagem qualitativa possibilita investigar o sujeito considerando o seu contexto, as suas subjetividades, as suas representações e os seus atos. O Estudo de Caso, por sua vez, permite estudar um fenômeno contemporâneo, dentro do seu contexto real (YIN, 2005), enquadra-se nesse percurso metodológico, tendo em vista que o fenômeno estudado faz um recorte de uma questão social complexa, contemplando um dado momento histórico.

O objeto de pesquisa foi problematizado mediante os cenários e os enredos que atravessam o saber profissional, buscou desvelar as idiosincrasias que balizam o ato pedagógico no que tange a desautorização e a autorização docente na contemporaneidade. O *locus* foi uma escola estadual da região central da cidade. Foram sete sujeitos escolhidos pela ordem do desejo, sendo quatro do sexo feminino e três do sexo masculino. Os dispositivos de coleta de dados foram: a observação, a entrevista semiestruturada e as conversações. A análise dos dados coletados teve como aporte teórico, a Análise do Discurso (AD), a fim de poder decodificar o que está atrás, dentro, fora, nas entrelinhas da fala dos sujeitos. A Análise do Discurso está sustentada em diferentes aportes teóricos que surge na interseção de um conjunto de saberes das Ciências Sociais e tem como pressupostos o materialismo histórico, a linguística e a psicanálise.

Sendo assim, esta tese está dividida em três partes: *pretexto, texto e pós-texto*. A primeira parte identificada nestas letras de Pretexto, em página nomeada **Por onde me autorizo**, apresenta em linhas introdutórias do que trata a pesquisa, o cenário social educativo brasileiro, os percursos teóricos metodológicos trilhados, bem como busca mostrar a implicação da pesquisadora com o objeto de pesquisa. É também um *pretexto* para dizer que nesse recorte, a letra da pesquisadora encontra-se atravessada por um semidizer, em que algo escapa, algo fica por ser dito, por onde perpassam as imprecisões, as faltas, as ausências amalgamadas a sua constituição como sujeito de desejo, da falta. Durante esses quatro anos de doutoramento, investigando, lendo, discutindo, apresentando, elaborando sobre a

(des)autorização docente, ela pode afirmar que convocou esse objeto ao tempo em que também foi convocada para dizer como ele a impacta. Ao remontar algumas cenas da vida cotidiana, rememorou a relação com a autoridade enquanto significante que dá sentido ao processo de autorização e desautorização do sujeito. Nessa interface, discorreu sobre as razões que a fizeram escolher sobre este objeto, bem como ilustrou o percurso investigativo percorrido nesse estudo. Essas letras foram ancoradas em Arendt (2011); Sennet (2012); Oliveira (2009), dentre outros.

O **Texto** contempla cinco **Atos**¹⁵ que compõem o corpo epistemológico da pesquisa.

O **Ato I** nomeado **Autoridade docente: em busca de conceitualização** foi sistematizada em duas sessões, a saber: *Autoridade e Poder: che vuoi?* e *Quatro tipos kojévianos de autoridade*. A discussão versa sobre o conceito de autoridade que, historicamente, tem sido uma palavra sujeita a diferentes acepções concorrendo para a dominação e legitimação de formas autoritárias de governos. Nessa perspectiva, autoridade e poder assumem uma identificação principalmente no campo político, o que acaba por gerar uma confusão terminológica entre esses termos. Dessa forma, na procura de sistematizar o conceito foi necessário identificar o que difere, isto é, do que não se trata para compreender o verdadeiro sentido do significante autoridade. Os teóricos que acompanharam esse percurso foram Arendt (2011; 2012;2014); Foucault (2012;2011;2010); Kojève (2006).

O **Ato II**, nomeado **(Des)autorização docente na contemporaneidade**, subdividido em duas sessões: *Modernidade e o derretimento dos tempos sólidos* e a *(des)autorização docente em tempos líquidos*. A ideia norteadora foi perceber a modernidade como um projeto que não se esgotou e refletir como os ideários modernos de mundo vão se transformando e afetando as relações sociais, políticas e educativas, interferindo na escola e em seus agentes. Esse capítulo foi embasado pelos teóricos Bauman (2001); Berman (2007); Giddens (1991); Esteve (1999); Laurent (2007); Lacan (2008); Dufour (2005); Pereira (2008); Voltolini (2011), dentre outros.

O **Ato III**, foi intitulado **Campos institucionais de (des)autorização: resgate histórico**, desdobrado em duas sessões: *(Des)autorização docente no campo familiar* e *(Des)autorização docente no campo escolar*. Com a inserção da mulher no mercado de

¹⁵ O significante foi aqui utilizado como sinônimo de ação.

trabalho, a liberdade sexual, dentre outros movimentos políticos, surge novas configurações familiares e o pai passa a ser cada vez mais interrogado (TORT, 2008). Ao tempo em que se reconhece a relevância da família para a estruturação psíquica do sujeito, sabendo-se que o conceito de família, necessariamente não passa por vínculos sanguíneos. Por outro lado, a escola contemporânea construída sob alicerces da empresa moderna, sofre um processo de massificação que privilegia a quantidade em detrimento da qualidade, as correntes pedagógicas influenciadas pelo escolanovismo concorrem para reduzir ao máximo as diferenças entre docentes e alunos, o que torna mais complexo o exercício da autoridade pedagógica. Para esse debate foram convocados os autores Tort (2008); Lacan (1938-2008); Roudinesco (2003); Freud (1925-1926); Aquino (1999); Pereira (2008; 2011), dentre outros.

O **Ato IV** se inscreve como **(Des)autorização, escola e saber docente**, dividido em duas sessões: *(Im)possibilidade da escola contemporânea* e *(Des)autorização e saber docente*. Buscou-se refletir como o modelo de burocratização escolar e a ênfase nas questões administrativas, com ênfase na carga horária intensificada e as regulações do sistema educacional corroboram para compor as (im)possibilidades da escola contemporânea. Nesse sentido, estuda-se a escola em três tempos: tempo das certezas, tempo das promessas e tempo das incertezas (CANÁRIO, 2005). O estudo sobre o saber docente abordou a relevância de perceber o saber profissional para além de uma dimensão técnica, situa a ação docente na interseção de diferentes saberes que compreendem processos formativos distintos; profissionais, familiares, sociais, experienciais, acadêmicos, éticos, relacionais, afetivos, políticos. Para esse debate, foram convocados os autores Nóvoa (1999); Hargreaves, 2003; Canário (2005, 2008); Tardif (2002); Gatti (2009); Correia e Matos (2001); Ferreira (2012), dentre outros.

No **Ato V**, nomeado **Percursos de (des)autorização docente: do campo teórico-metodológico aos achados investigativos**, foi subdividido em quatro sessões: *Desvelando o método e construindo o enigma*; *Dispositivos de pesquisa: campo empírico*; *Unidades de análise da pesquisa dos dispositivos de coleta e a Triangulação dos dados*. Nessa etapa, elucida-se a rota metodológica e os achados da pesquisa, buscando aplicar um olhar e uma escuta atenta aos sujeitos no sentido de desvelar o objeto estudado. Investir-se-á no sentido de desvelar o autorizar-se professor e as suas implicações subjetivas através da análise da palavra falada, da palavra escamoteada, bem como sobre o que está por trás dos gestos, das reticências e dos não ditos, refletindo assim as múltiplas teias nas quais se constituem o professor e vão demarcar o estilo, o discurso, a escuta e a constituição desse sujeito. Os teóricos convidados para fundamentar os escritos serão Gatti (2010); Yin (2005); Freud

(1919), Guirado (1994), Lacan (1962-1963), Maingueneau (1977), Orlandi (1999), Ornellas (2005; 2011; 2014), dentre outros.

No **Postexto**, encontram-se os percursos (in)conclusivos da pesquisa nomeado **Escuta, letra e autoria: docência (re)inventada**, busca-se registrar as (in)conclusões da tese, retornando ao começo, aos propósitos que marcaram os primeiros passos em busca de decifrar a problematização desse percurso investigativo. Apresenta-se os resultados alcançados, bem como reflete sobre os achados investigativos. Tendo como inspiração, o poema Reinvenção de Cecília Meireles a desautorização e a autorização são tratadas como fenômenos ambivalentes enlaçados que balizam a dimensão constitutiva docente.

Mais uma vez, evoco a letra de Nietzsche (2010, p. 166), quando afirma “é por isso que vou lembrar hoje do meu professor, do único mestre de quem eu posso me orgulhar, *Arthur Schopenhauer* para só me lembrar de outros mais tarde”. Nessa frase, o autor enfatiza sua admiração pelo professor, elevando-o a categoria de mestre, dando a este a primazia de ser lembrado. A ênfase da colocação do autor nos faz pensar que este professor tem um agalma, um brilho diferencial e, acima de tudo, percebe-se que este professor parecia encarnar as vestes da autoridade docente, no sentido a ser construído na tessitura deste texto. Logo, desejo que essa investigação possa corroborar para a elaboração da (des)autorização docente como um fenômeno constitutivo, sendo necessário apreender formas de lidar com as nuances manifestas em suas diferentes dimensões, com a finalidade de concretizar a utopia visualizando um cenário no qual professor e alunos sejam protagonistas, e cada um, ao seu tempo e ao seu estilo possa assumir a sua autoria na escola contemporânea.

Texto
Percursos que se descortina

ATO I

Autoridade, em busca de conceitualização

A ambiguidade que reveste o conceito de autoridade adquire maior visibilidade no campo político quando relações de dominação e legitimação são incorporadas como formas autoritárias de governo. Nesse sentido, o campo semântico vincula termos como poder, violência, autoritarismo e força, o que remonta a certa dispersão terminológica (ARENDDT, 2014). O sentido descrito no dicionário refere-se tanto a de autoridade como o agente, isto é, o sujeito que a encarna quanto um lugar ocupado por quem a exerce, pressupõe competência, influência e reconhecimento (Academia Portuguesa de Letras, 2001, p. 431). Sennet (2012) descreve a imagem do maestro Pierre Montreux como ícone de autoridade, revelada para o autor na segurança, competência e habilidade demonstrada pelo maestro ao reger seus músicos, que sob sua exigente direção realizavam suas performances com precisão, “não havia coerção nem ameaça, mas apenas um homem tentando ajudar os músicos a saírem melhor” (SENNET, 2012, p. 30). Destarte, maestro e músicos poderiam não conviver harmonicamente durante todo o tempo, porém, a habilidade de extrair dos músicos o melhor deles na execução de seus instrumentos garantia legitimidade ao papel de liderança exercido pelo maestro na orquestra. Evoca-se Nietzsche (2011) para ilustrar outro exemplo de autoridade. No livro, *Escritos sobre Educação*, o autor refere-se a Schopenhauer como único merecedor do título de mestre, nomeação feita através de uma série de atributos que enaltecem o filósofo, tais como: honestidade, serenidade, segurança e a coragem. O filósofo é outorgado ao lugar de educador porque apresenta um discurso científico comovente, profundo, firme e corajoso, contrapondo-se a arrogância dos discursos dominantes proferidos pelos eruditos da época, “é por isso que vou lembrar hoje do meu professor, do único mestre de quem eu posso me orgulhar, Arthur Schopenhauer para só me lembrar de outros mais tarde” (NIETZSCHE, 2010, p. 166). Compreende-se que ao colocar o professor no lugar de mestre, Nietzsche (2010) lhe outorga certa autoridade diferenciando-o de outros professores com os quais conviveu.

Os dois exemplos supracitados demarcam sobre inscrições constitutivas do sujeito que engendram estilos, singularidades e o lugar e a posição ocupados num determinado contexto. Dessa maneira, a autoridade está fundada no agente capaz de mobilizar, envolver e influenciar outros a partir de uma coerência ética entre o discurso e ação que demanda certo reconhecimento do grupo social. No âmbito da filosofia, Abagnano (2007, p. 115) apresenta três concepções: autoridade como algo da natureza, isto é, natural ao homem; autoridade

ancorada na divindade, delegada por um pai onipresente, onisciente e onipotente e, por último, a autoridade relacionada ao consenso entre os homens. O autor defende a aplicação da terceira tese como a mais adequada, porque apresenta a autoridade correlacionada ao direito referendado por um consenso que se constitui a partir de um postulado, de um ponto de vista, ou mesmo de uma ideia sobre outra, concebido no cerne das relações entre os sujeitos. Essa linha de pensamento parece aproximar-se de autores como Arendt (2011, 2014); Kojève (2006) e Sennet (2012) que distinguem autoridade do uso da força física ou simbólica, contudo referem-na como resultante de um movimento pulsante entre dois ou mais ancorado na hierarquização tendo como ponto fulcral a sociabilidade. O uso da força para o exercício da autoridade denota a ilusão de uma suposta superioridade, que deve ser combatida porque é uma forma de dominação. Desse modo, a autoridade do genitor que inspira medo e reverência aos filhos e a dos políticos que causam pavor aos cidadãos estão sustentadas em formas autoritárias de expressão (SENNET, 2012).

Nessa construção, o conceito de poder e autoridade comumente são percebidos de forma imbricada como se referissem ao mesmo significado, todavia algumas questões emergem: Autoridade e poder são vocábulos sinônimos, apresentam o mesmo significado? Quais seus distanciamentos e aproximações? É possível falar de autoridade sem poder, ou o seu inverso? Nessa pesquisa, compreende-se a necessidade de fazer esse balizamento para avançar acerca do conceito de autoridade docente, por isso, o capítulo foi organizado em duas sessões. Na primeira sessão, nomeada *Autoridade e poder: che vuoi?*, busca-se distinguir autoridade de poder tendo como referência Arendt (2011, 2012, 2014) e Foucault (2011; 2016). A ideia não é fazer um texto comparativo, entretanto refletir como os dois autores percebem e discutem esses conceitos. Na segunda sessão, intitulada *Quatro tipos kojévianos de autoridade*, apresenta-se os quatro tipos de autoridade teorizado pelo filósofo Alexandre Kojève e suas implicações a partir da análise fenomenológica, metafísica e ontológica desenvolvida pelo teórico, com vistas a perceber como estes tipos de autoridade estão amalgamados para formular outros tipos que se inscrevem no cotidiano.

1.1 Autoridade e poder: *che vuoi?*

A matriz latina da palavra autoridade responde como *auctoritas* que refere a *ordem, opinião, influência*.¹⁶ Nessa rubrica, a raiz da palavra remonta a *fundação*, referente a fazer crescer e *auctor*, no sentido de que aquele constituído por autoridade dispõe de autoria e

¹⁶ Disponível em <http://origemdapalavra.com.br/site/palavras/poder>.

autonomia em suas ações que repercutem e influenciam determinados contextos. O vocábulo poder de origem latina significa *potere, potis, ser capaz de, potente*¹⁷, denota a capacidade de uma ação investida pela potência de empreender e decidir; o sujeito empoderado influencia, decide e lidera determinados contextos. O campo etimológico ilustra diferenças entre esses dois termos, apesar de terem sido em muitos momentos percebidos como sinônimos.

Segundo Arendt (2011, 2014) é na Grécia que se encontram as primeiras experiências políticas centradas na vida pública (*polis*), cuja característica principal era o culto a liberdade e tinha como princípio constitutivo formar-se uma comunidade de iguais na qual cada um exercesse o governo de si mesmo. No reduto do lar (*oikía*), âmbito da vida privada, o monarca assumia o domínio da família e dos escravos, sendo inspiração para a discussão sobre autoridade, em que a figura do chefe de família assumia o lugar do déspota. O despotismo acabou sendo levado para áreas políticas levando Platão e Aristóteles a teorizarem sobre autoridade a partir da organização doméstica, tendo como cerne o déspota. Arendt (2011) questiona se a tese das diferenças naturais entre jovens e velhos são justificativas para a diferenciação entre governantes e governados. Para a autora (2011), a origem do conceito de autoridade encontra-se na Roma antiga. A fim de compreender o porquê de Roma principiar essa noção, é relevante apropriar-se do sentido de fundação, como ato de fundar-se. Por conseguinte, o princípio de fundação utilizado pelos romanos foi revestido por um invólucro de sacralidade, tendo a dominação e expansão como marcas constituintes de uma organização cujos princípios eram a religião e a política. Os romanos elevaram e defenderam o significado de fundação. Para eles, o ato de fundar significava a permanência do legado da fundação original que se revestia de uma sacralidade e se estendia para além de Roma, abarcando a Itália e o mundo. Dessa forma, religião e política se incorporam para dar suporte à fundação, sendo da religião o poder coercitivo, pois diferentemente dos gregos, a *polis* romana acolhia seus deuses, com um lar permanente. Assim, a autoridade estava ancorada na tradição passada de pais para filhos, conseqüentemente, os sujeitos dela investidos expandiam a fundação.

A palavra *auctoritas* é derivada do verbo *augere*, ‘aumentar’, e aquilo que a autoridade ou os de posse dela constantemente aumentam a fundação. Aqueles que eram dotados de autoridade eram os anciãos, o Senado ou *patres*, os quais a obtinham por descendência e transmissão (tradição) daqueles que haviam lançado as fundações de todas as coisas futuras, os antepassados chamados romanos de *maiores*. A autoridade dos vivos era

¹⁷ Disponível em <http://origemdapalavra.com.br/site/palavras/poder>.

sempre derivativa [...] da autoridade dos fundadores que não mais se contavam no número dos vivos. (ARENDDT, 2011, p. 164, grifos da autora)

Para Arendt (2011), a representação do conceito de autoridade era ilustrada pelo senado romano, composto por cidadãos idosos capazes de analisar e aconselhar com propriedade sobre determinadas questões. Eles funcionavam como conselheiros, legislando sobre as decisões políticas, destituídos da ordem e da coerção não detinham poder de decisão, poder que se encontrava nas mãos do povo (ARENDDT, 2011, 2014). Na sociedade romana antiga, a autoridade, como força coercitiva está articulada a religião, mas mesmo os deuses asseguram ter mais autoridade que poder sobre os homens, pois “[...] eles ‘aumentam’ e confirmam as ações humanas, mas não as guiam” (ARENDDT, 2011, p. 165). A autoridade era reverenciada através da sabedoria dos pais e dos mais velhos, prevalecendo a força da tríade fundadora: religião, autoridade e tradição na pedra angular da civilização ocidental. Arendt (2011) utiliza a palavra *auctores* em contraposição a *artífices*. Para ela, *auctor* é o criador e inspirador da fundação, *artifex* é o construtor e executor da obra, está no âmbito do fazer. Logo, ressalta que a relação platônica *Amo e escravo*, atravessada pela opressão e obediência, não corresponde na dialética entre o *auctor* e *artifex*, e adverte que “a característica mais proeminente dos que detêm autoridade é não possuir poder” (ARENDDT, 2011, p. 164). Essa ideia parece ficar mais clara quando a autora apresenta a autoridade do senado romano, isto porque aos anciões não era dada a função de governar e decidir sobre as questões políticas, mas sim de aconselhamento, posteriormente, o judiciário assume essa função nos governos democráticos.

Todavia, é possível dissociar poder e autoridade? A autoridade dos professores, dos pais, dos governantes, não está amalgamada com o poder? Ou mais precisamente com algum tipo de autoridade? Arendt (2014a, p. 248) refere ao poder similar ao termo latino *potentia*, “o poder é sempre um potencial de poder, não uma entidade imutável, mensurável e confiável como a força.” Nessa perspectiva, poder está articulado a potencialidade, sua existência está articulada a convivência entre os sujeitos dissipando no momento em que se separam. Nesse âmbito, a autora (2014b) distingue poder de autoridade, à medida em que o poder é agir em concerto, a ação em conjunto em função de um objetivo comum, não é um bem pertencente a um sujeito, compete a uma comunidade e, conseqüentemente, depende da unidade do grupo. O poder está relacionado à vida pública, cuja falta de uma participação anuncia sua privação, ressaltando uma impotência, “todo aquele que, por algum motivo, se isola e não participa

dessa convivência é privado do poder e se torna impotente, por maior que seja seu vigor e por mais válida que sejam suas razões” (ARENDDT, 2014a, p. 249). O poder é ilimitado e corresponde a “condição humana da pluralidade” (ARENDDT, 2014a, p. 249), sendo assim se diferencia do vigor que é indivisível, pertencente a um sujeito, por isso é limitado. É essa característica plural que confere ao poder dividir ou integrar sem isto representar uma redução do poder, mas, ao contrário, pode fortalecê-lo ainda mais. As alianças políticas podem representar um bom exemplo dessa percepção, o poder se constitui no interior das relações entre as pessoas e legitima-se através do consentimento do grupo.

O que primeiro solapa e depois destrói as comunidades políticas é a perda do poder e a impotência final; e o poder não pode ser armazenado e mantido em reserva para casos de emergência, como os instrumentos de violência, mas só existe em sua efetivação. [...] O poder só é efetivado onde a palavra e o ato não se divorciam, onde as palavras não são vazias e os atos não são brutais, onde as palavras não são empregadas para velar intenções, mas para desvelar realidades, e os atos não são usados para violar e destruir, mas para estabelecer relações e criar novas realidades (ARENDDT, 2014a, p. 247).

O poder se diferencia de violência, que, por sua vez, distingue-se de autoridade, apesar de comumente apresentarem-se juntos, a utilização de mecanismos de violência anuncia a ausência de poder e autoridade. Isto porque o poder apesar de prescindir de justificação, precisa ser legitimado por pessoas que juntas decidem e empoderam alguém, ou alguma instituição a falar em seu nome. Destarte, a autora (2014b) reitera que atos violentos e tirânicos diferem da autoridade, a violência subjuga e convoca a rendição dos demais à vontade e ao desejo de um, caracteriza-se pelo uso de instrumentos justificado por um determinado fim, tendo sido amplamente utilizada pelos governos totalitários que se utiliza da tortura como estratégia de dominação (ARENDDT, 2014a). O poder é legitimado quando as palavras fundamentam ações, mas não uma ação qualquer, uma ação possível de transformar a realidade, as palavras esvaziadas, sem ancoragem na prática resvalam para a tirania. Por outro lado, historicamente, ainda que não percebida, a articulação política de *força e impotência* recebe o nome de tirania, o maior temor dessa estratégia de governo não se reduz a crueldade, mas pela *impotência*, isto é pela falta de poder delegado a governantes e governados (ARENDDT, 2014a). Portanto, a tirania está ancorada no isolamento, se contrapõe “a condição humana essencial da pluralidade, o agir e falar em conjunto, que é a condição de todas as formas de organização política”(ARENDDT, 2014a, p. 251). Nessa lógica a tirania para além do âmbito público se reveste de uma inoperância para o desenvolvimento do poder, gerando

impotência, como a organização política constitui poder. Assim, pode-se dizer que onde a tirania e a violência imperam o poder padece.

Para Foucault (2012), é falsa a ideia da existência de um poder atrelado a um lugar ou a alguém cuja ambivalência transita nas diferentes relações políticas que são estabelecidas na família, na escola, nos hospícios, no trabalho, no lazer. Para o autor, não faz sentido falar em torno de uma teoria de poder, contudo discutir as relações de poder. “O poder nasce de uma pluralidade de relações” (FOUCAULT, 2012, p.276) que estão inseridas no interior das lutas sociais e constituem os enfrentamentos entre pais e filhos, homens e mulheres, professores e alunos, nas *microlutas* cotidianas que sustentam, pela via inversa, o funcionamento da estrutura do Estado. Nessa percepção assinalada pela heterogeneidade e complexidade, na qual os mecanismos de poder se ancoram surgem as resistências.

O poder não é onipotente, onisciente, ao contrário! Se as relações de poder produziram formas de inquirição, de análises dos modelos de saber, é precisamente porque o poder não era onisciente, mas cego, porque se encontrava em um impasse. Se assistimos ao desenvolvimento de tantas relações de poder, de tantos sistemas de controle, de tantas formas de vigilância, é justamente porque o poder sempre foi impotente. (FOUCAULT, 2012, p. 268)

O poder não pode tudo e nem tampouco tudo sabe, o autor (2012) assinala que se proliferam regulações é devido à impossibilidade do poder de ser todo, da cegueira que requer o uso de técnicas de fiscalização e controle para a sua manutenção, posto que se, ao contrário, fosse absoluto dispensaria tecnologias para a sua manutenção. Portanto, segundo Foucault (2012), o exercício do poder como prática social é caracterizado por uma mobilidade de papéis entre o agente e aquele que se submete. Por conseguinte, “o poder não pertence a um grupo, ou a um sujeito específico, mas circula entre todos “produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso” (FOUCAULT, 2007, p.8), são esses aspectos que possibilita pensar o poder para além de coibir, posto que a articulação do poder a repressão é reduzi-lo a lei, o que para o autor é uma forma reducionista de ver o poder, uma forma negativa.

Foucault (2010a) aborda sobre o poder de soberania desenvolvido na idade média, no qual o rei tinha como missão a proteção de seus súditos que deviam obediência a coroa, cujo poder era outorgado em nome de Deus prevalecendo o *faz morrer ou deixar viver*. Segundo o

autor (2007, 2010a) duas tecnologias de poder ganham força com a racionalidade moderna. A tecnologia do poder disciplinar, desenvolvida no final do século XVII e início do século XVIII, que opera sob a forma de vigilância, de hierarquização e de inspeção, por dois âmbitos: *corpo-organismo e disciplina – instituições*. Nessa perspectiva, o enfoque disciplinar prevalece no processo de treinamento de individualização dos corpos para tornarem-se obedientes e dóceis; assim como no interior das instituições como escola, hospital, quartel, oficina, dentre outras. Nessa lógica, Foucault (2007) destaca a influência do sistema panóptico de Bentham¹⁸, para referir sobre um modelo de poder que se norteava não pela exclusão, “mas sobre a inclusão no interior de um sistema no qual cada um devia ser localizado, vigiado, observado noite e dia, no qual cada um deve ser acorrentado à sua própria identidade” (FOUCAULT, 2007, p. 255). Segundo o autor (2012), esse modelo responde ao olhar fiscalizador da estrutura moderna, o olhar repressivo e controlador sobre todos, em tempo integral.

A segunda tecnologia descrita por Foucault (2010) é a tecnologia do *biopoder* que surge em meados do século XVIII, e de certa maneira, integra e embute a tecnologia disciplinar para tratar de processos de massificação do homem enquanto espécie humana, nomeado pelo autor de *biopolítica* (2010). Assim, o biopoder se ocupa de processos referentes a natalidade, morbidade, epidemia, medicalização da população, seguridade, etc. Enquanto a teoria disciplinar lidava com o indivíduo e seu corpo, a biopolítica se ocupará com a população e, para isso, implementava mecanismos reguladores no sentido de “fazer viver e deixar morrer” (FOUCAULT, 2010, p.207). O autor (2010) afirma que há uma articulação entre os mecanismos utilizados para disciplinar o corpo e aqueles operadores utilizados como reguladores de comportamentos que respondem sobre a população, nesse sentido, a norma, é o elemento que atravessa esses dois mecanismos de poder, aplicada ao corpo (disciplinar) e a população (regulamentar). É através do biopoder que o racismo é inserido como poder na maquinaria estatal moderna.

A raça, o racismo, é a condição de aceitabilidade de tirar a vida numa sociedade de normalização. Quando vocês têm uma sociedade de normalização, quando vocês têm um poder que é, ao menos em toda a sua superfície e em primeira instância, em primeira linha, um biopoder, pois

¹⁸“Segundo Foucault (2012, p.151) Bentham, arquiteto, criou em 1791 o sistema pan-óptico “um projeto de construção com uma torre central que vigia toda uma série de celas, dispostas circularmente, em direção oposta à luz, nas quais se encarceram os indivíduos. Do centro, controla-se qualquer coisa e todo movimento sem ser visto.”

bem, o racismo é indispensável como condição para poder tirar a vida de alguém, para poder tirar a vida dos outros. A função assassina do Estado só pode ser assegurada, desde que o Estado funcione no modo do biopoder, pelo racismo (FOUCAULT, 2010, p. 215).

Na concepção do autor, é através do racismo que o poder soberano e o biopoder exercem o direito de matar, de forma indireta ou direta. Logo, as condições desfavoráveis de existência que colocam a vida em risco, o apagamento político, a exclusão social, são várias formas de extermínio, possíveis de serem veiculadas através do desenvolvimento do racismo. Dessa forma, “o racismo é ligado ao funcionamento de um Estado que é obrigado a utilizar a raça, a eliminação das raças e a purificação da raça para exercer seu poder soberano” (FOUCAULT, 2010, p. 217). O autor cita o exemplo do Estado nazista, em que todos tinham o direito de vida e morte sobre seu vizinho, ao optar pela delação ou oferecimento de um refúgio, contudo, é visível a generalização de um poder soberano de matar.

A reflexão sobre autoridade e poder defendida por Arendt (2011, 2012, 2014) e Foucault (2007, 2010, 2012) possibilita fazer algumas elaborações. Arendt (2011, 2014) apresenta diferenças conceituais importantes ao se referir sobre os significantes violência, poder e dominação. A autora demonstra que, ao longo da história, a autoridade assumiu formas de dominação, ancorada em formas totalitárias. Nessa lógica define poder como *potência* somente acessível pela experiência política numa sociedade de cidadãos. Para a autora, a autoridade não pressupõe poder, quando reedita a experiência do senado romano no qual os senadores encarnavam uma autoridade que lhes permitia o exercício do aconselhamento, entretanto, por outro lado, não possuíam poder de decisão, que era exercido pelo povo. Para Foucault (2010), para além da força, violência e tirania, o poder se inscreve como produção discursiva que constituem sujeitos, por isso, o autor não refere ao conceito de poder, mas trata de relações de poder. O que está em causa é perceber os operativos, os efeitos e as dimensões dessas relações de poder exercidas no interior dos diferentes estratos sociais. Desse modo, reflete-se agora até que ponto a autoridade (não o autoritarismo) se investe de poder? Como as relações de poder produzidas no interior da sociedade influenciam e interferem na constituição da autoridade docente? Destarte, se faz necessário avançar sobre o conceito de autoridade.

1.2 Quatro tipos kojevianos de autoridade

Para aprofundar sobre o conceito de autoridade convoca-se a análise das ideias de Alexandre Kojève (2006), em *La noción de autoridad*, publicada pela primeira vez em 1942. Nessa obra, o autor afirma quatro tipos de autoridade pura, em ordem cronológica, a saber: a autoridade de Platão, a autoridade de Aristóteles, a autoridade teológica e a autoridade de Hegel. Nas páginas iniciais, o autor relata que a noção de autoridade tem sido pouco estudada na sua essência. Nessa visada, objetiva aprofundar o conceito a partir de uma análise fenomenológica, metafísica e ontológica e chama a atenção sobre as aplicações políticas, morais e psicológicas da autoridade.

Kojève (2006, p.35)¹⁹, utiliza o significantemente movimento para conceituar autoridade, ele afirma que “[...] só em caso de movimento há autoridade. [...] Só tem autoridade no que pode reagir, ou seja, mudança de papel, do que ou de quem representa a autoridade, a encarnação, a exercite. [...] A autoridade é em essência ativa e não passiva.”. O autor postula que a autoridade pertence a quem possibilita essa mudança e não de quem a experimenta. Dessa forma, o suporte de qualquer autoridade é um agente. Na lógica de Kojève (2006, p.36), “um ser investido de autoridade é sempre um agente, portanto um ato de autoridade é sempre um ato consciente e livre”. Dessa forma, a autoridade tem como marca a liberdade de escolha, obedecer ou não obedecer, seguir ou não seguir esse agente que delega.

O conceito de autoridade para o autor exclui a violência e a força, sendo um fenômeno que envolve uma relação entre dois ou mais; o que exerce a autoridade (o agente) e aquele que se submete (paciente). A autoridade, se expressa na possibilidade do sujeito agir sobre outro, que acata essa autoridade, mesmo exercendo a liberdade de se contrapor. Nesse âmbito, a expressão *coação consentida* utilizada por Machado (2008) pode corroborar para deixar mais claro o conceito, “compreender as razões de uma submissão consciente, que não resulta de qualquer coerção, mas do reconhecimento da legitimidade da coação, é compreender o significado de autoridade” (MACHADO, 2008, p. 34). O autor (2008) enfatiza que a *coação consentida* pode evocar à autoridade quando relacionada ao Direito, pela via do reconhecimento e da legitimação, também afirma a relação amorosa como uma forma em de se perceber diferentes *coações consentidas*, chama a atenção para as distinções delas na prática da autoridade. Porém, o sujeito não pode dispor de autoridade sobre si mesmo, depende do outro para ser legitimada, por isso assume um caráter essencialmente social. Nessa linha de pensamento, o autor constrói quatro tipos de autoridade, a saber: autoridade de

¹⁹ Tradução livre.

Platão; autoridade do saber (Aristóteles); autoridade do senhor e do escravo (Hegel) e autoridade do pai (escolástica).

Kojève (2006) nomeia a autoridade de Platão como ancorada na lei, nesse sentido, ela se legitima pelos princípios da *justiça* e *equidade*, por essa via destitui as demais autoridades. Para Platão, todas as autoridades são ilegítimas, pois não estão baseadas na justiça, sendo assim, não são estáveis, são efêmeras e os outros tipos de autoridade que usam a força são subautoridades só se sustentando no poder devido às forças coercitivas, em detrimento da justiça. Mas, o autor (2006) refuta essa ideia de Platão, ao destacar que a autoridade do mestre e do pai também contém *sentimento de justiça*.

A segunda autoridade afirmada pelo autor se sustenta na teoria de Aristóteles, é a autoridade do saber. A autoridade se institui pelo saber de um sobre outro. É uma autoridade baseada na dominação, representada na autoridade do chefe sobre o empregado, do oficial sobre o soldado, do professor sobre o aluno. Segundo Kojève (2006, p.46), “o aluno renuncia reações contra atos do Mestre, porque ele acha que o último ocupa um lugar em que ele só ocupará depois, estando à frente dele.” Nesse sentido, o mestre é o agente, que tem um saber diferenciado que o aluno não dispõe razão pela qual o aluno deve se submeter.

A terceira autoridade nomeada de autoridade teológica foi elaborada pelos escolásticos, ou seja, nessa concepção a autoridade é de essência divina, portanto, absoluta, toda autoridade emana de Deus. Tal autoridade destaca o Deus pai, que também é filho, cuja autoridade ancorada na tradição é reconhecida como causa do grupo social ou político. Assim, encontramos nessa teoria os quatro tipos puros de autoridade.

Já que Deus encarna o *summum* (topo) da autoridade, não é surpresa que encontramos na teoria teológica os quatro tipos puros de autoridade que temos enumerado. Deus é para o homem “Amo” e “Senhor”. [...] Mas Deus é também chefe dos exércitos, que conduz seu povo conhecendo previamente seu destino. De outro modo, a justiça divina é também uma categoria religiosa de primeira importância, já que Deus sempre é concebido como o Juiz supremo dos homens. (KOJÈVE, 2006, p.50)

Por fim, Kojève postula a autoridade embasada na teoria de Hegel, como o quarto tipo de autoridade. Nessa concepção, a autoridade está balizada na relação entre amo (senhor) e escravo, cujo objetivo do amo (vencedor) é o reconhecimento, nem que para isso precise por sua vida em perigo, (envolve um risco) enquanto que o escravo mesmo preferindo morrer a submeter-se, acaba vencido à autoridade do senhor. Nessa perspectiva, há uma renúncia do escravo a uma possibilidade de reação contra as ações do senhor.

O autor sinaliza que para compreender a complexidade das teorias é necessário identificar as diferentes dimensões que constituem o fenômeno da autoridade. Dessa forma, propõe uma análise sob três perspectivas: fenomenológica, metafísica e ontológica. Na análise fenomenológica, o autor vai demonstrar os tipos, interrogando os elementos puros, compostos e irreduzíveis da autoridade. Ou seja, a análise fenomenológica deve responder a pergunta “o que é”, aplicada a todos os fenômenos considerados autoritários. A análise metafísica, por sua vez, vincula o fenômeno da autoridade com a estrutura fundamental do mundo objetivo real. Finalmente, a análise ontológica estuda a estrutura do Ser como tal e permite compreender metafisicamente, bem como classificar e analisar sistematicamente os fenômenos manifestos neste universo. Nos tópicos seguintes, apresentamos uma síntese dessa análise proposta pelo autor.

Análise fenomenologia

Apesar de não ser a pretensão do autor, esgotar em sua análise todos os tipos de autoridade existentes, ele sinaliza sessenta e quatro tipos de autoridade, a partir dos quatro tipos puros, que se apoiam nas teorias: escolástica, Platão, Aristóteles e Hegel. Segundo Kojève esses quatro tipos se relacionam para formar novas autoridades, com o predomínio de um ou outro tipo. Nesse sentido, é relevante destacar a autoridade total (que engloba os quatro tipos puros) da autoridade seletiva (que só integram um, dois ou três desses tipos). Identificar esse campo possibilita compreender o manejo da autoridade. Em contrapartida, a ausência de uma determinada autoridade, pressupõe a anulação de outra. Ao saber que um chefe apresenta uma conduta duvidosa como juiz de uma corte, a autoridade como chefe também fica rechaçada. Este fato nos leva a diferenciar a autoridade absoluta (total, pura) e relativa (misturada).

A tabela 02 apresenta uma síntese das características formulada por Kojève sobre cada tipo de autoridade, as teorias que as sustentam, o ponto nodal, ou seja o legado em que se fundamentam e a denominação fenotípica de cada tipo de autoridade. É a partir dessa denominação que permite as junções para criar variações relevantes para as demais autoridades relativas e seletivas.

PLATÃO	JUIZ	JUSTIÇA	[JU]
ARISTÓTELES	CHEFE	PROJETO	[JE]
ESCOLÁSTICA	PAI	CAUSA	[P]
HEGEL	AMO	RISCO	[A]

Tabela 02: **Tipos de autoridade**

Tabela elaborada pela pesquisadora a partir dos dados disponíveis no livro *La nocion de autoridade*.

Análise metafísica

Tomando-se o sentido grego da palavra metafísica encontramos “*metàtaphysiká*: livro que vem depois da física, talvez também livro que vai além dela (metá, em grego, pode ter esses dois sentidos)” (SPOVILLE, 2003, p. 386), podemos designar como metafísico o que está além do conhecimento científico ou mesmo além do empírico. Assim, vamos observar como Alexandre Kojève (2006) constrói metafisicamente o conceito de autoridade.

Logo de saída, o autor sugere dividir o conceito de autoridade em dois grupos distintos: autoridade eterna e autoridade tempo histórico. O primeiro grupo refere-se a autoridade do juiz e, o segundo, concentra a autoridade do pai, do chefe e do Amo. De acordo com Kojève (2006, p. 73), “a autoridade do juiz não se presta a uma transmissão seja qual for, enquanto que as outras três autoridades se transmitem (bem ou mal) pela via da hereditariedade”. Por exemplo, esclarece o autor, a autoridade do pai, do chefe e do amo funciona pelo viés da filiação, da herança, diferentemente da autoridade do juiz, que tem um caráter atemporal, ou seja, está acima do passado, presente ou futuro. “Em sua relação com o tempo, a eternidade é, pois, a base metafísica da autoridade do juiz.” (KOJÉVE, 2006,, p. 74) Desse modo, o autor afirma a ação justa acima de qualquer instância temporal, pois pode aplicar-se indefinidamente tanto sobre o presente como sobre o passado e o futuro. Mas quando discorre sobre autoridade via transmissão (segundo grupo), Kojève (2006) destaca que a autoridade do pai, ancorada no passado, enquanto que a autoridade do chefe ocorre via transmissão por nomeação parece comprometida com o futuro, finalmente a autoridade do amo (Senhor) sucede por eleição (inclusive por sorteio), encontra-se vinculada ao tempo presente. O autor adverte que só tem sentido articular a autoridade temporalmente, quando a situamos no tempo histórico. Assim, o passado só é revestido de autoridade quando está fundamentado numa tradição, e a autoridade do pai é precisamente a autoridade da causa histórica da tradição ratifica Kojève. Do mesmo modo, a autoridade do futuro (a autoridade

do chefe), só pode ser vista como tal quando está balizada sob a forma de um projeto. Mas é o presente histórico que possui uma autoridade irrefutável. Na lógica do autor, “[...]se comprova uma presença real do passado e do futuro no presente que tem autoridade. É um presente que nasce do passado e está grávido do futuro.” (KOJÈVE, 2006, p. 76) O presente histórico se concretiza através de uma ação realizada no presente, ao tempo em que é oriunda de uma lembrança passada e um projeto futuro.

Dessa forma, o autor afirma que o presente (do mundo histórico) é a base da metafísica da autoridade do amo que envolve uma ação que por sua vez não se “[...] detém diante do risco de uma destruição total do Ser que o serve de suporte” (KOJÈVE, 2006, p. 76). A autoridade do amo, de maneira geral é a autoridade de quem tem iniciativa para a ação, assume decisões e tal como um guerreiro se põe a frente da batalha, ou seja, a autoridade do amo é de quem se põe em movimento. Kojève ressalta que a eternidade se concretiza por uma *causa formal*, do mesmo modo afirma o futuro como *causa final*, o passado por uma *causa material* e o presente como *causa eficiente*. A tabela abaixo sistematiza os dados elencados pelo autor.

JUIZ	ETERNIDADE	CAUSA FORMAL	CONTEMPLAÇÃO
PAI	PASSADO	CAUSA MATERIAL	TRADIÇÃO
AMO	PRESENTE	CAUSA EFICIENTE	AÇÃO
CHEFE	FUTURO	CAUSA FINAL	PROJETO

Tabela 03: **Quatro tipos de autoridade kojéviana: análise metafísica**

Tabela elaborada pela pesquisadora a partir dos dados disponíveis no livro *La noción de autoridad*

A tabela 03 retrata a síntese da análise metafísica realizada pelo autor sobre os quatro tipos puros de autoridade. Dessa forma, a autoridade do juiz é ancorada numa lógica atemporal, pois a justiça está acima de qualquer tempo apresenta uma causa formal que tem a contemplação como inscrição fundante. A autoridade do pai, sustentada numa causa material é baseada na ação tradicional. A autoridade do amo por sua vez, está calcada no presente,

manifesta uma causa eficiente e tem como princípio a ação. Por fim, temos a autoridade do chefe centrada no futuro, demonstrando uma causa final e tem como base uma ação projetada no futuro. Nessa lógica, observar-se que tanto o pai, quanto o amo como o chefe autenticam sua autoridade por uma ação que está balizada por um tempo histórico, no avesso da autoridade do juiz, cuja autoridade está baseada na arte da contemplação, do julgamento, da justiça, por isso é atemporal. Dessa forma, sintetiza o autor “a análise metafísica justifica a análise fenomenológica no sentido de que explica porque tem quatro tipos irreduzíveis de autoridade”(KOJÈVE, 2006, p. 78). Tal análise possibilita compreender cada tipo puro de autoridade (e suas variantes) e as conexões que sustentam umas as outras, bem como identificar as consequências políticas, morais e psicológicas para o fenômeno autoridade.

Análise ontológica

Ao revisitar o dicionário, encontrou-se como sendo “parte da filosofia que trata da natureza do ser”. (FERREIRA, 2010, p. 546) Na filosofia, Sponville (2003, p. 424) apresenta como “o discurso sobre *o ser como ser*, como dizia Aristóteles.” (grifos do autor). Alexandre Kojève (2006) enfatiza que a análise ontológica deve revelar a estrutura do próprio Ser tomado como Ser, que se compõe pelos quatro tipos do fenômeno autoridade nas formulações metafísicas de tempo, assim como em suas realizações sob o jus das causas. Dada à complexidade do fenômeno autoridade, o autor afirma que ela não deve ser estudada desvinculada dos fenômenos ontológicos. Portanto, no que consiste a uma autoridade da escolástica, ela só pode ser analisada pela autoridade do Deus pai. Platão apresenta a estrutura dualista do Ser, então, sua teoria serve como suporte para a análise ontológica da autoridade do juiz. A autoridade de Aristóteles, serve como suporte para a análise da autoridade do chefe. E, por fim, a análise ontológica da teoria de Hegel, que se presentifica na negatividade, totalidade, estrutura e dialética do Ser, serve como aporte para a análise ontológica do amo.

O autor salienta que, mesmo sendo insuficiente, a análise realizada foi possível conjecturar algumas deduções, apresentadas em três etapas: aplicações políticas, aplicações morais e aplicações psicológicas. Contudo, adverte que essas percepções ocorreram no campo político. Para Alexandre Kojève, a força não deve comungar com a perspectiva de uma autoridade política, ele postula que o poder baseado na força deve saber prescindir dessa força, para que o Estado possa emergir como tal. O poder político pertence ao Estado, que é “[...] uma Entidade ‘ideal’ que necessita de um suporte real (matéria) para poder existir em mundo espaço-temporal. Este suporte está formado por indivíduos ou grupos humanos. E é assim como aparecem os problemas da divisão e da transmissão da autoridade.” (KOJÈVE, 2006, p.82,83). Este suporte do Estado, afirma o autor, é logicamente o suporte da autoridade

política, todavia nunca envolve a todos, mesmo em uma democracia. O autor salienta que o limiar entre cidadãos e não cidadãos é arbitrário. Numa realidade política, o poder não pertence a todos os cidadãos, há sempre uma parte que fica a margem. Portanto, segundo o autor a autoridade política tem um suporte individual e coletivo. Sendo que, no caso do suporte coletivo, corre-se o risco do conflito, podendo colocar em jogo a própria autoridade. Quando a autoridade política é do tipo puro, o suporte deve ser individual, quando ela é complexa, é importante que esse suporte seja coletivo

Nesse sentido, relaciona cada um dos três poderes com um tipo de autoridade pura. O poder judiciário refere-se à autoridade do juiz. O poder legislativo corresponde à autoridade do chefe, daquele que tem o saber e legisla as leis. O poder executivo presentifica a autoridade do Amo, comprometida com a ação, envolve uma abnegação total. Porém, o autor chama atenção que essa teoria elimina a autoridade do pai, ou seja, ocorre então “[...] uma amputação das teorias que visualizavam as teorias escolásticas e absolutistas.” Portanto, a suspensão da autoridade do pai é um ato revolucionário, tendo em vista estar diretamente articulada com uma visão tradicional de mundo, com a perpetuação de um passado insistente em se presentificar. Ao ser inibida do seu membro Pai, a autoridade política volta-se para a autoridade do chefe, que é a autoridade do futuro, dos projetos, daí surgem os grandes ditadores da humanidade os quais, utilizam-se sempre de um discurso *revolucionário*, reunindo seu poder de convencimento de forma arbitrária para fazer valer suas ideias e convicções.

Mas, curiosamente a autoridade do pai amputada do poder constitucional será deslocada para a instituição familiar, contudo agora a autoridade do pai fica restrita ao reduto familiar, esquivando-se de um confronto direto com a autoridade política. Aliás, o pai reintroduzido como autoridade no papel de chefe de família é elevado ao nível de cidadão. Todavia essa família só é capacitada a exercitar uma participação política, quando “[...] educa seus filhos, transforma o animal recém-nascido em ser humano e trabalha em comum para a criação e o mantimento de uma obra chamada patrimônio”. (KOJEVE, 2006, p. 91) Assim, o autor ressalta que o pai de família assume a responsabilidade pelo patrimônio familiar constituindo uma unidade (coletiva) política que na medida em que o patrimônio é consolidado, o poder de influência e participação da vida social também cresce.

Tratando-se do conceito de autoridade, Arendt (2011) afirma que a palavra autoridade foi ancorada na tradição passada de pais para filhos. A polissemia desse termo atravessa os tempos, isto porque que é uma palavra sujeita a diferentes acepções utilizada para a dominação e legitimação de formas autoritárias de governos. Nessa ótica, os termos

autoritarismo e autoridade assumiram uma identificação principalmente no campo político, o que gerou divergências terminológicas. Arendt (2011) e Kojève (2006) referem o reconhecimento, o respeito e a legitimidade como atributos indispensáveis para se ter autoridade, que deve ser exercida sem coerção ou persuasão. Atos violentos e tirânicos diferem da autoridade (ARENDR, 2011). A violência usando a força física ou simbólica subjuga, convoca a rendição dos demais à vontade e ao desejo de um, enquanto que a possibilidade de poder fazer uma opção é uma das premissas do conceito de autoridade (ARENDR, 2011; KOJÈVE, 2006). Nesse âmbito, Kojève (2006) faz uma análise sobre as aplicações políticas, morais e psicológicas da autoridade para afirmar que a “[...] a autoridade é em essência ativa e não passiva” (Kojève, 2006, p.35). O autor (2006) enfatiza que a autoridade tem como suporte um agente regido pela razão consciente e orientado pelo princípio de liberdade de decidir e agir. Sendo assim, está ancorada em relações sociais que exigem responsabilidade frente à posição e ao lugar ocupado. Machado (2008, p.31) agrega a esse conceito a ideia de que "somente pode exercer qualquer tipo de autoridade quem se dispõe a correr riscos." O autor (2008) reflete sobre a tomada de posição, a tomada de decisão e o empreendimento de ações que precisam ser legitimadas pela coletividade. Exige de esse sujeito assumir desafios acerca do decidir e do agir. Portanto, autoridade exige coerência, ética entre discurso e ação que, por sua vez, requer operar tendo como base uma razão consciente. Arendt (2011, p. 240) afirma “que sempre que a autoridade legítima existiu, ela esteve associada com a responsabilidade pelo curso das coisas no mundo." No entanto, a inserção do homem na modernidade anuncia uma recusa do sujeito em assumir a responsabilidade sobre o mundo (ARENDR, 2011), tal fato fica evidente nas instituições familiar e escolar e na acentuada diminuição do distanciamento geracional entre pais e filhos, alunos e professores.

Os autores (SENNET, 2005; ARENDR, 2011, 2012, 2104; KOJÈVE, 2006) concordam que a autoridade se inscreve no social e envolvem responsabilidade, reconhecimento, respeito e legitimidade, deve ser exercida sem coerção ou persuasão. A submissão envolve liberdade de escolha, que se dá pela via de uma relação consensual, a violência com o uso da força física ou simbólica subjuga, convoca a rendição dos demais à vontade e ao desejo de um (ARENDR, 2011; KOJÈVE, 2006). No mundo moderno, autoridade entra em crise, uma crise de natureza política que se configura quando regimes totalitários de governo emergem substituindo autoridades tradicionais e alcança também áreas pré-políticas, como a família e a escola. Mesmo esse tipo de autoridade sendo aceita como algo natural, tendo em vista o desamparo infantil, perde a força na modernidade (ARENDR,

2011). O ensino se volta invariavelmente para o passado e, cabe ao professor, fazer o recorte desse universo cultural, social construído historicamente pelo homem e pela mulher. Por isso, ressalta-se o valor da tradição na educação, pois com a perda dela, perde-se também o elo que ancora o passado. Desse modo, a educação é tradicional por natureza, precisa acolher o novo, transformá-lo em saber escolar e transmiti-lo aos mais jovens.

Destarte, a autoridade docente aqui compreendida difere de autoritarismo. Para além das relações de poder, se reporta aos saberes, a liderança, ao reconhecimento, a responsabilidade, ao respeito, ao posicionamento, dentre outros valores. Aquele que detém autoridade ocupa um lugar que exige comprometimento, e por isso, sua ação não pode ser arbitrária ou indiscriminada articulada a nenhum tipo de violência ou coerção, porém, precisa ser implementada de forma ética e responsável, legitimada por outros. Então, nessa visada, autoridade exige uma atitude política implicada com a causa defendida, ao tempo em que oferece ao outro liberdade de escolha de legitimar (ou não) este agente que se coloca no lugar de autoridade, demanda um investimento, e se inscreve no âmbito das relações transferências. Dessa forma, como exercer a autoridade docente quando a própria conjectura parece caminhar ao encontro de uma desautorização? Ou quando a sociedade e os novos tempos parecem corroborar para inter-rogar a autoridade do professor? Assim, faz-se necessário investigar como se estrutura esse social que legitima essa autoridade. No **Ato II**, investiga-se a (des)autorização docente na contemporaneidade.

ATO II

(Des)autorização docente na contemporaneidade

[...] Nascermos já na plena angústia metafísica, em plena angústia moral. Em pleno desassossego político. Ébrios de uma coisa incerta, a que chamaram “positividade”. Uma sociedade assim indisciplinada nos seus fundamentos culturais não podia, evidentemente, ser senão vítima, na política, dessa indisciplinada e assim foi que acordamos para um mundo ávido de novidades sociais, e com a alegria ia à conquista de uma liberdade que não sabia o que era, de um progresso que nunca definira. (PESSOA, 2011, p. 189,190)

Para compreender o processo de (des)autorização em curso nessa contemporaneidade, faz-se necessário apreender as bases que o constituíram. Nesse sentido, é indispensável à reflexão sobre o processo diacrônico da experiência da modernidade, como projeto histórico originado a partir do séc. XVI com a revolução científica e que toma grandes proporções com a Revolução Francesa, estendendo-se (para alguns) até os dias atuais. As palavras do poeta português Fernando Pessoa, que remontam por volta do início do século XX, parecem descrever os primórdios em que foi forjada a cena contemporânea. O autor (2011) descreve a efervescência gerada pela empresa modernizadora, impulsionando transformações sucessivas acentuadas a partir de meados do século XX até o presente momento, provocando mudanças contundentes nas relações de tempo e espaço, bem como nas relações de trabalho e de produção de conhecimento.

Dessa forma, o projeto moderno alargado a partir do iluminismo e de suas ideias de liberdade, emancipação e racionalidade incidem sobre sentimentos contraditórios de euforia, progresso e mudança, prometendo deixar para trás um mundo de misticismo e superstições (HARVEY, 2014; BERMAN, 2007, BAUMAN, 2001). A empresa modernizadora empreendida com fervor sob os ideais iluministas é afetada por esse mar de contradições naquilo que lhe é mais caro, o processo de emancipação humana. Harvey (2014, p. 25), “todo o conjunto de imagens iluministas sobre a civilização, a razão, os direitos universais e a moralidade de nada valia. O único caminho para a afirmação do eu era agir, manifestar a vontade, no turbilhão da criação destrutiva e da destruição criativa, mesmo que o desfecho

seja fadado à tragédia”. Para o autor (2014), o dilema entre criação e destruição acompanha o projeto de modernização, que rompe com o universo sagrado das mitologias e dos valores tradicionais para poder atingir o ideal utópico do progresso. É nesse movimento que a humanidade segue alimentada por um processo de compulsão, gozo e consumo. Bauman (2001), afirma que o projeto moderno não se extinguiu, mas se distingue de outras formas de organização humana, pela sua “compulsiva e obsessiva, contínua, irrefreável e sempre incompleta modernização”. A capacidade de integrar e desintegrar visando à produção e competição é uma característica que toma proporções alargadas na *modernidade líquida* e apresenta consequentes mudanças no cenário e no estar social.

Nesse capítulo, reflete-se a modernidade em duas sessões. Na primeira sessão denominada de *Modernidade e o derretimento dos tempos sólidos* busca-se contextualizar a modernidade como projeto histórico que investido pelos ideais iluministas de racionalização, liberdade e emancipação efetiva transformações e gera sentimentos controversos. Nessas linhas, a reflexão será em torno do *derretimento dos sólidos*, posto que a modernização é um projeto que não se esgotou, irrompe diferentes temporalidades. A segunda sessão, nomeada *(Des)autorização docente em tempos líquidos*, elabora sobre os operadores que entram em cena nessa contemporaneidade, buscando interrogar como eles implicam em processos de *(des)autorização*.

2. 1 Modernidade e o derretimento dos tempos sólidos

(...) uma unidade paradoxal, uma unidade de desunidade: ela nos despeja a todos num turbilhão de permanente desintegração e mudança, de luta e contradição, de ambigüidade e angústia. Ser moderno é fazer parte de um universo no qual, [...] ‘tudo que é sólido desmancha no ar.’ (BERMAN, 2007, p.24)

Para Berman (2007), a experiência da modernidade se expressa por uma promessa de sentimentos ambivalentes em que a urgência, as inovações, as aventuras, a fragmentação anunciavam a inserção num tempo em que de forma paradoxal encerra como ideal congregar a humanidade a um projeto de emancipação. Nesse sentido, o iluminismo movido pelo desenvolvimento científico busca romper com os mitos, crenças, superstições, enfim com formas tradicionais de poder. Nessa linha de pensamento, os “pensadores iluministas acolheram o turbilhão da mudança e viram a transitoriedade, o fugidio e o fragmentário como condição necessária por meio da qual o projeto modernizador poderia ser realizado”

(HARVEY, 2014, p. 19). Destarte, com a inserção do homem na modernidade a solidez da tradição vai sendo desconstruída, similar a queda de um grande meteoro ao se dissolver em vários fragmentos. As transformações da modernidade têm demonstrado que o sonho utópico da ordem, do controle e das certezas absolutas se desfez, como uma névoa fina e tênue. As mudanças alteraram o cenário e a vida das cidades, o projeto de modernização seguiu seu curso com uma eloquente velocidade, “capaz de um estarrecedor desperdício e devastação, capaz de tudo exceto solidez e estabilidade”. (BERMAN, 2007, p.28). Desse modo, o projeto moderno que no século XVIII assume grandes proporções, investiu na racionalização, na moralidade e no direito como inscrições fundantes para a vida nas cidades. Esse universo que se abre evoca sensações de fragmentação, incerteza e transitoriedade (HARVEY,2014; BERMAN, 2007, BAUMAN, 2001). Porém, o efeito desse processo de modernização mostrou que a ambição de dominar a natureza e da racionalização científica têm apresentado efeitos paradoxais, as duas grandes guerras mundiais do século XX, os acontecimentos de Hiroshima e Nagasaki rompem com esse *otimismo* (HARVEY, 2014). Assim, o tão almejado progresso foi também responsável por fabricar bombas de destruição de massas, pela escassez dos nossos recursos naturais e pela exploração humana.

Foucault (2011, p.25-39), em sua aula de 5 de janeiro de 1983, oferece elementos relevantes para compreender esse cenário, precisamente na discussão proposta ao se referir a saída do estado de menoridade²⁰ e ao exercício da atividade crítica. O autor discorre sobre menoridade a partir dos escritos de Kant, “[...] o que é iluminismo? [...] *A saída do homem da sua menoridade, pela qual ele próprio é responsável.*” (FOUCAULT, 2011, p.25, grifos do autor) Foucault reflete a definição de Iluminismo proposta por Kant, a partir do significante saída e apresenta três observações.

[...] Deve-se ver que o que Kant designa como o momento da *Aufklärung* não é um pertencimento, nem uma iminência, nem uma consumação, não é nem sequer uma passagem, uma transição de um estado a outro. [...] Ele define simplesmente o momento presente como *Ausgang*, como saída, movimento pelo qual nos desprendemos de alguma coisa, sem que nada seja dito sobre para onde vamos. [...] A segunda observação: essa *Ausgang*, essa saída, é a saída, diz ele, do homem de seu estado de menoridade. Ora, aqui também se coloca um problema que é o de saber: o que é esse homem, o que é esse agente da saída que é o homem? [...] Trata-se de um processo ativo ou passivo? [...] Enfim, a terceira observação [...] vai se referir ao fim do

²⁰ Nesse texto, Michael Foucault (2010, p. 25) recorre a Kant para especificar menoridade como “[...] incapacidade de se servir do seu entendimento sem a direção de outrem.”

parágrafo. [...] Eis que, no fim do parágrafo, é um tipo de discurso totalmente diferente que aparece. Não mais um discurso de descrição, mas um discurso de prescrição. [...] Ele emprega a palavra “*Wahlspruch*”, que é mote, lema. O *Wahlspruch* é de fato uma máxima, um preceito, uma ordem que é dada, que é dada aos outros, que é dada a si mesmo, mas é ao mesmo tempo [...] algo pelo que nos identificamos e que nos possibilita distinguir dos outros. (FOUCAULT, 2011, p.27-28, grifos do autor)

As três observações realizadas pelo autor tendo como referência a obra de Kant remete a pensar sobre o que representa esses três momentos. A primeira observação revela o estado de euforia que repercute no ato de sair, lançar-se para fora. A segunda observação questiona a dinâmica da saída da minoridade. Por fim, o autor salienta a terceira observação como sendo um discurso de caráter prescritivo. A partir dessa reflexão, Foucault (2010) apresenta três questões, nomeadas por ele como questões de conjunto, a saber: transformação de descrição em prescrição; que homem é esse que sai e o que consiste esse movimento de saída. O autor elabora sobre o que consiste o estado de minoridade para Kant, a partir da negação. Primeiro a minoridade não se refere a algo como um estado de infância natural que precisa ser conduzida a sua autonomia por outrem. Nem tampouco, afirma Foucault refere-se a um estado de impotência natural, ou a privação de um estado de direito: “[...] Se os homens estão nesse estado de minoridade, se eles se colocam sob a direção dos outros, não é que os outros se apossaram do poder, nem tampouco que lhes tenham confiado o poder, num ato essencial, fundador e instaurador.” (FOUCAULT, 2011, p. 29) Assim, o autor convoca uma reflexão sobre a capacidade do homem de responsabilizar-se por suas próprias escolhas. Ele reflete sobre o ato resultante desse suposto lugar de incapacidade de alguns de assumir o comando de sua própria vida, tal fato, acaba sugerindo a direção de um sobre outros.

Mas o que Foucault (2011) chama atenção é que esse ato fundador não se trata de minoridade jurídica, na qual entra em jogo a faculdade de utilizar seu poder de decisão. Nessa visada, o autor teoriza sobre três tipos de autoridade, a partir dos exemplos apresentados por Kant como afirmação de um estado de minoridade: a adoção da autoridade do livro, como única fonte de entendimento; a adoção da autoridade do diretor de consciência e a adoção da autoridade do médico como aquele que legisla sobre o corpo do outro. No entanto, alerta que Kant não considerava ilegítima nenhum desses tipos de autoridade e explica que a dependência está na maneira como o sujeito age em relação a cada autoridade. Ou seja, quando o sujeito coloca o livro no lugar do próprio entendimento, pois assim, o livro deixa de ser o suporte, a técnica, o elemento de auxílio. Ao declinar da razão, o homem coloca-se na condição de minoridade. O fato reincide com os outros dois exemplos supracitados, a

menoridade se justifica quando o sujeito declina de um pensar racional sobre um código de conduta e transfere para o outro a responsabilidade de decidir sobre a sua vida em prol do saber de um saber que lhe diz o que fazer; seja este um médico ou diretor de consciência. Foucault anuncia que a saída da minoridade e o exercício da crítica são operações amalgamadas.

Assim, o autor acena como uma possibilidade de síntese do discurso acerca da menoridade sobre a qual o Iluminismo deveria nos fazer sair, como sendo “[...] uma relação entre o uso que fazemos da nossa razão, ou o que poderíamos fazer, e a direção dos outros. Governo de si e governo dos outros: é nessa relação viciada que se caracteriza o estado de menoridade” (FOUCAULT, 2010a, p.32). Nesse instante, uma indagação emerge: será que saímos desse estado de menoridade? Será que o projeto moderno se concretizou e enfim, adentramos em uma maioridade?

Segundo Mafefsolí (2004) foi pelo surgimento do indivíduo que se inaugurou a modernidade, tendo em vista os ideais iluministas e a noção de sujeito estruturada a partir daí. O autor ressalta que esta experiência se sustenta na “tríade fundadora: indivíduo, história e razão”. (MAFEFSOLI, 2004, p.17) A ordem dos eventos históricos serve de lastro ao curso do progresso que irrompe como desígnio prioritário desse projeto nascente. Por conseguinte, a razão, manifesta como uma racionalidade humana é colocada no cerne da matriz tecnológica que passa a vigorar no mundo, e tem como escopo “[...] de fora para dentro, preencher as carências do indivíduo, corrigir os defeitos sociais. Em suma, aperfeiçoar o que ainda existe de inacabado na natureza humana” (MAFEFSOLI, 2004, p.19). Para elaborar o que foi a experiência moderna, é fundante dimensionar como as mudanças implantadas na vida alteraram o cenário e a vida *citadina*, numa luta incessante do indivíduo para dominar a natureza e a si mesmo, no devir de uma felicidade plena.

Na busca de escandir o sentido do construto modernidade, Bauman (2011, p.162) postula que são muitas as conceituações em busca dessa reflexão, tais concepções se distanciam e, às vezes, são antagônicas, porém na obra *Legisladores e intérpretes*, o autor afirma três características que se aproximam. A primeira ressalta a natureza irreversível das transformações ocorridas e seus efeitos. A segunda é a ideia da modernidade como um projeto inacabado. A terceira característica, elencada pelo autor, revela que todas as conceituações eram *interiores* a modernidade. Não havia um distanciamento, o debate se dava no curso dos acontecimentos históricos. Os três pontos convergentes anunciados pelo autor remetem a pensar as ambivalências e contingências do projeto moderno.

No século XX, a modernização expande-se, a ponto de abarcar virtualmente o mundo todo. Com o desenvolvimento de novas tecnologias de comunicação e de transportes, diminuíram a distância entre as nações e o mundo passou a ser visto como uma aldeia global. O deslocamento de tempo e espaço muda significativamente as relações sociais. Esse mecanismo, Giddens (1991) chama de *desencaixe*²¹ que são sistemas abstratos subdivididos pelo autor em *fichas simbólicas* e *sistemas especializados* deslocando dos contextos locais a atividade social para grandes distâncias tempo-espaciais. O autor (2002) salienta que, apesar dos mecanismos de desencaixe garantirem uma relativa condição de segurança na atividade social cotidiana, novos desafios e perigos, tanto locais como globais, são produzidos por esse próprio mecanismo. O efeito desse processo de transformação acelerada e do consumo exacerbado mostrou a incapacidade do homem de conciliar a ideia de progresso com o controle sobre a preservação da vida. Aliado as descobertas científicas, também foram criadas bombas de destruição em massas, escassez dos recursos naturais, exploração humana. Nesse sentido, o mundo globalizado gera contradições, em que um evento num determinado ponto do planeta atinge outro que está no outro polo (GIDDENS, 2002). Nessa marcha de modernização do mundo, a razão foi elencada a um patamar elevado, possibilitando ao sujeito emergir numa corrida ao *progresso* a todo custo. Progresso, aliás, cujo significado e destino foram mais objeto de dissenso do que de consenso, tendo em vista a subjetividade presentificada nos percursos engendrados em direção ao desenvolvimento científico e tecnológico que mudou a cadência de um mundo dito ordenado, organizado e sólido.

O derretimento dos sólidos, traço permanente da modernidade, adquiriu, portanto, um novo sentido, e, mais que tudo, foi redirecionado a um novo alvo, e um dos principais efeitos desse direcionamento foi a dissolução das forças que poderiam ter mantido a questão da ordem e do sistema da agenda política. (BAUMAN, 2011, p.12)

²¹ “Mecanismos de desencaixe são de dois tipos, que chamo de “fichas simbólicas” e “sistemas especializados”. Tomados em conjunto, refiro-me a eles como sistemas abstratos. Fichas simbólicas são meios de troca que têm um valor padrão, sendo assim intercambiáveis numa pluralidade de contornos. O primeiro exemplo, e o mais importante, é o dinheiro. Embora todas as formas maiores de sistema social pré-moderno tenham desenvolvido a troca-monetária de uma forma ou de outra, a economia monetária se torna muito mais refinada e abstrata com o surgimento e amadurecimento da modernidade. O dinheiro põe entre parênteses o tempo (porque é um meio de crédito) e também o espaço (pois o valor padronizado permite transações entre uma infinidade de indivíduos que nunca se encontram fisicamente). Os sistemas especializados põem entre parênteses o tempo e o espaço dispondo de modos de conhecimento técnico que tem validade independente dos praticantes e dos clientes que fazem uso deles.” (GIDDENS, 2002, p. 24)

Na visão do autor (2011), um conjunto de forças políticas se entrelaçam para derreter os sólidos pilares em que está alicerçada a pedra angular da modernidade, também presentes nas aéreas pré-políticas, como a escola e a família (Arendt, 2011). Tais instituições, encerradas como modelos de solidez, foram capturadas pelas transformações advindas dos acontecimentos históricos e sociais que alavancaram e delinearão esses tempos incertos. As tecnologias de comunicação e de transportes e, principalmente, o advento da *internet* assumiram grandes proporções, sendo o virtual incorporado aos espaços mais longínquos do planeta. Nesse universo, em constante transformação, o homem perdeu crenças que expressavam uma visão homogeneizante de história e regiam as regras norteadoras da conduta humana, denotando o fim das metanarrativas (LYOTARD, 2000). Há uma mudança do estatuto do saber, afirma Lyotard (2000). O discurso científico precisa ajustar-se ao sistema das tecnologias de informação, o que afeta o saber em duas de suas principais funções: a transmissão de seus enunciados e o aprendizado da habilidade de pesquisar.

É importante assinalar que esse contexto afeta de sobremaneira o saber profissional docente, isto é, com a informatização, o lugar do professor como único detentor do conhecimento e o da escola como única instituição capaz de transferir os saberes culturais foram colocados em suspenso. Surgem outras redes de informação e novos campos institucionais formais e informais. Assim posto, a cena contemporânea é caracterizada pela rapidez das informações, pela urgência, pela imagem e pelo discurso de uma felicidade plena procurada incessantemente em prateleiras multicoloridas em potes diferenciados, a depender do valor que se possa pagar. A este propósito, Ornellas (2013, p. 31) refere que a promessa iluminista de uma felicidade plena, baseada na igualdade e irmandade “ [...] desde quando pudesse ter o domínio da razão modelada na ciência, obscureceu, e esse fato parece expressar o desamparo em que o sujeito se vê enredado”. Essa busca incessante pelo gozo, pelo aparato tecnológico de última geração, pela idealização da imagem, pela acentuada desregulação do consumo afetam o processo de autonomia e autoridade das instituições, nomeadamente a escola. Repara-se no rastro da indiferença afirmada por Lipovetsky (2014, p. 67),

A indiferença cresce. Em lado algum o fenômeno é tão visível como no ensino, onde em poucos anos, com a velocidade de um relâmpago, o prestígio e a autoridade dos docentes desapareceram quase por completo. Hoje, o discurso do Mestre está banalizado, dessacralizado, em pé de igualdade com o dos media, e o ensino é uma máquina neutralizada pela apatia escolar. [...] Portanto, torna-se necessário inovar a todo o custo [...] a

contestação extinguiu-se, o liceu é um corpo mumificado e os docentes um corpo fatigado, incapaz de lhe devolver a vida.

Considerando o autor e neste rastro de indiferença em que “quanto mais a escola escuta os alunos, mais estes desabitam sem ruído nem pulsões esse lugar vazio” (LIPOVETSKY, 2014, p. 67), também o lugar do professor e do aluno se coloca numa linha cada vez mais difusa. Ora, nestas circunstâncias, como tem sido constituído o saber profissional dos professores? Como se reflete a autoridade ao espelho da autonomia no agir docente? De que escola se trata? Estas são as questões norteadoras com as quais se pretende dialogar e que estão inseridas no ápice do neoliberalismo, que assume um estatuto global e tende, a todo custo, reduzir ao mínimo possível as singularidades em prol da universalização e da padronização em Educação. As políticas educacionais, os processos escolares e as lacunas formativas têm corroborado para a redução da autonomia e da autoridade pedagógica. Os dilemas resultantes deste contexto vêm reduzindo a voz e o agir docente levando alguns professores a relacionar o ato da aula a um peso, um fardo, sendo cada vez mais acentuada a presença-ausência de professores e alunos nesse cenário. De um lado, observam-se alunos, dirigindo um olhar esvaziado para o nada; do outro lado, não raro, assistem-se professores repetindo as mesmas aulas de conteúdo inerte, anúncio de uma ação pedagógica fissurada em sua essência, que não consegue mobilizar e efetuar uma comunicação com o aluno. Nesse âmbito, parece que a escola está tomada por uma apatia, cujo saber fazer se expressa como modalidade de repetição que não leva à criação de novos saberes. Assim, o professor lança mão do exercício de sua docência e perde-se na sua autoria pedagógica.

A narrativa gestada na cena contemporânea tem como enredo central: a liquidez (BAUMAM, 2011), a superficialidade, o gozo, o espetacular, o narcisismo, dentre outros. Tal enredo que se alastra na cena social, se reproduz nas tramas tecidas na escola, alterando as relações: professor - aluno - saber. Porém, é relevante grifar que estas transformações modificam a estrutura tempo/espço que passam a operar novas redes relacionais, levando alguns teóricos a conjecturar o fim da modernidade. Bauman (2001) afirma que tal suposição é prematura, visto que a sociedade contemporânea mantém a compulsão e a obsessão por uma *modernização* que não se esgotou. Na visão do autor, a modernidade passa de uma fase sólida para uma fase de fluidez, representada e nomeada de diferentes formas, tais como: condição pós-moderna, pós-modernidade e contemporaneidade. Na próxima sessão, discute-se sobre a (des)autorização docente nesse cenário de *liquidez*.

2. 2 (Des)autorização docente em tempos *líquidos*

As transformações ocorridas em maior ênfase a partir de meados do século passado remetem a metaforizar o mundo como uma *aldeia global* (Giddens, 2012; Santos, 2015), a mítica em relação a essa concepção remonta a narrativa de que mediante o desenvolvimento da tecnologia de transportes e de comunicação o planeta se tornaria pequeno com tudo acessível. Prevalece o imaginário que numa aldeia todos se conhecem, diferentemente do que acontece nas grandes metrópoles onde é mais fácil a comunicação com quem está a muitas milhas de distância do que com o vizinho que mora ao lado. Por outro lado, a simultaneidade dos tempos real e virtual permite que os acontecimentos afetem a todos a um só tempo. Santos (2015) adverte que esse pensamento uniformizante difundido pelo mercado global não corresponde as formas de existência nos diferentes lugares do planeta, posto que as diferenças se sobrepõem, enquanto venera-se exaustivamente o deus consumo. A pobreza e as doenças aumentam e a qualidade de vida reduz-se drasticamente, remetendo a pensar que a “desigualdade cada vez mais acentuada é o mais grave dos problemas que a comunidade internacional tem de enfrentar” (GIDENNS, 2012, p.26). Nesse cenário global, não é correto afirmar o extermínio do Estado-nação (GIDENNS, 2012; SANTOS, 2015). Segundo Santos (2015, p.19) assiste-se “o seu fortalecimento para atender aos reclamos das finanças e de outros grandes interesses internacionais”. Para Giddens (2015), os Estados-nações continuam poderosos, mas não tão eficientes como antes. O autor discorre sobre a ambivalência das instituições, em que externamente continuam a mesma, porém em seu interior se transformaram completamente, “são instituições que se tornaram inadequadas para as tarefas que são chamadas a desempenhar” (GIDDENS, 2012, p. 29). Assiste-se uma crise das instituições que, enfraquecidas e divididas, lutam para manter uma impostura que não responde aos dilemas interiores pelos quais atravessam.

Na empresa capitalista, o capital transforma-se no grande legislador ao determinar as novas regras do estar social. Nesse nicho tudo é transformado em mercadoria, inclusive o trabalho. A mercadoria perde assim seu valor de uso e passa a ter um valor de troca, configurando o que Marx denomina fetichismo de mercadoria (LACAN, 2008, VANIER, 2002; LAURENT, 2007; TUDANCA, 2012). Vanier (2002) pergunta “e será que o capitalista pode usufruir desta mais-valia realizada?” Ele afirma que nem o trabalhador nem o capitalista usufrui dessa mais valia. Contudo, destaca que não é por motivos morais que o capitalista não goza desta mais-valia, ela é redirecionada para aumentar o capital.

Toda a organização do capitalismo [...] visa essa produção constante de objetos que parecem ser o objeto cobiçado, o objeto do desejo do sujeito do mundo moderno. [...] Essas imitações de objeto são para Lacan exatamente aquilo que permite a ele definir o objeto *a* como causa do desejo e não como sua meta. Com efeito, além desses objetos, dessas imitações de objetos oferecidos para o consumo, cada vez que o sujeito chega a possuí-los termina com um: “não é isso!” (VANIER, 2002, p. 212)

O autor anuncia um gozo que escapa continuamente tanto das mãos do trabalhador como das mãos do capitalista. Nessa operação, o “mais-de-gozar é o objeto perdido que, ao mesmo tempo, circula permanentemente pelo sujeito como fragmento originariamente perdido, que o sujeito tenta incansavelmente recuperar” (VANIER, 2002, p. 212). Seduzido pelo discurso do mestre tudo poder e pelo aparato tecnológico que empreende uma sucessão de novas experiências, o sujeito não é capaz de suprir o vazio e a solidão responsáveis por balizarem as relações tecidas na nova conjuntura.

A docência é a forma como cada sujeito apreende e executa o saber pedagógico. É a expressão particular, única, como cada sujeito assina a sua autoria na gramática da sala de aula, seu exercício reflete as construções subjetivas e objetivas que o profissional costura ao longo da carreira, em que estão implícitos conteúdos latentes e manifestos, as interrelações presentes no laço social, as digressões, os sentidos e o não sentidos que tombam na prática cotidiana, bem como na constituição do ser. Assim, o sujeito, capturado pelas luzes fluorescentes da sociedade contemporânea, balizado na busca de gozar sem limites, desenvolve sintomas cujo dizer anuncia uma nova condição humana.

[...] desde a segunda teoria das pulsões em Freud, e com Lacan, que o sujeito prefere o gozo à autoconservação, e que o narcisismo não é barreira contra a pulsão de morte. [...] O sujeito pode se matar no trabalho escolher esportes perigosos, viagens estranhas, tentar ser astronauta amador ou apresentar apetite multiforme pelo risco. Pode também escolher o suicídio político, transformar-se em homem bomba e gozar de sua morte. (LAURENT, 2007, p. 169, 170)

O autor, tendo como referência Freud e Lacan, anuncia que na contemporaneidade o sujeito pode atentar quanto a sua morte de várias maneiras, e cada uma é uma forma diferenciada de sintoma, sendo esta a marca constitutiva do sujeito, que não ocorre sem a inscrição do Outro. Ao interrogar sobre a posição do psicanalista nessa engrenagem, o autor chama a atenção do risco do psicanalista assumir uma posição de censura, ou ir ao seu inverso, dizendo sim ao tudo gozar. Tais alternativas, assinalam o autor, conduzem

igualmente ao triunfo do supereu. “Obedecer ao ‘Goza’ equivale a obedecer à sua ordem. Restabelecer o censor é anunciar devastações futuras aos novos desafios a serem superados”. O dilema enfrentado pelo psicanalista nos remete ao dilema docente na contemporaneidade, para fazer valer uma autoridade que lhe escapa muitas vezes este lança mão da posição do mestre todo, em outras, almeja uma posição apaziguadora, colocando-se lado a lado junto ao aluno como um igual.

Mas como a (des)autorização docente se inscreve no saber profissional? Para responder a esta questão é necessário repensar as vias que possibilitam a (des)autorização docente constituída diacronicamente. Esta se estrutura na imagem do mestre da tradição, sendo este representado como o legislador que ocupa o lugar da lei pela qual é reconhecida, isso se dá no âmbito da castração. Porém, a imagem do mestre fundador sofre uma ferida narcísica na entrada do homem na modernidade, em que o Senhor Estado passa a reverenciar para si a função do grande legislador, esse deslocamento da autoridade do Deus pai para a autoridade do Deus social reverberou nas instituições que passam a operar pelas leis outorgadas por um Estado centralizador, buscando ser uno.

Nesse nicho, o ato pedagógico é gestado por práticas diferenciadas, ora baseadas na repressão e coerção; ora inspiradas na tentativa de negação dessa autoridade; ora, vislumbrando uma horizontalidade das relações pelos discursos pedagógicos, calcados nos ideários da Escola Nova.²² Sob o estigma das sucessivas transformações acentuadas a partir de meados do século anterior, em que se assiste (sem possibilidade de volta) o endeusamento da imagem e da informação como um dos operativos dos novos modos de socialização, a autoridade tem sido cada vez mais subtraída das relações anteriormente legitimadas pela hierarquia tradicional. Evidentemente, essas novas configurações não operam sem deixar marcas em forma de desautorização, a mestria posta em xeque no novo cenário gera sintomas diferenciados.

A modernidade compulsivamente vai derretendo seus pilares de sustentação e as paisagens vão se transformando de forma abrupta, emergindo fragmentações que contém

²² O Movimento da Escola Nova eclode no Brasil em 1932, com o Manifesto dos Pioneiros, foi inspirado em um movimento que já existia na Europa das escolas ativas, que teve a frente Froebel, Jonh Dewey, Maria Montessori, dentre outros. “Se na Pedagogia Tradicional a ênfase era dada ao conteúdo em detrimento do método de ensino, na Pedagogia Nova a ênfase será dada aos métodos, à forma de transmissão de conhecimento, sempre voltada ao desenvolvimento psíquico do aluno. A exacerbação de tais preocupações acarretará, com o passar do tempo, um crescente menosprezo pelos conteúdos que, agora, estarão a cargo do movimento espontâneo de busca efetuado pelo aluno.” (MORGADO, 2002, p. 15)

partículas de novas vidas que se anunciam. A cena que se descortina é preenchida por um multicolor de luzes incandescentes, por redes virtuais de relacionamentos, por mudança nas relações de trabalho, de espaço tempo, por uma nova forma de olhar o local e o global, bem como pelas novas configurações entre o público e o privado, enfim, essas e outras tantas transformações balizam a vida pós-moderna que se anuncia. Nesse modelo, no qual o lastro de sustentação da autoridade tradicional está sendo constantemente erodido, em que bases se sustentam a (des)autorização docente?

Dufour (2005) teoriza sobre o ser e estar no universo globalizante neoliberal que passa a operar de forma mais proeminente a partir dos últimos cinquenta anos, nesse sentido afirma sobre o processo de *dessimbolização do mundo* concretizado quando as trocas mercadológicas assumem um papel totalizante, desvinculada de seus valores simbólicos. O autor ressalta que “[...] o *novo espírito do capitalismo* persegue um ideal de fluidez, de transparência, de circulação e de renovação que não pode se conciliar com o peso histórico desses valores culturais” (DUFOUR, 2005, p. 200, grifos do autor). Segundo o autor (2005), os valores morais, éticos, culturais não se enquadram nesse novo modelo, posto que não têm valor mercadológico. Sob esse novo estatuto, o capitalismo produz um novo sujeito, que não é mais o sujeito crítico (Kant), nem tampouco o sujeito psicotizante (Freud), porém, um sujeito acrítico.

[...] Hoje, os homens são solicitados a se livrar de todas as sobrecargas simbólicas que garantiriam suas trocas. O valor simbólico é assim desmantelado, em proveito do simples e neutro valor monetário da mercadoria, de tal forma que nada mais, nenhuma outra consideração (moral, tradicional, transcendente, transcendental...) possa entrar sua livre circulação. Daí resulta uma *dessimbolização do mundo*. (DUFOUR, 2005, p. 13)

A *dessimbolização* se inscreve como conseqüente expressão de um mundo cujos valores simbólicos que lhes davam sustentação foram dissolvidos, soterrados e substituídos pelo consumo e pela liquidez da mercadoria. O autor (2005, p.205) reflete sobre três aspectos da *dessimbolização*, a saber: “venal, geracional e a nilista”. A *dessimbolização venal* é o valor empreendido ao dinheiro na sociedade atual que ganha estatuto de *liquidez*. O autor (2005) distingue dinheiro de moeda e afirma sobre o valor simbólico da moeda, apresenta como exemplo o dólar e o euro, duas moedas fortes pelos contextos e ideários que representam. Portanto, “não há mais dinheiro sujo, há apenas dinheiro: tê-lo ou não tê-lo” (DUFOUR,

2005, p. 202), a lógica que sustenta esse mecanismo de liquidez é a ideia de que o *dinheiro compra tudo*.

A *dessimbolização nilista* se expande sob o predomínio neoliberal que opera por uma redução do poder político em função do poder econômico, é uma dominação anônima, “é abertamente a suspensão da anomia, a suspensão dos interditos e de tudo o que pode impô-los à pura impetuosidade dos apetites” (DUFOUR, 2005, p. 207). O enfraquecimento do Estado revela a dominação pelo capital, sem *locus* ou sujeito definido, revelando um risco constante.

A *dessimbolização geracional* afeta diretamente o fenômeno da (des)autorização docente, Dufour (2005) explica que “no seio da escola, tende a desaparecer a diferença geracional entre pais e filhos, professores e alunos doravante tratando-se de igual para igual” (DUFOUR, 2005, p. 204). É importante destacar que o autor sustenta esse argumento calcado nos estudos de Arendt (2011), os quais sinalizam a tendência do desaparecimento do choque entre gerações, e, com isso, a possibilidade dos mais velhos responsabilizar-se pelos mais novos. Dufour (2005, p. 205) alerta que “[...] essa precedência simbólica que diz respeito a que uma autoridade se encarne para alguém é hoje, sem dúvida pela primeira vez, negada”. Portanto, a (des)autorização docente forjada nesse contexto contemporâneo está articulada a esse estatuto globalizante, que tende a todo custo reduzir ao mínimo possível as singularidades em prol da universalização e padronização.

Nessa visada, Pereira (2011) corrobora afirmando que:

[...] Há um transbordamento de gozo na ordem clínica do mercado, no consumismo sem freio, no esvaziamento das relações, no fundamentalismo religioso, na obsessão pela eficácia técnica e paradigma apolítico do individualismo, que levam, claro, a um empobrecimento subjetivo. A noção de autoridade é, assim, solapada a ponto de banalizar o mal, fomentar a violência, mediante um Estado desmoralizado e uma ausência de ideais. O tempo presente passa a desconhecer o passado e a não se iludir com o futuro: é a exaltação da imagem, o viver aqui – e – agora, de modo supérfluo, sem a mediação do pensamento e da reflexão. Para isso, a ciência é tomada em sua pura inflação técnica que abdica da memória e oferece produtos para o gozo imediato. É como se a técnica – não a razão científica – fosse capaz por ela mesma de levar o indivíduo à plenitude sem riscos, à felicidade sem mediação, ao prazer sem esforço. (PEREIRA, 2011, p.59)

O autor teoriza sobre as novas configurações tecidas nos interstícios de uma época marcada pelo imediato, pela urgência, pela aparência e, conseqüentemente, pelo discurso de uma felicidade plena que pode ser encontrada em prateleiras multicoloridas em potes diferenciados, a depender do valor que se possa pagar. É justamente no entre-lugar desse

contexto que encontramos razões substanciais que se situa a complexidade dessa problemática, posto que o processo de dessimbolização do mundo afeta sobremaneira a autoridade do professor e também a dos pais, dos governantes, da igreja e de outras instituições. Afinal, como exercer a autoridade pedagógica, quando a autoridade paterna está fragilizada, quando a autoridade dos governantes e das instituições que deveriam sustentar uma determinada ordem social está minada pela corrupção delegada a um imanente descrédito? Assim sendo, a (des)autorização pedagógica contemporânea reflete essa lógica produzida no cerne desse estado de liquidez, reflexo da velocidade das transformações que inferem na produção e assimilação dos artefatos culturais e em novas formas de se relacionar.

Mas sendo o objetivo final da educação inserir os mais jovens no social, Voltolini (2011) indaga se a escola contemporânea tem cumprido a sua função socializadora. O autor enfatiza que “[...] educar não se confunde com adquirir conhecimentos, mas, fundamentalmente, com o sentido deles no laço social” (VOLTOLINI, 2011, p. 40). O autor (2011) sinaliza que mesmo existindo um investimento dos pedagogos para constituir de sentidos a educação, este parece ser inócuo tendo em vista que o problema é antropológico e não pedagógico. Nessa pesquisa, desconfia-se que esse problema se situa no âmbito antropológico porque a educação carrega em si um misto de complexidade e contradições, que demanda uma leitura interdisciplinar do mundo, no qual entram em jogo diferentes matizes culturais, sociais, psicológicas, e passando longe de um discurso homogeneizante e moralizante. Em contrapartida, é fato que a educação precisa preparar os sujeitos para uma vida em comunidade. Além disso, assume (não sozinha) a responsabilidade pela transmissão dos conhecimentos as gerações mais jovens. E, essa condição, já anuncia um lugar diferenciado entre os sujeitos na posição a assumir no interior da sala de aula, que não é de uma convivência entre iguais, mas de alguém que tem um saber diferente do outro. Um saber constituído através de experiências pessoais, familiares e profissionais, assim como adquirido mediante as instâncias formadoras, vivenciadas como estudante que lhe conferiu a certificação que legitima, sob o ponto de vista legal, a sua ação docente. Entretanto, só a certificação não é garantia de autoridade. No Ato IV voltaremos a discussão sobre essa questão.

Por conseguinte, mediante aos desafios do cenário social e educacional, o docente acometido por um mecanismo de repressão, que se configurou a partir de um processo acelerado de empobrecimento do poder aquisitivo e de prestígio social, encontra-se no âmago de um discurso esvaziado de *mestria*. Mais do que o empobrecimento do discurso diante das situações que atravessam a sua prática cotidiana, tem perdido o desejo da fala. E, mesmo

quando consegue falar o que sente, quando consegue posicionar-se, indignar-se diante das impossibilidades encontradas no cotidiano, as palavras escapam sem conseguir fazer um desenho nítido dos afetos que lhe incomodam. Assim, acaba por se ressentir do acúmulo da energia psíquica represada, o que pode levá-lo a sentir uma diminuição de prazer na realização de seu trabalho, “ou torná-lo menos capaz para realizá-lo bem”, (FREUD, 1925-1926 p.93) ou mesmo configurar um processo de adoecimento que acaba por levá-lo a um absenteísmo temporário ou definitivo do trabalho.

Na escola, os sintomas de mal-estar dos professores manifestam-se na interface de problemas pessoais com os problemas escolares. Muitas vezes, aparecem junto com a incapacidade de lidar com as frustrações advindas da própria função, bem como com as frustrações da própria vida, com o desamparo sentido no mundo moderno, onde não se encontram um lugar para serem escutados e se deparam com a ausência de respostas aos ideais perseguidos desde a infância. Esses sujeitos parecem reprimir toda a agressividade neles contida, evitando o contato próximo com seus alunos e seus pares, quando, por exemplo, se afastam do trabalho por licença médica. (AGUIAR; ALMEIDA, 2008, p. 48)

Nesse momento fazemos uma digressão para tratar o conceito de sintoma na psicanálise que assume uma dimensão diferenciada da ordem médica. Na medicina, a identificação da sintomatologia aliada com a empresa farmacológica é o caminho irredutível para o processo de cura do sujeito. A psicanálise por sua vez, anuncia que o sintoma psicanalítico se elabora no avesso do discurso científico, na medida em que aposta na palavra em detrimento do uso de medicamentos (MARTINHO, 1999). Nessa perspectiva, o sintoma é constituído de sentidos, no qual o estatuto inaugura a entrada do sujeito em análise se constituindo como linguagem, cujos não ditos tem um dizer sobre o sujeito. Segundo Martinho (1999), só na escuta do sintoma – *psicótico, neurótico ou perverso* – é possível perceber a dimensão *intratável* de seu conteúdo, “porque o mal-estar que se diz combina com o bem-estar que se perdeu e se procura. Articulado a palavra, o conteúdo do sintoma condensa-se e desloca-se nas figuras de estilo a que o uso e trocas de palavras dá lugar” (MARTINHO, 1999, p. 113). O sintoma ao mesmo tempo que revela também encobre, nesse jogo de presença-ausência, a metáfora vai se descortinando. O sintoma emoldurado pela marca da suspeição apresenta uma linguagem cifrada, "o significante de um significado recalçado da consciência do sujeito" (LACAN, 1998a, p.282). O autor se refere ao significado como o fenômeno traumático que

será (re)atualizado à medida em que o sujeito entra em processo de análise. A interpretação analítica buscará através de uma escuta flutuante desvendar o enigma do sintoma.

Portanto, tratando-se da desautorização docente, tem sido muitos os problemas sociais, institucionais e psicológicos que tem levado o sujeito ao adoecimento, ou como diz Pereira (2016) a uma *demissão subjetiva*. No entanto, é relevante ressaltar que apesar dos sujeitos dessa pesquisa sinalizar desprazer pela conjectura que mais desautoriza do que autoriza, eles não estão padecidos psiquicamente. Em grande medida, eles percebem a desautorização delegada por uma instância social cuja responsabilidade é compartilhada entre a família, o sistema e o aluno. Ou seja, responsabilizam o outro pelas mazelas vivenciadas nos espaços circunscritos da sala de aula. O ato pedagógico torna-se assim a expressão máxima desse processo posto que é o lugar em que a docência tem sido sucumbida pela falta de disciplina, pela ausência de valorização, pela deficiência dos processos formativos, pelos poucos recursos, pela estruturação de um discurso social que cada vez mais tem contribuído para inter-rogar o docente. Desse modo, o discurso deste profissional parece que está ancorado no limiar destes múltiplos problemas enfrentados que tornam a profissão nessa contemporaneidade um ato complexo. Nesse movimento, suas falas parecem dirigir-se ao significante *falta* para explicar a (des)autorização, como ilustra o Sujeito C:

O recurso não existe para todos, trabalho numa escola que tem 30 turmas, temos três data show e um computador, então nunca vou atingir a esfera de toda a escola. A gente está finalizando o mês de abril e ainda não tem professor. A gente tem é uma coordenação que não é coordenação, que é uma professora que está readaptada. Então aquele trabalho que é feito coletivamente pelos professores, muitas vezes não chega a todos os professores, [...] porque não tem a outra pessoa que pudesse fazer essa ligação. [...] A gente senta e debate na área e divide o conteúdo, mais a gente está preso a falta de recursos e ao uso do livro didático, quase que exclusivamente. Então, não posso fazer um planejamento que ele abra muito, porque eu não vou ter condição de dar suporte de pesquisa ao aluno” (sujeito C).

Analisando a fala do sujeito C, veremos que a *falta* anunciada por ele não é similar a *falta a ser* do sujeito, ao contrário segue no seu avesso, em que o desejo escapa e em seu lugar emerge o gozo como imperativo. A falta anunciada no discurso queixoso docente traduz um mal-estar similar a uma roupa justa demais, em que o artefato fundante é o livro. A fala expõe a penúria de uma educação agonizante, em que os novos tempos com suas contradições,

ambivalências e precariedade, embutem o silêncio dos alunos, a indisciplina, o tédio de um pedaço de corpo jogado numa carteira, nas tarefas não feitas, no olhar distanciado esvaziado de desejo pelo ensinar e aprender. Nesse percurso de desautorização, os discursos não são universalizantes, contudo, em grande medida, encontramos, alguns docentes lastimando as agruras da profissão, tendendo a vitimização. Não é raro observar docentes com um discurso voltado para a dependência desobediente, a idealização e a fantasia do desaparecimento (SENNET, 2012). Como exemplo, podemos relatar quando um determinado docente se incomoda com alguma prática sugerida pela coordenação, na reunião pedagógica silencia, mas ao término da reunião, ainda nos corredores, a fala verbalizada é “quando fecho a porta da minha sala de aula, sou eu e meus alunos”. Durante a experiência da pesquisadora na educação básica, essa fala se fez presente por alguns professores, em muitos momentos, verificou-se que a negação nessa situação reproduz um arquétipo de uma docência fraturada em sua autoridade, destituída de seu papel político e, conseqüentemente, isso reverbera no ato pedagógico. É relevante ressaltar que a (des)autorização está articulada a um conjunto complexo de fatores, dentre eles: sociais, psicológicos e formativos. Mas, convém não esquecer que nessa itinerância, os passos marcam o advir de um sujeito constituído de pulsões, cujos conteúdos latentes e manifestos o inscrevem no percurso de desautorização e autorização, num movimento contínuo, tal como uma fita de Moebius, figura topológica que Lacan toma de empréstimo de August Ferdinand Moebius, que a estudou em 1858. Opera-se numa fita retangular a meia torção sobre ela mesma e o direito e o avesso passam a se encontrar em continuidade, em que o dentro e o fora se engendram passando a formar uma única banda.

ATO III

Campos institucionais de (des)autorização: resgate histórico

As instituições entram em crise na modernidade, observa-se um deslocamento da autoridade como significante centrado no Deus Pai da idade média, passando para o Deus Estado, até chegar ao Deus Consumo celebrado nos bastidores contemporâneo. Esse Deus, cuja pedra angular está calcada na tradição é marca indelével de uma mestria, onipotente e onipresente, que se reverberou e se perpetuou em diferentes fases. Nesse âmbito, a lógica do capitalismo passa a operar segundo uma perspectiva de globalização com a qual a racionalidade técnica transforma o homem em objeto mercadológico, consumindo e sendo consumido pelo mercado, tomando uma amplitude nunca vista, redimensionando assim a forma de estar/viver no mundo.

O fortalecimento do modelo capitalista institui o legado gozar a qualquer preço e a qualquer custo, tem sido motivo de sentimentos ambivalentes e suscitado variados questionamentos, que permitiram pensar sobre a inserção da mulher no mercado de trabalho, a luta do feminismo, a descoberta da pílula anticoncepcional, os movimentos em torno da igualdade e liberdade sexual, o respeito a orientação sexual de cada sujeito, dentre outros. As discussões oriundas desses movimentos sociais ideológicos e políticos aliada a conjuntura social concorreram por gerar bifurcações na figura do *pater família*, isto é, na figura do pai provedor, que instaura a lei e exerce domínio sobre a mulher e os filhos. Segundo Tort (2008), a complexa cena social, a legislação e as novas configurações familiares, não sustentam mais esse pai familiar tradicional, que passa a ser continuamente interrogado.

O laço educativo foi constituído na empreitada dessa matriz fundadora do Pai mestre, sistematizada por uma educação escolar formal de acordo com as vestes da tradição, cujo discurso elaborado no esteio do autoritarismo foi exercido pela coerção, pela demonstração de poder, pela instauração de uma disciplina rígida, por uma autoridade hierarquizada, de cima para baixo, operada de forma simbólica pela castração. O processo de escolarização se constituiu permeado de tensões, avanços e retrocessos, mediado pelos movimentos políticos, recebem influência do desenvolvimento das teorias pedagógicas e norteiam a evolução dos percursos formativos do sujeito, cujas itinerâncias enodam conteúdos manifestos e latentes. Os caminhos percorridos até aqui permitem elaborar que o fenômeno da (des)autorização docente não se encontra isolado, confinado a um nicho determinado, mas foi produzido em contextos sociais, intrincado numa complexidade enlaçada por diversos fatores e contextos. O fenômeno em estudo tem reverberado e permitido inscrições diferenciadas no saber

profissional deixando marcas no docente e, em grande medida, tem desinvestindo o desejo pelo ensinar e aprender.

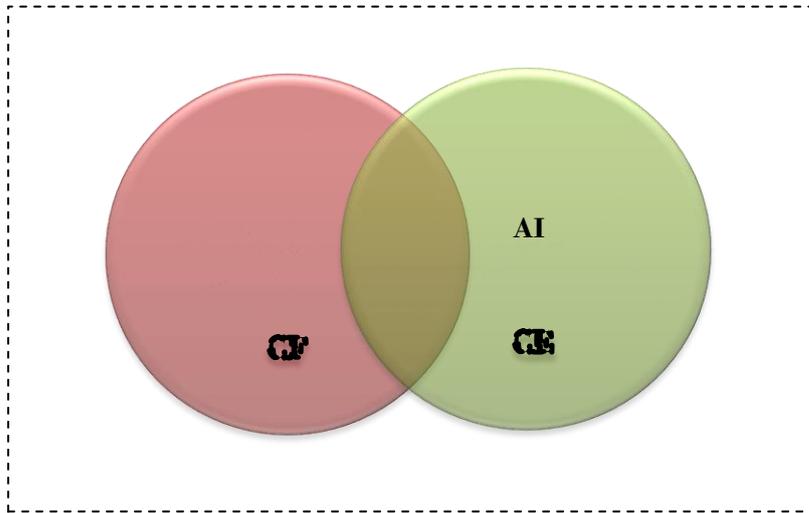


Diagrama 01: **Díade da (des)autorização**
Diagrama elaborado pela pesquisadora.

Legenda:

CF – campo familiar

CE – campo escolar

Essas letras buscam fazer uma análise da (des)autorização articulada ao campo escolar e ao campo familiar. Essa articulação é mostrada no diagrama 01 em que se observa uma interseção entre esses dois campos no qual revela convergências sobre a autoridade *interrogada*. No entanto, é relevante assinalar que mesmo o campo familiar e campo escolar apresentem aproximações, se constituem distantes. Desse modo, a primeira sessão nomeada *(Des)autorização docente no campo familiar* analisa a transformação da família nuclear em suas diversas formas, buscando compreender como a função paterna se insere nessas novas configurações familiares. O debate reflete sobre a autoridade familiar, tendo como referência o declínio da imago paterna afirmada por Lacan (1938), o qual, por sua vez, diverge da função paterna implicada a um discurso determinado a ser sustentado, independente de gênero.

A segunda sessão denominada *(Des)autorização docente no campo familiar*, reflete-se sobre a (des)autorização docente buscando compreender o fenômeno a partir do entrelaçamento desses dois campos, familiar e escolar. Nesse sentido, percebe-se como a tessitura histórica, empreendida através de um projeto de sociedade que teve o capital elevado

ao patamar máximo de exploração, afeta de sobremaneira o processo de dessimbolização do mundo, concorrendo para o enfraquecimento das instituições familiar e escolar, corroendo a autoridade docente enquanto forma de reconhecimento e legitimação.

3.1 (Des)autorização no campo familiar

Há muitas formas de conceituação do vocábulo família, toma-se como ponto de partida a perspectiva filosófica, na qual a família é percebida como “[...] filiação aceita, assumida, *cultivada*. Porque a família é um fato da cultura tanto ou mais que um fato biológico” (COMTE-SPONVILLE, 2003, p. 238, grifo do autor). Desse modo, independente dos laços consanguíneos, a definição de família se expressa como um acontecimento cultural, “[...] dois adultos que adotam uma criança são uma família; um casal que abandona o filho não é. A família é a filiação segundo o espírito, ou o vir-a-ser-espírito, da filiação” (COMTE-SPONVILLE, 2003, p. 238). O autor enfatiza a família como sendo a instituição fundante para o processo de humanização, o lugar de transição que permite a apreensão de valores, afetos, conhecimentos e cultura, capacitando o sujeito para a vida em sociedade.

Verificando-se à etimologia da palavra família do latim encontra-se *famuli*²³ que significa grupo doméstico, incluindo em seu primórdio os escravos e servos. Ao percorrer um viés histórico, na antiguidade clássica, precisamente na Grécia e na Roma antiga, localiza-se uma estrutura familiar baseada no patriarcado²⁴, em que mulher, filhos e escravos submetiam-se a autoridade do pai, numa estrutura marcada pela hierarquização. Porém, a família conjugal nuclear, numa visão ocidental, concebida por pai, mãe e filho(s), sobressai dentre outros modelos e repercute historicamente até os dias atuais. (ROUDINESCO, 2003)

Ao discorrer sobre a evolução do conceito de família, Roudinesco (2003, p. 19) apresenta três fases. A primeira fase, nomeada pela autora de tradicional, “serve para assegurar a transmissão de um patrimônio”. Os casamentos são arranjos, realizados pelos pais em nome de seus filhos, sem a necessidade de uma vinculação amorosa entre os eleitos, tendo em vista que eles se realizavam quase sempre em idade prematura. Tais arranjos consumados

²³ Informação retirada do site <http://origemdapalavra.com.br/site/palavras/familia/>, acesso em 26.04.2014.

²⁴ “Num patriarcado, os homens são os laços de união dessas relações familiares. Eles decidem quem se casa com quem, a propriedade passa pela linhagem masculina. [...] Os exemplos mais conhecidos de patriarcado são as famílias do antigo testamento.” (SENNET, 2012, p. 75)

por esse modelo patrimonial,²⁵ marcaram predominantemente a sociedade medieval, em que a herança e posições assumidas eram transmitidas de pai para o filho primogênito. Nessa visada, o pai assumia o pátrio poder, o Deus-pai encarnado, Senhor absoluto, cuja autoridade não poderia ser contrariada, legislando e transmitindo as leis que regiam o enredo familiar.

A família moderna, nomeada pela autora como a segunda fase, exalta a valorização do sentimento amoroso e o do desejo que assume um lugar nesse enlace. Assim, o amor romantizado, enaltecido por autores e poetas vai cada vez mais alargando nesse universo. A organização da vida na *polis* impõe novas formas de convivência, a força propulsora do Estado acaba por dominar redutos antes assumidos pela instância familiar, que tinha o pai como autoridade máxima. “A atribuição da autoridade torna-se então motivo de uma divisão incessante entre o Estado e os pais, de um lado, e entre os pais e as mães, de outro (ROUDINESCO, 2003, p.19). Portanto, na medida em que a vida Estatal convoca cidadãos e cidadãs a lutarem por seus direitos e deveres, o poder do pai vai sofrendo fraturas e o poder feminino vai gradualmente ascendendo. A família burguesa torna-se basilar aos ideais de reprodução da sociedade capitalista e, mesmo com as duras conquistas das lutas enveredadas pelo movimento feminista, durante muito tempo continua sendo caracterizada pela autoridade do marido, a subordinação das mulheres e a dependência dos filhos, com a aprovação do pai social. Apesar da posição do pai ter sido incansavelmente valorizada, seu poder vai sofrendo fraturas, à medida que ele já não é mais o Deus onipotente, fazedor das próprias leis, mas agora um cidadão subordinado ao Estado, tendo que responder por seus atos.

A terceira fase, nomeada por Roudinesco (2003) de família contemporânea, inicia-se por volta de 1960 e se estende até hoje, insurge no bojo do movimento feminista e na descoberta da pílula anticoncepcional, dois fatores preponderantes para as novas organizações familiares que vão tomando acento a partir de então. Nesse sentido, ganha corpo a família como um vínculo entre dois sujeitos em busca da realização de seus desejos sexuais. Esse novo formato também vai sofrer muitas transformações, até chegar aos dias atuais. Porém, é relevante destacar que o conceito de família passa por transformações e está articulado a um espaço-temporal, influenciado pelas heranças culturais e perspectivas políticas, econômicas e sociais de uma dada sociedade.

²⁵ O patrimonialismo difere do patriarcado pelo fato de as pessoas não conceberem suas relações sociais exclusivamente em termos da família. Elas podem pensar em si como pertencentes a um senhor feudal da Idade Média, mesmo não sendo aparentada com ele. (SENNET, 2012, p. 76)

A família é uma unidade dinâmica, um grupo social, um espaço de convivência fundamental ao desenvolvimento dos seus membros; contudo possui características e funções próprias, que são historicamente questionadas e redefinidas. A família não comporta uma definição unívoca, primordialmente centrada em parâmetros excludentes. É justamente o saber produzido por diversas disciplinas que auxilia a pensar o conceito e o significado contextualizado do substantivo família. (NEVES e ROMANELLI, 2006, p. 301)

Os autores sinalizam (2006) que o conceito de família não se restringe a uma visão única, o significante está circunscrito por uma polissemia, tendo seu significado ancorado em diferentes concepções. Nesse sentido, a organização familiar é mediada culturalmente, por normas, artefatos e símbolos que a legitimam. Porém, mesmo marcada por uma universalidade em relação ao princípio do incesto, cada família se caracteriza por uma forma particular de legislar sobre os hábitos, os procedimentos, as atitudes e os afetos prazerosos e desprazerosos concernentes à vida cotidiana. As ambivalências que denotam essa relação evidentemente, são construídas pela mediação histórico-cultural, bem como pela via da subjetividade como cada família é constituída. Alguns acontecimentos impulsionam mudanças significativas na estruturação da configuração familiar. Em nosso país (e em outros extratos sociais), a descoberta do anticoncepcional e a inserção da mulher no mercado de trabalho, intensificaram a reflexão sobre a condição feminina, em relação aos conteúdos, tais como: casamento, desejo, sexo, filhos, trabalho, dentre outros, possibilitando que a estrutura familiar assumira novas configurações, interferindo diretamente na criação e educação de filhos.

Para Sarti (2010, p. 33), a família se organiza “[...] em torno de um eixo moral. Suas fronteiras sociológicas são traçadas segundo o princípio da obrigação que lhe dá fundamento, estruturando suas relações.” Assim, segundo a autora, o laço que articula e sustenta a trama familiar está amalgamado pela disposição dos envolvidos a arcar com determinadas obrigações morais. Nesse sentido, ela salienta que o círculo familiar é o único grupo em que “[...] as obrigações são dadas, *que não se escolhem*” (SARTI, 2010, p.33, grifos da autora). Nessa lógica, espera-se que os componentes mais velhos dessa rede de parentesco introduzam os mais novos na vida social, transmitindo-lhes valores e ensinamentos, permitindo-lhes desenvolver uma humanização que o capacite para a vida em comunidade. Contudo, a autoridade familiar tem sido cada vez mais interrogada. Ou, talvez fosse pertinente indagar: o que acontece quando os adultos se recusam a assumir a autoridade que lhes possibilitam

desempenhar o papel de guia e orientador na vida de crianças e jovens? Arendt (2011, p. 240) afirma que “[...] isso somente pode significar uma coisa: que os adultos se recusaram a assumir a responsabilidade pelo mundo ao qual trouxeram as crianças e os jovens”. À medida que os mais experientes abrem mão do seu papel de transmitir aos mais jovens os princípios básicos para uma humanização, há um conseqüente comprometimento da transmissão cultural.

Do ponto de vista psicanalítico, Freud utiliza três narrativas míticas para desenvolver seus estudos acerca do pai, a saber: Édipo, a horda primeva e Moisés e o monoteísmo. A partir da tragédia grega Édipo Rei, cuja narrativa tem como cerne o amor carnal de um filho por sua mãe e o conseqüente desejo de ver seu pai morto, Freud desvela o complexo de Édipo, designado como o “conjunto de relações que a criança estabelece com as figuras parentais e que constituem uma rede em grande parte inconsciente de representações e de afetos entre os dois polos de suas formas positivas e negativas” (KAUFMANN, 1996, p.135). O caso de Hans, uma criança que desenvolveu uma fobia histérica por animais, (no caso específico, cavalos), reflete esses sentimentos ambivalentes. Certa feita, Hans observou seu colega se ferir ao cair brincando com um cavalo, o menino desejou que seu pai caísse do cavalo e ficasse mortalmente ferido, numa tentativa clara de desvencilhar-se do pai, tal fato Freud justifica como similar a uma pulsão assassina do *complexo de Édipo* (FREUD, 1925-1926). Para Kaufmann (1996), o complexo de Édipo articulado ao complexo da castração, assume a sua condição de princípio fundador ao sustentar a interdição frente ao desejo de matar o pai e ao desejo amoroso pela mãe. Ao sustentar essa posição, o pai abre caminho à cultura, permitindo assim ao sujeito uma identificação com o pai, com a lei universal que possibilita o vínculo social, bem como se constituir como sujeito do desejo.

Através da narrativa sobre a horda primeva, Freud (1914-1996) na obra *Totem e tabu* relata sobre como a lei do incesto se constitui e proporciona a estruturação do laço social. Nessas letras, o autor desenvolve sua narrativa tendo como referência as tribos australianas, regidas pelo sistema de totemismo. Cada tribo tinha o seu totem²⁶, que podia ser herdado da linha materna ou paterna. O totem tem dois princípios que devem ser respeitados, sob pena de punição severa: a exogamia e as renúncias instintuais. O autor relata que na horda primeva, existia o pai da tribo, senhor absoluto que usava com violência todas as mulheres, tanto as da

²⁶ “Totem é um animal (em raros casos pode ser uma planta) [...] que se encontra numa relação especial com toda a estirpe. É em primeiro lugar o antepassado da estirpe, mas também seu espírito protetor e seu ajudante que lhe envia oráculos, e, no caso de ser perigoso conhece seus filhos e lhe poupa”. (FREUD, 2014-1996, p. 38)

sua horda (incluindo suas filhas), como aquelas raptadas de outras hordas. Os filhos quando se rebelavam contra a tirania do pai eram mortos, castrados ou expulsos. Esta história se finda quando, os filhos expulsos, moradores em comunidades, juntam-se subjagam o pai e fazem o ritual canibalesco próprio daquela temporalidade. Após o parricídio, lutas entre os irmãos são deflagradas para disputar o lugar do pai, porém com a sucessão de fracasso dessas lutas, a compreensão de que elas poderiam levá-los a um fim eminente e as reminiscências da liberdade conquistada, eles chegam a um acordo que os permitiria viver em sociedade, configurando assim um contrato social.

Surgiu a primeira forma de organização social com *renúncia aos impulsos*, reconhecimentos de *obrigações* mútuas e estabelecimento de determinadas *instituições*, declaradas invioláveis (sagradas); ou seja, os primórdios da moral e do direito. Cada indivíduo renunciava à posse da mãe e das irmãs. Com isso estava estabelecido o tabu do incesto e o mandamento da exogamia. (FREUD, 1914-2016 p. 121)

A morte do pai provocou sentimentos ambivalentes, a raiva logo foi substituída por uma nostalgia do pai, seguida de um arrependimento, desenvolvendo assim um sentimento de culpa. Dor (2011, p.33) postula que esses afetos ambivalentes desenvolvem uma dívida contraída para com esse pai primevo, “[...] dívida inscrita para todo o sempre, que nada poderá apagar completamente, senão talvez – [...] honrando simbolicamente daí por diante, ao preço de um interdito ao qual se dedicará o culto de uma “obediência” retrospectiva”. Dessa forma, é este sentimento de endividamento que potencializa a afirmativa de Freud, segundo a qual o pai morto tem mais poder que jamais tivera em vida. Assim, está lançado o pai simbólico, que, diferentemente do pai da realidade (o pai do espermatozoide), passa a ocupar o lugar de função, sustentada pela metáfora paterna. O sujeito é estruturado pela linguagem, que se inscreve no campo do simbólico. Lacan (1999) faz referência a linguagem, para apresentar a metáfora paterna. O pai não se refere ao pai biológico, compreende uma dimensão mais ampla, posto que é da ordem da função, “o pai acha-se numa posição metafórica, na medida e unicamente na medida em que a mãe faz dele aquele que sanciona, por sua presença, a existência como tal do lugar da lei” (LACAN, 1957-1958/1999, p. 202). Nessa rubrica, na proporção em que a mãe, através da linguagem expressa para o(a) filho (a) falas como: “vou dizer a seu pai”; “seu pai vai reclamar” ou “seu pai vai colocar você de castigo”, dentre outras, elege o pai (ou um terceiro que passa a ocupar essa função) a instância da lei. A metáfora paterna tem a função de fazer o interdito entre a díade familiar mãe e filho, operação referente ao complexo da castração fundante para a constituição do sujeito.

Roudinesco (2003) assinala dois elementos fulcrais, tendo em vista a família ocidental, a saber: a culpa e a lei moral. Lembrando que a culpa destacada por Freud diz respeito ao assassinato do pai, bem como a lei moral que ilustra a interdição do incesto. A descoberta de que somos constituídos de uma parte obscura, cuja morada não temos ciência, ou seja, a descoberta do inconsciente força a “desvinculação de toda a forma de enraizamento, nem o sangue, nem a raça, nem a hereditariedade podem doravante impedi-lo de alcançar a singularidade de seu destino” (ROUDINESCO, 2003, p.89). Assim, a constatação da impossibilidade de ser todo, afeta conseqüentemente a soberania de quem se achava senhor absoluto. A falta constituinte se presentifica como uma marca indelével do sujeito.

O terceiro drama mítico apresentado por Freud (1914/1996) foi Moisés e o monoteísmo. Nessa narrativa, o autor inicia sustentando a tese de que Moisés, o grande libertador e legislador do povo judeu, na verdade era Egípcio. Moisés comparece como o grande pai assassinado. Mais uma vez a história se repete, os filhos se rebelam e matam o pai, depois se culpabilizam da morte dele.

Em 1938, Lacan (2008) publica o artigo Os complexos familiares, que reflete sobre o declínio da imago paterna na cena social contemporânea. Duas características são fundantes para a caracterização da instituição familiar: a função hierárquica e a coerção do adulto sobre a criança, alicerce basilar da moral humana. Porém, o autor adverte haver outras inscrições responsáveis também pela caracterização da família, a saber: a organização da autoridade familiar, as leis, os conceitos de descendência e do parentesco, dentre outros que ainda são pontos opacos, necessitando de um investimento interdisciplinar para serem esclarecidos.

Não somos daqueles que se afligem com um pretenso afrouxamento do liame familiar. [...] Mas um grande número de efeitos psicológicos nos parecem depender de um declínio social da imago paterna. Declínio condicionado pelo retorno de efeitos extremos do progresso social no indivíduo, declínio que se marca sobretudo, em nossos dias, nas coletividades que mais sofreram esses efeitos: concentração econômica, catástrofes políticas. [...] Declínio mais intimamente ligado a dialética da família conjugal, já que se opera pelo crescimento relativo, muito sensível, por exemplo, na vida americana, das exigências matrimoniais. Qualquer que seja seu futuro, esse declínio constitui uma crise psicológica (LACAN, 1938-2008, p. 59).

É importante situar que quando Lacan fala de imago está falando de representações inconscientes desse pai, tomando como referência a família patriarcal do início do século XX, período em que as transformações sociais, políticas e educacionais estão emoldurando a

humanidade e o mundo concorre para uma segunda grande guerra. Nesse âmbito, o poder do pai vai perdendo sua dimensão sagrada e assumindo uma condição humana, por outro lado, as mães vão assumindo cada vez mais um papel nessa narrativa familiar, em que a aliança entre os sujeitos ocorre cada vez menos por uma imposição e mais por uma escolha movida por afetos. Em contrapartida, o autor postula que a família “desempenha um papel primordial na transmissão da cultura. [...] Prevalece na primeira educação, na repressão dos instintos, na aquisição da língua acertadamente chamada materna” (LACAN, 1938/2008, p. 9). Portanto, a família, que necessariamente não se estrutura pelo vínculo biológico, difunde um legado cultural, baseado em comportamentos e representações estruturantes ao desenvolvimento psíquico.

O que define o complexo é que ele reproduz uma certa realidade do meio ambiente, e duplamente: sua forma representa essa realidade no que ela tem de objetivamente distinto; essa etapa especifica sua gênese; sua atividade repete na vivência a realidade assim fixada, cada vez que se reproduzem certas experiências que exigiram uma objetivação superior dessa realidade; essas experiências especificam o condicionamento do complexo. (LACAN, 1938/2008, p. 16)

Lacan, destaca que as questões de ordem psíquica da família humana não podem ser compreendidas dissociadas do contexto social, enfatiza os aspectos culturais como fundantes na estruturação dos complexos, definidos como: complexo de desmame, complexo de intrusão e complexo de Édipo²⁷. Entretanto, também chama atenção que os instintos não podem ser esquecidos, tendo em vista que o complexo pode ser revelado como a causa de atos falhos, sonhos e sintomas. As questões referentes à autoridade familiar, as leis que regulam o passe da transmissão, bem como os regulamentos envolvendo a intimidade dessa narrativa torna esse jogo complexo e podem extrapolar os limites da consciência. O autor ressalta que o complexo está ancorado no âmbito da cultura, bem como está também relacionado aos instintos. Apesar de não colocar a família como instância salvadora de um mundo prestes a

²⁷ “O complexo do desmame fixa no psiquismo a relação da alimentação. [...] Ele representa a forma primordial da imago materno. Portanto, ele funda os sentimentos mais arcaicos e mais estáveis que unem o indivíduo à família. [...] O complexo de intrusão representa a experiência que o sujeito primitivo realiza, na maioria das vezes quando vê um ou vários de seus semelhantes participar com ele na relação doméstica, melhor dizendo, quando ele se reconhece como tendo irmãos. [...] O complexo de Édipo, ao mesmo tempo que marca o ápice da sexualidade infantil, também é o móvel da repressão que reduz suas imagens ao estado de latência até a puberdade.” (LACAN, 1938/2008, p. 19-27-47)

entrar em colapso, e ciente de que a autoridade do pai sofre uma fratura irreparável, Lacan sustenta ser a ambiência familiar, formada pelas instâncias paterna e materna, a instância na qual se constitui o sujeito.

O caminho percorrido até aqui remete a pensar como a (des)autorização tem se inscrito no âmbito da família contemporânea. Nessa reflexão, faz-se necessário pensar o lugar assumido por cada sujeito na estruturação dessa instituição nesses tempos incertos. Há uma discussão profícua sobre essa problemática, pois “[...] cada vez mais vemos proliferar um exército de pais desesperados que não se autorizam junto a seus filhos” (KAMERS, 1996, p. 117). Muitos pais parecem seguir na contramão de sua função, pois o esperado é que possam, com suas experiências, apresentar o mundo aos menos experientes, porém não conseguem sustentar o lugar da lei, gerando uma clivagem na educação das crianças e jovens. A fala do sujeito **F** ilustra essa questão:

Fico um pouco preocupado e triste com essa geração que está surgindo e nós já estamos vendo as consequências. É uma pena que os que foram da minha geração estão criando os filhos cheios de vontade. Estamos vendo agora filho batendo em mãe, em pai, colocando mãe no asilo. A gente colhe o que planta. Sinto até pena porque criando os filhos desse modo, mais tarde, veremos os resultados (sujeito **F**).

As palavras do sujeito **F**, acompanhada de certa ironia, ainda que um pouco alarmante, revela nuances das marcas presentificadas nessa temporalidade, em que a autoridade tem sido cada vez mais solapada. Kamers (2006, p.116) enfatiza que “a família é uma estrutura caracterizada como um sistema de parentesco que delimita lugares simbólicos e pressupõe um discurso que organiza esses lugares”. Esse discurso inscrito na rede de significantes traduzindo essa matriz familiar precisa de sujeitos que possam ocupar esses lugares, ou seja que sejam capazes de operar a lei pela via da castração simbólica, nesse sentido, não importa o modelo de configuração familiar que enlace os sujeitos, mas o lugar que encarnam pais e filhos nesse contexto. A denegação do lugar de autoridade nesse manejo pode gerar marcas psíquicas significativas.

3.2 (Des)autorização no campo escolar

Na ambiência da escola, há um discurso recorrente em grande medida enodado por uma marca de nostalgia sobre a indisciplina dos alunos que embaça a autoridade e a imagem social do docente. As falas simbolizam a (des)autorização docente como sendo um fenômeno inscrito no âmbito da contemporaneidade e, mais ainda, reclamam um lugar e uma posição

que, supostamente, em outra época, era reconhecidamente ocupado. A autoridade questionada emerge como uma das conseqüentes causas da angústia, do adoecimento e de sintomas diversos que têm afetado o docente, desinvestindo-o do ato pedagógico e afastando-o da sala de aula.

A nostalgia verbalizada no discurso queixoso sobre o dilema da profissão na contemporaneidade tem como ressonância as alterações nas relações professor-aluno; aluno-conhecimento e família-escola. Assim como está circunscrita por um processo de desvalorização da profissão, que tem solapado a autoridade docente. Esse movimento se faz acompanhar pela falta de materiais e condições adequadas de trabalho, pela falta de um plano de carreira tendo a formação como propósito, pelas inovações tecnológicas que de certa forma comparecem como o grande Outro na prática docente e pelas mazelas do social que tem cada vez mais adentrado a cena pedagógica. Essas questões, dentre outras, interferem no cotidiano na sala de aula, resvalando no desinteresse, no esvaziamento do desejo de ensinar e de aprender, na repetição automática dos conteúdos programáticos e na (im)possibilidade de constituir-se uma ambiência com a qual a aprendizagem tenha um sentido para o aluno.

Ao teorizar sobre o estatuto do docente nesse cenário, Charlot (2005) postula ser ele um sujeito com singularidades, bem como é um representante da instituição com seus direitos e deveres, além de ter a responsabilidade de transmitir um legado histórico cultural às novas gerações. Porém, na contemporaneidade, fazer valer esse estatuto tem sido uma questão cada vez mais complexa, visto que o processo de massificação do ensino, acentuado pelas transformações sociais, políticas e econômicas nas últimas décadas promoveu conseqüências para a educação, gerando tensões, afetando diretamente o ato pedagógico.

A escola se inscreve na contemporaneidade tecida sob os pilares da empresa modernizadora, cujo *locus* é constituído de especificidades, ideários, artefatos, construções, produções e habitantes que trazem na bagagem sonhos, contradições, torções e desejos, cuja subjetividade é tecida nas malhas dos acontecimentos sociais se amalgamados a uma trama particular. Ao refletir sobre as bases da mudança que a educação do século XXI deve empreender, Imbernón (2000) apresenta quatro *ideias-força para serem* mobilizadoras desse processo.

[...] a primeira ideia é a recuperação, por parte dos professores e de qualquer agente educativo, do controle sobre seu processo de trabalho, desvalorizado em conseqüência da fragmentação organizativa e curricular, do isolamento, da autonomia fictícia e da rotinização e mecanização laboral. O objetivo consiste em fortalecer os professores e as professoras para aumentar sua (auto) consideração. (IMBERNÓN, 2000, p.80)

O autor situa a questão da desvalorização do trabalho docente como pano de fundo para elaboração de um projeto de mudança, a fim de trazer à baila o processo de profissionalização e de formação. Não é por acaso que o autor postula a recuperação do controle do trabalho como primeira ideia-força na implementação de um projeto inovador, tendo em vista que a massificação do ensino e a racionalização pedagógica rechaçaram o ato pedagógico.

O processo de massificação provocou a negação da singularidade do aluno na sala de aula e um apelo da quantidade em detrimento da qualidade. Codo (2006, p.71) afirma que, “[...] se ensinou ao povo o caminho da escola, mas não se ofereceu uma verdadeira escola.”. O autor enfatiza que os cursos criados para atender a demanda que estava fora da escola eram verdadeiros “faz de conta”, pois contavam com uma carga horária reduzida, estrutura física inadequada, má formação profissional etc. Nóvoa (1999) ressalta que, na década de 90, o docente ocupa o lugar do morto, pois este profissional sofre um processo de exclusão. Para justificar seu argumento, o autor utiliza três triângulos: o triângulo pedagógico, o triângulo político e o triângulo do conhecimento. Em cada um deles, o docente aparece em algum dos vértices, contudo a sua atuação é de coadjuvante, sua fala é pouco escutada. Pode-se inferir que a palavra do docente é suprimida em detrimento de outras, fator que também corrobora para a perda da autoridade pedagógica.

Por outro lado, a pedagogia parece também corroborar para esse processo de (des)autorização. Pereira (2008) ressalta que isso ocorre porque as teorias pedagógicas concorrem para colocar professor e aluno numa posição igualitária, um fenômeno decisivo para o apagamento da autoridade docente. Sobre essa questão, o autor afirma que o discurso pedagógico, de inspiração moderna tem insistido em minimizar ou extinguir as diferenças entre professores e alunos, “[...] mestres e discípulos são vistos como semelhantes, irmanados quase na mesma condição” (PEREIRA, 2008, p.166). Assim sendo, no discurso da contemporaneidade, a (des)autorização docente tem se inscrito como um sintoma diferenciado, revelando conseqüentes e variadas causas:

[...] as condições precárias de trabalho, [...] o choque geracional e as relações difíceis com os alunos, a heterogeneidade social, o desprestígio da profissão e seu paroquialismo, o avanço das TIC's no meio educacional, bem como o questionamento das tradições e das metanarrativas, que fazem com o professor não tenha mais a ilusão de haver um solo firme a se apoiar. (PEREIRA, PAULINO E FRANCO, 2011, p.60)

Os autores narram as causas de uma (des)autorização docente, constituída tanto à luz dos teóricos, quanto na escuta de professores. Os conflitos pertinentes às relações entre professor e aluno, entre pais e filhos trazem conteúdos de posições e desejos antagônicos acerca do mundo. Atualmente, assiste-se de forma cada vez mais proeminente, relações marcadas pela horizontalidade sugerindo lugares simétricos para docente e aluno, pais e filhos, que algumas vezes fica impossível identificar quem é quem, ao se observar o gestual, os trajes e o endereçamento da fala verbalizada. Nessa base aliada de irmãos, terra sem pai, conseqüentemente, sem lei, o exercício do saber profissional torna-se um campo de batalha, eclodindo num estado de desconforto, de mal-estar e de angústia para o docente. Esteves (1999) faz uma relação da situação vivenciada pelos professores na contemporaneidade com a “[...] de um grupo de atores, vestidos com traje determinada época, a quem sem prévio aviso se muda o cenário, em metade do palco, desenrolando um novo pano do fundo no cenário anterior.” (ESTEVES, 1999, p.97) O autor enfatiza que após a surpresa inicial, a reação dos atores seria tensão e desconcerto, levando a um conseqüente mal-estar. Assim, seguindo a lógica do autor, as transformações sociais abruptas que acompanharam o contexto histórico são responsáveis pelo desajuste do professor neste cenário inusitado. A inadequação do traje é seguida pela fragilização do discurso, perdendo o sentido frente à nova plateia constituída.

Logo, a discussão da (des)autorização docente no âmbito educativo traz como cerne pensar o lugar e a posição ocupada pelo docente no cenário educativo e social, pois o discurso cada vez mais proeminente é que este lugar tem sido precariamente ocupado, revelando que algo se perdeu nesse percurso (CEREZER, OUTEIRAL, 2011). Talvez caiba indagar: o que está por trás desse lugar esvaziado de autoridade? Sabemos que a crença da tradição numa perspectiva de fundação é o diferencial da autoridade clássica em relação à autoridade contemporânea, que numa versão atualizada o vínculo com o Deus pai se manifesta de forma setorizada, ou seja, em lugares específicos. [...] precisa ser sustentada continuamente por meio de práticas sociais contratualizadas, que a reinauguram sem cessar. Daí seu caráter de oscilação e, por extensão, de provisoriedade” (AQUINO, 1999, p.137). Desse modo, ao relacionar a autoridade ao caráter contratual em que se assentam as práticas sociais, o autor narra sobre a autoridade correlata ao cerne das instituições.

O fenômeno da autoridade deve ser compreendido como um efeito institucional sempre singularizado pelas condições concretas de sua consecução. Nessa perspectiva, é necessário assinalar que o reconhecimento da autoridade do agente não é uma reação automática, nem um dever “natural” da clientela; ele precisa ser forjado na ação cotidiana, e sempre em ato (AQUINO, 1999, p.137).

As palavras supracitadas tocam em algumas questões relevantes nesse percurso investigativo. Aquino (1999) situa a autoridade numa perspectiva institucional, mapeada pelas condições concretas de existência, convocando-nos a pensar a instituição situada num determinado sistema de produção, no nosso caso capitalista, subsidiado em classes antagônicas. Do mesmo modo, o autor sustenta que a autoridade do agente (docente), não é algo natural e nem automática, mas constituída no ato pedagógico. Ou seja, é possível inferir implicações subjetivas que intervém nessa ação e, por sua vez, apresentam implicações na autoridade pedagógica. Tais implicações se justificam, tendo em vista que apesar das lacunas do contexto educativo e social, alguns docentes se autorizam através de uma prática implicada, investida e transformadora, enquanto outros ressentidos por um processo de (des)autorização fazem do ato da aula, instantes esvaziados de sentidos.

Um lacaniano diria que, na relação com seu aluno, um professor comparece hoje apenas como *pequeno outro*, ou seja, em sua pequena e insignificante pessoa, e não como *Grande Outro* barrado, ou seja, como um sustentador de uma ordem, de uma posição terceira, de uma referência. A ideia de *barrado* é aqui importante porque, ao sustentar essa ordem terceira, esse professor deveria estar, ao mesmo tempo, submetido a ela, castrado então na dimensão, do desregrado. (KUPFER, 2007, p.144)

Na medida em que se apresenta como pequeno outro, o docente deixa escorrer os últimos resquícios da autoridade pedagógica, evidenciando que essa questão não é tão simples, ela é mais complexa do que se supunha. Desconfia-se aqui que ela guarda tesouros preciosos para a compreensão da (des)autorização docente. Do mesmo modo, percebe-se ser a autoridade do professor apenas um expoente de algo mais profundo do que se imagina. Relaciona-se com a imagem social da profissão, está conectada com a destituição da autoridade política, com a fragmentação da formação inicial e profissional, entre outros, indicando ser uma problemática que demanda um investimento ainda mais apurado, atento e particularizado.

Pereira (2008, p.168) afirma que: “[...] a pedagogia torna-se uma das mais fortes ilusões da mística moderna. Para isso, ela exclui certos conhecimentos, faz uso do juízo moral para concebê-los, privilegia alguns modos de transmissão de saber ou de apropriação da experiência, em favor de representações coletivas e de ideias dominantes tão ao sabor da história”. O autor evidencia um aspecto fundante da questão da autoridade pedagógica: a relação do professor com o saber, que nesse contexto fluído o professor não precisa mais investir “[...] no conhecimento filosófico, no saber científico, no entendimento das questões

religiosas, tampouco na experiência estética.” (PEREIRA, 2008, p.168). Esse deslocamento de saberes, diz respeito a este modelo de formação fragmentado, superficial e distanciado de um compromisso político. Esta produção histórica revela as marcas da (des)autorização e corrobora para colocar em xeque o próprio sentido da educação na contemporaneidade, tendo em vista práticas pedagógicas esvaziadas, nas quais as relações são tecidas por um sem sentido. Voltolini (2011, p.40) afirma que “os pedagogos se esforçam por tomar medidas que resgatem o sentido, conseqüentemente, o valor da educação, mas o conjunto dessas medidas é ineficiente, já que o problema não é pedagógico, e sim, antropológico”. Desse modo, o problema do sem sentido da educação está conectado a um conjunto de experiências que questionam o homem e sua própria humanidade. Então, não tão somente a escola está perdendo o sentido, entretanto outras instituições também estão perdendo a autoridade nesses tempos incertos.

Desconfia-se que essa perda de autoridade tenha relação direta com a função social da escola. Assim, caberia a indagação: Que escola queremos? Que sujeitos queremos formar? Em que projeto de sociedade essa escola está inserida? Quem é esse aluno? Teorizar sobre essas questões remete a pensar o sentido do público e do privado, do social e do individual. Voltolini (2011, p. 44) adverte que “uma autoridade se sustenta somente se algum princípio coletivo que a legitima estiver presente”. Desse modo, não parece tão estranho observar como a escola tem sido levada a um processo intenso de (des)autorização, tendo em vista que o projeto de modernização apostou no individualismo e numa pseudo universalização do ensino. A implementação da individualização como princípio moderno se contrapõe ao projeto educacional, já que o real sentido da instituição escolar está ancorado numa dimensão social e pública.

Silva (2011), em sua dissertação *Autoridade docente e Vínculo educativo contemporâneo* ao abordar as quatro teorias da autoridade afirmadas por Kojève (2006, p. 22), ressaltou as possíveis implicações das quatro teorias para o campo da educação. Dentre suas reflexões, sinaliza a autoridade de Aristóteles como sendo “[...] por excelência a autoridade do mestre sobre seus alunos, tendo por base o conhecimento, a competência e os valores morais.” Entretanto, o autor chama atenção que isso só seria possível por dois mecanismos: a renúncia do aluno contra os atos do mestre e o reconhecimento de um saber desse Outro, dada a sua experiência, a sua formação, o seu carisma e o seu estilo.

Em suma, a autoridade pressupõe o reconhecimento. É importante dizer que o pensamento hegeliano se funda numa concepção dialética da história, em

que os lugares de Senhor e de Escravo não são estáveis, mas representa a própria dinâmica da história humana, ou seja, das relações entre os homens. Desse modo, a renúncia à dominação e o desejo de reconhecimento configuram-se como as bases daquilo que denominamos de laço social. (SILVA, 2011, p.22)

As palavras de Silva (2011) possibilita refletir sobre um aspecto importante para o processo de (des)autorização, a ideia de reconhecimento. Tratando-se da autoridade docente, pode-se pensar em que bases estão assentadas este reconhecimento do saber fazer? O que o termo reconhecimento desvela, quando se pensa na docência? Ou dito de outro modo, o docente se percebe reconhecido pelo seu trabalho no âmbito educativo? A autoridade pedagógica no intra e extramuro da escola parece ter relação direta com a ideia de reconhecimento, que por sua vez, está correlacionada ao saber fazer, isto é, ao exercício da docência. Sabendo-se que a profissão docente é constituída por um conjunto de saberes que não se esgota numa formação inicial, mas que compreende percursos formativos no âmbito pessoal, familiar, profissional, disciplinar, acadêmico, ético e da experiência. A (des)autorização sócio-político está contemplada no ato II (Des)autorização docente na contemporaneidade. No **ATO IV** busca-se refletir sobre a (des)autorização, a escola e saber docente.

ATO IV

(Des)autorização, escola e saber docente

Desde a sua expansão, a instituição escolar tem sido um dos *locus* de expressão para a constituição do saber docente. Evidentemente não é o único, existem outros espaços formativos, contudo tem sido palco responsável pela sistematização da socialização de saberes culturais sistematizados ao longo da história. A escola assumiu uma proporção tão grande na formação dos sujeitos, principalmente na vida da cidade moderna, que se torna quase impossível imaginar uma sociedade sem escola, sendo mais fácil pensar no seu avesso *uma escola sem sociedade* (VOLTOLINI, 2011). Dessa maneira, a escola é um lugar de experiências múltiplas onde se apreende continuamente sobre relações, sonhos, desejos, pessoas, espaço, constrói-se saberes sobre si e sobre o outro e no âmbito da sua temporalidade se transforma.

O excesso de burocratização do ensino; a conjectura social, política e econômica mundial; o imperativo da lei do mercado que tende a perceber o aluno como cliente; as relações de poder estabelecidas na instituição e a expansão das redes de informação são referentes dessa transformação que afeta a escola em muitos aspectos e operam mudanças substanciais nas relações tecidas entre seus protagonistas. Nessa lógica, o saber docente se inscreve por meio de tensões, contradições, paradoxos, consensos e dissensos que constituem a conjuntura profissional no cenário da escola contemporânea. Desse modo, este capítulo está subdividido em duas sessões. Na primeira sessão, nomeada *(Im)possibilidade da escola contemporânea*, busca-se situar a escola desde a sua expansão até os dias atuais, contribuindo com elementos que possam elaborar sobre a “crise” da escola e sua (im)possibilidade num tempo de certezas, de promessas e de incertezas (CANÁRIO, 2005). Na segunda sessão, intitulada *(Des)autorização e saber docente*, objetiva-se perceber como o saber docente se inscreve na escola e interroga a autoridade docente. Neste estudo, o exercício docente como ação profissional reflexiva e ato decisivo é inscrito num contexto determinado e balizado por um corpo de saberes experienciais, acadêmicos, pessoais, profissionais e éticos que empreendem o *ethos* docente.

4.1 (Im)possibilidade da escola contemporânea

A história da escola remonta a muito antes do século XIX, porém, é nesse período que ela avança em seu projeto de expansão, na forma que reconhecemos atualmente. A modernidade com seu projeto de racionalização, a industrialização e o avanço do estado nação

são pilares que influenciaram na criação da escola, difundida amplamente através da *estatização, da obrigatoriedade escolar e da democratização do ensino*. (TARDIF, LESSARD, 2009, p. 56). Dessa forma, a estrutura escolar mantém certa estabilidade ao longo do tempo, apresentando um modelo burocrático de administração e funcionamento (FERREIRA, 2012; TARDIF, LESSARD, 2009). Segundo Ferreira (2012, p.59) “a imagem burocrática corresponde a muitos indicadores que nela encontramos – a centralização da administração e das decisões, a regulamentação, a previsibilidade do funcionamento, as rotinas, o cumprimento de normas e deveres e a uniformidade da pedagogia”. Assim, a burocratização que atravessa a escola, tem como propósito o controle e a regulação de sujeitos, contextos e processos. Durante a pesquisa, ficou evidenciado como esse modelo burocrático de escola interfere no saber docente, vejamos o que diz a sujeito C:

Já tomei bronca porque tentava construir um projeto com a colega X e a gente precisava fazer na hora do intervalo, então, durante quatro dias na hora do intervalo, os vinte minutos a gente sentava e ia fazendo. Só que, às vezes, você está fazendo uma coisa e precisa de mais dez minutos para concluir e acaba atrapalhando a volta para sala de aula. Fui anotada pela Secretária de Educação que estava fazendo inspeção porque cheguei cinco minutos depois na sala de aula. (sujeito C)

A fala da sujeito C mostra como o processo de burocratização escolar impacta no desenvolvimento da sua ação pedagógica, revela também às resistências oferecidas pela própria escola às propostas inovadoras que escapem desse modelo burocratizado. Tardif e Lessard (2009, p. 112), referem que “o ensino é um trabalho burocratizado cuja execução é regulamentada, mas que também repousa sobre a iniciativa dos atores e requer de sua parte uma certa autonomia”. Entretanto, no cotidiano escolar, (pelo menos na realidade dos sujeitos dessa pesquisa) é como se o aparato da burocratização da rotina escolar estivesse organizado para atender ao profissional prescritivo, apenas cumpridor das regras oficiais, deixando ao largo àqueles implicados, que pensam seu trabalho para além da sala de aula, em finais de semana e feriados, buscando produzir projetos e atividades inovadoras para seus alunos. Canário (2005) anuncia que a escola está envolvida em uma série de paradoxos, dentre eles, encontram-se:

O inequívoco triunfo da escolarização, no final do milênio, ser contado como uma história de *progresso* e de *vitórias*, o que contrasta com a visão pessimista da *crise*, instalada desde os anos 70. Reside na centralidade da missão de promoção da cidadania atribuída à escola, que contrasta com um fenômeno de retrocesso na participação política nas sociedades mais ricas e

escolarizadas (Europa e América do Norte) [...] *A corrida à escola* [...] não mostra indícios de abrandar. A crescente insatisfação com a escola traduz-se numa intensificação da procura e na opção por percursos escolares mais longos, como se a escola se tivesse transformado num *mal necessário*. (CANÁRIO, 2005, p. 61, grifos do autor)

Os paradoxos envolvendo progresso-crise; promoção da cidadania-redução de participação política e insatisfação com a escola-intensificação da procura revelam as idiossincrasias contempladas nas (im)possibilidades em que se inscreve a escola contemporânea. Segundo Canário (2005), as discussões realizadas sobre a escola não consideram estes paradoxos que acentuaram o processo de expansão, na verdade, há uma *crise de pensar a escola*

O autor coloca em causa se realmente estamos diante de uma crise num sentido patológico e, no lugar desse atributo, sugere usar o vocábulo *mutação*, para descrever as mudanças necessárias de caráter estrutural. Destarte, a escola passou por transformações que implicaram em percursos educativos ambivalentes. Correia e Matos (2001, p. 11) afirmam que o modelo que imperou na escola até os anos 70 foi marcado pela política de um *Estado educador*, operando por uma lógica prescritiva, cognitiva e reguladora, marcada por uma conformidade, equilíbrio entre a organização escolar e a *contribuição para coesão social*. Nessa lógica da escola como projeto Educador, Canário (2005) apresenta a escola no *tempo de certezas* como um projeto histórico forjado sob os ideais do *capitalismo liberal e num sistema de estado-nações*. Então, surge a “relação pedagógica, exercida num lugar e em tempos distintos das outras atividades sociais, submetidos a regras de natureza impessoal e que definem a especificidade do modo de socialização da escola”. Devido a ascensão do capitalismo esse primeiro período da escola foi nomeado pelo autor (2005) como *idade de ouro*. A escola moderna laica tem como objetivo ser uma *fábrica de cidadãos*, através de um trabalho sistemático específico. Nessa fase, a profissão professor era percebida como uma missão, revestida de autoridade e prestígio social.

Após o tempo das certezas, Canário (2005), nomeia a escola no *tempo de promessas* como período que marca o fenômeno da massificação escolar, isto é, a transformação da escola elitizada para poucos à uma escola para muitos. Essa fase é atravessada por uma euforia e por um otimismo em relação à escola, percebida como “uma promessa de *desenvolvimento*, uma promessa de *mobilidade social* e uma promessa de *igualdade*. Tendo como fundamento e referente à teoria do capital humano, as despesas com a educação escolar configuravam-se como um investimento de retorno decisivo, quer do ponto de vista coletivo,

quer do ponto de vista individual” (CANÁRIO, 2005, p. 78). As promessas articuladas à educação escolar estavam relacionadas ao crescimento econômico pós segunda grande guerra em função do crescimento da indústria, a mudança dos modos de organização da produção e as descobertas científicas e tecnológicas que possibilitaram a produção em larga escala. Nesse contexto se anuncia uma crise da escola, que se instala no cerne de uma rede tecida no âmbito dos bastidores políticos e sociais, econômicos, no panorama local e (inter)nacional. (HARGREAVES, 2003; NÓVOA, 2008; CORREIA 2008; CANÁRIO, 2008).

Destarte, a crise do ensino se constitui tendo como cerne a conseqüente crise na aprendizagem, o que convoca a elaborar sobre o lugar do professor nesse cenário (NÓVOA, 2008). Na esteira de Hameline (1986), Correia (2008) anuncia três mitos no fenômeno de escolarização: o mito do desenvolvimento, o mito da educabilidade e o mito da democratização. O mito do desenvolvimento declina à medida que a escola não garante a articulação linear entre o desenvolvimento individual e social. Porém, “o mito da educabilidade dos alunos está intimamente ligado com o primeiro e parece hoje ser questionado pela própria vivência cotidiana das escolas” (CORREIA, 2008, p. 33). A complexidade do cenário e as diversas atribuições dirigidas à escola têm colocado a ação educativa numa perspectiva de impossibilidade, o que, em grande medida, submete aos docentes viver sob o prisma do insucesso (CORREIA, 2008). O terceiro mito referido pelo autor (2008) é o mito da democratização questionado quando se constata que a escolarização não garantiu a efetivação de uma participação política. A dissolução desses mitos refere-se a um processo histórico que inscreve transformações fundantes nas relações, na produção e no viver em comunidade. Nessa linha de pensamento, encontram-se os efeitos conseqüentes da escola no *tempo de promessas* que, percebida como um investimento e influenciada pelo processo de desenvolvimento industrial traduz a ideia de um futuro promissor sustentada por um processo de massificação, seguindo os princípios reguladores da fábrica numa lógica do ensino como indústria. (HARGREAVES, 2008; CANÁRIO, 2008; CORREIA, 2006)

No entanto, as mudanças das políticas educativas e do papel do estado foram produzindo transformações no saber fazer da escola. Nesse processo, algumas palavras passaram a ocupar o dicionário educativo, tais como “autonomia, de projeto, de flexibilidade e, principalmente, pela noção de responsabilidade que, paradoxalmente, sendo originárias da crítica dirigidas do campo pedagógico ao campo da produção política da educação” (CORREIA e MATOS, 2001, p. 11). Posteriormente, assiste-se ao caminho inverso, isto é, uma redistribuição das responsabilidades sociais diante de uma crise escolar anunciada. Na década de 70 do séc. XX, com a crise do petróleo, emerge um novo cenário (HARGREAVES,

2008; CANÁRIO, 2008, CORREIA, 2008) em que o otimismo e a ilusão desenvolvimentista começam a ruir à medida que o Estado já não consegue sustentar na mesma intensidade os recursos destinados à educação. Canário (2008) afirma que a escola não conseguiu cumprir três promessas principais: *desenvolvimento, mobilidade social e igualdade*, corroborando para a escola entrar numa fase nomeada pelo autor de *tempos das incertezas*.

Com o deslocamento do capital para as mãos das multinacionais e órgãos de regulação, tais como Banco Mundial, FMI, OCDE, dentre outros (CANÁRIO, 2008), a economia mundial teve como norte a liberação dos mercados internacionais, a globalização, repercutindo diretamente nas políticas governamentais, na privatização dos serviços oferecidos e, conseqüentemente, na educação. A este propósito, Nóvoa (1999) relata os impasses do estatuto docente sofridos na década de 90, afirmando que o professor sofreu um processo de exclusão que vai desde o processo de tecnologização do ensino, até uma desvalorização dos sujeitos da cena pedagógica, favorecendo uma crescente falta de autonomia e interrogando a sua autoridade.

Nas últimas décadas, acentua-se a complexidade do desenvolvimento da profissão em relação à valorização e ao reconhecimento. A ênfase recai nas políticas de regulação e controle e na burocratização do ensino que convergem cada vez mais para a fragilidade da autoridade e da autonomia docente (DAY, 2001; HARGREAVES, 2003). Destarte, observar-se o paradoxo que se inscreve a escola contemporânea (CANÁRIO, 2008; HARGREAVES, 1998). Se por um lado a escola está a serviço de um modelo que deixou de existir, subsidiada pelo capitalismo liberal ancorado no âmbito do Estado nação, por outro lado a estrutura interna da escola já não consegue atender a heterogeneidade do público vigente que emerge dessas incoerências (CANÁRIO, 2008). Nessa lógica, se impõe a cultura escolar da valorização da *performatividade*, com a qual palavras como *ranking, gerenciamento, competitividade* e competências ganham adesão. (MARCONDE e LEITE, 2014, p. 154). Assiste-se ao aumento do fosso de uma instituição que continua funcionando numa visão moderna de mundo, entretanto que é convocada a agir sob as marcas de um tempo pós-moderno com suas complexidades e ambivalências. Matos (2009) indaga “como é possível que a escola, ao mesmo tempo que se oferece a todos, se torna cada vez mais distante dos seus destinatários” (MATOS, 2009, p. 35)? O autor reflete sobre as contradições que sustentam a escola atualmente, que ancorada pelo princípio da *indispensabilidade* torna-se o ponto fulcral na construção da sociedade contemporânea. Nessa linha de pensamento, Voltolini (2011), afirma não ser possível na atualidade pensar numa sociedade sem escola. Para sustentar tal princípio, a escola segue o curso da universalização, registro por onde se constitui a

heterogeneidade do novo público escolar. Ao tempo em que as novas formas de regulações e os rankings acentuam a formatação de um modelo escolar inspirado na performance, com programas e currículos prescritivos, o docente enfrenta o embate entre escolher “*a escola que não é desse mundo e o mundo da vida*” (MATOS, 2009, p. 36). Isto é, o docente segue tentando se equilibrar nessa corda bamba, entre uma escola cuja estrutura e organização não responde a problemática contemporânea e o universo escolar cotidiano heterogêneo multifacetado e erodido por um social complexo.

Dessa forma, Nóvoa (2009) ressalta a necessidade de uma redefinição da função da escola de uma forma mais humilde, voltada para a aprendizagem. “A escola deve libertar-se de uma visão regeneradora ou reparadora da sociedade, assumindo que é apenas uma entre as muitas instituições da sociedade que promovem a educação”. O autor (2009) propõe refletir a escola como um espaço público que pode ser melhor utilizado no âmbito cultural e educativo num processo de responsabilização compartilhado pela sociedade em suas dimensões públicas e privadas.

4.2. (Des)autorização e saber docente

Diante deste cenário, como se constrói na contemporaneidade o saber profissional dos professores? Que lugar a autoridade e a autonomia assumem ou podem assumir nesse processo? Para Arendt (2014), numa perspectiva mais ampla, o agir “significa tomar iniciativa (como diria a palavra grega *archein*, ‘começar’, ‘conduzir’ e, finalmente, ‘governar’), imprimir movimento a alguma coisa” (ARENDR, 2014, p.219, grifos da autora). Nessa ótica, os vocábulos ação e discurso estão imbricados no sentido em que a ação precisa ser legitimada pela ordem de um discurso. O discurso humaniza a ação e possibilita o emergir do sujeito, sustentando assim a “condição humana da pluralidade, isto é, do viver como um ser distinto e único entre iguais” (ARENDR, 2014, p. 221). O falar e o agir supõem o desvelar de quem somos. É através da palavra e da ação que o sujeito se apresenta ao outro, ao tempo que vai estabelecendo identificações, diferenças, afetos e empatias, numa perspectiva relacional que compreende o estar junto. Canário (2008) afirma que a ação do homem ocorre pela via da interação social inscrita em sistemas mais ou menos organizados. Portanto, a ação é desenvolvida em contextos situados, influenciada por acontecimentos, encontros, desencontros e interações. Day (2001, p. 50) nomeia “teorias perfilhadas” (do âmbito da justificação do comportamento) e as “teorias em uso” (referente ao fazer) como desdobramentos da teoria de ação. O autor (2001) afirma que “a prática profissional é em si mesma construída por várias teorias de ação inter-relacionadas”, não raro ocorre dissonância

entre as *teorias perfilhadas* (o que o sujeito diz que fará) e as *teorias em uso* (o que o sujeito faz). Nesse sentido, Roldão afirma a ação de ensinar como

ação inteligente, fundada num domínio seguro de um saber. Esse saber emerge dos vários saberes formais e do saber experiencial, que uns e outro se aprofundam e questionam. Torna-se saber profissional docente quando e se o professor o recria mediante um processo mobilizador e transformativo em cada ato pedagógico, contextual, prático e singular. Nessa singularidade de cada situação o profissional tem de saber mobilizar todo o tipo de saber prévio que possui, transformando-o em fundamento do agir informado, que é o ato de ensinar enquanto construção de um processo de aprendizagem de outros e por outros – e, nesse sentido, arte e técnica, mas fundada em ciência. (ROLDÃO, 2007, p. 101)

A autora (2007) define o ensinar como uma experiência complexa inserida no âmbito de um saber que envolve várias dimensões transformativa, analítica, mobilizadora, reflexiva e mediadora. Nessa rubrica, operar a favor da aprendizagem é oportunizar novas percepções e formas de trabalhar na escola, construindo saberes enredados em percursos pessoais situado na interseção com outros saberes (NÓVOA, 2009). Manejar esse saber buscando mobilizar o (a) aluno(a), integrando esse saber num conjunto de outros saberes tem uma singularidade que se distingue de apenas estabelecer relações interpessoais. Correia (2008, p. 43) destaca que “ação profissional dos professores é [...] permanentemente ameaçada pelas condições objetivas e subjetivas do seu exercício”. O autor (2008) defende que a perspectiva do aluno ideal (interessado, disciplinado, cumpridor das tarefas) é confrontada com a realidade da escola ou da sala de aula contemporânea, tendo em vista a incompatibilidade dos programas e currículos com as dimensões de tempo, espaço e do aspecto subjetivo que envolve a profissão. Esses desafios se colocam ao professor comprometido com o princípio de ajudar o aluno a avançar em seus conhecimentos, posto que, muitas vezes, preso ao planejamento, aos conteúdos, às avaliações num *tempo ilógico*, o professor se distancia do papel de agente mediador da aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, a busca de transformação desse aparato escolar acaba tornando-se visível apenas a algumas ações individualizadas, conforme sintetiza a fala do sujeito A.

Parte sempre da iniciativa de um professor que tem uma ideia, que tem uma vontade de construir algo diferente, e que acredita naquilo, e leva em frente, e aí ocupa uma carga horária maior do tempo dele, muito maior do que aquela disponibilizada pelo Estado. (sujeito A)

O sujeito A verbaliza sobre um dos dilemas enfrentados na profissão, principalmente quando o profissional constrói a sua ação tendo como referente uma base propositiva, para além da transmissão. O aparato escolar, com raras exceções, parece trabalhar no sentido oposto, o excesso de burocratização, muitas vezes, obstrui propostas mais inovadoras. Dessa forma, o professor que investe, como exemplo do sujeito A, numa prática diferenciada, paradoxalmente, tende a enfrentar mais horas de trabalho, que na sua maioria não é remunerado. Diante da complexidade do saber docente, é fundante compreender a profissão numa perspectiva mais ampla, abrangendo aspectos intersubjetivos, relacionais, sociais, éticos, políticos e técnicos. Nóvoa (2008, p.26) defende a “teoria da pessoalidade”, ou seja, discorre que o saber profissional deve investir no sujeito, “não cabe apenas numa matriz técnica ou científica”. Esta ideia apresentada pelo autor (2008), se aproxima de Canário (2008), quando argumenta que o agir docente “só pode encontrar o seu sentido pleno no plano cultural, ético e político” (CANÁRIO, 2008, p.146). Também nessa mesma linha de pensamento parece encontrar-se I Imbernóm (2009), quando afirma que a formação profissional deve “se opor frontalmente a toda manipulação explícita ou oculta da racionalidade técnica que, com outros nomes e procedimentos, nos leva de volta ao passado (competências, planos estratégicos, qualidade, eficiência, eficácias...), sem análise, seja nos conteúdos curriculares ou nas formas de gestão, seja no controle técnico-burocrático da educação ou da formação”(IMBERNÓM, 2009, p. 37). Nessa lógica, é preponderante elaborar sobre novas dimensões para a formação e a prática educativa. Dimensões que contemplem percepções, perspectivas e concepções constituídas ao longo de uma narrativa de vida, que entra em cena nos processos de ensinar e aprender. Tal entendimento pressupõe não só um novo olhar sobre o currículo, os programas e as práticas, mas ressalta também a importância da escuta, da observação, da fala, da investigação, das relações, dos afetos como campos imbricados, com os quais o docente, impreterivelmente, experimenta. Trata-se de convocar o docente para a reflexão sobre o seu saber docente, só dessa forma poderá assumir o seu protagonismo no cotidiano da sala de aula.

Assim sendo, é imprescindível atentar para um novo olhar também para a escola, posto que esta instituição secular burocratizada confronta com perspectivas mais inovadoras. Nessa lógica, Ferreira (2012), adverte que “trata-se da escola enquanto organização educativa que valoriza o pensar, o agir e o refletir, a praxilogia de uma agência humana autônoma” (FERREIRA, 2012, p. 69). Nesta compreensão da escola enquanto agência humana segue-se Giddens (2000) e realça-se a circunscrição a processos interacionais no qual valorizam-se

comportamentos, ações e saberes, e que, por sua vez, respondem a uma lógica sistêmica, contextual e local.

Segundo Pereira, Lopes e Sousa (2013, p. 232), a ação docente se inscreve numa interface de saberes que avançam sobre a “natureza científica e pedagógica”. Defendem que a profissão professor enquadra-se na esfera da ajuda na medida em que se constitui “com uma fenomenologia emocional e subjetiva”. Na esteira de Ribeiro (1992), a profissionalidade docente “integra as dimensões de autoridade, conflito, agrado e ajuda”. Para as autoras (2013), é preciso pensar numa formação cidadã, contemplando novas racionalidades em que “a expressividade, as emoções, a comunicação e as capacidades humanas ocupam lugares de relevo” (PEREIRA, LOPES e SOUSA, 2013, p. 232). Nessa visada, a ênfase na padronização das técnicas de ensino não responde a complexidade do saber profissional, tendo em vista que a docência se constrói a partir de múltiplas experiências. Canário (2008, p.139) refere sobre “a pertinência de encarar o professor como um analista simbólico (prático-reflexivo, investigador, produtor de sentido) e não um mero executante”. Destarte, o professor, não é um mero reproduzidor ou executor, mas elevado pelo autor (2008), a categoria de analista simbólico, ocupa o lugar de agente da ação, dentre suas funções encontram-se: relacionar-se, planejar, elaborar e implementar uma prática autônoma e implicada, favorecendo a construção de nexos para si e para o outro. Aquino (2014) caminha nessa direção ao revelar que os novos tempos não respondem mais à lógica da memorização, porém, sobretudo, na habilidade de atualização/substituição dos conteúdos transmitidos numa perspectiva de formação permanente. Pensar sobre o saber profissional do professor pressupõe perceber um sujeito constituído nos contextos familiar, escolar e social, representante de uma cultura na qual inscreve suas marcas simbólicas que engendram a prática pedagógica. Durante a pesquisa empírica, os professores participantes assumem em seus discursos o compromisso com processos democráticos em relação a seus alunos.

Penso que o professor é o adulto na relação. O professor é autoridade na sala de aula. Autoritarismo é aquele que diz ao aluno: ‘fique calado porque eu mandei’. Na minha sala de aula, parto do princípio do diálogo. (sujeito A)

O professor A registra o diálogo como elemento estruturante da prática educativa, ao mesmo tempo em que marca a distinção entre autoridade e autoritarismo. Nas observações realizadas em sua sala de aula, sua primeira ação era organizar as cadeiras em círculos, sentava ao lado dos alunos e raramente alterava o tom da voz, buscava sempre criar um ambiente relacional e dialógico. Porém, em alguns grupos, o mesmo professor apresentou muitas dificuldades na dinâmica da sala de aula. O burburinho das conversas paralelas e das brincadeiras, bem como, o uso do celular e as

insistentes saídas e entradas dos alunos acabavam interferindo. Em um desses grupos ele fez a seguinte intervenção:

A fala do sujeito **A** defende o diálogo como princípio preponderante do ato pedagógico, busca marcar a distinção entre dois termos que historicamente se imbricaram: autoridade e autoritarismo. Ele organizava o espaço de forma circular, de modo que todos pudessem se ver, sentava e ministrava a aula ao lado dos alunos. Era raro aumentar o tom da voz, seu objetivo era criar uma ambiência harmoniosa fundada no diálogo. Por outro lado, se essa estratégia funcionava nos grupos mais tranquilos, em alguns, o professor teve problemas para desenvolver a aula planejada. As conversas paralelas e as brincadeiras frequentes, bem como, o uso do celular e o trânsito dos alunos (entrada e saída da sala durante a aula) interferiam diretamente em sua ação. (CORTIZO, FERREIRA, FARIAS, 2017). Em um desses grupos, ele fez a seguinte intervenção:

Vocês já ouviram a expressão, ‘Maria vai com as outras?’ Não estou gostando do comportamento de vocês. Trago uma proposta importante. A brincadeira já passou dos limites. Vamos amadurecer, tudo bem? (Sujeito **A**)

A despeito dessas tentativas, os alunos respondiam com um gesto com a cabeça ou simulavam um leve sorriso, mas passado um tempo comumente retornavam a agir da mesma maneira. Nesses instantes, a escuta dessa fala do sujeito **A** emerge como um clamor na tentativa de continuar a atividade planejada. Os ruídos da comunicação eram disfarçados nos risos dos estudantes. Assim, a sua intervenção parece reduzir o potencial de exercício da sua autoridade docente. Fica claro a ausência de investimento na desatenção e desinteresse demonstrado pelos alunos ao que estava sendo proposto. Nesse âmbito a autoridade é fraturada, ao tempo em que reflete uma autonomia docente fragilizada, oprimida pelo planejamento e o conteúdo curricular. Ao longo do contexto histórico autonomia e autoridade surgem dissociadas, isto porque o termo autoridade é correlato ao exercício do domínio de um agente sobre outro, enquanto autonomia é correlato a práticas emancipadoras. Ao nosso ver, o sujeito só pode exercer uma autonomia, à medida que se autoriza no âmbito de uma história pessoal e profissional, na qual ocupa um lugar de autoridade, autenticada por si e por outros, legitimada pela ética docente atrelada ao seu estilo de ensinar e aprender. (CORTIZO, FERREIRA, ORNELLAS, 2017).

As experiências formadoras que potencializam a constituição pessoal e profissional são originadas nas relações familiares, nas brincadeiras, nas relações de trabalho e nos campos

de estudo formais e informais dos quais o sujeito participa ao longo da vida. Experiências que atravessam diversos espaços formativos e são influenciadas pelo cenário histórico do projeto educativo nacional. As palavras dos sujeitos **C** e **D** dão pistas sobre essa questão:

O meu pai era professor da Universidade. Ele é Antropólogo. Isso na minha formação pessoal colaborou para que gostasse de História. Então, fiz o curso de Licenciatura em História. [...]e durante meu percurso na faculdade, também fiz movimento estudantil, então isso ajudou muito na professora que eu sou hoje. (sujeito **C**)

A minha autorização em sala de aula veio mais da minha educação, não veio da escola, da formação acadêmica, veio daquilo que tive em minha própria família. (sujeito **D**)

A fala do Sujeito A e do Sujeito B remetem sobre o quanto um pai, uma mãe ou parentes mais próximos podem influenciar nas escolhas dos mais jovens, como a decisão de seguir uma carreira. Portanto, a vivência familiar pode ser um importante aspecto na construção da autoridade docente. Os dois sujeitos entrevistados ilustram aspectos formativos do âmbito familiar e social que podem ter sido preponderantes nesse processo. Para Canário, “o professor não ensina apenas o que sabe, ensina aquilo que é. Na sua atividade de ensino, é possível pensar que o professor precisa de, permanentemente, combinar conhecimentos (conteúdos) com procedimentos de carácter prático, num processo de contextualização que remete para uma dimensão artesanal e *artística*”. (CANÁRIO, (2008, p. 140), grifo do autor)

Segundo o autor, a profissão docente está relacionada a pressupostos éticos, cujo processo de ensinar e aprender não estão articulados apenas aos conteúdos escolares, mas também pelos conteúdos manifestos e latentes que afloram no espaço da sala de aula. Dessa forma, “o saber profissional implica um conjunto de ações mediadas por uma construção biográfica, cuja história é narrada pelas intersubjetividades gestadas no cerne das organizações, cujos agentes têm em comum as similaridades da construção da carreira” (CORTIZO, FERREIRA, ORNELLAS, 2017, p. 66). Por esta via, este saber profissional se concretiza em contextos singulares, regulados por um processo de profissionalização marcado por tensões e incongruências, cujo saber fazer concorre com desafios diversos, num cenário político, educativo, econômico e social complexo. Assim, são muitos os desafios dos docentes nessa contemporaneidade: a sala de aula cada vez mais heterogênea; a indisciplina,

as tecnologias em expansão; o número elevado de alunos por turma; o processo de burocratização do ensino e da profissão, dentre outros. Esses fatores tendem a acentuar a crise na autoridade e autonomia docente. A fala do Sujeito **A**, parece corroborar nesse sentido.

Ouvimos colegas professores que relatam problemas relativos à autorização. Relatos graves, inclusive de violência física, não só de assédio moral e psicológico. Isso compromete o trabalho a ser desenvolvido, o trabalho pedagógico tem como objetivo maior preparar o aluno para o mercado de trabalho para ele se tornar uma pessoa autônoma. (Sujeito **A**)

Nas palavras do sujeito **A**, sobressaem duas questões: O professor denuncia acontecimentos nomeados por ele de graves (e realmente o são), que interrogam a autoridade, ao tempo em que aponta como sendo a finalidade do trabalho docente formar o aluno para ser um sujeito autônomo. A finalidade educativa se dissolve em contextos em que as condições estruturais, materiais e afetivas exigem políticas que possam responder a diferentes necessidades. Caria (2013, p. 17) anuncia dois processos distintos que podem gerar constrangimentos e possibilidades diferentes de ação, “o processo de trabalho gera constrangimentos sobre os trabalhadores e sobre os cidadãos, porque se desenvolve no quadro geral de relações de poder e da violência simbólica”. O autor (2013) enfatiza que as normas são naturalizadas entre os demais componentes da instituição e reproduzidas de forma automática, sem “uma consciência prática dos grupos profissionais” (CARIA, 2013, p.17). Em contrapartida, em relação à atividade laboral é impossível dimensionar as experiências relacionais suscitadas no cotidiano, tendo em vista as incongruências, os hiatos, os desafios, as tensões e o inusitado do saber profissional. Um dos sujeitos entrevistados observa a importância da escola trabalhar pela via da autoria:

Acho que é necessário trabalhar com projeto, trabalhar com protagonismo juvenil. Quando a gente abre a porta da educação para o que o aluno é capaz de construir, a gente alcança locais que nem estava imaginando. (sujeito **C**)

A questão crucial para essa professora é de pensar a dimensão política, ética e relacional da ação que se justifica pelo compromisso assumido com o protagonismo do aluno. A professora se autoriza e se responsabiliza com uma abordagem pedagógica que lhe possibilite trabalhar na perspectiva de processos emancipatórios, no sentido que ser autônomo é ser responsável, é compreender a noção de que somos interdependentes e, por isso, tem-se a clareza de que não existe uma autonomia irrestrita, ou dito de outro modo, o conceito de

autonomia encerra em si mesmo dois tipos de poderes simultâneos: o de regulação e o de emancipação (FERREIRA, 2012). Por outro lado, as observações sistemáticas da sala de aula do sujeito C evidenciam o quanto tem sido desafiador exercer uma liderança capaz de implementar uma ambiência que convoque o aluno à autoria. Durante esse período, foram muitos os momentos em que a autoridade docente foi interrogada e a autonomia foi confundida com espontaneísmo, anomia e heteronomia.

Apesar das percepções abrangentes da profissão, há uma clivagem na articulação entre o dizer e o fazer, interferindo diretamente na constituição da autoria docente e, conseqüentemente, no saber profissional, conforme ficou evidenciado da análise das observações na sala de aula dos sujeitos. Nóvoa (2008) e Ferreira (2012) advertem sobre como as questões da autonomia escolar estão envoltas por discursos cada vez mais esvaziados de sentidos na ação pedagógica, isto é, quanto mais se fala em processos de autonomia mais surgem mecanismos de regulação da prática docente, resultante da complexidade do cenário neoliberal predominante nas políticas educacionais. Segundo Nóvoa (2008, p.25) “não é possível preencher o fosso entre os discursos e as práticas se não houver um campo profissional autônomo, suficientemente rico e aberto”. O autor ressalta que os processos emancipatórios são requisitos imprescindíveis para o campo profissional colaborativo, propício à inovação, participação e a troca de saberes. Por sua vez, Ferreira (2012, p. 127), chama a atenção que a implantação da autonomia na escola tem sido “[...]um processo lento, fracassado, cristalizado, rígido e sem o investimento político necessário ao favorecimento e ao desenvolvimento aprofundado da autonomia”. Dessa forma, a autora (2012, p.129) anuncia na *autonomia sensata* uma possibilidade de superação de dicotomias, desenvolvida a partir da mediação ética, que possibilite aos atores reconstruir “sentidos em espaços contraditórios”, e destaca que essa percepção da autonomia acentua a dimensão política do agir docente, convocando ao “aprofundamento da autonomia enquanto autoria” (FERREIRA, 2012, p.129). De outro modo, Imbernóm (2009, p. 101) aponta a *autonomia compartida*, isto é, o compartilhamento das decisões sobre o processo educativo devem ser dividida entre todos os sujeitos da instituição como uma possível saída de enfrentamento a este cenário desafiador desses novos tempos. Nesse percurso, a flexibilidade, a criatividade, a iniciativa, a tomada de decisão e a produção são elementos fundantes na estruturação de uma prática pedagógica assinada pela via da autenticidade profissional. Mas, paradoxalmente, a escuta dos sujeitos nessa pesquisa oferece pistas para pensar que o saber profissional encontra-se num entrelugar de autoridade e de autonomia que pode colocar em risco a autoria docente.

A autoridade *inter-rogada* no saber profissional dos professores evoca uma questão: como se constrói a autoria docente, se ao espelho da autonomia se reflete uma autoridade fraturada? A análise dos discursos e das observações dos sujeitos, evidencia a problemática da docência na contemporaneidade. A idealização da autonomia como fins e princípios educativos, confronta com a ambivalência do cenário escolar, na qual professor e aluno parecem caminhar em sentidos distintos. O silêncio, a indisciplina, o tédio e a indiferença são elementos presentificados na cena da aula e anunciam o esvaziamento de pulsões, em que o desejo de aprender e ensinar percorrem desimplicados num processo crescente de desautorização no âmbito do saber profissional docente. Nessa perspectiva, uma desautorização historicamente constituída por políticas educacionais mercantis e de regulação, revela a reprodução de um arquétipo de uma docência fraturada na sua autoridade, destituída de seu papel político e provocando consequentes fissuras na autoria pedagógica. Esse cenário reverbera no saber docente que se constitui mediante dissensos, conflitos, tensões, paradoxos e com realidades e contextos distintos, nas digressões entre o idealizado e o registrado no cotidiano do intramuros da escola e na exigência de decisões autônomas dos professores.

Diante desse cenário, a escola parece perder-se num movimento que remete a um problema equivalente a um sem sentido (NÓVOA, 2008; VOLTOLINI, 2011). Nessa linha de pensamento, Nóvoa (2008, p.187) indaga: “Para que serve a escola nas sociedades contemporâneas? As respostas do passado já não nos servem e temos dificuldades em encontrar respostas novas”. A questão impele a pensar sobre o papel da escola diante desses contextos plurais, heterogêneos e complexos em que está inserida.

Nessa perspectiva, o problema do sem sentido da educação está conectado a um conjunto de experiências que questionam o homem e sua própria humanidade. Então, não é somente a escola que está perdendo o sentido, mas outras instituições também estão sendo interrogadas nestes tempos incertos. Essas questões remetem-nos a pensar o projeto educacional influenciado pelos ideais modernos de racionalidade técnica e científica, objetividade e neutralidade subsidiado por uma lógica de individualização que referenciava o professor como representante legítimo do saber escolarizado. Nesse âmbito, um conjunto de referentes estáveis os quais revestiam à docência de uma sacralização é posto em causa na diluição dos sólidos pilares que regiam a modernidade (BAUMAN, 2011). Com isso, evidencia-se a emergência de um novo individualismo (CORREIA E MATOS, 2001) que afeta a profissionalidade e corrobora para o questionamento do(s) sentido(s) que constitue(m) o agir docente.

Todavia, Day (2001); Nóvoa (2008); Canário (2008); Pereira, Lopes, Marta e Sousa (2013), Imberdenóm (2009) abordam sobre a necessidade de balizar o saber profissional para além da racionalidade técnica, percebendo que o agir docente é mediado por uma racionalidade autônoma exigente de diferentes processos formativos e experiências no âmbito familiar, escolar e social, pressupondo um novo olhar e uma nova escuta acerca da docência, para ser possível superar dicotomias e verticalizações pelo interesse de uma profissionalização que permita a reflexibilidade, o diálogo e a fluidez como princípios constitutivos da autoria docente expressada nos discursos da autoridade e da autonomia. Assim sendo, a autoridade requer um lugar ocupado por um agente, sustentado em princípios éticos e competências técnicas e políticas capaz de lhe possibilitar certo reconhecimento social. Não é um lugar qualquer, mas um lugar e uma posição constituídos por um sujeito que se autoriza subjetivamente e se inscreve em processos de autonomia nos (per)cursos formativos que engendram o saber docente.

Contexto

Percursos que inspiram – campo empírico

ATO V

Percursos de (des)autorização docente: do campo teórico-metodológico aos achados investigativos

Devíamos poder preparar os nossos sonhos como os artistas, as suas composições. Com a matéria sutil da noite e da nossa alma, devíamos poder construir essas pequenas obras-primas incomunicáveis, que, ainda menos que a rosa, duram apenas o instante em que vão sendo sonhadas, e logo se apagam sem outro vestígio que a nossa memória.
(MEIRELES, 2005, p.116)

As palavras de Cecília Meireles dizem respeito a sonhos feitos e desfeitos, sonhos inscritos no desejo que, por sua vez, constituem-se a partir de uma ausência. Desejos e sonhos caminham enlaçados por pulsões que atravessam a história de cada um e permite seguir percursos rebuscados, disruptivos, caóticos, sombrios, efusivos, misteriosos e fascinantes. Os sonhos descritos pela autora evanescem rapidamente na memória, pequenas *obras-primas* que duram tão somente o instante sonhado. Talvez seja porque o sonho, muitas vezes siga o percurso da idealização diferentemente do desejo que implica o sujeito no mais íntimo de si, mobilizando e potencializando grandes obras. Essa investigação refere a sonhos, desejos e escolhas. O sonho, porque foi a matriz de onde tudo começou, o desejo porque pulsionou seguir e resistir para chegar até o fim, e as escolhas nem sempre manifestas direcionaram a lugares sequer imaginados nesse percurso de pesquisa.

Ao iniciar uma pesquisa, algumas perguntas corroboram para a problematização do objeto e do caminho a ser trilhado, investido (a) por essas primeiras elaborações o(a) pesquisador(a) sai em busca de constituir um percurso teórico metodológico que possibilite desvendar a problemática. Aos poucos, algumas das pistas iniciais vão se transformando em evidências, outras elaborações vão sendo incorporadas ao longo do percurso. Nesse processo, marcado por ambivalências, pesquisador(a) e pesquisa se imbricam e sucessivas transformações acontecem, ao final do percurso se constitui num “novo ser que é o mesmo sendo um outro”, como afirma Morin (2007, p. 61). Em princípio, o embrião dessa problemática parece emergir no campo empírico do mestrado, quando a pesquisadora armou os andaimes da investigação sobre a angústia do professor na contemporaneidade. A recorrência do discurso docente trazia à tona a problemática da (des)autorização como uma das causas da angústia. As falas revelavam a (des)autorização docente como prenúncio de

desconforto e mal-estar. Entretanto, recorrendo às memórias de filha e estudante, a pesquisadora infere que esse objeto se inscreve lá atrás, conforme é anunciado nas palavras introdutórias do *pretexto*. Na adolescência em Maceió-AL, onde foi educada sob o legado de uma autoridade encarnada pelas marcas do autoritarismo que sufocava sonhos e desejos mais íntimos. Quase adulta, com os filhos a difícil tarefa de sustentar o lugar da castração, do mal-estar, do conflito. Um pouco mais adiante, assumindo-se professora, identificada às teorias progressistas, oriundas da Escola Nova²⁸, busca desenvolver uma prática articulada com essa proposta pedagógica, mas, pontualmente, o confronto com o limite tênue entre a autoridade e o autoritarismo reapareciam exteriorizados na ação da pesquisadora em sua ambiência de trabalho, na ação da escola ou com as questões surgidas com o(a) aluno(a). Desvendar o enigma da problemática da (des)autorização docente é, e foi desde sempre uma escolha, mesmo antes de tornar-se manifesto. Por outro lado, as leituras na área (PEREIRA, 2008; PEREIRA, PAULINO e FRANCO, 2011; PEREIRA; 2016; AQUINO 2011; CORREIA; 2001) instigaram a refletir nessa problematização como uma questão historicamente complexa afetando o aprender e o ensinar. Nesse ensejo, a escolha desse objeto de estudo está vinculada a minha história, advinda de uma longa trajetória como professora e coordenadora da educação básica, na qual a escuta do discurso do declínio da autoridade pedagógica se repete tal um disco de vinil arranhado nas reuniões de professores e nas conversas informais pelos corredores da escola, as falas reiteravam sobre o grande desafio de ser professor na contemporaneidade, no qual a (des)autorização estava sempre presentificada. Desse modo, corroboro com as palavras de Fischer quando diz que

O ponto de partida é este: nossas escolhas de pesquisa são éticas, são sempre de algum modo políticas. Então, diante de uma folha em branco, de um projeto que teima por vezes, desesperadamente, em não ser escrito, talvez um bom começo seja perguntar-nos: que perigos a educação enfrenta ou precisaria enfrentar, precisamente hoje, agora? (FISCHER, 2007, p. 53)

“As práticas inspiradas pela Escola Nova revelam uma postura que não consegue resolver a difícil questão da autoridade. As diferenças entre professor e aluno são escamoteadas através do discurso da igualdade; igualdade impossível de ser pensada em uma relação de óbvia desigualdade: se o professor e aluno são iguais como seres humanos, são desiguais naquilo que os une. [...] Ao negar a assimetria existente entre ele e o aluno, o professor trabalha para que essa assimetria jamais seja superada” (MORGADO, 2002, p. 18).

As palavras de Fischer (2007) parecem descrever as interrogações que sustentaram a escolha deste objeto de pesquisa, cujo embate com o papel em branco foram pouco a pouco vencidos por uma narrativa de vida na qual a (des)autorização se inscrevia. Tomando como inspiração as palavras de Goldenberg (2009, p. 45) quando afirma que “a simples escolha de um objeto já significa um julgamento de valor na medida em que ele é privilegiado como mais significativo entre tantos outros sujeitos à pesquisa”. Assim posto, justifica-se a escolha desse objeto. Nesse âmbito, esta investigação está investida de concepções que orientam à escuta do sujeito tendo como suporte a abordagem psicanalítica, valoriza-se a experiência e a subjetividade que atravessam o sujeito. Em contrapartida, é preciso ressaltar que o olhar e a escuta do pesquisador sobre o objeto, confronta-se, inevitavelmente, com o olhar e a escuta do Outro, sujeito da pesquisa. Assim, torna-se necessário pensar o cenário e desdobramentos explícitos e implícitos que acompanham fala e ato. Nessa linha de pensamento, a realização desse percurso, não exigiu apenas um roteiro de pesquisa, foi preciso ir além: encontrar parceiros; conhecer os procedimentos; observar a paisagem, os sujeitos e os sinais; atentar para as intempéries encantar-se e surpreender-se com o campo descampado. Esses foram alguns dos muitos desdobramentos do percurso que precisaram ser considerados tendo em vista as singularidades do processo de pesquisa.

5.1 Desvelando o método e (des)construindo o enigma

*Método, método que queres de mim? Bem sabe que
comi o fruto do inconsciente.
(LAFORGUE, 1988)*

O que é um método? Um conjunto de regras precisas para se alcançar determinado fim? As palavras de Laforgue (1988), metaforicamente, expressam o quanto é débil a linha que opera o método. Ao ressaltar a dimensão do inconsciente, o autor, registra o rigor metodológico, como um percurso atravessado pela imprecisão, pelo inusitado e pela subjetividade. Dessa forma, pode-se afirmar que método é a forma de produzir conhecimento. Mas de que tipo? Em que contexto? Com quem? Para quem? Que método se aplica ao percurso investigativo desse objeto de pesquisa? Koche (2012) afirma que tradicionalmente, a construção do conhecimento científico requer “um método, um procedimento dotado de passos e rotinas específicas, indicando que a ciência deva ser feita para ser ciência. Pressupõe que deva haver um caminho próprio para se chegar a esse fim, diferente dos outros, que necessariamente deva ser seguido pelo pesquisador para que seu resultado seja científico”

(KOCHE, 2012, p. 34). Nessa interpretação, o método é percebido de uma forma automática, linear e mecânica. Entretanto, para além de pensar os desdobramentos de um processo de investigação, o método refere sobre diferentes concepções, saberes, incongruências, rigor, singularidades e regularidades. Para Gatti, o “método não é algo abstrato. Método é ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização do trabalho investigativo, na maneira como olhamos as coisas do mundo” (2010, p. 43). O método está enredado pelo desejo do pesquisador. Desejo que é marca estruturante, constituído pela hiância que bordejia a subjetividade. Então, o processo de escolha de um percurso metodológico tem implicação direta com o pesquisador e o objeto investigado, que, por sua vez, está intimamente ligado com os sujeitos, o *locus* e os dispositivos de coleta de dados. É nessa trilha que o conhecimento é construído.

Conhecer constituía fonte de interesse e curiosidade dos povos gregos, que através do pensamento intuitivo refletiam sobre a natureza buscando descobrir regularidades e explicações sobre o universo, possibilitando separar o mítico do racional. Nesse sentido, os gregos faziam distinção entre a *epísteme* e a *doxa*. A *epísteme* era característica do pensamento elaborado e metódico. A *doxa* referia mais a uma opinião, relativa às considerações emitidas pelo senso comum (SAVIANI, 2005; MATALHO JR, 2012). A *sofia* também se apresentava como um conhecimento importante para o povo grego, representa “sabedoria fundada numa longa experiência de vida” (SAVIANI, 2005, p. 15). A tríade formada pela *doxa*, *sofia* e *epísteme* permite ao homem superar seus limites empreendendo avanços no campo do conhecimento científico, pois este conhecimento é produto das relações do sujeito com o Outro e a natureza no desejo de apreender o mundo a sua volta, sendo nessa relação dialógica entre a *doxa*, *Sofia* e *epísteme* que o conhecimento científico é construído.

A entrada do homem na era moderna e o desenvolvimento do capitalismo, mobiliza a emergência do paradigma científico em contraposição ao paradigma da religiosidade e do mítico da idade média. O desenvolvimento da ciência é o cerne da cultura moderna, que estruturada sob a lógica racional empreende uma busca incessante de dominar e intervir na natureza no sentido do avanço tecnológico reverberando transformações surpreendentes na vida no planeta (MATALHO JR, 2012; LAVILLE, DIONNE, 1999). Nessa perspectiva, o conhecimento científico, tendo como aporte as Ciências Naturais, assume a sua função

hegemônica, legitimada pelos pressupostos teóricos do paradigma positivista²⁹, conhecer é quantificar, dividir e classificar (SANTOS, 2005). Por conseguinte, os enunciados são construídos tendo como cerne o rigor, a objetividade e a racionalidade científica, excluindo, a princípio a ambiguidade e a contradição.

Em contrapartida, o paradigma dominante da ciência positivista entra em crise quando não responde as diferentes problemáticas. Santos (2010, p. 25) sinaliza que o primeiro sinal dessa clivagem foi a teoria da relatividade da simultaneidade de Einstein, que revolucionou “as concepções de espaço e tempo absolutos de Newton. Não havendo simultaneidade universal, o tempo e o espaço absolutos de Newton deixam de existir”. Outra ruptura com o paradigma dominante anunciada por Santos (2010) foi apresentada por Heisenberg e Bohr que demonstraram a impossibilidade de “observar e medir um objeto sem interferir nele, sem o alterar, e a tal ponto que o objeto que sai de um processo de medição não é o mesmo que lá entrou” (SANTOS, 2012, p. 25). Nesse sentido, Heisenberg cria o *princípio da incerteza*. O terceiro furo no paradigma da ciência dominante é o *teorema da incompletude*, isto é, a contestação que as incongruências são passíveis de ocorrer, mesmo seguindo passos rígidos e rigorosos. Por último, a quarta cisão afirmada pelo autor (2012) refere-se à teoria do caos, de Ilya Prigogine. Segundo Santos (2012), essa teoria vai ao encontro da concepção da física clássica. “Em vez da eternidade, a histórias; em vez do determinismo, a imprevisibilidade; em vez do mecanismo, a interpenetração, a espontaneidade e a auto-organização; em vez da reversibilidade, irreversibilidade e a evolução; em vez da ordem, a desordem; em vez da necessidade, a criatividade e o acidente” (SANTOS, 2012, p. 28). Em síntese, essas clivagens estão integradas a um conjunto de outras proposições que corroboram para uma profunda elaboração epistemológica sobre o pensamento científico contemporâneo, à medida que faz uma cisão com o modelo de objetividade pura, portanto, mais do que um modelo descritivo, passa a operar um modelo interpretativo da ciência (SANTOS, 2012; KOCHE, 2012).

Com relação à pesquisa na área da educação, verifica-se um grande avanço na abordagem qualitativa como metodologia de pesquisa, isto porque favorece o debate acerca da complexa realidade educacional e aproxima pesquisador e sujeitos pesquisados, implicando

²⁹O positivismo é uma expressão da filosofia moderna que, como o próprio nome o diz, entende que o sujeito “põe” o conhecimento a respeito do mundo, mas o faz a partir da experiência que tem da manifestação dos fenômenos. Entende que o mundo é aquilo que ele se mostra fenomenalmente, a apreensão de seus fenômenos sendo feita através de uma experiência controlada, da qual são eliminadas as interferências qualitativas. Daí a única forma segura de conhecimento ser aquela praticada pela ciência, que dispõe de instrumentos técnicos aptos a superar as limitações subjetivas da percepção. (SEVERINO, 2007, p.109)

um maior compromisso com o contexto investigado (GATTI e ANDRÉ, 2007). A abordagem qualitativa tem suas raízes na Fenomenologia, subdivididas em várias acepções, tais como: o Interacionismo Simbólico, a Etnometodologia, os Estudos Culturais e a Etnografia. Essas metodologias possibilitam explorar o sujeito em seus contextos e em suas redes relacionais, percebendo as representações e os significados das experiências cotidianas. A abordagem qualitativa contempla uma dimensão holística dos fenômenos, cujas variantes devem ser consideradas tendo em vista: contextos, subjetividades, representações e racionalidades (GATTI E ANDRÉ, 2010). De acordo com Galeffi (2009, p.36) “[...] não pode haver nas pesquisas qualitativas um termo final último formulado como modelo preciso, porque tudo o que é qualidade é sempre resultante de fluxos intencionais complexos e flutuantes, suscetíveis a mudanças inesperadas”. O autor (2009) afirma que é necessário a definição de qualidade, tendo em vista as dimensões e sentidos da pesquisa, portanto, a ideia de verdades absolutas, aferidas por um rigor construído em torno da mensuração dos dados, de forma neutra, numa relação de causa e efeito, não se enquadra numa pesquisa de abordagem qualitativa. Nessa linha de pensamento, Macedo (2009, p. 77) afirma que nas práticas formalistas “acabam por confundir rigor com rigidez e neutralismo que se quer a-político”. Para o autor (2009), as pesquisas qualitativas tendem a exercer um rigor outro que compreende a diferença e a heterogeneidade do conhecimento. Segundo Macedo (2009), “as epistemologias qualitativas, no seu desenvolvimento político-epistemológico, historicamente direcionam-se para uma pesquisa outra, para uma ciência outra, para um rigor outro, diria mesmo, e de uma forma significativa para uma formação outra em relação à pesquisa” (2009, p. 78). Nesse âmbito, o autor (2009) afirma o rigor como uma perspectiva sistêmica que compreende diferentes dimensões: éticas, filosóficas, epistemológicas, histórica, dentre outras.

Gaskell e Allum (2010), advertem sobre a inutilidade da dicotomia entre pesquisa qualitativa e quantitativa, sinalizam sobre o reducionismo de pensar a pesquisa qualitativa e quantitativa como modelos mutuamente excludentes. Eles apresentam como opção, os pressupostos da filosofia de Habermas que apresenta “três *interesses constitutivos de conhecimento* na base das ciências *empírico-analítica, histórico-hermenêuticas e críticas*” (GASKELL e ALLUM, 2010, p. 31, grifos dos autores). As *ciências empírico-analítica* se orientam pelo domínio do controle técnico, produzem conhecimento *nomológico* (dedutivo), as quais fundamentam muitas pesquisas qualitativas. As *ciências histórico-hermenêuticas* se originam das práticas sociais objetivando consensos através de interpretações dos contextos mediante a historicidade. As *ciências críticas* permitem ir além do conhecimento *nomológico*, sem excluí-lo, ao tempo em que avançam sobre o conhecimento hermenêutico. Os autores

ressaltam que “por uma arte de um *empirismo por proximidade*, a pesquisa qualitativa pode repetir os erros considerados, em geral, como sendo associados a um positivismo acrítico” (GASKELL e ALLUM, 2010, p. 33, grifos dos autores). A aplicação da racionalidade científica é importante para efetivar os interesses de conhecimento emancipatório, sendo esta abordagem fundamentalmente crítica. O que não quer dizer que o caminho irreduzível a ser trilhado seja pela *prescrição normativa*, mas sim como um caminho de teorizações possíveis com o fim de produzir um *conhecimento libertador para a humanidade* (GASKELL, ALLUM, 2010). Destarte, enfatiza-se a relevância do pesquisador confrontar seu aporte teórico metodológico de acordo com os dados obtidos, atentando para o rigor ético que deve constituir o cerne de um processo de pesquisa.

5. 1. 1 Método no percurso da pesquisa

Na origem das Ciências Humanas, surge fatores complexos que passam a ocupar a atenção de estudiosos em diversos domínios, dentre os teóricos e estudos ressaltados por Galeffi, encontra-se a psicanálise de Freud que “ [...] desponta no final do século como uma alternativa terapêutica surpreendente, desveladora de uma subjetividade marcada por estruturas profundas configuradas na tensão entre desejo e lei” (2009, p. 48). O autor (2009) destaca as contribuições de Freud sobre a constituição do sujeito marcada pelo desejo. Nessa lógica, o sujeito é dotado de processos inconscientes que escapam a racionalidade científica, cujos procedimentos disruptivos confrontam comportamentos estritamente pautados numa lógica positivista, concepção hegemônica da época. O inconsciente é revelado no cotidiano em lapsos, chistes, sonhos, esquecimentos, dentre outros. Kaufmann (1996) refere que “ao propor a hipótese de um lugar psíquico especificamente referido a uma espécie de *consciência inconsciente*, Freud não inventa um conceito propriamente falando” (1996, p. 264, grifo do autor). A nomeação do inconsciente por Freud, ou a ressignificação desse termo aplicado ao aporte que sustenta a teoria psicanalítica gera uma revolução tão fundante quanto à revolução copernicana ou darwiniana.

Logo, a nomeação do inconsciente, adverte que o sujeito não é dono de sua própria casa. Nessa rubrica Althusser (1969), citado por Correia (1998, p. 62) afirma que “o sujeito humano é descentrado, constituído por uma estrutura que também não tem centro a não ser no desconhecimento imaginário do Eu, isto é, nas formações ideológicas onde ele se *reconhece*”. A psicanálise emerge como um saber investigativo cujo dispositivo epistemológico tem como princípio o inconsciente e pode corroborar de forma singular para o (re)conhecimento do sujeito, suas queixas e sintomas que lhe afetam.

Por outro lado, a despeito de suas contribuições também às ciências que o estudam, teóricos em nome de uma positividade científica (dentre eles, Karl Popper) criticam o reconhecimento da psicanálise como estatuto científico (CORREIA, 1998; PEREIRA, 2016). Todavia, Correia (1998), destaca teóricos como Politzer, Foucault, Habermas e Althusser que referem sobre a relevância de seu estatuto epistemológico cognitivo e terapêutico da psicanálise.

No Brasil, a investigação institucional sob a égide do aporte psicanalítico tem se alargado. Um número cada vez mais amplo de pesquisadores envolvidos, principalmente na interface da psicanálise e educação, por onde segue o percurso investigativo trilhado por essa pesquisa. Na Universidade de São Paulo, o LEPSI – Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância - IP/FEUSP, fundado em 1998, pelos professores Maria Cristina Kupfer e Leandro de Lajonquière, “visa congregar e desenvolver iniciativas nos domínios universitários do ensino, da investigação e da extensão envolvendo temas relativos à educação familiar e escolar, bem como relativa à educação terapêutica na infância, graças a uma reflexão interdisciplinar que tem a psicanálise como eixo.”³⁰ Em Belo Horizonte, um grupo de pesquisadores da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, sob a liderança do Psicanalista Marcelo Ricardo Pereira desenvolve pesquisa de orientação clínica, cuja trilha metodológica foi detalhada no livro *O nome atual do mal-estar docente* (2016). A pesquisadora da Universidade Católica de Brasília – UCB, Sandra Francesca Conte de Almeida e outros pesquisadores desenvolvem trabalho de orientação psicanalítica, tendo como dispositivo à escuta clínica, sendo autora de variados artigos e livro na área, dentre eles, *Mal-estar na educação – O sofrimento psíquico de professores*, escrito com Rosana Aguiar e a *Psicanálise e o trabalho com a criança –sujeito – No avesso do especialista*, escrito com a professora Maria Cristina Kupfer. Em Salvador–BA, no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc/UNEB, a professora Maria de Lourdes Ornellas lidera o Geppe-rs – Grupo de Estudo e Pesquisa em Psicanálise, Educação e Representações Sociais, com várias publicações na área, dentre elas, a coletânea *Psicanálise e Educação: (im)passes subjetivos contemporâneos (com pesquisadores nacionais e internacionais)*, encontra-se em sua V edição, bem como título *Educação no balanço das redes sociais – notas psicanalíticas*, escrito por Lourdes Ornellas, Alba Riva, Larissa Ornellas e Telma Cortizo.

³⁰Informações disponível em <http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/laboratorios/lepsi/index1.htm>, acesso em 05 de janeiro de 2017.

Este livro apresentou os resultados de uma pesquisa institucional do grupo de pesquisa no âmbito da psicanálise e educação, viabilizada através da aprovação do Edital ProForte PPG/UNEB N° 020/2011.

Segundo Pereira (2016), o *método de orientação clínica* desenvolvido em instituições, apesar de não ser generalizável deve estar alinhado com os pressupostos fundamentais da clínica psicanalítica, isto é, deve permitir ao sujeito a fala livre, para que sua “lembrança se dê sob a forma de repetição, possibilitando-lhe perceber a si mesmo, bem como elaborar-se subjetivamente. Sob orientação clínica, a intervenção permite mobilizar o docente a refletir sobre sua prática, a formalizar seus impasses, para daí destravar identificações, construir saídas e elaborar-se” (PEREIRA, 2016, p. 76). O autor descreve os passos de uma pesquisa intervenção cuja vertente nomeada por ele é crítico-reflexivo, com o enfoque social da psicanálise. E postula que a experiência psicanalítica não está reduzida tão somente ao consultório, mas ela pode se estender a uma *atitude ou conduta clínica*. Para Pereira (2016), na pesquisa institucional, há uma demanda invertida, a pesquisa ocorre pelo desejo do pesquisador e não pelo desejo do sujeito, inverso ao que se dá na clínica. No entanto, isso não significa que o sujeito não possa se implicar com a pesquisa, isso acontecerá pelas identificações e pela transferência. Para o autor (2016), o pesquisador mesmo sem ser psicanalista pode desenvolver pesquisa de orientação clínica, salvaguardando os seguintes princípios éticos: *tenha feito análise e interrogado seus sintomas, aceite a hipótese do inconsciente* e que pela *transferência* exercite o lugar de *sujeito suposto saber*.

5. 1. 2 Escuta clínica no percurso metodológico da pesquisa

A escolha pela abordagem qualitativa se justificou pela especificidade do fenômeno estudado que permitiu a interpretação das ações dos sujeitos implicados em seus contextos tal como foi anunciado. O método foi o Estudo de Caso, porque possibilitou problematizar um fenômeno particular, conseqüente de um contexto social complexo. Baseando-se nos estudos de Merriam (1988), André (2010, p.17,18) destacam-se quatro características essenciais num Estudo de Caso qualitativo: a particularidade, a descrição, a heurística e a indução. A primeira característica, diz respeito ao caráter particular do fenômeno estudado. A segunda enfatiza que o estudo de caso deve descrever o fenômeno de forma pormenorizada, tendo em vista as inúmeras variáveis e as especificidades de seus dados que podem ser expressas em palavras, imagens, citações literais e figuras literárias. Em seguida, a Heurística afirma o Estudo de Caso como uma possibilidade de explicar, de clarificar o fenômeno estudado e mostra passos

na sua escuta e, por fim, a *Indução* que contempla a lógica indutiva (grande parte) e compreende a descoberta de novas relações e apropriações dos fenômenos investigados.

Nesse percurso investigativo, o Estudo de Caso teve como referência contributos da psicanálise na sua interface com a educação. A pesquisa não segue na íntegra o método clínico, contudo, a aplicação dos dispositivos de coleta de dados teve como inspiração à escuta clínica, a partir do referencial psicanalítico. Similar ao discurso operado na clínica psicanalítica que implica o sujeito a posicionar-se, a escuta é uma escansão, que visa destravar o sujeito de suas amarras subjetivas para deixar emergir o inconsciente. Dessa forma, o construto freudiano *recordar, repetir e elaborar*, teve a consigna de Freud *fale o que vem a cabeça sem censura*, como princípio regulador dessa escuta. Nesse sentido, foi aplicado a escuta flutuante, no sentido de não fixar-se num discurso, mas sinalizando significados e significantes, deixando o sujeito a vontade para falar do objeto da pesquisa. A experiência no espaço analítico enquanto analisante é fundante, tendo em vista, que nesse espaço, os efeitos da fala e escuta são reelaborados com vista a decifrar o sintoma que convocou o sujeito à análise. Destarte, quando ingressei na pós-graduação (mestrado e doutorado) me aproximei da escuta psicanalista teorizada por Freud e Lacan, assim como a experiência de analisante, os percursos de leitura, orientações e doutorado sanduíche enredado na formação da pesquisadora possibilitou elaborar sobre a escuta clínica como dispositivo de pesquisa. Desse modo, o trabalho consistiu em escutar os sujeitos no seu tempo lógico para que pudessem se tornar sujeitos no tempo cronológico. Por essa via, é possível escutar o sujeito que fale em nele mesmo, na escuta do mal-entendido que se presentifica no discurso.

A escuta clínica nos três dispositivos aplicados na pesquisa, iniciou-se no instante de ver, um tempo novo, que exigiu um cuidado de aplicar um olhar escópico, porque não estamos atentos a tudo que se diz e se faz necessário um Outro para nos falar de algo que sustente esse lugar. Esse instante, possibilitou o passe para o tempo de compreender, através das unidades de análise, as quais emergiram das falas dos sujeitos. Assim posto, o momento de concluir, revelou-se no advir dos achados investigativos que constituiu o saber do inconsciente possibilitando o desvelar da (des)autorização docente na escola contemporânea, mesmo sabendo que a verdade se esconde atrás de um semi-dizer, tal como ilustra o aforismo de Lacan “o dito fica esquecido atrás do que se diz do que se escuta” (1972-1973, p. 26)”.

Nessa lógica, o conceito de *alétheia*³¹ é convidado para dizer que a palavra é o artefato do engodo, do oculto, da palavra não dita. Portanto, esta pesquisa que priorizou a inspiração dessa escuta clínica, é um campo específico que suscita incertezas, tal como Lacan refere-se ao dito e ao dizer. O que nos resta, contudo, é perseguir no desejo de continuar querer saber sobre a verdade.

Freud (1912-1996) nomeia o método de Associação livre, que consiste deixar correr a fala franca, sendo o paciente instigado a falar livremente sobre os temas que desejar, conforme o autor (1912-1996) relata:

Consiste simplesmente em não dirigir o reparo para algo específico e em manter a mesma ‘atenção uniformemente suspensa’ (como a denominei) em face de tudo o que se escuta. Desta maneira, poupamos de esforço violento nossa atenção, a qual, de qualquer modo, não poderia ser mantida por várias horas diariamente, e evitamos um perigo que é inseparável do exercício da atenção deliberada. Ao efetuar a seleção, se seguir suas expectativas, estará arriscado a nunca descobrir nada além do que já sabe; e, se seguir as inclinações, certamente falsificará o que possa perceber. Não se deve esquecer que o que se escuta, na maioria, são coisas cujo significado só é identificado posteriormente. (FREUD, 1912-1996, p. 67)

Freud (1912-1996) fala da importância da escuta a ser realizada no contexto da análise, ele afirma que a postura da escuta é um exercício que demandará do analista uma atenção flutuante, sem fixar-se num discurso. A atitude de escutar sem se prender a nenhum conteúdo do analisando é relevante porque ao fazer a seleção pode-se correr o risco de negligenciar alguns pontos que deveriam ser escutados. Os encaminhamentos seguem a trilha deixada por Freud (1914-1996, p. 91) “recordar, repetir e elaborar”. Nesse sentido, ao chegar a análise movido por uma demanda o sujeito, sob o exercício da fala mobilizado pela transferência, inicia um processo de remexer em suas memórias, “a partir das reações repetitivas exibidas na transferência, somos levados ao longo dos caminhos familiares até o despertar das lembranças, que aparecem sem dificuldade, para assim dizer, após a resistência ter sido superada” (1914-1996, p. 96). Nessa visada, ocorrem as possíveis elaborações por

³¹ “A alathéia é, pois, essa abertura para o ser e pensar, e esse desvelamento-abertura não se dá pelo caminho da opinião dos mortais, não se atém à evidência fornecida pela experiência à certeza manifesta. A alétheia de Parmênides não é uma evidência, mas uma presença que se vela, um desvelamento do qual faz parte um velamento, um ocultar-se, [...] um jogo do mostrar-se e do ocultar-se “. (GARCIA-ROZA, 2005, p11)

parte do paciente, deixando para trás um caminho árduo para o analisando, caracterizando o trabalho analítico.

5.2 Dispositivos de pesquisa: campo empírico

A ida ao campo empírico é um momento fundante para a investigação exigindo uma escuta e um olhar mais depurado para buscar o objeto. A escolha para ir ao campo foi delineada desde os primeiros passos do percurso de pesquisa e referendada na qualificação pela Banca Examinadora, tendo em vista o objeto em estudo. A (des)autorização docente diz respeito aos sujeitos e suas práticas, sendo assim, era necessário elaborar sobre a experiência da docência em seus contextos, no *locus* da ação. Após uma vida profissional exercida no ensino fundamental, a pesquisadora desejou escutar os sujeitos de outro segmento (ensino médio), numa tentativa de tornar diferente aquilo que lhe foi cotidianamente familiar, como a vida na escola, as reuniões, os alunos e a rotina. Assim, optou em investigar o objeto de pesquisa numa instituição de ensino médio, numa escola pública estadual da cidade de Salvador - Bahia, para desvelar como o fenômeno da (des)autorização docente se inscrevia nesse cenário.

A imersão no campo empírico foi realizada em duas etapas (julho a dezembro/2014 e maio a setembro/2016), em função da pesquisadora ter realizado durante nove meses um Doutorado Sanduíche na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP). Desde os primeiros contatos com os sujeitos a perspectiva de concluir a coleta de dados na volta do doutorado sanduíche foi sinalizada e acordada entre com os sujeitos. A seguir apresenta-se o tripé que norteou a pesquisa de campo: *locus*; sujeitos e dispositivos.

5.2.1 *Locus* da pesquisa

O *locus* da pesquisa foi uma escola pública do ensino médio, situada na região central de Salvador-Bahia, fundada pelo governo estadual em aproximadamente vinte anos. Está situada num bairro classe média alta. Considerada uma escola de grande porte tem uma área grande, porém durante o período em que transcorreu a coleta de dados encontrava-se com paredes gastas, sujas e riscadas com aspectos deteriorados pelo tempo. Há trinta salas de aulas com uma área espaçosa, porém quente durante a manhã (período em que foi realizado o trabalho de campo), quando o sol adentrava a sala de aula tornando o espaço ainda mais aquecido. Os dois ventiladores velhos não davam conta de deixar a sala mais arejada.

Também tem uma televisão antiga sem condições de uso. A escola disponibiliza um gabinete odontológico, onde os alunos são atendidos, uma sala de coordenação, quatro laboratórios que atendem a área de ciências (Química, Física, Biologia e Ciências), localizado no subsolo que dispõe de poucos recursos. Foram observados também uma sala de reuniões pedagógicas; duas salas de professores; uma sala da vice-direção e direção; secretaria; xerox; cantina; almoxarifado; depósito de merenda; cozinha; sala para arquivo morto; trinta sanitários; teatro de arena; quadra de esportes coberta com arquibancada e descoberta; duas portarias com acesso por duas avenidas distintas e uma biblioteca desativada, devido as condições físicas estruturais.

A escola é situada num bairro residencial, cujos moradores apresentam um poder aquisitivo médio-alto, tem no seu entorno um grande acervo cultural, tais como: museus, galeria de arte, restaurantes, teatro e cinema. Segundo os sujeitos da pesquisa, a escola tem sofrido pressão dos moradores do bairro para ser fechada, porque não é bem vinda ao bairro, alegam que a escola faz barulho, os jovens ficam dispersos ou que a escola é localizada distante da casa dos (as) alunos(as). A pressão de determinados moradores é tamanha que acaba interferindo nas regulamentações da própria escola, como a questão da entrada e saída.

Os alunos, em maior parte vem dos bairros periféricos e regiões metropolitanas, alguns emergentes da escola particular são do próprio bairro, devido à crise econômica, os pais perderam emprego ou, às vezes, porque o jovem não está se adequando ao ritmo de exigência da escola anterior. A idade cronológica dos alunos é entre 11 a 20 anos organizados em classe do 1º ao 3º ano do ensino médio. Segundo os sujeitos, os (as) alunos (as) são (em relação as escolas de periferia) mais tranquilos e educados, com algumas exceções que apresentam um comportamento mais agressivo e problemas sociais mais graves.

Os professores são recrutados através de concurso público e distribuídos em carga horária conforme os parâmetros legais, sendo prioridade a formação profissional do professor, considerando os critérios: *Formação Profissional (Graduação – Licenciatura Plena); Maior tempo de serviço em efetiva regência na UEE; Padrão mais alto na Carreira (Especialização, Mestrado e Doutorado); Assiduidade*³².

A escola tem eleição direta para diretores, votando professores, alunos e pais, iniciou funcionando os dois turnos, todavia, o turno vespertino foi fechado para aulas regulares, só sendo acessível para projetos especiais ou aulas de reforço e dependência. A escola conta com

³² Informações disponíveis no site escolas.educacao.ba.gov.br/, acesso em 10.12.2016.

projetos tais como: PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), Olimpíada de Matemática e de Língua Portuguesa, dentre outros. Durante o primeiro período que a pesquisadora frequentou a escola foi solicitado o projeto político pedagógico, mas a coordenadora da época falou que este estava muito defasado e que eles estavam refazendo através do Pacto da educação do ensino Médio. Após retornar à escola, na segunda etapa da pesquisa, perguntei se concluíram o projeto político pedagógico, os professores responderam que não havia mais as reuniões do Pacto pela Educação e que o projeto não foi concluído. Solicitei à coordenadora várias vezes, o acesso ao projeto político pedagógico, mas essa sempre desconversava dizendo não ter tempo para mostrar o material. Segundo os sujeitos desenvolvem projetos interdisciplinar e aula de campo (exploram as atividades culturais do próprio bairro). Durante a etapa da pesquisa de campo, presenciei o desenvolvimento do projeto Nordeste, cujo encerramento foi uma Feira com as atividades culturais dos respectivos estados.

5.2.2 Sujeitos da pesquisa

Ao chegar a escola pela primeira vez em meados de julho de 2014, dirigiu-me a diretora (na época) para lhe explicar sobre o seu interesse em realizar pesquisa de campo na escola. A diretora em exercício, nesse período letivo, me encaminhou à coordenadora para falar sobre a pesquisa. Após expor para a coordenadora em linhas gerais do que se tratava o objeto de pesquisa e os dispositivos de coleta de dados, ela agendou um dia para que pudesse fazer uma exposição também ao professor sobre o objeto investigado. No dia marcado, fui à sala dos professores, uma sala bastante espaçosa, com computador, uma mesa retangular grande, outra menor redonda onde se encontravam vários professores, sentados dispostos pela sala. Durante a minha fala observei que o objeto de pesquisa causou certo mal-estar entre alguns professores, expressado através de uma troca de olhares o desconforto com o tema. Entretanto, alguns professores questionaram sobre o tema, sobre os dispositivos e perguntou como seria o processo investigativo. Sem aprofundar muito, mas falando o suficiente para aguçar a curiosidade e o desejo deles em contribuir, apresentei o objeto e ao final perguntei se eles gostariam de participar da pesquisa como sujeitos. No final, seis professores de áreas diferentes, tais como: matemática, química, biologia, inglês e história (dois sujeitos) aceitaram o convite para participar da pesquisa como sujeitos. O primeiro dispositivo de pesquisa aplicado foi a observação, previamente agendadas com os sujeitos e duas entrevistas realizadas em dezembro, antes de finalizar o semestre, que nesse ano, excepcionalmente,

acabaria no final de janeiro de 2015, devido a longa greve de professores no início do ano letivo.

Após o final da primeira etapa da coleta de dados da pesquisa, viajei para Portugal, só retornado em março de 2016. Ao retornar, à escola contava com uma nova direção e coordenação (uma professora readaptada), procurei os sujeitos para dar prosseguimento a coleta de dados. Nesse instante, constatei que um dos sujeitos havia se aposentado; outro não tinha tempo disponível para participar do dispositivo conversação e outro se transferiu da escola. Então, novamente fiz uma exposição sobre o objeto de pesquisa para os professores, dessa vez, foi mais fácil, pois os sujeitos da pesquisa incentivavam a participação dos colegas e dois sujeitos aceitaram participar. A tabela 04 apresenta uma síntese dos dados dos sujeitos da pesquisa.

<i>Sujeitos</i>	<i>Faixa etária</i>	<i>Sexo</i>	<i>Formação inicial</i>	<i>Tempo de profissão</i>	<i>Situação social</i>
Sujeito A	40-45 anos	M	Letras	20 anos	Classe média
Sujeito B	40-45 anos	F	História	20 anos	Classe média
Sujeito C	35-40 anos	F	História	15 anos	Classe média
Sujeito D	45-55 anos	F	Geografia	25 anos	Classe média
Sujeito E	45-55 anos	F	Geografia	20 anos	Classe média
Sujeito F	45-55 anos	M	Matemática	18 anos	Classe média
Sujeito G	65-70 anos	M	Engenharia	15 anos	Classe média
Sujeito H	40-45 anos	F	Biologia	20 anos	Classe média

Tabela 04: **Sujeitos da pesquisa**

Tabela elaborada pela pesquisadora.

Analisando a tabela 04, nota-se que os sujeitos se aproximam cronologicamente e no tempo de carreira, com algumas exceções. O sujeito **G** encontra-se numa faixa etária mais distanciada dos outros, fez o concurso quando se aposentou do trabalho como engenheiro, contudo, teve que se aposentar novamente devido a idade. Durante os momentos em que ia a sua sala sempre dizia que o estado iria tirar ele, mas ele não queria sair. Apesar de ter colocado o sujeito **H** no quadro como um dos sujeitos, seus dados não foram analisados, porque na primeira etapa não foi possível cumprir a agenda de observações devido a

coincidência de feriados, paralisações e denegações do próprio sujeito. Na segunda etapa o sujeito **H** foi transferido para outra escola.

O sujeito **A** apresentou-se calmo e reservado, demonstrou abertura durante o processo para contribuir com a pesquisa, se estruturou para participar de todos os encontros da conversação, tentando conciliar os horários e a agenda de trabalho com os alunos. Extremamente organizado, apresenta compromisso com o conteúdo, com uma aula mais dialógica, normalmente organizava a aula em círculo, contudo, nas turmas mais dispersas e indisciplinadas teve dificuldade em sustentar um lugar de autoridade. O sujeito **A** e o sujeito **B** foram os primeiros a aceitar participar da investigação. O sujeito **B** é falante, muito disponível, socializou muitas informações sobre a escola e demonstrou muita segurança no manejo da sala de aula. O sujeito **C** é militante político, admirado pelos colegas por apresentar dinamismo para elaborar e implementar projetos educativos demonstrou muita implicação com as questões da educação e com os movimentos sociais, participou ativamente do dispositivo da conversação. Na sala de aula, algumas vezes, mostrou uma autoridade oscilante. O sujeito **D**, apresenta ser muito consciente de seu lugar, extremamente organizado, sistemático e apresentou muito cuidado no exercício da docência, seja na organização dos materiais, seja na relação com os alunos ou mesmo na forma como buscou transmitir suas aulas, demonstrando segurança e manejo de classe. O sujeito **E** mostrou-se disponível, afetivo e se referia aos alunos de forma maternal, apresentou uma autoridade fluída. O tom da sua voz era um pouco baixa, o que dificultava a comunicação, era responsável, assíduo e preocupado com o trabalho. O professor **F** apresentou-se muito sistemático, prático e de poucas palavras, normalmente se dirigia aos alunos no coletivo (oi pessoal, olá pessoal). Suas aulas eram precisas, focadas no conteúdo, demonstrou responsabilidade e compromisso com horário e os programas. Durante o tempo das observações e da entrevista mostrou-se disponível, mas desde o início deixou claro que não poderia agendar encontros fora do seu horário da escola. Ele não participou do dispositivo conversação. O sujeito **G** apresentou pouco manejo de classe, suas aulas eram caóticas devido a autoridade que lhe escapava, era evidente sua inabilidade no trato com os alunos, mas parecia ter desejo no ensinar. Nas poucas vezes em que conseguiu concluir suas experiências sua expressão foi de muito prazer. Portanto, foram esses sujeitos clivados, barrados, incompletos desejanter que tentaram abrir as portas de sua sala de aula e permitiram-se participar de uma experiência em que a fala revelou identificações, resistências, nexos e imprecisões imprescindíveis para o desvelar desse objeto de pesquisa.

5.2.3 Dispositivos de coleta: observação, entrevista e conversação, em busca de decifrar os discursos

Os dispositivos de coleta de dados (observação, entrevista e conversação) são importantes para a pesquisa, porque é através deles que o (a) pesquisador (a) enfrenta o campo empírico buscando recolher os dados para elucidar seu problema de pesquisa. Gatti (2010, p. 53) fez a analogia dos instrumentos de coleta de dados com a experiência do martelo para o marceneiro, ela enfatiza que tanto o dispositivo tem que ser bom, como “necessita-se de um artesão habilidoso e experiente em seu uso para obtenção de resultados qualitativamente bons”. Parafrazeando Gatti, um (a) pesquisador(a) atento (a) e implicado(a) sem dispositivos adequados de pesquisa possivelmente não empreenderá um percurso investigativo coerente e de referência. Dessa forma, foram organizados três dispositivos de coleta de dados, a saber: observação, conversação e entrevista que serão apresentados juntamente com as unidades de análise construídas tomando como referência a fala dos sujeitos. Os dados coletados através do olhar escópico (observação) e a escuta das falas dos sujeitos de forma individual (entrevista) ou coletivizada (conversação), nas quais os sujeitos foram convidados a falar foram analisados pela Análise do Discurso de Vertente Francesa.

Guirado (2007); Charaudeau e Maingueneau (2008) referem ao discurso como prática social, imbricado aos contextos e subjetividades. Nesse sentido, o discurso não é constituído de palavras soltas, desconectadas, mas é estruturado nas interações das diferentes cognições, afetos e intersubjetividades. Guirado (2008, p. 199, grifos da autora) apresenta discurso “como *dispositivo, como ato e como acontecimento*.” Desse modo, o discurso está articulado a historicidade dos sujeitos. Para Charaudeau e Maingueneau (2008, p.172), “o discurso é assumido em um interdiscurso. O discurso não adquire sentido a não ser no interior de um universo de outros discursos, através do qual ele deve abrir um caminho.” Portanto, o discurso está inserido em contextos discursivos, com encadeamentos e regulações próprias. Guirado (2007), ressalta que a fala tem um dizer tanto quanto o próprio ato em si, isto é, a fala apresenta estatuto de enunciado e anunciação, um dito por dizer e um dizer não dito. Por sua vez, Orlandi (2004, p.28), revela que a fala é “[...] ação que transforma que constitui identidades. Ao falar, ao significar, eu me significo.” A fala é uma ação inscrita por um sujeito barrado constituído na incompletude da linguagem. Na perspectiva de análise de discurso (AD), Galvão e Serrano (2007) referem a fala como processo de *desmontagem*, sendo a partir de então, a possibilidade de reelaboração e transformação de um dado objeto. Tratando-se da análise do discurso, Orlandi (2004) refere que

a AD trabalha no entremeio, fazendo uma ligação, mostrando que não há separação estanque entre linguagem e sua exterioridade constitutiva. Levando sua crítica até o limite de mostrar que o recorte de constituição dessas disciplinas que constituem essa separação necessária e se constituem nela é o recorte que nega a existência desse outro objeto, o discurso, e que coloca como base a noção de *materialidade*, seja linguística seja histórica, fazendo aparecer uma outra noção de ideologia, possível de explicitação a partir da noção mesma de discurso e que não separa linguagem e sociedade na história. (ORLANDI, 2004, p.23)

A análise do discurso se institui através de uma multirreferencialidade discursiva ancorada em diferentes aportes. Esta pesquisa aplica a Análise do Discurso de Vertente Francesa, que se constitui na interioridade das Ciências Sociais, não está ancorada na racionalidade positivista, mas sim na epistemologia *histórica* na qual não comporta a dicotomia *objeto/sujeito*, *exterioridade/interioridade*, *concreto/abstrato*, dentre outros (ORLANDI, 2004). Segundo Maingueneau (1997, p.10) o que se convencionou chamar de *Escola Francesa de análise do discurso*, foi constituída nos anos 60, tendo como aporte o estruturalismo, na interseção da linguística, marxismo e a psicanálise. A conjectura política e social da época construiu as condições para a base convergente transdisciplinar da abordagem. A prática em que se sustenta é a explicação de textos, presente em todo o sistema de ensino. Maingueneau (1997, p. 13,14) enfatiza que a AD se relaciona com textos produzidos: “no quadro de instituições que restringem fortemente a enunciação; nos quais se cristalizam conflitos históricos, sociais, etc.;que delimitam um espaço próprio no exterior de um interdiscurso limitado”. O autor (1997) inspirado em Foucault enfatiza que a abordagem não pretende tomar um sujeito como referência, mas considera a enunciação inscrita numa *posição sociohistórica*, dessa forma refere ao conceito de *formação discursiva*.

O analista do discurso vem, trazer sua contribuição as hermenêuticas contemporâneas. Como todo hermeneuta, ele supõe que um sentido oculto deve ser captado, o qual, sem uma técnica apropriada, permanece inacessível. E o espaço escolar que lhe confere autoridade e garante que os textos analisados possuem, de fato, uma significação oculta, mesmo que um ou outro analista se mostre incapaz de decifrá-la. (MAINGUENAEU, 1997, p.11)

Maingueneau (1997) destaca o lugar da técnica utilizada para interpretar os contextos produzidos no âmbito da pesquisa, e insiste nas bifurcações dos significados. Henry (1997), refere que Pecheux sempre teve como meta “abrir uma fissura teórica e científica no campo das ciências sociais e, em particular, da psicologia social.” Dessa forma contou como

aporte “o materialismo histórico tal como Louis Althusser o havia renovado a partir de sua releitura de Marx, a psicanálise, tal como reformulou Jacques Lacan, através de seu “retorno a Freud”, bem como certos aspectos do grande movimento chamado não sem ambiguidades estruturalismo” (HENRY, 1997, p. 14). Destarte, a AD faz um furo nas ciências sociais porque não contempla uma visão reducionista e distancia-se dos padrões de uma racionalidade positivista, racional e técnica para avançar em interpretações que permita a reflexão sobre o incongruente, o impreciso, o que está submerso sob as vestes de um saber não todo.

Ao analisar ao fenômeno da (des)autorização docente tendo como referência a AD de Vertente Francesa, busquei emergir não só nas falas, mas nos silêncios, nas pausas, nas reticências, no gestual, assim como na historicidade desse sujeito presentificada em seu discurso, no entorno e na conjuntura social. Os procedimentos metodológicos utilizados: a observação, a entrevista e a conversação foram suportes aplicados para que a partir deles pudessem emergir as unidades de análise que permitiram o desvelar deste objeto. Então, espero que os achados dessa investigação se constituam em aportes de reflexão para a escuta e o olhar sobre a (des)autorização docente na contemporaneidade, vislumbrando elaborar como o lugar e posição do docente tem sido fragilizado nesse cenário, posto que esse lugar esvaziado ao qual ele foi delegado na modernidade tem deixado sintomas, evidenciando a fragilidade em que está sendo costurado o ensinar e o aprender.

Na análise dos dados, o(a) pesquisador(a) empresta seu olhar, sua escuta e seu corpo para que de forma minuciosa, delicada e reflexiva desenvolva a leitura analítica dos dados recolhidos no campo empírico. Nesse movimento fecundo em que os princípios éticos da investigação são referentes essenciais para garantir a legitimidade do *corpus* teórico metodológico da pesquisa, evoca-se Morin (2007, p. 61) quando afirma que “a lagarta, ao autodestruir-se, autoconstrói-se num novo ser, que é o mesmo sendo um outro que vai ser libélula ou a borboleta”. Ao apresentara imagem da lagarta para falar da transformação de uma fase à outra. Não é possível prever como isso se dá, algumas dessas mudanças são imprevisíveis e improváveis, não são visíveis, produzem-se na história, nos interpela e nos transforma (MORIN, 2007).

No caminho seguido, cabe ao pesquisador(a) apreender cognições, contextos e afetos para auscultar o objeto estudado refinando a “sua sensibilidade, para que o seu olhar e sua escuta, mesmo sabendo-se clivados, possam trazer a tona o sujeito e seu entorno, em suas múltiplas dimensões, compondo assim um corpo teórico que possa apreender o universo estudado” (CORTIZO, 2011, p. 72). Nesse movimento pulsante, disponibiliza seu corpo, seu

tempo, sua atenção para capturar nas falas, nos silêncios e nas pausas dos sujeitos recorrências e regularidades por onde emergem as unidades de análise.

5.3 Unidades de análise da pesquisa dos dispositivos de coleta

As unidades de análise emergem da escuta do *campo empírico*, descortina-se como um véu esburacado que deixa mostras partes do corpo encoberto, em alguns momentos o véu cede revelando um pouco mais, como num jogo de presença-ausência, o (a) pesquisador(a) vai garimpando gradativamente as unidades de análise, tesouros, que se transformam em achados da pesquisa. A seguir apresentam-se os três dispositivos de análise de dados: observação, entrevista e conversação e suas respectivas unidades de análise.

5.3.1 Observação: olhar escópico do cotidiano docente

O ato de observar é um modo de perceber o contexto vivenciado, orientar sobre percursos, reconhecer pessoas e objetos. Para a pesquisa, a observação é um dispositivo apurado para registrar fatos ou acontecimentos através de um olhar e de uma escuta atenta e criteriosa. Yin (2005), afirma que as observações podem ser formais (com protocolos) e informais (direta), podem fornecer informações singulares sobre o contexto e o fenômeno do objeto em estudo. Segundo Laville e Dionne (1999), a observação “deve respeitar certos critérios, satisfazer certas exigências: não deve ser uma busca ocasional, mas ser posta a serviço de um objeto de pesquisa, questão ou hipótese, claramente explicitado; esse serviço deve ser rigoroso em suas modalidades e submetido a críticas nos planos da confiabilidade e da validade” (1999, p.176). Portanto, a observação dos sujeitos no *locus* da pesquisa não é simplesmente um olhar passivo e atento, mas um olhar implicado, seguindo critérios previamente sistematizados no sentido de corroborar para o(a) pesquisador (a) apreender evidências que possivelmente não emergiram durante a aplicação do outros dispositivos. Segundo Lüdke e André,

a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o objeto pesquisado. [...] A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da *perspectiva dos sujeitos*, um importante alvo nas abordagens qualitativas, Na medida em que o observador acompanha *in loco* às experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p. 17, grifo dos autores).

Os autores (1986) ressaltam sobre a relevância desse dispositivo para a pesquisa qualitativa, à medida que possibilita a proximidade com os sujeitos e conseqüentemente com o objeto de pesquisa. Eles (1986, p. 17) também referem sobre o papel do observador na abordagem etnográfica, que deve “tolerar ambigüidades; trabalhar sob sua própria responsabilidade; inspirar confiança; ser pessoalmente comprometida, autodisciplinada e sensível a si mesma e aos outros”. Os autores conseguem sintetizar características fundantes da ética do observador, posto que, o pesquisador está no campo empírico em contato com os sujeitos em seus contextos relacionais em que circulam afetos diversos, tensões e desconfianças, dentre outros.

Nessa pesquisa, a observação foi o primeiro dispositivo a ser aplicado na coleta dos dados. Foi realizado com os sujeitos um agendamento das aulas a serem observadas. No dia agendado, ao chegar à sala dirigi-me a uma carteira no fundo da sala, sem participar das atividades desenvolvidas, omitindo possíveis opiniões ou contribuições. Pontualmente, algum professor me endereçava uma fala ou um olhar solicitando uma cumplicidade na interação com o aluno, contudo procurei me abster de emitir parecer ou de responder. Nos primeiros dias de observações, os alunos ficavam interrogando com o olhar ou verbalmente a minha presença na escola, os professores explicavam, mas eles olhavam com certa desconfiança, após algum tempo eles se acostumaram e ficaram mais receptivos. Aliás, o mesmo ocorreu com os professores, porque nas primeiras aulas alguns ficavam pouco a vontade, parecendo que o meu olhar era um julgamento moral de seu trabalho, com o tempo foram quebrando mais as resistências e desenvolvendo o saber docente com mais autenticidade.

Os professores foram observados na sala de aula e no ambiente escolar em duas etapas. A primeira etapa ocorreu de agosto a dezembro de 2014. Em maio de 2015, segui para realizar o doutorado sanduíche na cidade de Porto - Portugal, ao retornar ao Brasil, em maio de 2016, voltei ao campo para concluir a coleta de dados. Portanto, durante os meses de maio a setembro de 2016, de forma sistemática fui à escola pelo menos duas vezes na semana. Na primeira etapa, acompanhei seis sujeitos, em salas de aula e no intervalo. Na segunda etapa, as observações se concentraram em dois sujeitos. Foram oito meses de observação, perfazendo o total de 200 horas, sendo 20 h com cada professor, em seus referidos ambientes de trabalho. Em sala de aula, foi registrado a implicação do professor com a disciplina ensinada, o manejo desse profissional com os alunos e com a aula, as relações de transferência entre professor e aluno, o desejo de ensinar e de aprender e as questões referentes a autoridade pedagógica. No diário de campo, registrei livremente, acontecimentos e fatos que tinham relação direta com o objeto de pesquisa, posteriormente, catalogava as informações em um dispositivo (ver anexo

02) criado para posterior análise. Também foi observado como este professor se relacionava com seus pares, gestores e funcionários, buscando nas falas, silêncios, posicionamento corporal, expressões faciais, queixas, reticências e tropeços, marcas que corroborassem para desvelar o objeto estudado no recreio, reuniões pedagógicas e Conselho de Classe.

Dessa forma, após a leitura das observações realizadas e registradas no diário de campo foi possível constituir as seguintes unidades de análise:

1. *(Des)autorização docente na sala de aula;*
2. *Escola: entre o caos e o caos escolar;*
3. *Transferência na sala de aula*

A seguir abordo cada uma dessas unidades de análise que passarão por um processo descritivo e analítico e, em seguida, alguns autores serão convidados a falar teoricamente sobre o tema das unidades de análise. Assim, as observações constituíram um dispositivo que possibilitaram ver a olho nu reincidentemente cenas de (des)autorização.

1. (Des)autorização docente na sala de aula

A observação foi um instrumento que permitiu observar reincidentemente cenas de (des)autorização. Em alguns professores, a desautorização era mais presentificada de que a autorização, evitando generalizações, essa investigação buscou tratar as regularidades e perceber as singularidades subjetivas. Durante essa fase algumas cenas foram registradas em sala de aula, para efeito de análise resgato três cenas destacadas do diário de campo.

Cena 01

A sala está silenciosa, dá para escutar as falas dos alunos que estão no corredor, assim como o barulho dos carros que vem da avenida que fica no fundo da escola. Os alunos fazem a atividade de revisão em dupla, encontram-se de cabeça baixa respondendo a atividade, às vezes discutem sobre as questões. A maioria está envolvida na atividade proposta. O sujeito **B** faz uma revisão geral do assunto, fala num tom de voz firme e suficientemente alto para ser escutado. Ele faz revisão do conteúdo Islamismo e a religião, em grande medida, os alunos ficam atentos à explicação. Num determinado momento percebeu que uma aluna estava com o celular e fala num tom bastante firme: *Guarde o celular, por favor*. Ele faz perguntas aos alunos, demonstra manejo de classe, alguns poucos alunos que estavam mais dispersos, sentados na última carteira não interferem na aula, ocasionalmente, o sujeito **B** se aproxima, pergunta pelo caderno, eles mostram e, em seguida, voltam a ficar dispersos. (sujeito **B**)

Durante a **cena 01**, nota-se que o sujeito **B**, a medida em que consegue criar uma ambiência adequada para o exercício do saber docente, envolve um grande número de alunos nas atividades desenvolvidas, busca sustentar a lei (evidência observada em outras cenas do cotidiano desse sujeito) e dispõe de uma relação com os alunos em que a transferência está assegurada. A desautourização se insinua (ainda que de forma incipiente) pela tentativa do uso do celular e por alguns alunos desatentos ao longo da aula (quando acabou a aula, o sujeito **B** comentou que fez um acordo com os alunos no início do ano letivo de não usar celular durante as atividades desenvolvidas). O sujeito **B** chama atenção dos alunos dispersos algumas vezes, vai até a mesa, pergunta pelo caderno, eles reagem, mostram o caderno e, em seguida, voltam ao comportamento anterior. Ao rever as observações do sujeito **B**, é possível indagar: Por que consegue sustentar um lugar de autoridade com o aluno? Aquino (1999), parece trazer elementos que corroboram para elucidar essa questão quando afirma sobre alguns pré-requisitos que tornam esse encontro possível, dentre eles, destaca o saber docente e a comunicação desse saber. O autor (1999) ressalta que “a autoridade docente não se sustenta exclusivamente na – e nem é decorrência unívoca da – erudição de seu portador, mas do trabalho engenhoso, árduo e compromissado daquele que, de fato, se dispõe a ensinar a outrem” (AQUINO, 1999, p. 140). Desse modo, nessa via de mão dupla a assimetria que assinala a relação professor e aluno envolve uma colaboração mútua, na qual “mesmo supondo já saber, o professor continua a reatualizar seus saberes” (AQUINO, 1999, p. 140). Isto porque, na relação com os alunos, continuamente, o professor ressignifica seus saberes. O autor (1999) assinala como princípio de autoridade docente valores como trabalho, compromisso e disposição. É possível aferir também o estilo de cada sujeito e a sua relação com a lei na infância, na juventude e em seus processos constitutivos. A cena 02 pode contribuir para a discussão.

Cena 02

A sala tem em torno de quarenta alunos, dezenove estão presentes. Próximo ao final da aula, três alunos estão de cabeça baixa como se estivesse dormindo. Dois alunos saem sem falar com o sujeito **E**, ele reclama com alguns alunos dispersos com celular e fone no ouvido, e fala: *Gente, se concentra aí*. Alguns alunos levantam para sair. A professora diz: *Oh, turminha, saia não*. No entanto, os alunos saem. A voz do sujeito **E** parece sem força quando fala: *Só não quero que cheguem ao segundo ano sem saber do conteúdo do primeiro*. O sujeito **E** circula pela sala explicando e tirando dúvidas sobre a atividade nas duplas e em trios. Algumas alunas fazem *selfies* na sala de aula. (sujeito **E**)

Na **cena 02**, encontram-se mais evidências de desautorização, o sujeito **E** parece ter dificuldades em encarnar a autoridade docente, o que fica claro quando afirma “Só não quero que cheguem ao segundo ano sem saber do conteúdo do primeiro ano”. A negativa do sujeito **E**, parte de uma clemência, a frase parece ser dita para ninguém, fala num tom audível, mas seu olhar é voltado para si mesmo. A sua relação com eles também apresenta mostras de uma suposta desautorização, constitui com os alunos uma relação maternal, usa palavras no diminutivo, infantilizando-os. As *selfies* e as redes sociais, artefatos que compõem a modernidade líquida (BAUMAN, 2011) tomam o espaço da aula para suturar o vazio deixado pela autoridade diluída. Nota-se que a desautorização emerge no âmbito social e adentra a escola cotidianamente pelos alunos, pais e docentes. O próprio número de alunos em sala é sinal de desautorização, menos da metade do que está matriculado na caderneta. Ao final da aula, o sujeito **E** chama atenção que isso ocorre devido a sistematização do ensino médio, porque há uma flexibilidade com relação a conservação/reprovação, o culpado é sempre o outro, de preferência o sistema. As novas tecnologias também atravessam a sala corroborando para acentuar o processo de desautorização, constituindo um embate diário entre celular e fone de ouvido. Alguns alunos extrapolam tirando a *selfie*, mas a maioria quer mesmo é se comunicar já que a aula parece não está promovendo esta comunicação. O sujeito **E** estabelece uma relação maternal com o grupo, parece que este é um traço singular de sua pessoa, tendo em vista que este comportamento se estende para os colegas. Em sala de aula, é pela face de uma mãe bondosa que abriga a todos, que o Sujeito **E** tenta exercer uma autoridade que lhe escapa. A maternagem também é um símbolo evidenciado da desautorização, porque tende a despolitizar o saber do professor. Convoca-se a cena 03 para ilustrar essa questão.

Cena 03

O sujeito **G** levanta e circula pela sala. Ele vê dois alunos com os pés na cadeira e diz: *Isso é casa de Noca, ou uma escola?* Os alunos sorriem. O sujeito **G** retira os pés dos alunos da cadeira e fala: *Eu pedi que vocês fizessem a tarefa, alguém fez?* Os alunos respondem em coro: *Não!* Diante da conversa dos alunos, ele pergunta: *A gente vai poder ter aula ou não?* Os alunos nada respondem e o sujeito **G** fala: *Já disse a vocês que não estou preocupado que tirem zero. Essa preocupação é de vocês não é minha.* Um aluno está sentado na extremidade da sala sozinho, disperso, distanciado do grupo, o sujeito **G** olha fixamente para este aluno que corresponde ao seu olhar, ele faz um aceno chamando o aluno e diz: *Ai você não vai ver e nem ouvir nada.* O aluno responde: *Daqui dá para ver.* Então, ele olha para o ventilador gasto que faz barulho, balança a cabeça negativamente e silencia,

e o aluno continua em seu lugar. A impressão que dá é que o sujeito **G** perdeu o viço, a força, a potência. A ausência de palavras reflete a ausência da possibilidade de investimento. O não dizer é também um dizer, sobre ele e sobre seu aluno. Sobre o que falta em si e o que falta no outro. (sujeito **G**)

Na **cena 03**, observa-se uma autoridade inter-rogada. O sujeito **G** demonstra claramente o seu mal-estar com o cenário vivido, ao dizer “já disse a vocês que não estou preocupado que tirem zero. Essa preocupação é de vocês não é minha”, ele retorna ao aluno a nota como se esta fosse um problema tão somente do outro, ao fazer isso parece deixar de implicar-se com a ação pedagógica. Pereira, Paulino e Franco (2011, p.19) referem que “é muito comum professores deixarem-se desautorizar ou paralisar diante da vontade de ignorância do outro, de o colocarem de lado, de o entregarem aos especialistas ou, numa espécie de fadiga sádica, de o abandonarem a sua própria sorte”. Desse modo, essa *fadiga* (no caso do sujeito **G**, parece ser mais triste do que *sádica*), está enlaçada por um *jogar a toalha*, *entregar os pontos* ou mesmo de como disse os autores (2011) o abandono do aluno a *sua própria sorte*. Entretanto, há um custo subjetivo impresso nesse *abandono*, ao deixar para trás o aluno, ele abre mão do que lhe é mais caro, os princípios éticos sem os quais a autoridade escorre de suas mãos, porque são eles que fundamentam e autorizam o saber docente.

As **cenas 02 e 03** parecem ilustrar mais elementos de desautorização do que autorização, os dois sujeitos parecem ter dificuldade de assumir um lugar de autoridade. Quando usam as expressões: *Oh, turminha, saia não* (sujeito **E**), *a gente vai poder ter aula ou não?* (sujeito **G**). As falas ressoam como se os dois sujeitos estivessem solicitando autorização para realizar seu trabalho, colocam-se simetricamente na mesma posição do aluno. A relação professor-aluno não é uma relação entre iguais, envolve o exercício de lugares e posições assimétricas, cujas diferenças são dispositivos para a autoridade docente (AQUINO, 2011; CEREZER, OUTEIRAL, 2011). Segundo Pereira (2016) o autor (2016), afirma que o docente é percebido como aquele que deve encarnar a responsabilidade da transmissão, de outro lado aquele que alimentado pelas teorias pedagógicas progressistas devem romper com os ideais da tradição. Nesse âmbito, o autor afirma que é nessa linha débil que a autoridade se inscreve, porém continua a “guiar nossos passos [...], isso não nos impede de reconhecer que ela foi solapada, alterada, metamorfoseada e deslocada ao longo dos tempos pós-republicanos” (PEREIRA, 2016, p. 184 e 185). Essa questão parece referir ao conceito de *dessimbolização geracional* (DUFOUR, 2005), que discute sobre a redução das diferenças entre as gerações. Tal nivelamento entre pais e filhos; professores e alunos gera

uma questão preocupante: quem irá se responsabilizar pela educação das crianças e jovens? (ARENDETT, 2011)

Segundo Lajonquière (2009) é através da lei que a educação ocorre, isto é, o adulto deve organizar o mundo para os mais jovens. Essa diferença é apreendida pela criança, porque está atrelada a promessa, “se você aprender, então, amanhã será como eu – adulto.” (LAJONQUIÈRE, 2009, p. 80). Entretanto, se essa diferença está minimizada o que fazer diante dessa promessa? Essa questão traz em seu bojo outras tantas tais como: identificações, transferência, e principalmente, a encarnação de um lugar e de uma posição subjetiva que possibilite o reconhecimento de uma autoridade, construída através de uma relação assimétrica e democrática. Porém, contraditoriamente a expansão da escola (capítulo IV), observar-se cada vez mais proeminente um discurso educacional voltado para o fracasso, como afirma Kupfer.

Qual o discurso social dominante na educação? O de seu fracasso e de sua falência, ao lado de uma contraditória supervalorização da escola como meio de ascensão social. Não se fala outra coisa a não ser na ruína do sistema educacional, na desvalorização do professor, na perda de sentido dos conteúdos escolares. Ao lado disso, as crianças são levadas a pensar que a sua salvação está na escola. E esperam que as crianças sejam surdas a esse discurso e suas contradições, que não se deixem afetar! (KUPFER, 2007, p. 130).

A autora (2007) chama a atenção sobre o discurso social reincidente que aposta no fracasso e na desvalorização e tem ampla relação com a autoridade docente. Ela afirma que os alunos estão inseridos no meio social, escutando essas ambivalências e evidentemente por elas são afetados. Portanto, se os professores são percebidos como fracassados, desrespeitados e desvalorizados, os alunos, por sua vez, tendem a não querer se identificarem com esses mestres fragilizados. Não é sem propósito que muitos jovens não escolhem a docência como profissão.

Em contrapartida nem todos os docentes estão desautorizados, temos aqueles como o sujeito **B** que consegue se autorizar no exercício seu saber docente, o que não significa que sua autoridade não seja inter-rogada. O que muda na primeira cena em relação às outras duas? Muda o conteúdo do discurso individual dos sujeitos e o lugar em que o sujeito **B** se coloca. Mesmo com o discurso social da falência da educação, a conjectura social, a sala quente com o sol adentrando o espaço, o sujeito **B** evita repetições, centra no conteúdo da aula, mas isso não quer dizer que de vez em quando não possa dar um giro sobre uma curiosidade ou algo

engraçado, logo volta onde parou e dá continuidade a atividade, as regras estão definidas, cobra do aluno, sustenta o mal-estar da castração e deixa evidências de uma transferência constituída.

Desse modo, Cerezer e Outeiral (2011, p. 64) afirmam “autoridade é um lugar onde nos colocamos, se ela está sendo falha é porque está sendo precariamente ocupado. [...] Autoridade é o reconhecimento pelo outro de que os pais ou professor, por exemplo, têm experiências e conhecimentos que devem ser aprendidos, que despertam o desejo de aprender e se identificar”. Os autores parecem acertar ao fazerem referência ao lugar e posição exercida pelo sujeito que encarna a autoridade, contudo, ao longo dessa investigação foi possível apreender que a autoridade é algo mais profundo, “é muito mais entrecortada, minuciosa e contingente. Ela compõe a constelação de atos, moralidades, comportamentos e posicionamentos que fazem ou não um determinado discurso declinar no seu tempo” (PEREIRA, PAULINO, FRANCO, 2011, p. 19). As três cenas permitem elaborar o quanto é complexa a questão da desautorização docente, não perpassa por uma questão isolada, está relacionada a sistematização da escola, a burocratização, a carga horária, a estrutura física, dentre outros fatores. Atravessa um conjunto de situações que traduzem competências técnicas e políticas, contextos, habilidades, formação docente, a constituição do sujeito e conteúdos inconscientes.

2. Escola: entre o caos e o caos escolar

Essa unidade de análise emergiu das observações na sala de aula, mas esteve presente no discurso dos sujeitos dessa pesquisa em outros dispositivos de coleta de dados. O caos foi um significativo evocado em muitos momentos durante a fase da investigação no campo empírico. O caos como pulsão desagregadora, da qual se faz possível à vida. Durante os dois períodos da coleta de dados, apesar de não terem sido seguidos, o espaço físico da escola, incluindo as salas de aula, apresentaram aparências similares, sugerindo, no decorrer desse tempo, não ter ocorrido investimento em manutenção. O quadro branco parecia ser o único objeto em condições de uso, e bastante explorado pelos professores, de modo que o espaço físico apresentava uma aridez discrepante com a jovialidade dos alunos do ensino médio. As carteiras quebradas e riscadas preenchiam o ambiente, que, muitas vezes, dependendo de como estavam dispostas interferiam no deslocamento, em muitas salas eram agrupadas em filas individuais, revezando em duplas e, ocasionalmente, em trios (exceto o sujeito **A**). A partir da observação, da escuta e de um olhar depurado ao contexto vivido em sala de aula foi possível apreender a

unidade de análise **escola: entre o caos e o caos escolar**. A seguir apresenta-se uma cena da sala de aula do sujeito **C**.

Cena 01

O sujeito **C** está envolvido na correção dos portfólios, enquanto os alunos aguardam o início da aula. Um grupo começa um jogo de dominó. Enquanto alguns entram e saem da sala, uns sentam em cima de suas carteiras com o celular na mão. Há muitas conversas dentro e fora da sala. Em determinados momentos, o sujeito **C** levanta a cabeça, observa o movimento da turma e convida um aluno individualmente para entregar o portfólio corrigido. De vez em quando dirige um olhar à cena dos meninos jogando, e balança a cabeça negativamente. O sujeito **C** olha os alunos jogando e fala: *Meninos, já tomei metade das peças, vocês vão insistir?* Então dirigiu-se a outro aluno: *Já lhe chamei várias vezes e você não escutou.* (sujeito **C**)

Durante a observação na sala do sujeito **C**, chamou a atenção à forma como os alunos ocupavam o espaço: o corpo jogado na cadeira; as pernas alongadas parecendo estar no sofá da sala de sua casa; as entradas e saídas no anonimato; o burburinho das conversas; as brincadeiras; o olhar perdido e o celular circulando livremente como se fizesse parte do universo escolar, tal qual a caneta, o caderno, o livro e o piloto. Analisando a cena de aula do sujeito **C**, observou-se que a dispersão parecia ser predominante, o entre e sai, as conversas, a informalidade, as brincadeiras, a disparidade de ações realizadas num mesmo contexto levavam a pesquisadora a perceber esse ambiente similar ao caos. Todavia, após a correção dos portfólios, que levou a maior parte da aula, o sujeito **C** levantou e explicou sobre um projeto que deveria ser desenvolvido na unidade, colocou no quadro a estrutura do projeto, enquanto relatava como cada equipe deveria se organizar. O sujeito **C** falava que o acarajé tem relação com a religiosidade e foi trazido pelos escravos. Os alunos perguntaram sobre a música. Ele ressaltou que eles poderiam pesquisar sobre o axé e o arrocha, porém enfatizou que não poderia ter músicas pejorativas, com duplo sentido, nesse instante esboçou um meio sorriso para os alunos, que corresponderam com um gestual balançando a cabeça concordando com ele dando indícios que uma transferência já havia sido constituída. Os alunos se interessaram pela proposta e, assim, o ruído diminuiu, ainda que alguns ainda estivessem dispersos e o celular e o fone de ouvido continuassem como adereço indispensável colado ao corpo, a maioria dos alunos voltou sua atenção para escutar o sujeito **C**, a transformação foi visível. A fala endereçada aos alunos sobre o projeto gerou interesse, a comunicação se reestabeleceu e o movimento caótico acedeu para a construção. Quando o sino tocou

sinalizando que o tempo da aula havia esgotado, o sujeito C continuou explicando o trabalho e muitos alunos permaneceram escutando e formulando perguntas sobre o processo. Diante da cena, emerge uma pergunta: O que se passou de uma cena para outra? Ou, de outro modo, o que se passou entre a primeira visão em que a dispersão dominava para o instante seguinte em que o Sujeito C inicia a aula no sentido literal do termo? A transformação era grande para os olhos da pesquisadora, ao apresentar sobre os elementos da cultura nordestina, bem como os conteúdos musicais e artísticos presentes na cultura de grande parte dos jovens baianos, a forma implicada e investida do sujeito C parecia despertar identificações e interesse dos jovens. A sala de aula não era mais o caos desagregador da cena 01, mas um contexto de trocas em que o acontecimento da aula vai tomando sentido para o aluno.

Em outros momentos, durante as observações, o significante caos também parecia descrever a ambiência escolar e da sala de aula. Portanto, a consulta ao dicionário precipita a tentativa de elucidar o sentido do caos percebido nesse universo, que traz como sinônimos as palavras: desordem, babel, confusão e, também faz referência a um “vazio obscuro anterior à criação do mundo” (FERREIRA, 2012, p. 136). Duas frentes de significados que, por um lado equipara o caótico a transtorno e tumulto, do outro lado refere sobre a criação, ao desconhecido, ao não ser. Inicialmente, o cenário faz referência a ideia de caos que emerge do senso comum, isto é, como um fenômeno desagregador. No entanto, é preciso pensar sobre o que está velado na (des)ordem da sala de aula? Quais as especificidades de cada cenário? O que interfere nesse processo?

Comte-Sponville (2006, 89), afirma que do ponto de vista da ciência é “caótico todo sistema em que uma modificação ínfima das condições iniciais basta para modificar a evolução, de tal sorte que ela escapa, na prática, a previsão de longo prazo”. O fenômeno efeito borboleta é uma ilustração de que o simples movimento em um determinado ponto pode trazer consequências em outros pontos do planeta. O determinismo e a imprevisibilidade são marcas constituintes da teoria do caos, que, por sua vez, não exclui a racionalidade, mas a concebe numa perspectiva da complexidade marcando os processos de ordem e desordem, de vida e morte. Segundo Prigogine (2002, p.80) “[...] É do caos que surgem ao mesmo tempo a ordem e desordem. Se a descrição fundamental se fizesse com leis dinâmicas estáveis, não teríamos entropia, [...] nem nenhuma possibilidade de falarmos de estruturas biológicas”. O autor (2002) refere ao caos como movimento dinâmico que elabora o universo e possibilita o existir do humano. Evocando o *locus* de observação, o caótico se expressa pelas marcas singulares da adolescência, pelos artefatos da contemporaneidade e pelas relações constituídas entre docente-aluno; aluno-aluno. A questão é saber até que ponto, a adolescência justifica as

conversas, o entrar e sair, as brincadeiras, os chistes, o corpo jogado, o olhar perdido, a ausência de questionamento? Qual a relação entre esse movimento dos alunos e a (des)autorização docente? A analogia da sala de aula como lugar caótico se justifica diante desse repertório? A **cena 02** pode contribuir para essa reflexão.

Cena 02

As cadeiras amontoadas dificultam o movimento. Os alunos falam uns com os outros. O sujeito **G** explica o conteúdo no quadro para alguns poucos que estão prestando atenção. Os demais alunos estão em atividades diferenciadas: conversam, usam o celular e o fone de ouvido, entram e saem da sala, outros sentam de costas. O barulho das vozes do corredor inunda a sala e se mistura com as vozes dos estudantes gerando uma confusão de vozes. Uma aluna coloca a sua cadeira na frente, bem próxima ao sujeito **G**, ele não tem uma boa dicção, o que torna ainda mais difícil a compreensão da transmissão. Ele segue concorrendo com os sons e o movimento da turma buscando transmitir o conteúdo, mas quase ninguém presta atenção às suas palavras. Em alguns momentos fica em silêncio e observa a cena como se fosse um espectador. Em seguida, continua a aula. (sujeito **G**)

Observando a **cena 02**, nota-se que o sujeito **G** tem dificuldades na relação com os alunos e na transmissão dos conteúdos, porém, nota-se que a estrutura física também não corrobora para a realização da aula. O barulho do corredor e o calor da sala deixam os alunos inquietos parecem ampliar o cenário caótico que interfere na transmissão. O caos parece ser um dispositivo paralisante e perturbador para o sujeito **G** (em alguns momentos, ele para a transmissão para apreciar a cena). O seu olhar demonstra que não irá conseguir chegar ao cais, que não irá aportar, contudo, segue com a transmissão do impossível.

Ao buscar o significante caos numa perspectiva mítica (ALARCÃO, 2012; PAIM FILHO, BORGES e HOEFEL, 1999), encontra-se caos (Kaos) como momento anterior a criação, representante do não-ser, nessa rubrica Kaos gera Éreos e Noite, que por *cissiparidade* origina sua descendência (ALARCÃO, 2012). A linhagem do Caos se constitui a partir de uma divisão, em contraposição a linhagem de Eros que representa o desejo de união, de aliança amorosa acometido a todos sem distinção e resistência (PAIM FILHO, BORGES e HOEFEL, 1999). Dessa forma, o fenômeno caótico parece fazer referência a algo que se desintegra e se (re)parte, ao fazer isso transforma-se.

No âmbito da psicanálise, o conceito de caos encontra-se ancorado nas pulsões (ALARCÃO, 2012; PAIM FILHO, BORGES e HOEFEL, 1999; GARCIA-ROSA, 1995). A pulsão (*trieb*) é um conceito “situado na fronteira entre o mental e o somático, como o

representante psíquico dos estímulos que se originam dentro do organismo e alcançam a mente, como uma medida da exigência feita à mente no sentido de trabalhar em consequência de sua ligação com o corpo” (FREUD, 1915-1996, p.72). Pulsão distingue de instinto na medida em que instinto está estrito ao campo biológico e tem um objeto específico e a pulsão compreende o campo psíquico e não tem um objeto definido. O autor (1915-1996) situa o campo pulsional a partir de quatro termos, a saber: pressão (*drang*), finalidade (*ziel*), objeto (*objekt*) e fonte (*quelle*). Pressão é a atividade da pulsão, refere-se à essência. A finalidade é a satisfação a ser alcançada pode ser parcial ou inibida mediante processos de economia psíquica, mais tensão menos prazer, a descarga da pressão gera a satisfação. O objeto é por onde a satisfação pulsional vai ser atingida, é mutável pode fazer parte do corpo. Freud (1915-1996, p. 73) descreve a fonte da pulsão como “processo somático que ocorre num órgão ou parte do corpo, e cujo estímulo é representado na vida mental”. Dessa forma, afirma a pulsão como uma força contínua proveniente do próprio organismo. Na obra Além do princípio de prazer Freud (1920/1922-1996) desenvolve o conceito de pulsão de morte inspirado na biologia, porém precisamente nas ideias de Weismann (1882, 1884, 1892), que introduz a divisão soma (mortal) e plasma germinal (imortal). O autor enfatiza a percepção dualista ao postular sobre suas concepções, “[...] fomos levados a distinguir duas espécies de pulsões: aqueles que procuram conduzir o que é vivo à morte, e os outros, as pulsões sexuais, que estão perpetuamente tentando e conseguindo uma renovação da vida, o que soa como um corolário dinâmico à teoria morfológica de Weismann” (FREUD, 1920/1922-1996, p. 33). Assim, Freud mantém o caráter dualista de sua teoria, nomeando pulsões sexuais e pulsões de morte. Sendo para o autor (1920-1922), as pulsões sexuais, ligada a Eros, de autoconservação, isto é, denominadas pulsões de vida, e a pulsão de morte sempre destruidora.

Em contrapartida, Paim, Borges e Hoefel, (1999, p.32) afirmam que “a pulsão de vida coexiste com a pulsão de morte, em luta interna, permanente, entre o Ser e o Não-Ser, o nascer e o não nascer psiquicamente, ou seja, sobre a Terra”. Nessa visada, os princípios destrutivos que incorporam as pulsões de morte são transformados, “[...] contrariamente à ideia de pulsão de morte concebida como retorno às formas anteriores, temos a pulsão de morte concebida como potência criadora, posto que impõe novos começos ao invés de reproduzir o mesmo” (GARCIA-ROSA, 1995, p. 163). A produção de novos começos autentica a pulsão de morte como potência criadora. Paim Filho, Borges e Hoefel (1999) parecem compartilhar da ideia de pulsão de morte como potência criadora ao afirmarem que o caráter disjuntivo da pulsão de morte confronta com a repetição e possibilita o emergir do novo. Assim, “Khaos, a pulsão de morte é na verdade potência criadora enquanto Eros, pulsão

de vida tem uma função conservadora, repetidora” (PAIM FILHO, BORGES e HOEFEL, 1999, p. 33). Nessa linha de pensamento a pulsão de morte perderia a sua função destruidora como afirma Freud para permear uma função de criação? Os autores (1999), assim como Garcia-Rosa (1995) referem sobre as ambivalências manifestas nas pulsões de morte que originam o caos, podendo emergir dele a construção. Nesse momento, evoco as palavras de Nietzsche (2002) quando diz “é preciso ter um caos dentro de si para dar à luz a uma estrela cintilante”, para acenar sobre o caos da sala de aula, convocando a pensar que talvez da penumbra dispersa da escola contemporânea possa emergir um novo saber profissional, no qual a palavra convoque uma ação investida, em que seja possível tomar decisões conjuntas, fazer escolhas e agir, tendo a autoria docente e discente como um princípio regendo esse advir.

3. Transferência na sala de aula

As palavras de Cecília Meireles “saber ser poeta para inspirar” (2001, p. 147) parecem decifrar o enigma que perpassa o encontro na sala de aula. A poetisa faz referência sobre afetos, imaginação, conhecimentos como elementos responsáveis pela criação, composições que também alimentam o saber fazer do professor. Os versos parecem anunciar sobre o princípio e o fim do trabalho docente, que é inspirar pessoas em seu percurso de humanização, tal como um poeta. A autora afirma “e ter imaginação para sugerir. [...] E saber ir e vir em redor desse mistério” (MEIRELES, 2001, p. 147). Nessa direção, os versos oferecem pistas valiosas sobre a docência: *sugerir, enriquecer, saber ir e vir*. Estes versos tão caros marcados por simbolismos, que parecem descrever sobre o lugar do professor também inspiraram a pensar sobre uma unidade de análise capturada nas observações em sala de aula, as relações transferenciais. O encontro cotidiano entre professor e aluno tem especificidades, histórias e nuances próprias, paralelamente aos programas, ao currículo e aos conteúdos existem sujeitos barrados constituídos por conteúdos manifestos e latentes. A seguir apresenta-se duas cenas em que essa unidade de análise foi apreendida.

Cena 01

O sujeito **E** fala para o aluno (que estava dormindo com a cabeça pousada na carteira): *Bora, preguicinha*, a fala da professora é quase maternal. A professora faz a chamada e fala: *está faltando um bocado de gente hoje, vou fazer a chamada rapidinho*. Após a chamada, a professora se levanta e pergunta: *Vocês sabem o que é megalópole turminha?* Os alunos respondem que não, então, a professora explica o conteúdo, mas os alunos parecem não se interessar pela exposição. O celular, a conversa, as brincadeiras, as risadas

tomam o espaço da sala de aula. O olhar do sujeito **E** parece encaminhar-se apenas aos alunos da frente. Em um determinado momento, um aluno fala: “Não está dando para escutar”. A professora bate no quadro e fala firme: “Bora, turminha, estou revisando pela última vez”. Diante do chamamento incisivo da professora, os alunos param, silenciam, logo depois o burburinho reinicia. (sujeito **E**)

Mediante as observações realizadas na sala de aula do sujeito **E**, assim como na escuta da entrevista e na conversação, ficou evidente que a relação construída passava pelo âmbito da maternagem e não favorecia a relação pedagógica. Em muitos momentos, dirigiu-se aos alunos no diminutivo, aproximava-se, endereçava um olhar afetuoso ou aflagava a cabeça. Na entrevista, também revelou esse traço maternal, disse que os próprios alunos reconhecem seu estilo, e alguns já lhe disseram: *Para com isso*, referindo-se ao fato dele ser complacente demais com alguns que não cumpriram com os combinados. Nessa lógica, a relação transferencial constituída pelo **sujeito E** e seus alunos segue os moldes de um amor materno, no qual os afetos sobrepõem a cientificidade. Segundo Pereira (2014, p. 183), “com o declínio contemporâneo da imagem paterna, e não propriamente do valor fálico do pai, o discurso da maternagem passa a demandar o carimbo científico, sendo a pedagogia a materialização essencial para tal intuito”. Nessa perspectiva, o autor (2014) refere que ao buscar cientifisizar seus saberes maternos, as mulheres tendem a reproduzir o discurso pedagógico espelhado no discurso materno, concorrendo para o *enfraquecimento político*. Por conseguinte, a relação transferencial constituída pelo sujeito **E**, marca o seu estilo em sala de aula, é uma forma legítima de se relacionar com os alunos. Acontece que no caso dele, a relação maternal passava por um afrouxamento das regras, em que os jovens se sentem a vontade para transgredir, porque elas mesmas são fragilizadas diante do lugar ocupado pelo sujeito **E** na sala de aula.

Cena 02

O sujeito **F** conclui a entrega das provas, levanta e fala: *Peço desculpas por não ter avisado que os testes eram diferentes, que a resposta do colega não serviria para vocês. Não fui capaz de avisar.* (A fala é acompanhada de um gestual e um tom irônico). Os alunos dão um sorriso sem graça. Em seguida, o sujeito **E** começa a fazer a revisão da avaliação. Os alunos, em grande medida, estão atentos à explicação do professor, mas, o burburinho do corredor adentra a sala e interfere na comunicação. Ele fala reincidentemente: *Vamos lá pessoal, presta atenção ai.* Em sua fala emerge o desconforto com a conversa e o burburinho dos alunos. *Por incrível que pareça, quem está prestando atenção é quem fechou a prova, quem não fechou e tirou nota baixa não está nem ai, principalmente quem tirou SR (sem rendimento).* Uma aluna resolve sentar de costas para o sujeito **F**. A bateria do celular de uma jovem acaba, ela se debruça na carteira parecendo

que a sua potência evanesce. Ele diz: *Já estou ficando rouco, vamos lá pessoal*. Uma aluna levanta e fala: *Professor, vou beber água*. Após a correção, os alunos ficam mais tranquilos, o professor senta e faz a chamada. O sujeito **F** não altera a voz, fala pouco, porém está sempre endereçando a fala ao conteúdo da disciplina, às vezes dirige um meio sorriso para um ou outro aluno, também, ocasionalmente, faz uma ironia de modo discreto, parecendo falar para si mesmo ou emite uma fala com objetivo disciplinar. Nas aulas seguintes, ficou visível que essa forma de interagir com o aluno faz parte do estilo do professor, no entanto, apesar da economia com as palavras e destas se dirigir sempre ao significante *pessoal*, há uma relação respeitosa entre professor e aluno (sujeito **F**).

O sujeito **F** apresenta um semblante sério, objetivo e prático, dirige-se aos alunos sempre no social utilizando o significante “pessoal”, as palavras endereçadas aos alunos são correlatas ao conteúdo e, ocasionalmente (poucas vezes), para conter a indisciplina. Porém, fica claro que ocupa um lugar de S.s.S³³ na relação com seus alunos, sustenta uma autoridade pedagógica. A questão que se coloca como reflexão é até que ponto, ocorre um deslocamento desse lugar? Até que ponto esse sujeito se percebe como sujeito barrado. Nesse sentido, reconhecer-se como sujeito da falta é condição fundante para corroborar no processo de subjetivação do aluno. O ambiente transferencial da sala de aula, permeado por afetos ambivalentes, poderá construir pontes para o reconhecimento da autoridade docente e favorecer a construção do conhecimento ou, por outro ângulo, também pode oferecer resistências à transmissão, tudo depende do manejo a ser constituído nesse processo. É nesse encontro tecido sob o circuito transferencial, envolvendo identificações, resistências e afetos que professor e professora devem direcionar a transferência de amor para a transferência de saber, autorizando-se numa ação pedagógica capaz de inspirar alunos e alunas na (des)construção de novos saberes preche de sentidos.

As cenas supracitadas são distintas e singulares, os estilos diferenciados do sujeito **E** e **G** constituírem transferência são legítimos, forjados ao longo de processos formativos e intrínsecos, ancorado numa história particular repleta de significados. Para Kupfer (2007), o estilo é a via pela qual o professor *obtura a falta no Outro*, é o caminho pelo qual o professor efetiva a transmissão, cuja “estrutura de relação que é vazia, mas que ele transmite *recheada*,[...] com os conteúdos da matéria que ele estiver ensinando. Seu aluno tomará dessa

³³ “Desde que haja em algum lugar o sujeito suposto saber – que eu abreviei hoje no alto do quadro por S.s.S. – há transferência. [...] Cada vez que essa função pode ser, para o sujeito, encarnada em quer que seja, analista ou não, resulta da definição que venho lhe dar que a transferência já está fundada” (LACAN, 1964-1992, p. 226).

estrutura vazia para novamente “preenchê-la” (KUPFER, 2007, p. 133 e 134, grifos da autora. Nesse movimento poderá influenciar o aluno na construção de seu estilo. Ao refletir sobre a relevância do professor na vida escolar do (a) aluno (a) Freud afirma que

é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres. É verdade, no mínimo, que esta segunda preocupação constituía uma corrente oculta e constante em todos nós e, para muitos, os caminhos das ciências passavam apenas através de nossos professores. (1914-1996, p. 162)

O autor aborda o estilo, a personalidade, o jeito de ser de cada professor, como pontos importantes da relação educativa, concomitantemente com os conteúdos conceituais disciplinares. Nesse sentido, a admiração, o respeito, a autoridade, os afetos são sentimentos que atravessam a sala de aula e ajudam na constituição da transferência entre professor e aluno (a). Para Freud (1905-1996) a transferência é um fenômeno constituído no âmbito da análise, mas também se presentifica em outras relações, tais como: médico-paciente e professor e aluno, envolve afetos, demanda, entrega, etc. O autor, reporta-se as transferências como “fac-similes dos impulsos e fantasias que são criados e se tornam conscientes durante o andamento da análise; possuem, entretanto, essa particularidade, que é característica de sua espécie: substituem uma figura anterior pela figura do médico”(1905-1996, p. 113). Nessa linha de pensamento, a transferência pode ocorrer mediante a reatualização de um acontecimento ou de uma lembrança do passado suscitando no presente afetos de hostilidade ou amorosidade. Sendo assim, a relação entre pais e filhos marcada por autoritarismo e conflitos, pode posteriormente, na sala de aula, por exemplo, ser reeditada possibilitando transferência ou não com o professor. Perceber esse manejo é muito importante, à medida que compreende esses afetos como sendo dirigidos a outro que não é ele, mas a um pai, a um tio ou a uma pessoa que em algum momento ocupou esse lugar de sua vida.

Por outro lado, nesse processo, a resistência é acionada para tentar impedir o emergir de conteúdos inconscientes, como desejos e fantasias. Para Strykman (1997, p. 270), do ponto de vista lacaniano, “não é a transferência que faz resistência, mas sim ali onde alguma coisa do discurso resiste ao dizer, resiste à fala, revela-se para o paciente intransponível, o atormenta, o faz sofrer e produzir sintomas.” A autora (1997) destaca o caráter estrutural da transferência na abordagem lacaniana, em que o simbólico prevalece e a fala assume um espaço ocupado por um par, porém necessariamente ocupam lugares distintos, um que

demanda e outro que é demandado. Nesse sentido, Lacan (1992, p. 226) afirma que “desde que haja em algum lugar o sujeito suposto saber (S.s.S) – há transferência”. Tratando-se do cenário analítico, o analisando apresenta uma demanda ao Outro, a quem ele supõe que tem um saber sobre seu desejo. Evidentemente, esse saber só pode ser percebido no âmbito dessa suposição, pois o saber não sabido encontra-se no sujeito que demanda.

Através da interpretação analítica da obra *O Banquete* (Platão), Lacan (1992) faz uma analogia da posição de Sócrates a do analista. Certa noite, Alcebíades, ébrio sob efeito do álcool declara a sua paixão a Sócrates que não responde a demanda de amor de Alcebíades e remete Alcebíades ao objeto de seu desejo, Agatão (CORTIZO, 2011). Segundo Roudinesco (1998, p. 282), “Alcebíades acredita desejar Sócrates quando deseja Agatão.” Dessa forma, intuitivamente Sócrates coloca-se na posição de analista ao endereçar Agatão como sendo o objeto de amor de Alcebíades, manejo da transferência pelo analista. Pode-se afirmar que a constituição da transferência, associada à técnica psicanalista da Associação Livre, em que a fala circula livremente visando recordar, repetir e elaborar compõem os princípios fundantes para instaurar a análise (PEREIRA, 2016).

Em contrapartida, a sala de aula guarda especificidades distintas da clínica. O paciente demanda o analista através de um sintoma. Ele oportuniza a palavra franca para emergir conteúdos inconscientes que vão atualizar esse sintoma, isto só é passível sob a escuta de um ambiente transferencial constituído. O professor tem um saber sobre o conteúdo, mas esse não é um saber todo, é um saber clivado, contudo, ele precisa ocupar o lugar do S.s.S., para que o aluno possa avançar na construção de seus saberes. Para Ornellas, “existe um ponto em que a relação transferencial favorece aos objetivos da relação pedagógica. Trata-se daquele ponto em que o professor aceita a transferência, acata a ternura respeitosa e afetuosa do aluno para ajudá-lo, mas traz o conhecimento que legitima a sua autoridade pedagógica” (2005, p.178-179).

Segundo a autora (2005), os afetos ambivalentes suscitados na relação transferencial exigem do professor um manejo para lidar com os diferentes sentimentos que possam advir, tais como: amor, ódio, prazer, desprazer, encanto, desprezo e admiração. Dessa forma, é fundante perceber que os lugares assumidos nessa relação são distintos, isto porque, o professor é responsável legítimo pela transmissão de um saber escolar constituído através de um recorte cultural constituído ao longo da história. Nessa condição, o seu principal papel é assumir o lugar de mediador entre o aluno e o conhecimento. Assim o lugar ocupado na sala

de aula e a relação transferencial constituída com o aluno, manifesta na confiança, no respeito, nos afetos tecidos no cotidiano podem contribuir no exercício da autoridade pedagógica. Muitas vezes, os afetos endereçados ao professor são *novas edições* de experiências do passado, aplicados ao presente (FREUD, 1905), o aluno olha para o professor e relembra uma figura da infância, por exemplo. Compreender esse manejo possibilitará ao professor dimensionar os encontros e desencontros das relações com o aluno, encaminhando a relação transferencial para favorecer a construção do conhecimento.

5.3.2 Entrevista: autoria da palavra revelada

A entrevista é um dispositivo muito utilizado em pesquisa de abordagem qualitativa, possibilita uma escuta das subjetividades que envolvem o fenômeno investigado. Szymanki (2008) e Ornellas (2011) percebem a entrevista como uma interação entre sujeitos tecidas por sentimentos diversos, um encontro, cujo fio condutor dessa relação é o fenômeno estudado que se enreda com a subjetividade do entrevistado e entrevistador.

A entrevista também se torna um momento de organização de ideias e de construção de um discurso para um interlocutor, o que já caracteriza o caráter de recorte da experiência e reafirma a situação de interação como geradora de um discurso particularizado. Esse processo interativo complexo tem um caráter reflexivo, num intercâmbio contínuo entre significado e o sistema de crenças e valores, perpassados pelas emoções e sentimentos dos protagonistas. (SZYMANKI, 2008, p.14)

Segundo a autora (2008) a entrevista pode se constituir num momento profícuo para a construção de significado, o sujeito tem um saber sobre o objeto que o (a) pesquisador quer conhecer, a medida em que fala, o entrevistado vai elaborando sobre as questões suscitadas e construindo sentidos. Para que esse momento possa ser potencializador de informações que permitam avançar na clareza do objeto problematizado se faz necessário uma relação de confiança entre pesquisador e sujeito, e de seja constituído um ambiente transferencial. A escuta do pesquisador não deve tentar captar e interpretar todas as palavras do entrevistado, mas deve seguir o que Freud nomeia na escuta psicanalítica de *atenção flutuante*³⁴. Ornellas

³⁴ “A atenção regra da escuta foi, de fato, batizada de ‘atenção flutuante’: expressão de natureza aninômica, que possui o caráter de oximoro. Freud exige do analista uma divisão, ou ainda uma tensão, entre esses dois extremos: a concentração, que tende a prejudicar a natureza e a unidade de seu objeto, e a dispersão, que, se fosse radical, o tornaria inapto para captar ecos, analogias e confrontações.” (KAUFMANN, 1996, p. 53)

(2011, p.38) afirma que “trazer a atenção flutuante para a entrevista em educação é uma contribuição fundante para que a escuta seja movida pela atenção, a qual implica concentração, e que a qualidade da atenção seja flutuante no sentido de escutar as idiosincrasias do discurso.” Dessa maneira, a escuta do(a) pesquisador (a) deve ser aplicada a capturar pistas e furos no sentido de perceber o que está velado nas entrelinhas das repetições e pausas, sabendo-se que o entrevistado não diz tudo, que as suas palavras estão envolvidas por um semi-dizer³⁴. A fala do entrevistado é ato que inscreve o entrevistador numa narrativa de ideias, práticas, acontecimentos, fatos que podem corroborar para a pesquisa, registrando aspectos singulares do fenômeno pesquisado. A entrevista pode ser aberta (livre) ou semiestruturada, com um roteiro prévio, porém deixando espaço entreaberto para que o inusitado possa emergir, nesse sentido, os objetivos devem ser clarificados para que possa haver um melhor aproveitamento do material coletado.

A entrevista foi o segundo dispositivo aplicado, apresentou-se muito importante para essa pesquisa, porque foi possível escutar cada sujeito na sua individualidade. Agendadas previamente foram realizadas em torno de duas horas, sem perguntas diretas, mas com alguns pontos previamente sistematizados, gravadas para posterior degravação. Logo quando agendei a entrevista, sinalizei para o sujeito sobre o uso do gravador e enfatizei sobre o sigilo das informações garantidas pelo T.C.L.E. (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido). Realizada na própria escola, na sala de reunião de professores e numa sala de aula vazia, posso afirmar que a entrevista ocorreu mediante uma ambiência de confiança e de receptividade com os sujeitos da pesquisa. Nesse sentido, a transferência foi um fator fundante para que as entrevistas se realizassem de forma a contribuir com o objeto de pesquisa. Este dispositivo foi muito relevante, porque oportunizou um encontro mais estreito com os sujeitos da pesquisa, em que o olhar e a escuta flutuante foram aplicados. À medida que os sujeitos falavam de forma mais livre, os significantes deslizavam na cadeia metonímica deixando emergir, em alguns instantes, as reticências, os hiatos e o inusitado. Após a leitura da degravação das entrevistas percebi que as questões mais recorrentes versaram sobre a autoridade e o saber docente. Assim posto constitui-se as seguintes unidades de análises:

³⁴ No Seminário 17, Lacan (1967-1970/1992 p.53) afirma que a verdade só pode ser acessível por um semi-dizer, pois não pode ser inteiramente dita.

³⁵ No Seminário 17, Lacan (1967-1970/1992 p.53) vai dizer que a verdade só pode ser acessível por um semi-dizer, pois não pode ser inteiramente dita.

1. *Autoridade docente inter-rogada*

2. *Saber docente*

1. Autoridade docente inter-rogada

A problemática da desautorização esteve presente em todas as etapas dessa investigação, um significante que emergiu em todos os dispositivos de coleta de dados. Sendo um conceito mais amplo, cunhado nessa pesquisa como marca erigida na modernidade fluida (BAUMAN, 2011), a partir do avanço do capitalismo e expansão tecnológica que imprimiram transformações no estar social e constituíram novas formas de subjetivação do sujeito, na qual a dessimbolização geracional (DUFOUR, 2007) reduz as diferenças entre os mais velhos e mais jovens (ARENDETT, 2011). Nesse movimento, assiste-se a diluição de valores, crenças e tradições que interrogam a autoridade docente. Por essa via, assiste-se o desenvolvimento científico, a racionalidade técnica concorrendo para práticas de regulação da autonomia. As descobertas da psicologia e das novas teorias pedagógicas deslocam o docente do lugar do único detentor do saber e colocam o aluno no centro do processo educativo. Tais fatores, em grande medida, contribuem para alterar as relações professor- aluno – conhecimento. Nessa perspectiva, a conjuntura social, política e educacional têm corroborado para uma fragilização do lugar e da posição ocupada pelo docente no cenário educativo e social. As entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa oportunizaram cunhar diferentes percepções.

A desautorização faz parte da pauta do dia de todas as reuniões. Ouvimos diversos relatos de colegas professores que trabalham diretamente com adolescentes. Relatos graves, inclusive de violência física, não só de assédio moral e psicológico. Isso compromete todo o trabalho a ser desenvolvido, todo o trabalho pedagógico. (sujeito A)

Tenho uma escola que não caminha com as mudanças da sociedade, com a era tecnológica, tenho uma escola onde o menino tem internet na mão no celular dele, porém trabalho ainda cotidianamente com quadro branco e piloto, e muitas vezes, o meu piloto acaba a tinta e eu não tenho outra tinta no momento para colocar, aí eu vou, volto para sala e não posso fazer o trabalho que faria porque já não tenho mais tinta. (sujeito C)

Os sujeitos falam sobre questões reveladas no âmbito dessa contemporaneidade, em que os entraves sociais comprometem a ação pedagógica e, por conseguinte, atinge o sujeito causando adoecimento do professor, e conseqüentemente, elaborando sintomas diversos (PEREIRA, 2016)³⁶. Em contrapartida, nessa investigação, os sujeitos, cada um ao seu modo e na sua proporção não demonstram adoecimento psíquico. Eles evidenciaram desconforto com a aporia do sistema escolar; a sobrecarga do trabalho; a valorização profissional; a falta de estrutura, bem como as idiosincrasias que marcam as relações na contemporaneidade, mas pareciam resistir e sustentar o mal-estar educativo, anexando ao seu estilo de ensinar estratégias que corroboravam para lidar com a desautorização da ação pedagógica como uma prática anexada a pele. Por outro lado, é relevante questionar, como cada um, em sua prática cotidiana se autoriza na busca da transformação desse cenário? Quais as estratégias que utilizam para lidar com esse a autoridade inter-rogada? Que ações desenvolvem, para além da queixa sobre a situação desafiadora que vivenciam em seus contextos específicos na escola e na sala de aula?

O sujeito C, fala sobre fragmentos de uma realidade que se impõe em grande parte das escolas brasileiras. De um lado, alunos interligados às redes sociais onde o virtual e o real se mesclam num movimento pulsante. De outro lado, a escola caminhando lentamente em passos largos e rotineiros, pesada, a margem dos avanços tecnológicos, tendo o piloto, o livro e o papel como recursos insubstituíveis. A instituição escolar, apesar das tentativas de reformas, continua reproduzindo métodos e processos de ensino e aprendizagem pautados na transmissão de saberes de forma linear e cumulativa (HARGREAVES, 2003; CANÁRIO, 2005). Para Hargreaves (2003), grande parte dos docentes continua ensinando da mesma forma como tem sido a prática nas gerações anteriores, apostando em estratégias de perguntas e respostas, alunos enfileirados e turmas organizadas por faixa etária. Sustentada nessa sistematização, a escola atual padece de um diagnóstico sombrio afirma Canário (2005) e apresenta três aspectos problemáticos: “[...] é obsoleta, padece de um déficit de sentido para os que nela trabalham e é marcada, ainda, por um déficit de legitimidade social, na medida em

³⁶Tendo como referente, a investigação realizada pelas pesquisadoras Oliveira e Assunção (2009), Pereira (2016, p.52) afirma que “o cansaço físico, vocal e mental do professor expressam o processo de intensificação detrabalho que resultam numa hipersolicitação do corpo”, os dados apreendidos da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, revelaram que se afastaram da sala de aula: 16% por motivo de transtornos psíquicos; 12% doenças do aparelho respiratório; 10% doenças do sistema osteo muscular. Esses dados são importantes para compreender as possíveis consequências do mal estar educativo que compreende a conjectura que envolve, em grande medida o cotidiano profissional de muitos professores brasileiros.

que faz o contrário do que diz” (CANÁRIO, 2005, p. 87). Nota-se que a escola é obsoleta, na medida em que reproduz a ideologia da classe dominante, desenvolve uma gramática curricular linear e privilegia a universalização em detrimento das diferenças. A estrutura arcaica reprime ou dificulta novas possibilidades de organização, os conteúdos não respondem aos problemas contemporâneos e pouco a pouco assistimos ao evanescer da escola, tende a equiparar-se a um lugar fantasmagórico sem sentido para seus protagonistas. Destarte, deixa para trás a promessa: de ser um instrumento de mobilidade social; do emprego formal e de melhores condições de vida. Então, quando o sujeito C fala “a escola não caminha com a sociedade,” é dessa estrutura secular que ela está falando.

A autoridade inter-rogada se apresenta como uma marca preponderante desse contexto que respinga na sala de aula, na relação com o aluno e com os familiares, com os pares, encontra-se enraizada no cerne da prática educativa. As falas dos sujeitos explicitaram desafios que envolvem o saber fazer pedagógico anunciando que este fenômeno está cada vez mais presente, conforme ilustra o sujeito A.

No primeiro dia de aula eu crio com os alunos alguns pactos, falo sobre a necessidade de ouvir, de cumprir suas obrigações, de respeitar. Normalmente quando tem a quebra, ou a ruptura desse contrato é preciso rever as normas, aí faço um círculo na sala e vemos o que está havendo. Como a gente tem várias turmas, percebe que tem turmas que evolui muito mais, que consegue compreender o que está sendo trabalhado com muito mais propriedade do que outras turmas. (sujeito A)

O sujeito A parece ter clareza das bases que regem o contrato didático, que abarca também a preocupação com o conteúdo; a metodologia; a construção de um ambiente relacional ético; responsabilidade e compromisso com o agir profissional e a mediação pedagógica. Quando o docente rompe com esses aspectos fundantes, coloca em causa a autoridade (FRANCISCO, 1999). O contrato didático que se estabelece hoje tem suas raízes a partir da inserção do homem na modernidade, colocando os cidadãos numa relação de reciprocidade e de simetria, delegando aos sujeitos a condição de irmanados disputando uma mesma posição. Pereira (2008; 2016) e Aquino (2014) sinalizam pistas que nos convocam a pensar nessa posição igualitária colocada aos professores no cerne dessa relação contratual. Pereira (2008; 2016) ressalta que o discurso pedagógico, de inspiração moderna tem insistido em minimizar ou extinguir as diferenças entre professores e alunos, tal nivelamento é um dos fatores que leva o autor (2008; 2016) a equiparar esse mestre moderno a um impostor.

[...] De um lado, ele tem de ser aquele que recupera através de sua pessoa a força de um discurso que leva o seu nome, bem como a imagem do pai empalidecida pelos modernos contida nas tradições e nos valores estabelecidos metafisicamente ao longo do tempo. São esses valores que o professor na função de mestre tem o imperativo cultural de sempre repassar aos pequenos. De outro lado, o mestre também tem de ser aquele que vai despir dos ideais da tradição, desses ideais metafísicos, e se nivelar às massas, a fim de educá-las para uma sociedade que supostamente nos nivela, a todos, como irmãos (PEREIRA, 2016, p. 184).

Na visão do autor (2016), é no paradoxo entre ser o delegado responsável pela transmissão do saber da tradição e no exercício de seu saber fazer cotidiano que encerram as marcas de uma autoridade docente interrogada. Por sua vez, Aquino (2014), argumenta que antes a autoridade era sustentada por um discurso verticalizado, exigindo obediência e respeito, “agora o advento de práticas comunicacionais simétricas, ao conferir-lhes igual direito à palavra, teria operado consequências irreversíveis sobre o diagrama das trocas entre os parceiros escolares” (AQUINO, 2014, p. 44). Os dois autores tratam de questões geradora de bifurcações no âmbito da desautorização docente. Se, de um lado, temos na sala de aula uma relação de dois irmãos, ou entre dois pares simétricos, que lugar ocupa o professor nesse *locus*? A fala dos sujeitos talvez possa ajudar na elaboração dessa questão.

Estou achando que hoje os meninos estão muito livres, fazendo muito o que quer, sem normas para cumprir, sem obediência, não só eu, tenho conversado com meus colegas e todos estão achando a mesma coisa. Parece que a educação de hoje não é a mesma de antigamente, acho que é por isso que está gerando essa série de problemas sociais” (sujeito **D**).

Vejo os professores menos autorizados, porque estamos numa era onde os alunos têm muito mais direitos que deveres. Lembro na minha infância que meus pais falavam: *Veja só, têm direitos quem têm deveres*. (sujeito **F**, grifos nossos)

Os dois sujeitos referem sobre uma suposta anomia que atravessa os muros da escola, ou pelo menos se existem não são cumpridas, reconhecidas e legitimadas pelos seus usuários. Falam com certa nostalgia do passado, rememorando a infância, tempo em que supostamente as normas eram verticalizadas e operadas pela via da opressão e sansão. Em contrapartida, nota-se que as normas estruturam a vida escolar, podemos destacar no âmbito da escola alguns documentos em que essas normas são reguladores, tais como: os combinados na sala de aula, o projeto político pedagógico e o regimento. É necessário investigar porque a norma não tem sustentado a autoridade, e mais ainda porque tem sido cada vez mais banalizada pelos

alunos (SILVA, 2012). Sabendo-se que a relação professor-aluno é constituída numa dimensão assimétrica, isto é “professores e alunos distinguem-se basicamente pelo tempo de iniciação em determinado campo de conhecimento e, conseqüentemente, pelo grau de complexidade discursiva acerca desse campo” (AQUINO, 2014, p. 64). Tal assimetria demanda que professor e aluno assumam um lugar e uma posição diferenciada na sala de aula, construindo uma ambiência em que seja possível a cooperação, o respeito e a reciprocidade, sem esquecer que este é também um campo de tensões, conflitos e embates. Ambos podem assumir o protagonismo, ousa-se afirmar que essa questão parece ser um dos pontos nodais para essa problemática. Então, como o professor percebe o confronto de ideias e pontos de vistas, ou o desinteresse do aluno, ou mesmo como resolve os conflitos na sala de aula são elementos estruturantes para encarnar a autoridade docente e fazer valer o contrato didático que só é possível numa perspectiva de reciprocidade assimétrica (FRANCISCO, 1999; AQUINO, 2014). Por mais que esse contrato esteja implícito e explícito, precisa de dois para ser executado. Na cena da aula, principalmente com as classes mais difíceis, alguns professores demonstraram extrema dificuldade em fazer valer esse contrato, porém este não é construído de forma unilateral, é uma via de mão dupla, demandando dos agentes: implicação, disponibilidade, compromisso, liderança, responsabilidade, competência, saberes, dentre outros. Deve ser construído conjuntamente, reconhecido e legitimado pelos sujeitos envolvidos. E, quando as bases estão em desacordo, evidentemente, esse contrato perde a sua validade. Portanto, assimetria não quer dizer oprimir e subjugar. Em suas falas os sujeitos parecem ter ideias muito claras sobre como desejam reger o contrato pedagógico.

Penso que o professor é o adulto na relação. O professor é autoridade na sala de aula. Autoritarismo é aquele que diz ao aluno fique calado porque mandei. Na minha sala de aula parto do princípio do diálogo. (sujeito **A**)

Acho que as pessoas atrapalham muito, confundem muito, autoritarismo e autoridade. Então, acho que às vezes o autoritarismo, talvez seja para aquelas pessoas que não têm essa autoridade e usam do autoritarismo, daquela coisa opressiva, porque não conseguem talvez ter uma autoridade por alguma falha ou insegurança. Porque autoridade não quer dizer opressão. (sujeito **B**)

O professor autoritário é aquele professor que quer impor tudo da sua forma, da sua maneira, não admite controvérsia, não admite que ninguém questione nada. Gosto de trabalhar sempre livre, mas com certo respeito, com certa consideração. (sujeito **D**)

Tenho autorização para dar aula. Mas não tenho autoridade para fazer da minha aula um regime militar, ser um carrasco. A minha autoridade na aula é

para manter a disciplina na turma. Todos os professores devem manter a disciplina durante a aula toda. (sujeito F)

Os sujeitos expressam em seus discursos a polissemia do conceito autoridade e autoritarismo, posicionam-se a favor do diálogo e refutam a ideia do professor tradicional, ditador e autoritário. Para Sennett (2012, p. 31, grifos do autor), “a raiz da autoridade é *autor*; a conotação é que a autoridade implica algo de produtivo. No entanto, a palavra *autoritário* é usada para descrever uma pessoa ou sistema repressivo”. O autor (2012) refere que a força articulada ao conceito de autoridade é contraditória, coloca em suspeição a figura de um pai ou de um dirigente que inspira medo aos filhos e cidadãos, para ele esta autoridade está centrada na dominação. Nesse meandro de análise, Arendt (2014) afirma que um pai que bate no filho perde a autoridade similar àquele que se arrasta numa discussão interminável. Assim, pode-se elaborar que autoridade pressupõe reconhecimento, legitimidade e responsabilidade.

Arendt (2011), também utiliza o conceito de *auctoritas* (*auctores*) para identificar aqueles investidos de autoridade, o *auctor* é aquele que detém a autoridade e aumenta a fundação, demanda certa liberdade de ação. Por sua vez, o que caracteriza o autoritarismo é a obediência coercitiva, não ofertando uma possibilidade de escolha, Arendt (2011) revela que a matriz do autoritarismo “[...] é sempre uma força externa e superior ao seu próprio poder; é sempre dessa força externa que transcende a esfera política, que as autoridades derivam sua *autoridade* – isto é sua legitimidade – e em relação à qual seu poder pode ser confirmado” (ARENDR, 2011, p. 134). O autoritarismo pressupõe uma organização pautada na hierarquia, regido pela desigualdade e apresenta como representação deste tipo de governo a imagem de uma pirâmide, na qual o poder principal encontra-se no topo. Entretanto, apesar de Arendt (2011) apresentar distinções entre o totalitarismo, tirania e o autoritarismo, guardando as devidas proporções, os três conceitos se aproximam quando revelam formas abusivas de poder e extrapolam os limites da autoridade.

Apesar de não ter se dedicado a educação e ter endereçado a sua filha Anna esse estudo, Freud (1996, [1932]) destacou o reconhecimento da primeira infância para a constituição do sujeito, por ser nessa fase a descoberta da sexualidade infantil; a produção dos traumas; a aquisição do controle das pulsões e a adaptação da vida em sociedade. Segundo o autor (1996, [1932]), historicamente, a educação teve como principal objetivo o controle das pulsões, sendo como primeira tarefa a coibição. Porém, o autor chama a atenção sobre possíveis efeitos dessa educação na produção de doenças neuróticas, mas, em contrapartida, também refere sobre o seu avesso, quando afirma

assim, a educação tem que escolher seu caminho entre o Sila da não interferência e o Caríbdis da frustração. A menos que o problema seja inteiramente insolúvel, deve-se atingir um ponto ótimo que possibilite à educação atingir o máximo com o mínimo de dano. Será, portanto, uma questão de decidir o quanto proibir, em que hora e por que meios.[...] Se considerarmos agora os difíceis problemas com que se defronta o educador – como ele tem de reconhecer a individualidade constitucional da criança, [...] de dar-lhe a quantidade exata de amor e, ao mesmo tempo, manter um grau de autoridade - haveremos de dizer a nós mesmos que a única preparação adequada para a profissão de educador é uma sólida formação psicanalítica (FREUD, 1932-1996, p.147,148).

As palavras de Freud (1932-1996) remontam sobre uma problemática que também tem acompanhado os sujeitos dessa pesquisa; a discussão entre uma educação menos diretiva e mais incisiva. Os sujeitos da pesquisa comprometeram-se em seus discursos com formas democráticas e interativas com o aluno. Durante as entrevistas, alguns falaram com veemência contra regimes ditatoriais, o corpo e o gestual ratificavam as palavras emitidas, ficou claro o quanto repudiavam uma educação ditatorial e repressiva. Por outro lado, também não defendiam a anomia, a convivência numa terra sem lei, almejavam uma sala de aula em que ensinar fosse do âmbito do possível, como cita o sujeito **D** “gosto de trabalhar sempre livre, mas com certo respeito, com certa consideração”, ou como diz de forma enfática o professor “todos os professores devem manter a disciplina durante a aula toda”. Essa questão disciplinar é tão relevante que o sujeito repete o significante *todo* e *toda*, no início e no final da frase. Ocorre que não somos *todo*, há sempre algo que escapa. Eles nem sempre conseguiam uma ambiência adequada para a realização da aula: as conversas, as brincadeiras, a dispersão, a falta de interesse, dentre outros, muitas vezes, tornavam esse momento impraticável e assumir o lugar de autoridade era extremamente desafiador. Alguns conseguiam desenvolver algumas estratégias de resistência e fazer valer o contrato didático. Para outros, entretanto, em determinadas turmas, sinalizavam em ato e semblante uma docência inter-rogada.

Os sujeitos referem à desautorização como algo externo, algo imposto de fora para dentro. Na perspectiva deles, a autoridade se equipara ao exercício das normas e do cargo ou simplesmente em manter a disciplina. Quando questionado sobre autorização docente, o sujeito **D** respondeu “está dentro de você, é a forma de você passar, de você mostrar aquilo que você quer e deixar a aula muito mais dinâmica”.

O sujeito **E**, quando interrogada sobre a desautorização, afirmou “na sala de aula se você não encarar e não procurar essa força, você, às vezes perde o ritmo dessa desautorização. Tem que procurar uma força interna. Também até o apoio da própria comunidade, do sistema,

de tudo isso”. As falas derivadas de intervenções contrárias, entretanto imbricadas (autorização/desautorização) trazem em suas produções discursivas elaborações sobre a intersubjetividade que envolve o saber profissional. O sujeito **D**, discorre que autorizar-se é algo de *dentro de você*, isto é, diz de forma clara de um componente particular, íntimo e subjetivo que compõe os saberes profissionais, oferece pistas da complexidade do ato educativo. O sujeito **E**, por sua vez, ao referir-se sobre a desautorização, utiliza a expressão *força interna*, mas o que seria essa força interior que permite a ela enfrentar a proximidade da desautorização? Desconfio, que essa expressão *força interna* diz respeito às suas singularidades, tem relação direta com as suas marcas psíquicas, afetivas e cognitivas concebidas ao longo de uma vida, no âmbito da cultura familiar e social. Desse modo, quando Freud fala sobre uma formação psicanalítica, está falando de uma palavra franqueada e desejada, que deixa vir à tona aspectos inconscientes do sujeito que não têm sido contemplados nos processos formativos, uma das vias por onde se inscreve a autoridade *interrogada*. A autoridade é essencialmente social (KOJÈVE, 2006) e não se concretiza pela coerção e persuasão (ARENDDT, 2011) é sustentada pelo reconhecimento, pelo respeito, pelo lugar transferencial, pela escuta, pela confiança, pela responsabilidade, dentre outros.

Durante oito meses de observações na escola, com frequência os alunos saíam da sala sem comunicar ao professor, conversavam, jogavam na sala de aula, usavam celular, fone de ouvido, davam as costas para o professor, dentre outros. Esses acontecimentos sinalizavam a questão da (des)autorização docente como crucial na escola contemporânea. Essa naturalização tão cotidiana tem um dizer que se reporta ao social, todavia guarda, em determinadas proporções com os aspectos intersubjetivos. Nesse sentido, concordo com Lacadée (2006), quando afirma que a autoridade *não pode se apoiar sobre um poder exterior e impessoal*, mas pressupõe a forma como o sujeito a exerce, *o saber fazer ai*. Portanto, a autoridade precisa do outro para ser legitimada e reconhecida, entretanto só se institui e sustenta a partir de um manejo particular de um investimento transferencial, que não se fixa a um lugar tão somente, mas que sai da rigidez de um mestre todo para o exercício de um lugar marcado pela incompletude, pelo sujeito do desejo.

2. Saber docente

A palavra saber no latim é *sapere*, sabor, difere de conhecer que aborda sobre o objeto a ser conhecido, o saber está relacionado com a prática, o saber fazer (SPONVILLE, 2003). Tendo como referência uma visão moderna de mundo, Tardif (2014) ressalta três concepções de saber. A primeira concepção é o saber como representação, apreendido através da atividade

do sujeito mediante parâmetros biológicos e de processamento da informação. Nessa rubrica, as representações são construídas através da linguagem, memória, percepções e aprendizagens mediadas pela racionalidade que subsidiou a lógica das ciências naturais. A segunda concepção é o saber como juízo de realidade, cuja validade se dá pelo ato de julgar sustentado por uma lógica matemática. Nas palavras de Tardif (2014), essa concepção foi introduzida por Kant, no século XX, defendida por Tarski (1956) e Popper (1972). A terceira concepção eleva a argumentação como o lugar do saber e encontra-se no cerne da natureza do saber docente, à medida que este é “desenvolvido no espaço do outro e para o outro. [...] Essa capacidade de arrazoar, isto é, de argumentar em favor de alguma coisa, remete a dimensão intersubjetiva do saber” (TARDIF, 2014, p. 196). Nesse sentido, o saber se constrói na relação com o outro, constituído numa dimensão social. A racionalidade argumentativa implica o porquê, o como e os motivos que justificam os sentidos e nexos dos saberes construídos. Para Tardif (2014), o saber argumentativo representa o cerne da natureza do saber docente.

Todavia como se articula ao longo da profissão o saber docente? Como constitui o *savoir-faire*, o saber fazer docente? O saber profissional docente é constituído em diferentes momentos da vida, se inscreve na dimensão de uma carreira, implicados pelos processos identitários e de socialização profissional, acontecimentos e transformações. Tardif (2014) distingue em quatro tipologias: saberes da formação; saberes disciplinares; saberes curriculares e saberes das experiências. Os saberes da formação referem-se ao “conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores” (TARDIF, 2014, p. 36). Esses saberes são concretizados no âmbito da formação inicial e permanente dos professores, compondo saberes das ciências da educação e pedagógicos. Os saberes disciplinares, produzidos na interseção dos diferentes campos do conhecimento são legitimados por uma tradição social e articulam-se aos saberes curriculares, que assumem a forma dos programas escolares, cujos conteúdos devem ser aprendidos pelos docentes. Os saberes experienciais são “saberes práticos e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões.” (TARDIF, 2014, p. 49) Dessa forma, não se encontram organizados em teorias, constituem o conjunto de saberes que orientam a ação no momento da sala de aula, representando a cultura em ação (TARDIF, 2014; THERRIEN, 2002), são produzidos nas relações entre os sujeitos e contextos envolvidos no processo.

O fosso existente entre os saberes da formação e os saberes experienciais emerge na prática de formação dos professores, e é notório desde os estágios balizados na colaboração escola-universidade (KORTHAGEN, LOUGHRAN, RUSSEL, 2013). Os saberes

sistematizados pela gramática curricular dos cursos de formação de professores parecem não dar conta da complexidade da prática docente. O estudo realizado por Korthagen, Loughran, Russel (2013, p. 22) na Holanda, no Canadá e na Austrália problematizam sobre *às expectativas, às necessidades e práticas dos formadores de professores e dos estudantes*. Nos três casos pesquisados, ficou evidenciado que a experiência se reveste em saberes quando o sujeito reflete sobre a sua prática, tanto na relação entre pares como através das intervenções a partir de um olhar de um terceiro, “esta ênfase na reflexão [...] expressa uma visão da aprendizagem e do conhecimento como um processo, e não uma visão do conhecimento como um produto” (KORTHAGEN, LOUGHRAN, RUSSEL, 2013, p.27). Portanto, é avaliando, discutindo, trocando sobre o agir educativo que a experiência se constitui em saberes práticos. Os autores (2013) postulam sobre a *phronesis* em oposição à episteme, reforçando a relevância de um olhar que contemple a sensibilidade, os afetos e os valores, aspectos comumente deixados de lado nas práticas formativas em detrimento da racionalidade técnica. Os saberes profissionais envolvidos na constituição do ser professor estão correlacionados a diferentes dimensões acadêmicas, curriculares organizacionais, éticas, relacionais e afetivas que se mesclam numa perspectiva diacrônica. Destarte, as pesquisas sinalizam (NÓVOA, 1999; DAY, 2001; KORTHAGEN, LOUGHRAN, RUSSEL, 2013; TARDIF, 2014) que tão somente a racionalidade técnica não responde as questões envolvidas nos processos de formação dos professores, é preciso ampliar esse corpo de saberes, de modo a contemplar o inusitado e as contingências. A escuta dos sujeitos da pesquisa também evidenciou esse abismo na articulação dos saberes experienciais e de formação. As falas marcaram o distanciamento e clivagem dos saberes universitários, como também deram pistas sobre os saberes práticos construídos no âmbito da sala de aula.

Alguns dados já mostram que muitos profissionais da educação abandonam o magistério por não ter tido antes a real visão do que é uma sala de aula. (sujeito A)

A formação me ajudou um pouco. Mas o que me ajuda mesmo é a vivência do dia a dia, algumas coisas você vai percebendo que às vezes você consegue na teoria, mas na prática é completamente diferente, então eu fui descobrindo com o meu próprio trabalho do dia a dia na sala de aula. (sujeito D)

Acho que jamais o professor pode ensinar uma disciplina sem formação específica. Quando querem impor, ai me desautoriza totalmente, me sinto até

mal quando vou ensinar uma coisa que nem sei o que é aquilo. A parte pedagógica e a rede peca um pouco e desautoriza a gente nisso aí. (sujeito E)

A formação do docente é precária no aspecto de sala de aula. O docente é formado na universidade também como ouvinte e repetidor. Os cursos, as disciplinas de Pedagogia e de metodologia, são muito falhos, não posso falar só da minha experiência, mas da observação dos outros, e se foi falho para mim, foi falho para muita gente que veio antes, e muita gente que veio depois, porque o professor não foi só meu, nem a instituição foi só para mim, nem é somente um problema da instituição na qual percorri. (sujeito G)

Ao refletir sobre a fala do sujeito D, percebe-se que reduz o lugar da formação inicial como contributo de sua ação docente. Quando fala, a expressão *ajudou um pouco* sua cabeça se desloca como se fosse uma negativa. Por outro lado, quando fala sobre a vivência do seu cotidiano, ensaia um sorriso de prazer sobre suas descobertas e experiências na sala de aula. Ao analisar a fala do sujeito E, nota-se em sua expressão facial a manifestação do seu mal-estar, quando convidado a lecionar uma disciplina que escapa da sua formação acadêmica. Assim, duas questões saltam aos olhos. A primeira está relacionada às contradições do sistema educacional e a segunda aponta sobre a relevância do saber acadêmico, com todas as incongruências remontadas na formação inicial. Mesmo *ajudando pouco*, ela é imprescindível para a ação docente, sua falta recai numa desautorização institucional e do próprio sujeito que não se sente apto. Então, quando o profissional é convocado a assumir uma disciplina que não teve formação, na contramão das normas instituídas fica visível a aporia do sistema educacional, desautorizando na prática um legado próprio. A conjectura sobre o abandono da docência por alguns estudantes ou recém-formados ao deparar-se com a realidade do contexto escolar é assinalado pelo sujeito A que postula sobre como os estágios têm sido estruturados no âmbito do sistema educacional. Para ele, o contexto tornar-se um dos problemas da formação, e argumenta sobre a importância dos alunos da graduação vivenciarem mais a sala de aula. A fala clara e reflexiva do sujeito G situa a precariedade da formação inicial numa dimensão social, na medida em que esclarece que as lacunas desses processos não são específicas da escola e dos professores pelos quais passou ao longo de sua formação. Os sujeitos parecem acenar sobre os problemas da formação inicial, cujos conteúdos se distanciam dos problemas enfrentados no cotidiano da sala de aula. Eles trazem razões diferenciadas para explicar as fragilidades da formação, principalmente da inicial, indicando que os saberes profissionais construídos nos processos formativos não contemplam diferentes aspectos da ação docente, tendo em vista as múltiplas nuances.

Nesse sentido, Tardif (2014) afirma que os saberes caracterizam-se por uma pluralidade e heterogeneidade, isto porque emergem das experiências de vida no âmbito familiar, escolar, cultural, da formação inicial, dos programas curriculares, da troca entre pares, dentre outros. Saberes que, apesar de serem apresentados de forma compartimentadas na ação cotidiana, o docente faz a transposição didática considerando os contextos, processos e sujeitos, momento no qual inscreve suas marcas identitárias (TERRIEN, 2002). Também são personalizados, situados e carregam consigo as marcas do humano (TARDIF, 2014). Nessa perspectiva, não se restringem a uma aprendizagem formal, são constituídos a partir das experiências balizadas na infância, na adolescência e, posteriormente, nos anos iniciais da profissão. Por sua vez, é *situado*, na medida em que só constrói sentidos, se percebidos em seu contexto específico. Do mesmo modo, os saberes compreendem as marcas de nossa dimensão humana, apesar de ser um trabalho coletivo, cada sujeito apresenta singularidades caracterizando formas específicas de ser e aprender.

Nessa linha de análise, “a aquisição da sensibilidade relativa às diferenças entre os alunos constitui uma das principais características do trabalho docente” (TARDIF, 2014, p. 267). Atentar para as singularidades é um elemento importante na percepção dos sujeitos em relação aos seus processos de aprendizagem, pois são muitas as facetas que envolvem o agir profissional, tais como: manter os alunos atentos, escutá-los em suas especificidades, sustentar a autoridade, criar um ambiente acolhedor, mobilizar e implicar a si e aos alunos na aquisição de novos saberes. Os princípios éticos e emocionais (TARDIF, 2014) são estruturantes para os saberes profissionais, à medida em que no seu cotidiano o docente precisa lidar com processos intersubjetivos, conteúdos transferenciais, desejo de aprender, afetos, interesse, autoridade e o desenvolvimento de valores éticos imprescindíveis para a vida em grupo.

O professor deve ser capaz de assimilar uma tradição pedagógica transformada em hábitos, rotinas e truques de ofícios; deve possuir uma competência cultural proveniente da cultura comum e dos saberes cotidianos que partilha com seus alunos; deve ser capaz de discutir com eles e de fazer valer o seu ponto de vista; deve ser capaz de se expressar com uma certa autenticidade diante de seus alunos; deve ser capaz de gerir uma classe de maneira estratégica a fim de atingir objetivos de aprendizagem, ao tempo em que negocia seu papel; deve ser capaz de identificar certos comportamentos e de modificá-los numa certa medida, etc (TARDIF, 2014, p.210).

O autor (2014) refere sobre as facetas dos saberes profissionais, construídos ao longo de uma temporalidade, sobre os quais o docente precisará lançar mão no cotidiano da sala de aula. Esse percurso, em que precisará fazer escolhas, tomar decisões, planejar, inferir,

deliberar, julgar não se dá exclusivamente por processos conscientes, os valores, as tradições, as normas, as crenças, as experiências no âmbito familiar, escolar e profissional, as condições estruturais do espaço, o número de alunos são fatores que corroboram nas intervenções realizadas pelos docentes. Day (2001) apresenta o conceito de *tacto pedagógico*, cunhado por Manen (1995), descrevendo como a capacidade do professor de lidar com o imprevisto surgido nas situações interativas com os alunos. O conceito de *tacto pedagógico* se aproxima da ideia de intuição intelectual (TARDIF, 2014), em que os procedimentos de raciocínios são automatizados implicitamente pela repetição, abarcando características para além do saber fazer. O agir profissional envolve aspectos afetivos, emocionais, psíquicos orientadores da ação, que permite a escuta, a tomada de decisão, o equilíbrio nas situações de conflito, a mobilização dos saberes, a autoridade, dentre outros. Tais saberes são relevantes para o exercício da docência. Portanto, do mesmo modo que a perspectiva da racionalidade técnica não responde mais aos processos formativos, a ação docente também precisa ser compreendida numa racionalidade fluída, inseridas num conjunto de transformações em que a ciência, os acontecimentos, as tecnologias em expansão e a quebra de paradigmas assumem novas configurações na contemporaneidade.

5.3.3 Conversação: fala entre pares

A conversação é um dispositivo de coleta de dados aplicado em situações coletivizadas visando a circulação da fala franca, em que a fala de um impacta a fala do outro. Inspirada na técnica de Associação livre de Freud (1984), consiste em fazer a fala operar livremente sem amarras, buscando deixar vir a tona o velado, as imprecisões, as pausas e os silêncios. Segundo Miller (2005),

a associação livre pode ser coletivizada na medida em que não somos donos dos significantes. Um significante chama outro significante, não sendo tão importante quem o produz no momento dado. Se confiamos na cadeia de significantes, vários participam do mesmo. Pelo menos é a ficção da conversação: produzir – não uma enunciação coletiva – senão uma associação livre coletiva, da qual esperamos um certo efeito de saber. Quando as coisas me tocam, os significantes de outros me dão idéias, me ajudam e, finalmente, resulta – às vezes – algo novo, um ângulo novo, perspectivas inéditas. (MILER, 2005, p. 15-16)

Na conversação, a palavra e a escuta são dois significantes aplicados livremente buscando minimizar os efeitos repressivos é um incentivo para que os sujeitos possa

destrancar as amarras da consciência, e sob a tríade defendida por Freud recordar, repetir e elaborar emerge pistas que permitam revolver significantes, saberes e expressões que corroborem para desvelar do objeto de pesquisa. Pereira (2016, p.91) afirma que a técnica possibilitou “liberar significantes ou saberes fundamentais sobre o tema, sobre o outro e sobre si mesmos. Nosso intuito foi colocá-los continuamente em uma atitude de reflexão, de elaboração ou de subjetivação” (PEREIRA, 2016, p. 91). As palavras do autor (2016) descrevem de forma clara os efeitos desse dispositivo de pesquisa, em que a fala de um pode implicar o outro em processos subjetivos mais elaborados oportunizando novos saberes. Diniz (2012, p. 39), utiliza Miller (2003) para dizer que

o que interessa não se resume ao que o sujeito pode falar sobre si, ao sentido que dá a seus atos e desejos, mas àquilo que lhe escapa e que se apresenta nos tropeços de sua fala, na hiância entre o que diz e o que quis dizer. A psicanálise, com seu método e manejo clínicos próprios, pode nos dar aparatos para considerar aquilo que o sujeito diz, além de ter como princípio que o sujeito está exatamente lá, naquilo que diz, sem saber o que está dizendo. (DINIZ, 2012, p. 39)

Para a autora (2012), é no inusitado entre o dito e o dizer que a palavra vai sendo elaborada, nesse intercruzamento, (des)enlaces e interseções de significantes. Nessa lógica, a psicanálise pode através de seu manejo singular perceber, sem tentar interpretar esse dito por dizer e o dizer sem dito. Dessa forma, a aplicação do dispositivo conversação teve como inspiração a escuta clínica. Durante os encontros, foi observado o quanto a fala de um sujeito afetava o outro, mesmo quando este estava resistindo enodado aos apelos da razão moralizante, era a fala nua, sem arestas, a dobradiça que permitia o deslizar do inconsciente. Porém, notei também, o seu inverso, isto é, o sujeito se trancar, ativar o super ego na tentativa de reprimir falas que pudessem desinstalar os pares, a escola ou eles mesmos. No entanto, a medida em que os encontros se sucediam e a transferência ia se consolidando a palavra ficava mais solta deixando emergir as malhas do inconsciente, nos lapsos, nos chistes, nos gestos bruscos e nos vazios de fala. Nesse sentido, a ideia era que pudessem falar da (des)autorização docente, como ela se constitui em sua ação no cotidiano da sala de aula, falar sobre os afetos, a complexidade, os desafios, as adversidades pedagógicas que envolvem a cena de aula na escola contemporânea.

Participaram da conversação cinco sujeitos, isto porque um dos sujeitos se aposentou no decorrer da pesquisa, e o outro desde o início havia colocado a indisponibilidade de tempo para encontros fora do horário das aulas. Realizaram-se oito encontros gravados em áudio,

tendo em média 1h30min cada um. A grande dificuldade foi encontrar espaço e horário para que pudéssemos garantir o maior número de presenças. O primeiro encontro foi o mais difícil, pois foi realizado na sala dos professores e, mesmo não sendo no horário do intervalo, a entrada e saída de alguns desviavam um pouco a atenção. Ao falar com os sujeitos sobre essa dificuldade, eles sugeriram fazer os encontros no andar inferior da escola, local onde não havia salas de aulas regulares, só havia o laboratório e a sala de vídeo, dentre outras salas e uma área livre extensa. Inicialmente, foram previstos dez encontros, sendo o meu desejo inicial era um encontro semanal, mas negociando com os sujeitos construímos uma agenda conjunta, mas surgiram questões referentes a paralisações dos professores, dos funcionários e o recesso de São João, de modo que ficou estruturado em torno de mais ou menos dois encontros por mês.³⁷ É importante registrar que esses encontros só foram possíveis devido ao comprometimento dos professores com a pesquisa. Em dois momentos, no decorrer do tempo, a coordenadora perguntou quando finalizaria a pesquisa, ou se já não estava na hora de concluir, disse que precisava dos professores. Eles responderam que a pesquisa era importante e que não podia ser concluída antes do tempo. Esses dois instantes ilustraram que a transferência estava assegurada.

Durante os encontros, dava a consigna e deixava a palavra correr solta seguindo o método da Associação livre. No início, os sujeitos começavam tímidos, endereçando a fala ao outro, ou solicitando com o olhar a minha aprovação dos pares. Com a continuidade, ficaram menos defendidos, o super ego reduzido deixavam escapar conteúdos inconscientes. Ocasionalmente, quando um denunciava alguma mazela referente aos processos vivenciados na escola que geravam desautorização, o outro esboçava uma fala minimizando o problema, retrucando, complementando ou ratificando. Os discursos, a entonação das falas, as pausas revelavam ditos sobre singularidades do sujeito, ambivalências da profissão e, conseqüentemente, elaboravam diferentes percepções sobre a desautorização docente. A medida em que falavam sobre os desafios cotidianos, os processos formativos, os alunos, a escola e as questões sociais reatualizavam acontecimentos de sua memória como aluno (a), pais e docentes. Inicialmente, tinham dificuldade de falar, ficavam se olhando em silêncio, um sorriso aqui, outro ali até que um começava a falar, aos poucos, a palavra perde a rigidez para correr solta, deslocando-se numa dança de encontros e desencontros. Nesse movimento, o

³⁷ Datas dos encontros: 13/09/2016; 01/09/2016; 23/08/2016; 02/08/2016; 18/07/2016; 07/06/2016; 31/05/2016; 24/05/2016.

exercício da palavra acede a um estilo próprio, de uma forma de manejar, de ver e viver a profissão. Durante os encontros, esse estilo emergiu naturalmente: mais falante, menos falante, militante engajado, sistemático, conectado, dentre outros. Autorizar-se a participar de uma experiência na qual a palavra franqueada afeta e convoca conteúdos manifestos e latentes é uma tarefa desafiadora e complexa. Exigiu compromisso ético com os pares e com a pesquisa, mas acima de tudo consigo, com a verdade que emerge de um semi-dizer (LACAN, 1992), palavras clivadas que revelam afetos, ambivalências, contradições e paradoxos do aprender e ensinar na contemporaneidade. A seguir, apresentam-se as unidades de análise que emergiram do tratamento desse material intenso, através da recorrência apuradas no discurso dos sujeitos.

1. *(Des)respeito na relação escolar*
2. *Obstáculo à escuta*
3. *Solidão na ambiência escolar*
4. *Burocratização da escola*
5. *Formação como moeda de troca*

1. (Des)respeito na relação escolar

O discurso dos sujeitos sobre os desafios da profissão e, mais precisamente, sobre o processo de desautorização vivenciado no interior da escola, o significante *respeito* foi repetido com frequência. Utilizado pelos sujeitos conjugado com outros significantes afins o sentido emitido era de ausência (desrespeito) ou de redução, referindo-se aos alunos, ao sistema educacional, aos pais ou a própria escola. Segundo Souza e Placco “o desrespeito, é uma realidade na escola e acreditamos que a razão para sua manutenção esteja, justamente, nas qualidades das interações”(2008, p.755). As autoras advertem que as relações tecidas no ambiente escolar podem conduzir ao desrespeito. Nesse sentido, o respeito decorre “[...]da progressiva participação do indivíduo nas práticas sociais que têm o respeito como valor moral” (SOUZA, PLACCO, (2008, p.755). Portanto, o respeito se constitui na relação com outros, demanda o reconhecimento ou a apreciação dos direitos naquele que requer o respeito.

Essa ideia de que a educação não presta, que a educação não serve para nada, de que a gente desvaloriza, o pai do aluno desvaloriza, o governo desvaloriza. Não tem como você pedir ao aluno para valorizar algo que todo mundo está desvalorizando. Também tem o desrespeito do professor para com o aluno hoje, quando ele não se propõe a entender as modificações desse menino. (sujeito C)

O discurso do sujeito **C** traz nas entrelinhas a experiência do (des)respeito e o seu desejo de reconhecimento, porém percebe que este só é possível no social, não tendo como *pedir* a valorização de sua autoridade, até porque esta só é legitimada partir de sua justificação. Por outro lado, a professora tem clareza dos desafios contemporâneos relativos à profissão, e que rotineiramente, ancora na sala de aula, entretanto ressalta ser essa via de mão dupla quando assinala que o professor também *desrespeita* quando não se esforça por compreender o aluno em relação à temporalidade e as suas necessidades. O sujeito **C** retrata acerca de uma prática pedagógica descontextualizada com a expansão tecnológica e os saberes relativos à adolescência, o que convoca a interrogar: o fato do docente não se sentir respeitado infere no reconhecimento do outro (aluno)? O que entra em causa quando o professor não se sente reconhecido no seu agir profissional? A reflexão sobre (des)respeito está articulada com a ideia de reconhecimento que por sua vez se presentifica nas entrelinhas da problemática da desautorização docente. Para avançar na compreensão da experiência de (des)respeito se faz necessário um estudo mais pormenorizado sobre reconhecimento.

Reconhecimento refere a *recognoscere* (latim), que significa lembrar, trazer novamente à memória³⁸. Também designado como forma de qualificar alguém ou algo, reconhecido, identificado, examinado ou de outro modo pode expressar um sentimento de gratidão (FERREIRA, 2010). Na Filosofia, Hegel afirma o conceito de reconhecimento através da luta entre o senhor e o escravo, no livro Fenomenologia do espírito e apresenta três protótipos de reconhecimento. A primeira experiência de reconhecimento é através do amor, representada pelas relações de afeto com a família, com os amigos e parceiros de vida. A segunda experiência é representada através do direito, pela sociedade civil. A terceira experiência é representada através do Estado pela via da solidariedade social (RICOUER, 2010; HONNETH, 2003). Para Honneth (2003), a experiência do reconhecimento está enraizada no sentimento de desrespeito, que pode ferir narcisicamente uma pessoa de tal forma, ao ponto de afetar o seu psiquismo. O autor (2003) afirma que entre a denegação de direitos básicos e a humilhação da menção pública sobre o insucesso de alguém há uma diferença categorial no nível de desrespeito e interroga “como a experiência de desrespeito está ancorada nas vivências afetivas dos sujeitos humanos, de modo que possa dar, no plano motivacional, o impulso para a resistência social e para o conflito, mais precisamente, para uma luta por reconhecimento?” (HONNETH, 2003, p. 214). Para responder essa questão,

³⁸ Disponível em origemdapalavra.com.br, acesso em 02.01.2016.

Honnet (2003) discorre sobre três experiências de desrespeito que o sujeito pode vivenciar. A primeira delas refere-se ao maltrato físico, a violência corporal que danifica a autoconfiança. A segunda experiência de desrespeito é a subtração da imputabilidade moral, que pode ocorrer pela via da exclusão, isto é, quando uma pessoa permanece à margem da estrutura social, ou quando os seus direitos sociais legítimos são lesados, o que significa que é retirado do sujeito a “expectativa intersubjetiva de ser reconhecido como sujeito capaz de formar juízo moral” (HONNETH, 2003, p. 216). Em termos de reconhecimento é negado à imputabilidade moral, que é o direito do sujeito de responder moralmente por seus atos. A terceira experiência de desrespeito é a *ofensa* ou *degradação*, que se refere à depreciação de certos grupos da estima social. Tratando-se da docência, a desautorização se constitui como uma falta de reconhecimento. Vejamos como se expressam os sujeitos sobre essa questão:

Vejo que a desautorização tem muito a ver com a questão do respeito, é o respeito à sala de aula, é o respeito ao colega, ao professor, o respeito a si mesmo. (sujeito **A**)

Agora, tem que passar por esse respeito. Que acho que é fundamental. Eu respeito você e você me respeita. Então, acho que o que pode ser melhorado é a questão do respeito, já que essa coisa do limite se perdeu porque pais não têm mais autoridade com o filho. (sujeito **B**)

Na escola que eu trabalho à tarde, no ano passado, depois do Conselho de classe feito, a secretaria mandou a diretora nos convocar novamente, nós tínhamos que refazer o conselho de classe. Isto é desrespeito, desautorização, parece que meu trabalho é feito de qualquer jeito. (sujeito **C**)

Nota-se que o sujeito **A** relaciona respeito, ou a ausência dele diretamente com a desautorização, desdobra para a questão relacional. Nesse sentido, o que está escamoteado é a experiência de desrespeito que fere narcisicamente o docente, e, muitas vezes afeta sua confiança em si mesmo e no outro. O sujeito **B** também enfatiza a importância do respeito nas relações e ressalta que este precisa ser melhorado. Desse modo, sua fala indica uma redução do respeito, articulado para ele a uma lógica disciplinar que, segundo o sujeito **B** perdeu-se. Por sua vez, o sujeito **C** fala da ausência de respeito em relação aos professores no âmbito do sistema educacional ao narrar um acontecimento em outra escola: uma convocação para retornar das férias e participar de um novo Conselho de Classe devido ao índice elevado de conservação escolar, porque o anterior havia sido desconsiderado em prol de um novo resultado. Assim, a experiência afetou o autorespeito moral (HONNETH, 2003), à medida que os professores não se sentiram respeitados em sua avaliação.

Honneth (2003) afirma sobre o sentimento de desrespeito como gênese do reconhecimento, assim, o sentimento de humilhação e desprezo pode ser mobilizador no empreendimento de lutas contra a injustiça (HONNETH, 2003). O sujeito apresenta “uma dependência constitutiva em relação à experiência do reconhecimento” (HONNETH, 2003, p. 220), de tal modo que quando não consegue uma aprovação social em alguma etapa de sua vida, isso pode gerar sintomas psíquicos. O sentimento de desrespeito nos diferentes âmbitos das relações: afetivas, jurídicas e sociais pode ser o disparador de lutas sociais, à medida que o sofrimento de humilhação e desprezo vivenciado nessa experiência se converta em ação prática. Isto porque, os maus-tratos físicos, a privação de direitos e a degradação social destituem a dignidade e a valorização humana. Entretanto, o autor (2003) adverte que só quando os padrões morais implícitos nos sentimentos negativos são racionalizados, organizados em movimento social, é possível que a ação se transforme em resistência política. Ventura (2011) afirma que:

as lutas por reconhecimento constituem-se em seus contextos históricos e culturais particulares, mas postulam um reconhecimento social e normativo de suas respectivas orientações de valor e modos de vida, ou seja, a gramática dessas lutas tem um caráter moral. As lutas pelo reconhecimento e a defesa da identidade e da autonomia podem assumir a forma de luta pela igualdade de acesso ao direito de justiça e ao uso equitativo dos recursos públicos e maior participação na formação pública da vontade coletiva (VENTURA, 2011, p.161).

Segundo a autora (2011), os sujeitos reconhecem direitos e competências de acordo com processos intersubjetivos que os identificam e, situados em contextos e tempos específicos, travam embates em busca do reconhecimento. Ventura (2011) apresenta como exemplo às lutas sociais empreendidas historicamente como a questão de gênero, etnia, sexualidade e a valorização social do trabalho. A racionalização moderna e a aquisição dos direitos legais possibilitaram ao sujeito lutar por novas formas de justiça social e de reconhecimento.

Nas palavras de Kojève³⁹ (2006, p.37, 38) a autoridade tem um respaldo legal e legítimo, “toda autoridade é necessariamente uma autoridade reconhecida, não reconhecer a autoridade é negá-la e, portanto, destruí-la”. O autor (2006) aborda o reconhecimento como o

³⁹ Ver capítulo 2.

ponto nodal da autoridade, isto é, só podemos nomear algo ou alguém como detentor de autoridade quando ela é reconhecida por outros, sendo assim Kojève (2006) afirma sobre o caráter social da autoridade. Ancorado nas ideias kojévianas, Silva (2012), afirma que só pela via do reconhecimento o aluno pode desistir do enfrentamento ao professor, tendo em vista “de que há um saber no mestre que sustenta sua autoridade, decorrente de sua ‘visão’ de mundo e de seu *savoir-faire* no mundo, transcendendo a sala de aula e contribuindo para a construção de seus projetos pessoais “ (SILVA, 2012, p. 138, grifo do autor). Nessa rubrica, a autoridade docente guarda uma estreita relação com reconhecimento, que não se encerra no aluno, mas compreende também pais, escola, sociedade.

A luta pelo reconhecimento ocorre desde os primeiros movimentos do sujeito no mundo, remetendo a ideia de reconhecimento constitutivo (HONNETH, 2003). Ao nascer, a criança se vê um corpo desintegrado com membros recortados. Através do olhar do outro, esse corpo é unificado. Lacan (1949-1988) refere ao estágio do espelho, a primeira etapa na constituição do eu, “basta entender o estágio do espelho como uma *identificação*, no sentido pleno que a análise atribui a esse termo, ou seja, a transformação produzida no sujeito quando ele assume uma imagem” (LACAN, 1949-1988, p.97). Ao olhar-se no espelho a criança defronta-se com uma imagem de si fragmentada. Aos poucos, essa imagem despedaçada irá se integrando mediante identificações, numa simetria invertida.

Conforme Lacan (1949-1988, p. 100), “a função do estágio do espelho revela-se para nós, por conseguinte como um caso particular da função da *imago*, que é estabelecer uma relação do organismo com sua realidade”. Nesse sentido, essa imago que a criança vê de si está alicerçada numa perspectiva imaginária, projeções capturadas pelo olhar e intervenção do outro que são determinantes na apreensão e no reconhecimento do eu. Todo o esforço posterior será para corresponder a essa captura narcísica de si, no sentido de satisfazer esse olhar do outro (SILVA, 2010). Dessa maneira, a imagem especular forjada pela mãe sobre seu filho traz implicações fundantes na constituição desse sujeito. Em relação ao professor, arrisca-se dizer que o olhar do outro (aluno, família, sistema) infere na elaboração de si. Vejamos o que diz o sujeito C.

Outro momento que me sinto desrespeitada tem a ver com a universidade. Todos os fóruns em que você vai e fala sobre educação pública, aí você observa esse olhar da universidade sobre o profissional da educação pública. (sujeito C)

A fala do sujeito **C** remete a universidade ao lugar de um saber mestre cuja autoridade está embasada nos saberes da formação, em detrimento de outros espaços formativos. Na visão do sujeito **C** (confirmada pelos demais sujeitos com um gesto afirmativo com a cabeça), a universidade tem a supremacia de um saber tradicional, por isso, é uma agência centralizadora de uma formação plena. Essa ideia também parece ter sido alimentada na experiência dos sujeitos com os representantes da universidade (pesquisadores, estagiários, visitantes) recebidos pela escola ao longo do ano. Segundo o Sujeito **C**, os visitantes chegam com ideias e projetos constituídos.

Quando o sujeito **C** complementa sua ideia com a frase “é como se a gente não fizesse um trabalho direito também”, o tom da sua voz e as palavras proferidas ressoam como uma crítica à universidade, ele mostra-se ressentido com o *olhar acusador* dirigido à escola, aos professores e às práticas pedagógicas desenvolvidas. O que está em causa na expressão do sujeito **C** quando verbaliza sentir-se desrespeitado é a categoria do reconhecimento. Portanto, metaforizando o estádio do espelho, pode-se dizer que os fantasmas e as percepções do olhar do outro têm uma implicação relevante sobre a autoimagem feita de si pelo docente, como ele se (re)conhece nos (des)encontros cotidianos do seu fazer educativo. O que interessa aqui não é apreender um significado idealizado na expressão *trabalho direito*, porém refletir sobre o que está implícito nessa negativa. Porque ele (docente) supõe que a visão do olhar do outro (alunos, família, universidade, sociedade) sobre o seu trabalho é permeada de furos, lapsos e fragilidades? Como ele se (re)conhece nesse olhar? A fala do sujeito **B** pode contribuir na construção desse argumento quando e diz

Acho que a gente tem que estar todo dia caminhando para ver se a gente consegue pelo menos o respeito, não é colega? (sujeito **B**)

Compreendo que o sujeito **B** sugere como estratégia de resistência prosseguir caminhando, isto é, dentro do caos educativo escolhe continuar desenvolvendo seu trabalho com dignidade, ética e compromisso. Nesse sentido, a prática pedagógica é expressão de luta para obter, *pelo menos*, o respeito, que, na fala dele surge como o mínimo a ser alcançado, na falta de tanto, o *pelo menos*, revela a fratura da autoridade inter-rogada. Entretanto, o que se espera é que essa experiência de (des)respeito na relação escolar possa envolver os professores numa luta pelo reconhecimento.

2. Obstáculo à escuta

Ouvir e escutar são palavras normalmente utilizadas como sinônimos, porém expressam significados distintos (CERQUEIRA E SOUSA, 2011; ORNELLAS, 2008). Segundo Cerqueira e Sousa (2011), escutar e ouvir não são atos idênticos, no ouvir está implícito a apreensão dos sentidos humanos aplicados para captar o que as palavras denotam, está conectado com a audição. As autoras (2011, p. 17), citam Ceccin (2001), para ilustrar a distinção entre ouvir e escutar, “escutar exige a percepção, sensibilidade de compreensão para aquilo que fica oculto no íntimo do sujeito. A audição se refere à captação dos sons, enquanto a escuta diz respeito à captação das sensações do outro, realizando a integração ouvir-ver-sentir”. O ato de escutar é bem mais amplo envolve atentar para o outro para além das palavras proferidas, implica perceber os ditos por traz do dizer, nos seus silêncios, nas suas pausas, nas suas reticências, nos seus engasgos e nas suas repetições.

Para Ornellas (2008), o ato de escutar é mais profundo porque requer uma escuta cuidadosa das singularidades do Outro, “para escutar, o sujeito necessita de atenção, além de todos os órgãos de sentidos, escuta também a ânima, o corpo, o gesto, o cheiro e essencialmente a subjetividade” (ORNELLAS, 2008, p. 137). A ação de auscultar pressupõe disponibilizar não tão somente audição e o tempo, mas fundamentalmente, implicar-se com o sujeito falante, com sua história, seus afetos com o dizer não dito e o dito por dizer. Nesse sentido, a “escuta proporciona o reconhecimento do outro, a aceitação, a confiança mútua entre quem fala e quem escuta. A escuta é uma das pontes que permite a aproximação dos sujeitos, que estabelece a confiança para as relações interpessoais entre quem fala para ser escutado e quem se permite escutar”(CERQUEIRA, T. C.; SOUSA, E. M., 2011, p.20). Para as autoras (2011), a escuta é ponto de ligação entre os sujeitos e se constitui a partir de uma relação de confiança. Na psicanálise, essa relação de confiança só é possível se constituir pela via da transferência, um dos pilares para o trabalho analítico, bem como para o par professor-aluno e médico-paciente. Sendo assim, a escuta na prática psicanalítica é fundante, de acordo com Freud

consiste simplesmente em não dirigir o reparo para algo específico e em manter a mesma ‘atenção uniformemente suspensa’ (como a denominei) em face de tudo o que se escuta. Desta maneira, poupamos de esforço violento nossa atenção, a qual, de qualquer modo, não poderia ser mantida por várias horas diariamente, e evitamos um perigo que é inseparável do exercício da atenção deliberada. Pois assim que alguém deliberadamente concentra bastante a atenção, começa a selecionar o material que lhe é apresentado; um ponto fixar-se-á em sua mente com clareza particular e algum outro será, correspondentemente, negligenciado, e, ao fazer essa seleção, estará seguindo suas expectativas ou inclinações. Isto, contudo, é exatamente o que não deve ser feito. Ao efetuar a seleção, se seguir suas expectativas, estará

arriscado a nunca descobrir nada além do que já sabe; e, se seguir as inclinações, certamente falsificará o que possa perceber (FREUD, 1912-1998, p. 66).

Freud destaca a atenção flutuante como um ponto nodal da experiência, no qual é necessário não valorizar pontos do discurso em detrimento de outros, esse procedimento pode gerar bifurcações na percepção da escuta. O autor ressalta que muito do que é narrado na cela analítica, só é passível de construção de sentidos, em grande medida, a posteriori. Nessa percepção, a fala assume uma relação de contiguidade com a escuta, isto porque falar supõe erguer a voz diante do Outro num espaço suficientemente restrito para que seja auscultado. O que se espera é a fala franca para que possam emergir processos inconscientes. Porém, apesar da escola e da clínica terem intenções e metodologias específicas, salvaguardando as especificidades de cada *locus*, a escuta flutuante, bem como o manejo transferencial são mecanismos que podem ser aplicados na sala de aula. Isto porque falar e escutar são ações fundantes para a constituição do sujeito, operam por uma dialética na qual o ir e vir se constitui num movimento em que locutor e receptor participam ativamente e trocam de posição, segundo as formações discursivas.

Entretanto, não se pode dizer e escutar tudo, sendo a fala e escuta atravessadas por um semi-dizer. Todavia, muitas vezes, o professor tem essa pretensão de ser todo. Em algumas aulas observadas, isso ficou muito visível, pois o sujeito ia preenchendo espaços de tempos com a sua fala. Muitas vezes, ele perguntava algo aos alunos, e prontamente respondia, sem dar tempo suficiente aos jovens para elaborar uma resposta. Até nos momentos de indisciplina, a fala do sujeito disciplinador era imperativa, restando pouco espaço para a reflexão. Por outro lado, nas salas em que o professor operava diferentemente dessa dimensão de ser todo, assumindo sua condição de sujeito clivado, escutando de forma clivada, oportunizando espaço de fala, o ambiente parecia caminhar de forma mais produtiva. Para Freire (2007):

escuta é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isso não que dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas auto-anulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar (FREIRE, 2007, p. 120).

O autor (2007) percebe a escuta como uma ação com a qual os sujeitos se implicam e se posicionam criticamente com o outro. A escuta pressupõe acolher não só a fala, mas também o corpo desse outro carregado de marcas e singularidades. Do mesmo modo, essa entrega não é a anulação de si, ao contrário, necessita manter-se íntegro, autêntico e livre para colocar-se diante do outro. Não foi por acaso que a escuta foi uma palavra recorrente nessa investigação, os sujeitos recorreram a esse significante para expressar sobre a ausência de escuta na escola e como essa ausência denunciava um processo de desautourização. O discurso deles deixa escapar que a ausência de escuta é sintoma presentificado no social, conforme relata o sujeito A.

É a questão do celular ligado na sala de aula, a gente está falando e ele está com o fone, aí ele tira o fone e pergunta: o que foi mesmo? Então, isso é uma falta de respeito, não é? Aí a pessoa está conversando com a outra, e ela coloca um obstáculo, coloca algo ali para evitar a comunicação. É uma falta de educação. (Sujeito A)

A fala do sujeito A é bem enfática. Quando expressada, sobre a escuta do aluno, o seu discurso foi acompanhado com um visível sinal de desconforto manifesto não só na fala, mas também no tom e na seriedade como exteriorizava suas palavras. Para ele, o aluno coloca um obstáculo à escuta. Assim, a ausência de escuta está relacionada à indisciplina, a falta de respeito e de interesse. Ele nomeia o celular como um obstáculo para o impedimento da comunicação, que é objetivo final de uma aula. Sem uma efetiva comunicação envolvendo saberes, clareza, sintonia com o interlocutor, problematização, dentre outros, capaz de permitir ao aluno elaborar e compreender processos, conceitos e conteúdos dificilmente haverá aprendizagem. Mas, a comunicação não é unívoca, ela é dialógica como já anunciava Freire (2007, p. 117), compreende uma via de mão dupla, “é preciso, porém, que quem tem o que dizer saiba, que [...], sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado”. O autor (2007) traz à baila a escuta como um dispositivo fundante da ação pedagógica e enfatiza que é oportunizando espaço de fala e de escuta que o professor pode operar uma mudança no discurso, percebendo o aluno como *sujeito e não como objeto da escuta*, falando com ele em vez de sobre ele.

Em seu discurso, o sujeito A culpabiliza o celular como objeto responsável por retirar a atenção do aluno e, conseqüentemente, impedir a escuta. Sabendo-se que o uso das redes sociais exacerbado não é específico da escola, da sala de aula ou dos adolescentes, mas se

reverbera em grande parte da população como uma febre compulsiva cujas razões mais proeminentes encontram-se no consumo e apelo midiático, como fazer para ser escutado pelo aluno? A questão que parece oportuna é: o professor, a escola e a sociedade também escutam o aluno? Ou, como reduzir o(s) obstáculo(s) à escuta na ambiência escolar? As palavras de Freire (2007) parecem corroborar para a discussão quando defende a relevância de perceber o aluno como sujeito e não como objeto de escuta, revelando que é papel do professor “escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória” (FREIRE, 2007, p. 117). É nessa troca que o professor poderá aprender a falar com seu aluno. O que está em causa aqui não é responsabilizar o professor pela dispersão do aluno, contudo trazer dados que possam ampliar o debate para além da dispersão, indisciplina e da falta de respeito nomeada como falta de escuta. O que está na mesa não é tão somente o lugar do professor e da escola, contudo, de uma sociedade que tem operado sob marcas acentuadas de um capitalismo dilacerante deslizado sobre valores, relações e modo de vida. E, perante o peso desse cenário estéril, o professor efetiva sua ação, conseqüentemente, ele também não é escutado.

Então, eu precisava era ser escutada e que essa escuta do professorado ela fosse levada em consideração na hora das políticas públicas do professorado da educação básica. Eu sinto muito até quando a gente vê quem é chamado para fazer um livro didático. Você tem lá 20 pessoas e dois são da educação básica os outros todos são da universidade. É nossa realidade, a gente deveria ter uma participação maior. (Sujeito C)

A ausência da escuta denunciada pelo sujeito C revela o peso histórico de um processo de profissionalização hierarquizado, verticalizado de fora para dentro, em que prevalecem diretrizes impostas do poder central em direção aos professores. O sujeito C reivindica poder de participação, ao tempo em que requer reconhecimento do lugar do professor nesse processo. O obstáculo à escuta não é particular à sala de aula, não se encontra tão somente nos ruídos da relação com o (a) aluno (a), mas envolve o processo de valorização do saber fazer profissional. Destarte, é relevante compreender a escuta como dispositivo humano como recurso interativo que permite ao sujeito “se inscrever na cadeia significativa que dá forma e conteúdo aos desejos e afetos, aos seus laços e às suas identificações. Escutar é romper os intramuros da escola, nas relações do professor, consigo mesmo, com o outro e com o entorno” (ORNELLAS, ALMEIDA, ORNELLAS, CORTIZO, 2014, p. 85). A ação de falar e escutar percorre as relações tecidas na escola, promovendo (des)encontros constituídos de ambivalências, intenções, conquistas, saberes, interesses que podem aproximar ou distanciar o

aprender e o ensinar. E, por mais, que a escola seja uma prática social ancorada numa racionalidade científica, é habitada por sujeitos divididos, demarcados pelo inconsciente. Assim, antes de ser aluno e professor, são sujeitos do desejo, constituídos por singularidades e ambivalências tecidas ao longo de uma história. Os sujeitos escutados nessa pesquisa demandavam escuta para si e para o outro, conforme sinaliza o sujeito **B**:

Tivemos a turma 1N6 no ano passado, os alunos não davam problema porque também não ficavam na sala. Se ficavam, ficavam lá, mas aí o que acontece? Eu estou dando aula para aqueles que estão me ouvindo, aqueles cinco, seis. Entendeu? Então isso é uma desautorização porque você não consegue realizar mesmo, os seus objetivos. (Sujeito **B**)

O sujeito **B** narra um problema que tem afetado grande número de escolas, principalmente do ensino médio, um certo afrouxamento das normas. Durante o período das observações à escola, quase sempre os alunos, estavam fora das salas, conversando nos corredores, brincando, olhando no celular, dentre outros. Não raro, o burburinho dos adolescentes interferia na escuta da sala de aula. A sala citada pelo sujeito **B** não é uma exceção, mas de alguma forma, com menor ou maior intensidade a presença-ausência do aluno é uma realidade do contexto escolar. E, dessa forma, a aula acaba sendo direcionada para um grupo restrito da classe, para aqueles alunos que ainda se mantêm disponíveis para a escuta. Compreende-se que a persistência na transmissão, ainda que seja para poucos, de certa maneira, é a forma que o professor encontra de não sucumbir ao cenário educacional difuso, no qual a autoridade tem sido adulterada, inter-rogada e, algumas vezes, até obliterada.

Evoco mais uma vez as palavras de Freire (2007) sobre a importância da escuta pedagógica, quando refere ao professor que insiste numa postura autoritária, recusando-se a constituir espaços de escuta, também “nega a si mesmo a participação neste momento de boniteza singular: o da afirmação do educando como sujeito do conhecimento” (FREIRE, 2007, p. 125). As palavras do autor seguem ao encontro do mestre tradicional, que sob as vestes da tradição e autoridade, detentor do conhecimento legitimava a transmissão. Todavia, tratando-se dos mestres de hoje, eclipsados em sua autoridade e em seus saberes, também é visível uma escuta clivada. No caso dos professores dessa pesquisa, os fatores que intervêm nesse processo não se inscrevem pela insistência em um modelo autoritário (posto em causa pelas teorias pedagógicas progressistas), entretanto por um conjunto de proposições nas quais entram em curso fatores adversos, tais como: sistema educacional, organização da escola, marcas temporais, cenário social, dentre outros. A percepção é que o(s) obstáculo(s) à escuta são produzido(s) no cotidiano escolar pelos contextos, sujeitos e fatores que envolvem o

processo educativo. Nessa rubrica, postula-se que a sociedade, o sistema, a escola, o professor e aluno precisam criar estratégias para reduzir ou extinguir os entraves à escuta no interior da instituição escolar. Assim, tendo como referência a escuta de si, dos ruídos que incomodam, ferem e interferem no cotidiano da escola, talvez investindo nessa escuta seja possível elaborar o que se passa nas entrelinhas desse encontro que se dá no espaço da aula, historicamente atravessado por tantas variantes, em que a subjetividade se faz presente.

3. Solidão na ambiência escolar

A solidão se exprime numa multiplicidade de estados.

De isolamento voluntário à exclusão. Da solidão do exílio, do imigrante, do estrangeiro àquela de quem se sente rejeitado e incompreendido em sua própria terra.

Da solidão do gênio, da alienação. Da solidão do corpo do qual emana a singularidade. Do angustiante sentimento de solidão à solidão como reencontro com o self, fonte de criatividade e liberdade.

(TANIS, 2006, p. 2)

Desde as suas primeiras incursões no mundo, o sujeito é convocado a investir-se de pulsões para lutar pela sua sobrevivência, ao tempo em que o universo inexplorado lhe é apresentado pelo olhar do outro, que terá um lugar fundante na sua constituição. Quando retirado da proteção da luz, do frio e dos perigos terrenos, inserido num universo de estranhos será tomado por um estado de desamparo no qual experimentará, pela primeira vez, a sensação de estar só, sentimento cuja ambivalência destaca a uma multiplicidade de estados tal como nas palavras de Tanis (2006). Portanto, do desamparo inicial ao reencontro restaurador com o universo criativo, a solidão não é algo que se extirpa, ou que seja dispensável. Nos momentos em que se expressa pela dor que emerge da ausência, ainda assim, nada será suficiente para dar fim a esse sentimento, minimizado quando amparado pelo corpo do outro ao saciar a fome; acompanhado nos primeiros passos; encorajado nas repetições das primeiras palavras e no compartilhar de afetos, de sorrisos e de segredos que compõem as nossas singularidades. Tudo isso que é tanto, ainda é pouco, para suprimir o sentimento de solidão, marca indelével de uma vida. Comte-Sponville (2003) parece corroborar quando distingue solidão de isolamento, isto porque para o autor (2003) estar isolado pressupõe separação, distanciamento de outros, afastamento. A solidão, por sua vez, é “nossa relação ordinária: não por não termos relações com outros, mas porque essas relações

não poderiam abolir nossa solidão essencial, que decorre do fato de sermos os únicos a ser o que somos e a viver o que vivemos” (COMTE-SPONVILLE, 2003, p. 564). No entanto, ninguém pode viver por nós determinada experiência, tal como a perda de um ente amado ou a alegria de uma conquista, de modo que o sentimento de solidão está vinculado a forma como cada um, na sua especificidade, assimila essas experiências.

Segundo Freud “se um indivíduo com medo e pânico começa a se preocupar apenas consigo próprio, dá testemunho, ao fazê-lo, do fato de que os laços emocionais, que até então haviam feito o perigo parecer-lhe mínimo, cessaram de existir. Agora que está sozinho, a enfrentar o perigo, pode certamente achá-lo maior” (FREUD, [1921], 1996, p. 61). O autor refere que o sentir-se só, através do desligamento dos laços emocionais pode gerar ansiedade e angústia ampliando a sensação de medo e perigo. Desse modo, está incluído num grupo poderá reduzir o desconforto da solidão, mas jamais poderá extingui-la. Jordão (2007), embasado nos estudos de Klein (1975) refere que a solidão, mesmo sendo algo inerente ao sujeito, em alguns, psiquicamente mais precários, parece reunir as condições para potencializar esse sentimento.

Assim, segundo o autor, “Klein encontra as bases para tal solidão interna nas angústias paranóides e depressivas, presentes em todos nós como resquício das angústias da primeira infância, e que podem apresentar-se de forma exacerbada quando os processos de integração não alcançaram um abrandamento consistente dos mecanismos de divisão” (JORDÃO, 2007, p. 108). A solidão é um sentimento presentificado desde os primórdios e atravessa os primeiros passos do sujeito, entretanto é atenuada pela característica à integração que diminui as pulsões agressivas, ampliando a sensação de segurança e bem-estar.

Durante os encontros das conversações, a solidão foi uma expressão recorrente nas falas dos sujeitos. Eles narravam sobre o sentimento de estar solitários no desafio de educar sujeitos nessa contemporaneidade. À medida que essa problemática vinha à baila, pareciam querer verbalizar sobre a solidão como um acontecimento particular, que circundava a sala de aula, pois contavam apenas consigo, ficando de fora famílias, sistema educacional e a sociedade. A princípio, as falas remetiam à metáfora do *iceberg*, em que só se tem acesso à extremidade de um perigo, normalmente a parte acessível é minúscula cuja visão não inspira perigo algum. Na versão da metáfora, parte dos professores enxerga o *iceberg* em sua extensão e profundidade, por isso, em grande medida lutam insistentemente com os recursos parcos que disponibiliza para desviar o fenômeno da rota de colisão; outro grupo desiste visivelmente aterrorizado com a proporção do *iceberg* porque suspeita de uma quase impossibilidade de conseguir salvar a si e aos outros do impacto e, por fim, há o terceiro

grupo que ainda não enxerga o fenômeno em toda a sua extensão. Os três grupos convivem com situações problemáticas complexas, e quando interrogados verbalizam como se sentem solitários no enfrentamento desses desafios que apreende à escola e a sala de aula. Entretanto, apenas numa das situações metaforizadas é possível conjecturar possíveis saídas, porém essas são tentativas individualizadas e não respondem a problemática que se arrasta historicamente. A frase dos sujeitos sintetiza esse sentimento.

A escola e você se sentem só. E quantas vezes a direção não devia tratar esse caso dessa forma, mas aí você para e diz assim, ela também não é preparada para isso. Então, falta uma parceria, não sei. No ano passado, tivemos uma aluna com problema sério, aqui. Ela se abriu muito com a colega (Sujeito **C**), que conversou com a diretora, e aí as duas levaram esta menina (aluna) para um órgão. (sujeito **B**).

O sujeito **B** traz um problema que aconteceu com a colega (Sujeito **C**) para falar de uma solidão que não compreende apenas ela, estende-se aos outros colegas e instala-se no interior da instituição escolar. Ele fala da inabilidade da gestão em tratar a questão do ponto de vista relacional, de modo que sem ter profissional capacitado para escutar a aluna coube ao sujeito **C** fazer a mediação. Essa é uma dentre várias situações em que a questão da solidão ganha visibilidade no interior do espaço escolar. A falta de informação dos órgãos envolvidos e de um sistema de saúde que ampare crianças e jovens é uma cratera exposta em nossa realidade, principalmente, tratando-se de demanda de adoecimento psíquico. Evidentemente, o sujeito **C** assume uma função que foge ao seu papel docente. Nessa visada, o sujeito **D**, ao evocar um caso similar, diz: “a gente tenta fazer e não consegue”. Parece que nesse dizer encontra-se articulada à docência a antiga ideia da profissão como sacerdócio, o que sugere uma certa confusão sobre o lugar político exercido pelo docente.

Correia e Matos (2001), Hargreaves (2003), Canário (2005) referem que as constantes transformações relacionadas aos alunos e ao estatuto docente são determinantes na forma como os sujeitos elaboram subjetivamente a profissão. As reformas; a falta de parceria e de redes de apoio para corroborar na superação dos diferentes problemas que concorrem no dia a dia escolar; a mudança nas relações entre professor-aluno-conhecimento; a falta de estrutura e a carga horária elevada; dentre outros aspectos, balizam a conjectura em que se inscreve o saber profissional. Correia, Matos (2001) e Hargreaves (2003) enfatizam que durante muito tempo, o professor fazia a transmissão, na solidão da sala de aula, legitimado por uma

tradição política e científica embasado nas qualificações constituídas por uma formação clássica e geral, exercia seu trabalho de forma autônoma sem interferências.

Dessa maneira, a profissão era sustentada por um conjunto de referentes que legitimava as ações desenvolvidas no espaço da sala de aula, na qual a relação com os alunos, os conflitos e as decisões tomadas eram em consequência do compromisso ético assumido com a profissão. O individualismo nesse contexto era fundamentado na ideia da educação como missão, não sendo “propenso ao desenvolvimento de solidões profissionais” (CORREIA, MATOS, 2001, p. 194). Tal perspectiva, envolvia a docência num reduto sagrado, quase inquestionável. Hargreaves (2003, p. 219), nomeou de “individualismo permissivo” a fase em que o docente, longe do olhar de outros na sala de aula, exercia seu ensino e cumpria sua “missão” sem ser questionado. O autor (2003) postula que esse individualismo gerou entraves para a transformação da educação, e mais precisamente da prática educativa, devido à falta de socialização das experiências bem sucedidas e contextos formativos realizados em espaços distanciados do *locus* da ação, dificultando a formação de multiplicadores para implementação de práticas inovadoras. Destarte, Correia e Matos (2001, p. 22) descrevem que os professores vivem um “individualismo defensivo necessário a preservar equilíbrios pessoais face a deterioração das condições objetivas e subjetivas do exercício profissional”. Segundo os autores (2001, p. 22), as tensões e os dilemas vivenciados pelos professores na instituição escolar parecem sinalizar uma propensão para a solidão e para o sofrimento. A fala do sujeito **A** corrobora nesse sentido.

A escola aqui está sem coordenador há muito tempo, há mais de cinco anos. Colocaram articuladores diários tentando resolver o problema, mas não conseguimos fazer um bom trabalho, sempre depende de uma iniciativa individual de cada professor. (Sujeito **A**)

A gente está trabalhando praticamente sozinho sem uma orientação educacional, sem coordenador. (sujeito **D**)

O sujeito **A** revela um nível elevado de descrença no sistema educativo, na medida em que denuncia um problema que se desdobra a mais de cinco anos, e cujas ingerências na tentativa de solucioná-los não demonstraram eficiência. O sujeito **D** ratifica o sentimento de solidão, esboçando o nome de alguns profissionais que poderiam participar do processo educativo. Diante desse quadro, o discurso dos sujeitos se engendra ao que Canário (2005, p. 124) denomina de *ceticismo*, registrado na desarticulação entre as mudanças sugeridas e a efetivação da prática docente, também refere à percepção negativa que o professor tem do

aluno hoje, tendo como ponto nodal a questão da heterogeneidade. O autor (2005) aborda que a diversidade do alunado tem sido colocada pelos professores como um desafio para a ação profissional do qual eles supõem terem que desenvolver. Por essa via, a perda de referentes seculares que garantiam a profissão docente certa margem de segurança levou a um estado de degradação envolvendo o fazer educativo, o que contribuiu com a elevação do sofrimento profissional (CORREIA, MATOS, 2001).

Assiste-se ao processo de fragilização da docência. Nesse movimento, professores amiúde são afetados por sintomas diferenciados, o sujeito **D** relembra um episódio vivenciado na escola quando fala “já vi casos de suicídio de professor aqui do colégio, foi o professor de Física” (sujeito **D**). O sujeito **D** enfatiza o caso ocorrido na escola, no qual um professor faz a *passagem ao ato*⁴⁰, responsabilizando este acontecimento trágico aos dilemas vivenciados pela profissão, mesmo ciente de que o ato esconde uma historicidade do sujeito para além das questões profissionais. Day (2003) refere ao estudo de Jersild (1995) para afirmar sobre os “efeitos da ansiedade, do medo, da solidão, da falta de ajuda, da presença ou da ausência de significado e da relutância face à compreensão de si próprio” (DAY, 2003, p. 71). O professor, ao sentir-se sozinho, sem apoio para resolver os problemas apresentados no exercício profissional, amplia o stress e a sensação de impotência gerando sentimento de frustração com a profissão. Vejamos o que diz o sujeito **B**:

Se a gente trabalha junto com o mesmo objetivo, tudo isso contribui para o crescimento do trabalho do colégio do aluno. Eu vejo assim, se as pessoas fazem as coisas separadamente fica difícil. (Sujeito **B**)

A fala do sujeito **B** assinala sobre a dificuldade de construir projetos comuns, porque a lógica da organização escolar desfavorece encontros entre os pares de áreas diferentes. Porém, muitos professores insistem no isolamento da sala de aula, parecem querer refugiar-se para não compartilhar as inseguranças, os medos, as imprecisões do cotidiano, dando mostras que o individualismo institucional resiste ainda que de forma controversa. Esses profissionais, em sua maioria, são os mais resistentes às mudanças, aos projetos, ao debate, preferem acomodar-se a um saber fazer repetitivo e enfadonho. Segundo Correia e Matos (2001),

⁴⁰ “A *passagem ao ato* se refere a um grau extremo de dificuldade, utilizado como modo último da evitação da angústia, [...] implica uma retirada da cena, enfim, refere-se a uma atuação do sujeito” (CORTIZO, 201, p. 33)

já não podendo ser o fiel depositário de um poder estatal ou de uma autoridade científica inquestionáveis, o individualista institucional encontra na vinculação a uma deontologia profissional, a um código deontológico, a proteção necessária para encetar o combate contra a “contaminação” do escolar pelo mundo da vida, seja pela contaminação da responsabilidade do Estado, dos media ou das propriedades escolares do aluno idealizado. (CORREIA E MATOS, 2001, p. 195)

Os autores (2001) remetem sobre o paradoxo em que se encontra o individualismo institucional, cuja idealização entra em contradição com a complexidade do mundo escolar. Nessa linha de pensamento, o professor, tenta a todo custo se ancorar numa perspectiva normativa e hierárquica da profissão, mas esta só consegue responder a uma demanda educativa em condições homogeneizantes, deixando a margem os desafios do saber fazer docente. A partir disso, “a desmoralizante realidade, só pode, por isso, inscrever-se nesse sistema cognitivo sob o registro de uma perplexidade geradora de autoexclusão que constitui a única defesa possível contra o sofrimento profissional” (CORREIA, MATOS, 2001, p. 196). A imbricação com o sistema não possibilita criar dispositivos de enfrentamento as intempéries desses cotidianos profissionais. Conforme os autores (2001), o individualismo institucional gera um processo de estagnação, à medida que ele se apresenta como um representante de um modelo hierárquico e também utilizado como mecanismo de defesa em relação às próprias inseguranças que envolvem a prática pedagógica. A figura do individualista defensivo surge como um mecanismo necessário para a restituição de equilíbrio diante das idiossincrasias desse contexto sombrio e controverso da escola que tem reduzido, em grande medida, o prazer pela docência (CANÁRIO, 2005). Nesse processo, a solidão persiste sob muitos aspectos na fala dos sujeitos:

Então, se você tem um psicopedagogo, alguém, que você pode conversar, mas não tem nada. Aqui quem faz tudo somos nós. Então a sobrecarga de trabalho é muito grande em cima do professor. É geral na escola, é outra forma de você ser só. Porque tenho que fazer isso, tenho que dar aula, mas tenho que passar a nota. Aí você tem prazos para passar, porque a secretaria está lhe cobrando. (sujeito **B**)

A fala do sujeito **B** narra o sentimento de solidão como algo provocado de fora para dentro causando sofrimento. Ele fala da sobrecarga de trabalho, da falta de redes de apoio e de uma maior interação com seus pares, a narrativa apresenta um pesar sobre a profissão e remete a distinção entre solidão e isolamento. A solidão como um sentimento controverso e multifacetado pode ser sentida de várias formas e entre pessoas. O isolamento, por sua vez, é

o estado de estar só, isolado de outros. Observando o mundo da escola, é possível dizer que, muitas vezes, os professores também estão isolados, vivendo em tempos, conteúdos e processos paralelos ao universo cotidiano de seus protagonistas.

Essa contradição tem gerado uma carga de sofrimento aos professores e também tem relacionado a solidão com mal-estar, essa é uma visão reducionista que precisa ser ampliada. Na gestão da aula, o professor está sozinho na atividade de envolver, mobilizar e implicar o aluno para a aprendizagem, contudo, isso não quer dizer que precise estar isolado. As trocas com os pares e com os alunos, o apoio de outros setores da escola e da família, as condições objetivas e subjetivas e a forma como cada sujeito elabora esse sentimento internamente são importantes na desmistificação do sentido negativo da solidão escolar. Parafraseando Tanis (2006, p. 20) ao dizer que através da análise, a solidão pode se transformar “não como apologia do estar só, mas como capacidade de se voltar para o outro a partir dela”, almeja-se que o docente possa extrair da solidão elementos de resistência para fazer o caminho inverso e ao invés do desligamento, ele possa se conectar consigo e com o outro.

4. Burocratização escolar

A burocratização da escola foi uma unidade de análise que emergiu das conversações, os sujeitos se referiram a racionalidade do aparato escolar como um entrave para a implementação de projetos e práticas inovadoras. O modelo burocrático está articulado aos dispositivos ainda muito utilizados na escola, dentre eles: centralização, controle, hierarquização, regulamentação, dentre outros (FERREIRA, 2012; TARDIF, LESSARD, 2009). Influenciada pelos processos de racionalização moderna, a organização escolar foi estruturada em seus diferentes aspectos: curriculares, planejamento, classes, disciplinas, arquitetura, etc. Tardif e Lessard (2009, p. 81, grifos dos autores) afirmam “*fundamentalmente, quando olhamos a evolução da escola ao longo de um século, constatamos que sua célula básica permanece intacta (a classe perdura), mas ao redor desse nó central multiplicam-se grupos, estruturas, dispositivos organizacionais mais e mais complexos*”. Suspeitamos que justamente nesse paradoxo se encontra a escola hoje, tendo em vista que o modelo burocrático não reponde a complexidade que envolve o sistema educativo nesses novos tempos. Porém, apesar das novas pedagogias, das descobertas científicas, das teorias que colocam em xeque a visão disciplinar de mundo, das transformações sociais e políticas o modelo hegemônico escolar prevalece. Para Weber (1999, p. 198), a burocracia é uma forma de dominação racional, pautado na disciplina, na impessoalidade, se caracteriza pela “uniformidade das ações ordenadas; seus efeitos específicos fundamentam-se em sua

qualidade de ação social de uma formação de massas- não precisando os obedecentes formar necessariamente uma massa reunida em um único lugar, que obedeça simultaneamente, ou seja, quantitativamente muito grande”. Para o autor (1999) de todas as formas de dominação a burocracia seria a mais eficaz porque através da uniformização das ações atinge um número grande de pessoas. Nesse sentido, a fala dos professores parece anunciar sobre como esses processos burocráticos atravessam o fazer educativo.

É como se o trabalho docente fosse um trabalho de bater ponto. Ele não é de bater ponto, porque também não estão contando os dias que fiquei aqui além da hora, todos os momentos em que a gente não desce nem para o intervalo porque a atividade foi além das 9h50m, tem dias que a gente vem de tarde. Já cansei de vir aqui no sábado, e não é nem porque é sábado letivo é porque preciso construir uma coisa com o menino (aluno) e não tem outro tempo. Eu digo - *Oh, então a gente marca no sábado*, e eu faço a atividade. Isso daí não é contabilizado. Eu não posso ter um trabalho que ele dure os cinquenta minutos exatos. Isso aí é só falácia você acreditar que o trabalho docente pode ser tão rigoroso. Você não está trabalhando com algo mecânico. (sujeito **B**)

A fala do sujeito B versa sobre o trabalho docente, suas palavras convocam a indagar se sobre a natureza dessa ação profissional. O que leva a polarizações do tipo – o trabalho docente é eminentemente intelectual ou prático, criativo ou reprodutivo, impessoal ou relacional? As possíveis respostas para estas polarizações estão ancoradas em teorias e visões de mundo que embasam o trabalho do professor, mas certamente a intelectualidade, a criatividade e o relacionamento são características proeminentes dessa profissão. Em contrapartida, o sujeito B ao falar da profissão insiste que esta não é mecânica, porém no cotidiano seu trabalho envolve uma série de ações burocratizadas como preenchimento de fichas, relatórios e planos. Compreendemos que essa idealização da profissão, corrobora para uma progressiva destituição do componente político da profissão.

O impacto da massificação escolar, principalmente a partir de 1940, sob a égide de *indústria de ensino* que incide na qualificação de mão-de-obra e gerência de recursos à escola provoca mudanças na organização da escola e seus agentes (TARDIF, LESSARD, 2009). Segundo Esteve (1999, p. 96) “A passagem de um sistema de ensino de elite para um sistema de ensino de massa implica um aumento quantitativo de professores, mas também o aparecimento de novos problemas qualitativos, que exigem uma reflexão profunda.” Dessa forma, a escola passa a acolher um número elevado de alunos que compõe uma clientela heterogênea, com necessidades diferentes, o que torna a docência mais complexa, entretanto, continua prevalecendo o modelo burocrático de racionalização regido por um intenso sistema

de controle de normas e relativa autonomia. Por outro lado, mesmo nas organizações mais flexíveis, muitas vezes, a escola não disponibiliza dispositivos de organização que permita maior flexibilidade quanto ao próprio sistema organizacional, se o professor não cumpre o seu horário, os alunos ficam sem aula. Mas, esse processo intenso de burocratização, muitas vezes emperra trabalhos comprometidos com práticas mais inovadoras, como demonstram as falas dos sujeitos abaixo.

A outra escola é apática, só coloca um filme se eu levar, só coloca uma atividade de Gincana ou alguma coisa se tiver uma iniciativa minha. Tenho uma carga horária extremamente reduzida, apenas duas noites e mesmo assim ainda tento fazer um trabalho diferenciado. É difícil de superar, é difícil acreditar que a gente vai conseguir melhorar isso de um dia para o outro, sem um investimento necessário, a escola aqui está sem coordenador há mais de cinco anos. (sujeito A)

No Estado a gente nunca vai conseguir trabalhar em uma escola só, tem que trabalhar em três escolas para você cumprir carga horária, porque não tem a carga horária em uma só escola. O trabalho que eu faço aqui nesse Colégio, não vou conseguir fazer em uma série de outras escolas. Porque aqui apresenta resultado, mas isso também não é analisado pela secretaria é como se tanto faz, qualquer lugar você é professor, qualquer lugar sou professora, mas não é em todo lugar que realizo o mesmo trabalho. (sujeito C)

Os sujeitos se referem aos paradoxos da escola contemporânea e falam sobre a (im)possibilidade de educar nesse cenário, segundo o sujeito A, a escola é apática, o que equivale dizer desinvestida, desmobilizada e desimplicada, parece privilegiar ações individuais em detrimento de projetos coletivos. A fala do Sujeito remonta ao sucateamento da escola pública em que a falta não é um operador estruturante para o desejo, mas constitui uma marca do abandono no qual a escola foi colocada, por isso os professores referem a falta de condições estruturais e, algumas vezes psicológicas para poder empreender suas aulas de forma investida. O Sujeito C traz à baila outro dispositivo da burocratização, a carga horária. Esse tem sido um problema enfrentado por muitos professores, principalmente aqueles que se desdobram trabalhando em duas ou três escolas, e para poder cumprir sua carga horária se deslocam em tempos reduzidos de uma escola para outra, situadas, em pontos extremos da cidade. Tardif e Lessard (2009) refletem sobre o conceito de carga horária, descrevendo a complexidade reiteram alguns fatores que devem ser levados em consideração na distribuição da carga horária do professor, dentre eles:

Fatores materiais e ambientais, por exemplo, a insuficiência de material disponível, [...] a dependência dos horários de transporte, a insuficiência de

recursos financeiros são fatores muitas vezes descritos pelos docentes de todos os países e, obviamente, no Brasil, pois eles tornam muito pesada ou difícil a carga de trabalho. Fatores resultantes da organização do trabalho: o tempo de trabalho, o número de matérias a dar, o vínculo empregatício, a diversidade das outras tarefas além do ensino, as atividades à noite, nos finais de semana, nas férias, etc. Exigências formais ou burocráticas a cumprir: observância dos horários, avaliação dos alunos, atendimento aos pais, reuniões obrigatórias, tarefas administrativas, etc. (TARDIF, LESSARD, 2009, p. 113,114)

Os autores (2009) assinalam que adicionados aos fatores supracitados estão as singularidades da ação educativa que quase sempre apresentam um número excessivo de alunos, ritmos e possibilidades de aprendizagens diferentes num contexto de violência e sem condições adequadas. Esse contexto desafiador tem afetado alguns professores e constituído sintomas diversos, tais como: stress, esgotamentos ou sofrimento psíquico. É complicado para o professor se manter mobilizado quando não há tempo suficiente para realizar seu trabalho de forma adequada, isto é, quando não é possível cuidar adequadamente dos seus alunos, “somos criticados constantemente pelos governos, temos poucas oportunidades para trabalhar com os nossos colegas e nos vemos obrigados a debater-nos sozinhos com a mudança” (HARGREAVES, 2003, p. 117). Assim, a carga do trabalho docente, tem se adequado à lógica da burocratização do ensino, sob os pilares do processo de racionalização, tem como fim a máxima, investimento mínimo e redução de custo, que tem acompanhado o processo de massificação da escola. Hargreaves (2003, p. 24) faz uma referência a sociedade do conhecimento, enfatizando que “exatamente no momento em que se espera o máximo dos professores – o total dos custos salariais inerentes a esta profissão de massas levou muitos governos a limitarem ou a reterem os recursos e o apoio de que os docentes necessitam para serem eficazes”. Dessa forma, observar-se mais um paradoxo da escola, enfim, na hora em que é esperado que os professores preparem seus alunos para viver numa sociedade do conhecimento, ocorre deliberadamente uma redução de recursos, imperando a lógica da economia e política neoliberal. As reformas da descentralização da gestão, a crescente regulação do ensino, as mudanças curriculares, as avaliações nacionais e o *ranking* entre as escolas e o recrudescimento do controle burocrático corroboraram para acentuar um sentimento de *desprofissionalização docente*. Esses fatores, dentre outros, levaram os professores a perceber que estavam sobrecarregados, envolvendo-se mais com questões burocráticas de que com o ensino (HARGREAVES, 2003; DAY, 2001). Por conseguinte, a excessiva ênfase em atividades técnicas, em detrimento de projetos e ações que envolvam a reflexão e a criatividade coloca em baila a natureza da ação docente e a função do ensino.

Essa abordagem concorre para que o professor se sinta mais uma peça da engrenagem burocrática. Ao nosso ver, para que os professores possam romper com essa lógica burocratizada é necessário investir na autoria pedagógica, percebendo-se enquanto agente do processo, comprometendo-se com os aspectos educacionais, políticos e sociais da sua ação, atuando de forma a pensar a ação na e para além dela.

5. Formação como moeda de troca

Durante os encontros das conversações outra unidade de análise que emergiu foi a formação como moeda de troca. A formação continuada é um processo permanente fundante para o exercício dos saberes profissionais ressignificados como rede de apoio a ação pedagógica. Dessa forma inscreve-se como uma aprendizagem ao longo da vida que implica num processo contínuo de aprimoramento profissional devendo ser compreendida mais como direito do que como obrigação (CANÁRIO, 2008; NÓVOA, 2008). No entanto, muitos programas de formação continuada não têm sido muito eficientes para a ação pedagógica, segundo Nóvoa (2008)

tem-se revelado de grande inutilidade, servindo apenas para complicar um cotidiano docente já de si fortemente exigente. Os professores devem recusar o consumismo de cursos, seminários e ações que caracteriza o *mercado da formação* e que alimenta um sentimento de *desatualização* dos professores. A concepção da Educação Permanente obriga-nos a pensar ao contrário, construindo os dispositivos de formação a partir das necessidades das pessoas e da profissão, investindo na construção de redes de trabalho coletivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional. (NÓVOA, 2008, p. 26, grifos do autor)

O autor (2008) afirma sobre a lógica de capitalização que tem envolvido os professores e as políticas educacionais e tomado proporções cada vez maiores na educação. No inverso dessa lógica, Nóvoa (2008) propõe a reflexão no âmbito dos sujeitos e da profissão numa perspectiva de redes de colaboração que priorize a escuta, o diálogo e a partilha. Estes três aspectos citados pelo autor (2008), segue de encontro a racionalidade do universo escolar. Isto porque a experiência da escuta, do diálogo e da partilha, exige dos sujeitos envolvidos um investimento, uma disponibilidade, um desejo em querer participar. Não acontece por decreto, mas através de uma ambiência e uma escuta precisa que acolha os processos inconscientes. Nessa linha de pensamento seguem Imbernóm (2009) e Gatti (2011). Para Imbernóm (2009),

a formação deve ajudar a estabelecer vínculos afetivos entre o professorado, a saber: trabalhar com as emoções, motivar-se, reconhecer as emoções dos outros professores e professoras, já que ajudará a conhecer as próprias emoções e permitirá situar-se na perspectiva do outro (desenvolver uma escuta ativa, mediante a empatia e o reconhecimento dos sentimentos do outro), sentir o que sente o outro. E sobretudo desenvolver a autoestima docente.

O autor (2009) ressalta a importância dos processos formativos envolver a dimensão emocional dos sujeitos, apresentando a escuta ativa como um aspecto a ser considerado nesse processo. Nessa perspectiva, Gatti (2011) também valoriza os sentimentos, a escuta e a empatia, bem como os saberes profissionais e a dimensão institucional como pontos fundantes a serem considerados numa perspectiva de reflexão sobre a prática visando o desenvolvimento pessoal e profissional docente. Os autores Nóvoa (2008), Imbernóm (2009) e Gatti(2011) sinalizam a importância da escuta, não uma escuta qualquer, mas uma escuta que possibilite a fala ampla, numa ambiência transferencial, em que seja possível falar sobre seus medos, inquietações e sintomas.

Em contrapartida, as ações que visam a formação continuada compõem propostas bem distanciadas da perspectiva supracitada, apresentam “desde cursos de extensão de natureza bem diversificada até cursos de formação que outorgam diplomas profissionais, seja em nível médio, seja em nível superior. Muitos desses cursos se associam a processos de educação a distância, que vão do formato totalmente virtual, via internet, até o semipresencial com materiais impressos” (GATTI, 2008, p. 37). Destarte, são muitos os cursos criados para este fim, os quais muitas vezes não tem nem o credenciamento e reconhecimento adequado no âmbito da especialização.

No Brasil, assistimos à assimilação dessa posição, porém concretamente ampliou-se o entendimento sobre a educação continuada, com esta abrangendo muitas iniciativas que, na verdade, são de suprimento a uma formação precária pré-serviço e nem sempre são propriamente de aprofundamento ou ampliação de conhecimentos. Isso responde a uma situação particular nossa, pela precariedade em que se encontram os cursos de formação de professores em nível de graduação. Assim, problemas concretos das redes inspiraram iniciativas chamadas de educação continuada, especialmente na área pública, pela constatação, por vários meios (pesquisas, concursos públicos, avaliações), de que os cursos de formação básica dos professores não vinham (e não vêm) propiciando adequada base para sua atuação profissional (GATTI, 2008, p. 58).

Gatti (2008) reflete que muitas das políticas educacionais criadas para atender a formação continuada assumiram a condição de programas compensatórios não se constituindo como atividades de aprofundamento da ação educativa, tendo como objetivo complementar uma formação inicial defasada, ou muitas vezes inexistente. A LDB

9.394/96, regulou que os professores da educação básica deveriam obter a formação inicial, adquirida em curso de licenciaturas, o que contribuiu para uma corrida dos professores ao curso superior com vistas a adquirir a certificação. Se por um lado a Lei 9.394/96 foi muito importante para regularizar a formação mínima para o exercício da profissão docente, por outro lado, oportunizou uma proliferação de cursos que nem sempre contavam com um nível de formação profissional adequado. O Observatório do PNE (Plano Nacional de Educação) forneceu dados de 2016 sobre a situação da formação dos docentes da educação Básica, conforme descrito na tabela 05.

PANORAMA DA FORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA					
Docentes da educação básica com curso superior		Docentes dos anos finais do ensino fundamental que possuem formação nas áreas que lecionam		Docentes do ensino médio que possuem formação superior nas áreas que lecionam	
Atual/2016	Meta/2024	Atual/2016	Meta/2024	Atual/2016	Meta/2024
74,5%	100%	46,9%	100%	54,9%	100%

Tabela 05: Panorama da Formação da Educação Básica

Tabela elaborada pela pesquisadora.

Fonte: Observatório do PNE⁴¹.

Apesar da tabela 05 retratar a situação dos docentes da educação básica que já têm nível superior em 74%, observar-se que com relação aos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio este número ainda precisa crescer muito até 2024, mais ou menos em torno de 50%. Dessa maneira, a leitura que se faz da conjectura é que a política da formação inicial precisa avançar para cumprir a meta, não só do ponto de vista quantitativo, bem como do ponto de vista qualitativo. Assim como a formação continuada precisa desenvolver uma política educacional capaz de reduzir as lacunas, para que possa contribuir no sentido de

⁴¹ Disponível em <http://www.observatoriodopne.org.br>, acesso em 26/03/2017.

ampliar a qualidade da ação educativa, isto é para o “aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais” (GATTI, 2008, p. 58). No entanto, o que se assiste com maior ênfase é a formação como lógica mercantilista, em que impera a visão capitalista de mercado redução de custos e ampliação de ganhos tem os interesses econômicos a frente dos interesses formativos. As falas dos sujeitos são ilustrativas.

A minha segunda Pós-graduação foi feita quinze anos depois, e que foi semi-presencial, praticamente só foi mesmo para constar e ter acesso aos 15% e chegar ao máximo de qualificação ou gratificação profissional que é 50% dado pelo Estado. Mas de uma péssima qualidade de professores que não sabiam o básico, nós, mesmos não sendo professores especialistas na área de Psicopedagogia conhecíamos muito mais a teoria do que os próprios colaboradores. (sujeito A)

A minha segunda Pós-Graduação que eu peguei para tirar os 15%, ela é horrível. Se eu não sentasse, pegasse o material para dar uma estudada, eu não saberia nada. A ampliação de salários hoje aqui na Bahia é só se você fizer cursos. Então todo mundo corre para fazer vários cursos. Tem uns cursos agora que o povo paga, você manda umas três coisas e recebe o certificado e vai ter ampliação de salário. Tem professor a “rodo” no Estado fazendo. São dez sábados perdidos em que fiquei lá aguardando terminar o horário e a gente vê pipocar esse monte de Pós-Graduação e cada vez mais uma baixa qualidade docente, e o pior, o professorado dizendo também que não precisa. (Sujeito C)

Os sujeitos A e C denunciam uma política educacional voltada para atender aos interesses de mercado. Dessa forma, a educação é percebida como uma moeda de troca, na qual o objetivo final não é o aprimoramento profissional, e sim os 15% a mais no salário. Os sujeitos denunciam a baixa qualidade dos cursos de pós-graduação lato sensu, falam dos dias de aula como perdidos, mas mesmo assim fazem, cumprem o horário e levam o certificado (em alguns casos nem precisam cumprir o horário). No entanto, quando acessam esse tipo de formação sabem que estão levando em troca apenas a certificação, mesmo assim aceitam participar desse negócio em que se transformaram muitas empresas que trabalham nesse segmento. Evidentemente, há também aquelas que buscam fazer um trabalho sério, comprometidas com o ensino e aprendizagem e não tão somente com o capital. Morgado (2008) refere que é motivo de preocupação uma formação que diante de um mercado de

trabalho precário e desregulado, tenha como objetivo uma formação aligeirada de *uma mão-de-obra barata*.

Nóvoa (2008, p. 26), refere que em grande medida, os “programas de formação contínua tem-se revelado de grande inutilidade, servindo apenas para complicar um quotidiano docente já de si fortemente exigente. Os professores devem recusar o consumismo de cursos, seminários e ações que caracteriza o “mercado da formação” e que alimenta um sentimento de “desactualização” dos professores”. O autor (2008) reflete sobre a baixa qualidade dos programas de formação, postulando que os professores devem se posicionar frente essa demanda consumista, tal posicionamento exigiria ir no avesso da lógica da formação como moeda de troca e assumir a autoria de seu processo formativo, contudo, para isso o docente tem que ter clareza quais são os princípios éticos e deontológicos por onde deseja caminhar, o que também implica bons processos formativos que possibilitem elaborar a profissão tomando como referente a experiência, as trocas entre pares, a escuta do (a) aluno(a), os saberes teóricos e acadêmicos. Canário (2008), compreende a formação continuada como uma estratégia importante a medida em que através dela pode avançar no desenvolvimento profissional e organizacional da escola. O autor (2008) faz uma crítica ao modelo português que não dispõe de uma boa comunicação entre a universidade e a escola, para ele a parceria entre essas duas instituições é fundante para o sucesso desse processo formativo. Outro aspecto criticado pelo (2008) é a hegemonia do modelo acadêmico tratando-se da formação inicial. Por fim, crítica também a utilização de *locus* fora da escola para a realização de cursos de formação continuada. É importante que as formações sejam no espaço escolar e estejam inseridas em seus projetos educativos. Nessa rubrica, a tríade ação-reflexão-ação será um princípio constituinte dos processos formativos, oportunizando percursos para além do racionalismo técnico, nesse movimento o professor poderá elaborar a sua profissão balizado por valores culturais, éticos e políticos. Desse modo, Gatti (2008) e Oliveira (2013) afirmam que o desenvolvimento profissional compreende as condições salariais, a estrutura e condições de trabalho, a carreira, o clima organizacional, dentre outros, porém a formação continuada é um fator fundante a ser considerado.

A tabela 05 ilustra os dispositivos de coleta de dados da pesquisa e as respectivas unidades de análise.

UNIDADES DE ANÁLISE	
OBSERVAÇÕES	(Des)autorização na sala de aula
	Transferência na sala de aula
	Escola: entre o caos e o caos escolar
ENTREVISTA	Autoridade docente inter-rogada
	Saber docente
CONVERSAÇÃO	(Des)respeito na relação escolar
	Obstáculo à escuta
	Solidão na ambiência escolar
	Burocratização escolar
	Formação como moeda de troca

Tabela 06: Unidades de análise
Tabela elaborada pela pesquisadora

As unidades de análise apresentadas na tabela 05 foram fundantes para a aproximação do objeto de pesquisa aqui investigado. Na próxima sessão, será realizada a triangulação dos dados, no qual reflito sobre aproximações e distanciamentos entre os achados investigativos.

5.4 Triângulação dos dados: aproximações e distanciamentos

Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar já estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - Me ajuda a olhar!
(Eduardo Galeano, 2003, p.15)

As palavras de Galeano (2003) parecem registrar os passos dados em cada percurso dessa investigação. A viagem percorrida até aqui não foi fácil, o percurso íngreme, escorregadio e com declives demandavam da pesquisadora um olhar atento e implicado, buscando tornar estranho o familiar para tentar elaborar as idiossincrasias que se apresentavam no processo.

Destarte, a triangulação dos dados coletados através do cruzamento das unidades de análise possibilitou escutar aproximações e distanciamentos acerca do objeto investigado, conforme ilustra o diagrama 02. Nesse momento, as unidades de análise foram tratadas em três macros unidades: (des)autorização docente; saber docente e escola contemporânea. No entanto, essas três unidades estão intrinsecamente intercaladas, pois não é possível falar da (des)autorização sem falar dos sujeitos, do saber docente e seus contextos.

A escola foi uma unidade de macro análise diluída na burocratização, no caos e na solidão. A burocratização norteia o sistema escolar em diferentes aspectos do trabalho: carga horária; planificações; regulações, dentre outras. Observo que a escola, apesar de ter passado por crise e transformações, conserva a mesma estrutura organizacional, tendo um modelo burocratizado e o sistema *panóptico* em sua arquitetura. Sendo assim, esse padrão emerge como empecilho aos projetos inovadores, isto porque, a forma como se encontra estruturado não flexibiliza o debate e as trocas entre pares, evidenciado, por exemplo, na dificuldade de organizar encontros entre professores de áreas diferenciadas, indicando que o individualismo ainda é predominante e compromete o trabalho coletivo. As iniciativas visando ações mobilizadoras são pensadas e implementadas por alguns, todavia o sentimento de solidão nos professores ainda é muito presente, pelo menos essa foi a fala corrente de cinco sujeitos dessa pesquisa. A escuta oportunizou, muitas vezes, perceber o quanto a educação está atrelada a

uma lógica prescritiva, normativa e reguladora, na qual o excesso de racionalização contribui para a apatia escolar.



Diagrama 02: **Percursos da (des)autorização docente**
Diagrama elaborado pela pesquisadora

Por conseguinte, o caos escolar emergiu como movimento desagregador articulado a desautorização docente. Nessa investigação, foi possível perceber algumas evidências desse universo caótico. A dispersão dos alunos nos corredores da escola (no horário em que deveriam estar na sala de aula) devido à falta de professores para compor o corpo docente, expõem as clivagens do sistema educacional. A presença-ausência dos alunos na sala de aula, refletindo a falta de interesse no que está sendo trabalhado pelo docente. A dificuldade de implementação dos projetos coletivos devido ao excesso de burocratização. A ampliação do sentimento de solidão devido a individualização do trabalho escolar. A ausência de estratégias pedagógicas que envolvam os alunos e mobilizem-nos para a construção de conhecimentos.

Tratando-se da teoria do caos, Prigogine (2002) afirma ser do movimento caótico que a vida biológica surge. Por essa via, compreende-se que desse movimento desagregador, caótico observado e escutado no interior da escola só poderá advir algo novo, ou talvez aportar num caos mais seguro, a partir de um investimento politicamente comprometido com a

educação, a formação e o saber docente. A partir daí, é possível pensar na mediação de um saber fazer implicado com o outro, que aguce o interesse em aprender e envolva a todos (professores, alunos, famílias, sociedade) no processo de edificação de uma escola mais articulada com a sua temporalidade, menos preocupada com a standardização e mais concentrada nos sujeitos.

Outra unidade de macro análise apreendida nesse processo de triangulação foi o saber docente, que contou com as unidades formação como moeda de troca, obstáculo à escuta e a transferência na sala de aula. O saber docente como expressão de (des)autorização se evidenciou em relação ao manejo da aula, aos conteúdos trabalhados, aos ruídos da escuta, a transferência com o aluno, ao lugar e a posição assumidos pelo docente e as fragilidades da formação. Dos sete sujeitos dessa pesquisa, três pareciam envolver mais os alunos no ato da aula, os outros quatro, em maior ou menor proporção, a apatia, o fone de ouvido, a presença-ausência davam sinais de que apenas o corpo dos alunos ocupava o espaço da sala de aula (muitos levantavam e saíam sem endereçar uma fala ao (a) professor(a)). O tédio não parecia ser uma contingência, porém algo que fazia parte do cotidiano. Enquanto o professor segue com a transmissão tendo como companheiros o piloto, o giz e o livro, o (a) aluno (a), por sua vez, endereça sua atenção às redes sociais, a conversa com o colega e as brincadeiras. E, nesse movimento disperso, a aula segue, a aprendizagem e o ensino se esvaem, o professor tenta sustentar a (in)disciplina, todavia não consegue sensibilizar o (a) aluno (a), porque entre eles há uma rigidez que necessita ser rompida. Então, nessa lógica, o saber docente aposta na transmissão, na qual, a fala do professor ocupa quase todo o tempo da aula. Quando pergunta, muitas vezes, ele mesmo responde, parecendo não suportar os espaços vazios. As singularidades emergem no estilo da transmissão, na relação com o aluno, na apresentação do conteúdo e na escolha dos recursos envolvidos.

Nesse sentido, a transferência entre professor e aluno dizem sobre as identificações e as resistências que fazem semblante na aula, sendo possível perceber a complexidade desse manejo para alguns docentes. Para se instituir a transferência é necessário haver processos identificatórios traduzidos em confiança, respeito e amor. Como operar o lugar de sujeito suposto saber, quando se está diante de um professor reduzido, desautorizado, despossuído? Mesmo para aqueles que já conseguiram uma transferência mais fortalecida, em determinadas situações demonstram dificuldades de fazer esse manejo e exercer o lugar de autoridade entre seus (suas) alunos (as).

Na pesquisa, ficou evidenciado como a dificuldade em colocar-se no lugar de S.s.S. encontra-se associado a uma autoridade fluída, exemplificado pelo sujeito que usava da

maternagem para salvaguardar certo respeito e negociação com a turma. Por outro lado, observou-se o sujeito que estabelecia uma relação impessoal, pouco se dirigindo a um aluno específico. Com uma fala endereçada ao coletivo, parecia querer varrer a subjetividade e os afetos do saber docente, primando por um discurso que revestia de impessoalidade o fazer educativo. A *maternagem* e a *impessoalidade* registram os percursos transferenciais engendrados no saber fazer. A impessoalidade reflete uma prática fundada na racionalidade técnica, porém, sabe-se que, dentre os muitos saberes para o exercício da profissão docente, incluem-se conhecimentos acadêmicos, práticos, éticos e relacionais, o que pressupõe escutar os afetos ambivalentes que envolvem a construção do conhecimento. A maternagem quando exercida sob o reflexo de conhecimentos incipientes sobre a docência, revela o quanto o empobrecimento de uma formação como moeda de troca se reproduz no enfraquecimento político da autoridade docente.

Escutar é aplicar uma atenção ao outro, envolver-se numa relação dialógica e dialética em que a escuta e a fala sejam atos presentificados nos discursos. Nesse estudo, registrou-se um obstáculo à escuta escolar. Os professores não se sentem escutados pelos alunos, pelo sistema educacional, pela sociedade e pela universidade, querem ser convidados para ser protagonistas e não tão somente para compor a plateia dos congressos. Porém, o protagonismo não é algo dado, mas uma conquista a partir de lutas cotidianas atravessadas por tensões, conflitos, avanços e retrocessos similares aos quais os sujeitos dessa pesquisa empreendem diariamente.

O obstáculo à escuta ocorre de muitas formas e afeta muitos professores. Na sala de aula, se apresenta através do celular, do olhar perdido do aluno, das brincadeiras, do desenho no caderno e até, literalmente, no virar as costas para o professor. E o que faz o professor diante desse obstáculo colocado pelo aluno? Ele se volta para aqueles poucos que lhe oferecem a escuta. Movimento análogo ocorre quando essa dificuldade de escuta se estende ao social, os professores, em grande medida, continuam falando para poucos, a linguagem utilizada parece não comunicar sobre o conteúdo da mensagem endereçada, pois o discurso fragilizado das repetições não permite elaborar a complexidade e a beleza dessa profissão, não seduz o outro para essa aventura incomparável que é a construção do conhecimento.

Dessa forma, ao refletir sobre a unidade de análise saber docente verifico que a forma de atuar, de se relacionar e de se comunicar produz nos (as) alunos (as) determinadas respostas com mais ou menos indisciplina, com mais ou menos ausência, com mais ou menos participação na aula, dando pistas da estreita relação entre a ação docente e a (des)autorização. Os três sujeitos que sustentavam uma autoridade pedagógica capaz de

prender um pouco mais a atenção da turma e tinha uma transferência constituída com os alunos, também queixavam-se em seus discursos da dispersão e dos processos de desautorização. Nos encontros coletivos em que a fala circulou livremente, os sujeitos puderam articular sobre o obstáculo à escuta como um dos dispositivos para o processo de desautorização docente. A escuta é atenção investida em si, e no outro, escuta dos ditos e não ditos que configuram a docência, naquilo que comunica e no que faz ruído no âmbito da sala de aula, considerando os envolvidos nessa interlocução. Portanto, o saber docente, a formação, a transferência e a escuta, referem sobre o lugar do professor no ato educativo e os processos intersubjetivos. Ressalta a relevância de garantir um espaço na escola ou nos processos formativos para pensar a *personalidade* e a profissão, como um caminho fundante para investir esse professor de potência para a docência, quem sabe, assim empoderado, possa se autorizar a empreender um ensino-aprendizagem mais investido fazendo um furo na apatia da escola atual.

A (des)autorização docente emergiu como uma macro unidade que atravessou o percurso investigativo, desdobrada em autoridade docente *inter-rogada*, (des)respeito na relação escolar e (des)autorização docente na sala de aula. Os sujeitos da pesquisa se referiram a (des)autorização docente como um fenômeno social e a autoridade como algo relativo ao sujeito, que eles poderiam dispor ou não com os alunos. Entretanto, nenhum se nomeou desautorizado individualmente em sua ação pedagógica, outorgavam a desautorização a algo externo. Nas falas, tanto nas entrevistas como nas conversações, mesmo utilizando certa denegação no trato à problemática (porque assumir-se desautorizado é uma afronta ao seu narcisismo) deixavam pistas que a desautorização era um fenômeno impactante na contemporaneidade. A indisciplina, a dispersão, os resultados inexpressivos, a ausência de cuidado e de escuta, a falta de política de valorização da profissão foram surgindo como significantes indicados sobre processos de desautorização e autorização. Nessa lógica, o diagrama 03 ilustra alguns significantes que atravessaram esse percurso investigativo: desvalorização, limite, indisciplina, autoridade, escuta, responsabilidade, transferência, (des)respeito e reconhecimento pareciam fazer parte indelével desses processos antagônicos e imbricados.

Destarte, a escuta dos sujeitos remeteu ao (des)respeito na relação escolar como uma unidade de análise fundante para o desvelar desse objeto de pesquisa. Por trás da *experiência do desrespeito* (que pode ferir narcisicamente de tal forma o sujeito, ao ponto de abalar o seu psiquismo), pode se inscrever o desejo de reconhecimento. No âmbito dessa investigação, a ausência de respeito foi repetida nas falas dos sujeitos, relacionando esta experiência a

desautorização docente. O (des)respeito aparece diluído nas relações cotidianas com o aluno, com o aparato burocrático da instituição escolar, com as transformações dessa temporalidade, com a forma como se sente em relação à profissão socialmente, com as condições de trabalho, etc, o que permite elaborar sobre a experiência do (des)respeito como uma realidade muito presente na escola. Essa experiência, paradoxalmente, igualmente pode motivar uma luta pelo reconhecimento, à proporção que esse sentimento passa a ser o motor disparador capaz de envolver os sujeitos numa contínua luta para ser valorizado e reconhecido socialmente. Por outro lado, a fala dos sujeitos sobre a experiência do desrespeito como um indicador da falta de valorização social da profissão, empresta uma naturalização ao significante que parece colocar esse sentimento no âmbito da banalização.

Portanto, quando o sujeito **B** diz (e os seus pares concordam com um gestual afirmativo com a cabeça) que *deve caminhar diariamente para ver se, pelo menos consegue o respeito*, a leitura que se faz é que apesar do cenário, dos contextos, da autoridade *interrogada*, do (des)respeito e da ausência de reconhecimento, seguir adiante parece ser uma estratégia de resistência dos sujeitos dessa pesquisa. Aliás, continuar caminhando parece ser estratégia de grande parte dos professores para não sucumbir à desautorização. Porém, em grande medida, devido aos diferentes fatores tratados ao longo dessa investigação, à docência parece não se ancorar numa experiência de reflexão sobre pressupostos políticos e éticos da profissão, contudo, representa microlutas individualizadas visando à sobrevivência no embate diário no interior da escola.

Dessa forma, os estudos sinalizaram uma fragilização da autoridade docente inscrita na escola contemporânea evidenciada em várias interfaces, dentre elas: o declínio das instituições modernas; do processo de massificação da escola responsável pela ampliação do número de vagas, porém não investiu na mesma proporção na qualidade do trabalho pedagógico; da burocratização escolar que priorizou a técnica e as atividades administrativas em detrimento da escuta das intersubjetividades; do estado de *liquidez* da sociedade contemporânea e da *dessimbolização* do mundo; da incapacidade da educação de cumprir a promessa de mobilidade social; da conseqüente desvalorização do ensino e da escola e a ausência de reconhecimento social da profissão; da redução da diferença entre as gerações mais jovens e mais velhas; da formação como moeda de troca que não contempla saberes éticos, políticos, técnicos e subjetivos essenciais para a profissão e da falta de uma escuta subjetiva que permita aos professores elaborarem a complexidade da docência desses tempos de excessos. A (des)autorização docente se inscreveu nessa pesquisa como um fenômeno

tecido sob as vestes de um governo neoliberal cuja busca incessante pelo consumo é objetivo final de uma massa de desesperados a querer gozar a qualquer preço.

A leitura bibliográfica e a análise dos dados sinalizaram a desautorização como um fenômeno que tem afetado as instituições (ARENDETT, 2011; HARGREAVES, 2003; CORREIA e MATOS, 1999). Os sujeitos dessa pesquisa creditam ao social o fenômeno da desautorização, mas quando tensionado sobre os processos intersubjetivos, alguns desconversam, outros respondem de forma imprecisa.

Desde o início, coloco a necessidade de trabalhar com a autorização e desautorização como processos complementares ambivalentes que perfazem o humano. No entanto, continuamente, na fala dos sujeitos, o enfoque maior era para a desautorização, demonstrando certo mal-estar no trato com essa questão. Falar sobre isso foi colocar para fora as mazelas de suas práticas, a ferida narcísica resultado de uma imagem fragilizada perante si e o outro. Por conseguinte, tentavam a todo custo defender a mestria, a escola e até os alunos. Contudo, o furo era uma evidência recorrente, e que fazia os sujeitos vacilarem em suas (in)certezas. A fala do sujeito C é bem ilustrativa:

Então, a gente olhando o quadro da educação no estado hoje, que não é diferente do quadro da prefeitura⁴², você colocar um administrador para poder gerir a educação e ele não está preocupado porque nunca fez parte da vivência dele o cotidiano da sala de aula, a constituição da escola. Então, a gente percebe claramente que é uma desvalorização completa de tudo, do profissional, da organização, da formação dos meninos. (Sujeito C)

A fala do sujeito C reclama sobre a não valorização não só da profissão, mas também da formação e da escola, como um pacote conjunto. Numa sociedade em que saber é poder, a desvalorização da profissão é mais um paradoxo da cena social atual. Hargreaves (2003), ao abordar sobre essas contradições que afetam a profissão docente, refere que a sociedade do conhecimento

almeja padrões de ensino e de aprendizagem mais elevados, mas tem sujeitado os professores a diversos ataques públicos; tem provocado a erosão de sua autonomia de julgamento e das suas condições de trabalho; tem criado uma epidemia de processos de standardização e de regulação excessiva e tem provocado ondas de aposentações e de reformas antecipadas,

⁴² À época, o Secretário da Educação Municipal era um administrador.

crises de recrutamento e falta de líderes educativos ambiciosos e capazes. A profissão da qual se diz tantas vezes que tem uma importância vital para a economia do conhecimento é, precisamente, a que muitos grupos têm desvalorizado; a profissão que cada vez mais pessoas querem abandonar e onde, ainda, muito menos estão interessados em exercer cargos de liderança (HARGREAVES, 2003, p. 24).

Segundo o autor (2003), a excessiva burocratização da escola, com suas regulações inspiradas na visão moderna de mundo, tem contribuído para processos de erosão da autonomia e autoridade docente. A ausência da desvalorização é correlata da falta de reconhecimento. O *que quer um docente adoecido*, pergunta Pereira (2016), pergunta-se aqui, o que deseja um docente desautorizado na escola contemporânea? Talvez uma possível resposta para essa interrogação seja que o docente deseja reconhecimento de seu saber, de seu trabalho, de sua profissão.

De acordo com Honneth (2009), são três as formas de reconhecimento requeridas: *amor, direito e solidariedade*. O amor é o modo pelo qual o sujeito se sente confiante e constitui as bases para uma autorreferência positiva de si. O direito com suas leis regula a vida social, possibilitando a autonomia cidadã. A solidariedade é o reconhecimento no âmbito social. Desse modo, a ausência do reconhecimento, ou mais precisamente, como enfatiza o autor, *a experiência do desrespeito* “é a fonte emotiva e cognitiva de resistência social e de levantes coletivos” (HONNETH, 2009, p. 227). Portanto, dialeticamente, a falta de reconhecimento também implica em processos de tensões e lutas que oportunizam pensar a profissão em seus pressupostos educacionais, políticos e sociais. Mas, de que maneira fazer isso, quando a formação docente é percebida como uma moeda de troca? Como pensar a profissão quando a formação é esvaziada de conteúdos políticos e só está comprometida com o aumento de 15% do salário do professor como descreve o sujeito C:

A minha segunda Pós-graduação que peguei para tirar os 15% é horrível. A ampliação de salários⁴³, hoje, aqui na Bahia, é só se você fizer cursos. Tem uns cursos agora que o povo paga, você manda umas três coisas e recebe o certificado e vai ter ampliação de salário. A gente vê pipocar esse monte de pós-graduação e, cada vez mais, uma baixa qualidade docente. (sujeito C)

⁴³ A Lei 8261/02, em seu artigo 37 declara dentre os requisitos para progressão por avanço vertical: “comprovar o servidor possuir titulação específica, correspondente à formação profissional exigida para o nível pretendido”, disponível em <https://governo-ba.jusbrasil.com.br>, acesso em 01.02.2017.

A fala do Sujeito C traz à tona a lógica mercadológica que vem se perpetuando e dominando os processos formativos envolvendo a carreira docente. Gatti (2011, p. 19) apresenta ideias-chaves descritas por Vaillant (2006) para pensar políticas docentes, dentre elas: *valorização social, formação continuada e de qualidade*. Porém, a observação feita é que a baixa qualidade dos cursos de especialização tem se tornado um problema bastante comum para os professores e tem se reproduzido numa lógica perversa, muitas vezes, com a conivência do sistema educacional e do próprio professor, porque o que está lhe mobilizando é apenas a certificação para ascender na questão salarial.

Sobre o plano de carreira docente, Gatti (2011) afirma que algumas decisões políticas importantes foram deliberadas, “a votação da lei do piso salarial nacional dos professores e a aprovação das diretrizes do Conselho Nacional da Educação (CNE) para a carreira e a remuneração do magistério” (GATTI, 2011, p.260). Segundo a autora (2011), vários municípios estão discutindo e em processo de implantação de seu plano de carreira⁴⁴. Em Salvador - BA, após extensivas negociações, tensões, idas e vindas, foi aprovada a lei ordinária 8722/2014, instituindo o Plano de carreira docente na Rede Municipal de Ensino. Gatti, Barreto e André (2012) afirmam que o reconhecimento da profissão impacta na educação, nos currículos, no trabalho docente e se inserem no âmbito da justiça social,

não se trata, portanto, de reconhecimento no sentido do orgulho pessoal, mas no sentido de uma subjetividade coletiva na demanda por equidade social. As novas abordagens sobre a questão da justiça social, a redistribuição de bens materiais e culturais e as demandas por reconhecimento trazem perspectivas que avançam em relação à discussão unilateral da economia como única e central dos conflitos sociais, e única a resolver. [...] E, por exemplo, se avançarmos na perspectiva das subjetividades, fortemente debatida por grupos sociais nos dias de hoje, desponta o problema do “senso de injustiça”, que, segundo alguns analistas, tem sido forte fator mobilizador da sociedade. [...] O senso de injustiça atrita-se com o reconhecimento social (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2012, p. 92).

⁴⁴ Segundo informações disponíveis na página do portal do servidor do governo da Bahia, “o Plano de Carreira dos professores da Bahia é um dos mais avançados do país, pois garante progressão e promoção na carreira, incluindo avanço e adicional por tempo de serviço, incentivo à qualificação profissional, além de avanço vertical por titulação, que vai da especialização até o doutorado.” Disponível em <http://www.portaldoservidor.ba.gov.br>, consultado em 26.02.2017.

Os autores (2012) apresentam a relevância do reconhecimento para a construção de uma subjetividade coletiva que busca por uma valorização social da profissão. Ressaltam que é importante conhecer intrinsecamente os fatores determinantes desses conflitos sociais e elencam como pontos nodais, a reflexão em torno dos contextos (condições) e políticas de regulações. Para Gatti, Barreto e André (2012) refletir sobre as políticas governamentais pode esclarecer sobre a nebulosidade das relações entre quem faz as leis e a demanda dos grupos sociais, que lutam historicamente por uma valorização da educação. Desse modo, “transformar a educação escolar implica transformar radicalmente o reconhecimento social da profissão docente e dos professores” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2012, p. 93). Assim, a falta de reconhecimento social da profissão é consequente da desautorização docente na escola atual, mas não é a única. Os professores convivem diariamente com problemas que extrapolam à docência e revelam como a ausência de apoio psicológico, emocional e social acabam contribuindo para um sentimento de impotência, desamparo e frustração.

Em uma recente publicação, nomeada *O nome atual do mal-estar docente*, Pereira (2016) fez um estudo sobre o padecimento dos professores, no qual são encontrados alguns dados da pesquisa realizada pelo Sinpro-Minas (2009), intitulada *O trabalho e os agravos à saúde dos professores da rede privada de ensino de Minas Gerais*. Dentre os levantamentos realizados, encontra-se “o índice alarmante de 92,84% dos professores alegaram sofrer de cansaço físico ou mental, sem necessariamente resultar em afastamento laboral” (PEREIRA, 2009, p. 62). Um índice muito alto de professores que desenvolvem a sua rotina com sintomas que afetam diretamente o seu exercício profissional.

Apesar de os professores dessa pesquisa não apresentaram sintomas de adoecimento, em muitos momentos verbalizaram sobre o sentimento de solidão, de desrespeito, dentre outros, que afetavam o exercício da profissão. Em alguns momentos, as falas eram acompanhadas por sentimentos de desânimo, como se fosse extraído deles a potência para empreender uma prática implicada capaz de entusiasmar e mobilizar saberes. Isso ficou muito visível no dia em que o sujeito A, falou de sua ação numa determinada turma para a qual ele havia planejado uma aula diferenciada e alguns alunos se recusaram a participar, dificultando a atividade que seria desenvolvida.

Fiquei muito tenso. E não tinha como colocar o aluno para fora porque não é meu objetivo colocar aluno para fora. Ele tem que estar na sala de aula, mas eles são muito mal-educados. Eles são agressivos na sala de aula, eles são

desrespeitosos, eles são assim [...] É uma turma que é atípica e que eu não sei que remédio eu vou dar na volta. (sujeito A)

O sujeito A relata sobre seu mal-estar. Ao fazer isso, sua voz e seu corpo parecem reviver o momento, sua expressão é de pesar, fala sério e com uma fisionomia de tensão, dando pistas do quanto essa questão lhe afetou. No entanto, no seu discurso, deixa claro que o embate não foi objeto de reflexão, todavia foi devolvido aos alunos sob rótulos de *mal-educados, desrespeitosos e agressivos*. Quando diz *não é meu objetivo colocar aluno para fora*, compreende-se essa fala como uma possibilidade negada em virtude de uma idealização da docência cujos ideários pedagógicos, divulgados a exaustão pelo escolanovismo, coloca professor e aluno como sujeitos irmanados (PEREIRA, 2008; CORTIZO, 2011), o que corrobora para fazer uma ruptura na *mestria*. Nesse sentido, Kupfer (1999) afirma que os pilares de sustentação do mestre hoje estão esburacados,

quando se entende a castração como reveladora de insuficiência, de impotência, de pequenez, de desposseção de bens materiais, ela é chamada de castração imaginária. [...]. De outro lado, aquela que funda o sujeito, que é para ele estruturante, que causa o seu desejo e o empurra *dignamente* em direção ao trabalho, é chamada de castração simbólica (KUPFER, 1999, p. 92, grifo da autora).

A castração imaginária seria aquela em que tem sido colocado o mestre hoje, um lugar de desposseção não só de bens materiais, mas destituídos também de bens simbólicos como valores e saberes. Em contrapartida, a autora (1999) afirma sobre a impossibilidade de colar esses furos, de recompor essas redes de sustentação forjadas sob a idealização das vestes de um mestre todo. Diante desse contexto, como esperar que os alunos escutem esse mestre descapitalizado? Para a autora, essa descapitalização não está relacionada ao saber todo, mas refere “ [...] a desposseção de traços imaginários sobre os quais se assenta hoje, falsamente, o exercício de sua desautorização, feita pela sociedade” (KUPFER, 1999, p. 96). Sendo a valorização do capital, uma marca desse mundo globalizado, cujo status social opera pelo poder de compra. O professor ao reduzir seu acesso aos bens de consumo, conseqüentemente, reduz seu valor social nessa sociedade regida pela liquidez do gozo na aquisição de bens em detrimento do saber.

Então, deve-se banir o mestre? Kupfer (1999) pensa que não é possível expulsar o mestre, pois isso seria expulsar a lei, o simbólico, intervenção sem a qual não é possível educar, conviver e instaurar a cultura. Sabendo-se que a falta é estruturante na constituição do

sujeito, o discurso psicanalítico pode corroborar numa instituição educativa, a medida em que possibilita perceber a dimensão da incompletude desse mestre castrado, e assim este poderá através da *castração simbólica* deixar emergir o sujeito do desejo. Compreende-se que assim sendo, é possível que o professor, ao olhar-se no espelho perceba não um mestre solitário, despossuído, mas um sujeito investido e comprometido com a profissão, a escola e seus alunos. Assim, emprenhado narcisicamente, poderá ocupar um lugar e uma posição de autoridade diante do aluno, não a autoridade autoritária dos tempos de uma modernidade sólida (BAUMAN, 2011), todavia fundada na sua autoria pedagógica. Nessa rubrica, é possível que o(a) aluno(a) possa espelhar-se nesse mestre desejante, para potencializar sua criatividade e sua autoridade a favor da construção de saberes fundantes para a sua formação. Talvez, investido de uma autoridade outorgada pelos seus saberes, contando com uma rede de apoio que possibilite implementar a docência e seus desafios cotidianos, mobilizado pela valorização social da profissão e pela constituição de sujeito barrado, o sujeito **A** diante da solidão e da frustração com uma turma difícil tivesse outras possibilidades de ação. Ao invés de nomeá-los como mal-educados ou agressivos, pudesse intervir de forma diferenciada, tendo como princípios a escuta e a fala num exercício dialógico capaz de possibilitar a reflexão.

No entanto, o discurso dos sujeitos traz com reincidência a lógica da *desnarcização* imposta pelo social. Dessa maneira, destacam a falta de escuta dos saber docente constituído na ação cotidiana. Narram que a própria universidade, *locus* de formação por excelência, parece não se interessar pelo mundo da escola e seus problemas. A fala do sujeito **C**, revela com clareza essa questão.

Porque ninguém quer enfiar o dedo na ferida e dizer, porque aqui a gente tem problema, tem problema com o professor, tem problema com a estrutura, tem problema com a secretaria, mas a Universidade está distante. Debate dela para ela mesma o tempo todo. Eu preciso chamar o professor da educação básica não é só para preencher o congresso que faço, é para ele ser o palestrante, preciso chamar para ele ser o protagonista. (sujeito **C**)

A fala supracitada parece querer ressuscitar dicotomias que acompanharam a educação com maior ênfase em determinados períodos de tempo (em maior ou menor grau ainda acompanham), tendo como exemplo universidade-escola; planejamento-execução e saberes

práticos-saberes teóricos. Tais dicotomias suscitam fantasmas adormecidos que retiram dos professores o protagonismo de sua ação pedagógica, gerando distância entre aqueles que pensam e aqueles que executam. Evidentemente que estas concepções concorreram para aumentar o processo de desautorização, à medida que retiravam do sujeito a possibilidade de elaboração e criação do fazer docente.

Nessa lógica, mais uma vez, assiste-se ao endereçamento da desautorização ao outro, agora a universidade e seus representantes. O sujeito **C** queixa-se de um distanciamento entre a escola e a universidade, deixando evidências de que considera o convite para a participação em eventos educativos dessa natureza um *faz de conta*. Dessa forma, o debate proposto perde a sua consistência reflexiva, porque em sua essência já *nasceu morto*, isto porque opera pelo viés da *castração imaginária*, pelo viés do mestre todo, sustentado pelo discurso universitário. Sem perceber, o discurso do sujeito **C** empodera a universidade em detrimento da escola. Ao clamar a universidade que o convide para ser protagonista, assume sua condição de coadjuvante no processo educativo. Quando o sujeito **C** enfatiza “porque você tem um padrão que você vai aprendendo também dentro do âmbito escolar, como é que você faz, como é que você cobra, o que é que dá certo e o que é que não dá”, ele fala de um saber docente construído nos bastidores da escola, mas esse saber não é isolado, ele é incorporado a outros tantos que ele foi adquirindo em seus percursos formativos.

Por outro lado, é notório que a inserção da educação num tempo de promessas (CANÁRIO, 2005), conduziu historicamente a um saber docente cada vez mais fracionado, motivado pela redução de processos de autonomia, pela burocratização do aparato escolar, pelo excesso de regulações e funções administrativas, pela diminuição dos recursos, pelo estado de liquidez em que se encontra a escola contemporânea e pelo cenário social complexo (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011; HARGREAVES, 2003; DAY, 2001; ESTEVES, 1999). Desse modo, a sobrecarga é uma característica que tem colocado a profissão num âmbito de impossibilidade, porque retira do professor a energia para o trabalho. Em muitas escolas, o professor não tem um horário para estudar, planejar, conversar, trocar ideias com seus pares, e muitas vezes, durante o intervalo precisa corrigir, fazer atividades ou atender alunos(as). Assim, “a distância entre a idealização da profissão e a realidade de trabalho tende a aumentar, em razão da complexidade e da multiplicidade de tarefas que são chamados a cumprir nas escolas” (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011, p. 25). Segundo os autores (2011), a realidade escolar é complexa, cercada de nuances que foge em grande medida, de um modelo ideal daquele imaginado enquanto estudante da formação inicial.

Portanto, para lidar com os desafios da profissão, o professor precisa ter clareza da deontologia da profissão que inclui princípios éticos e políticos. Necessita, compreender o lugar que deve ocupar numa realidade que, em muitos momentos, desautoriza, sabota e corrompe o seu saber fazer. Para poder lidar com essas adversidades sem ser capturado por uma rotina burocratizante é imprescindível que exerça um saber docente implicado, atento às singularidades e heterogeneidade dos alunos bem como aos seus contextos específicos, uma ação pedagógica que compreenda diferentes racionalidades (cognição, socialização, valores, afetos, políticas e princípios éticos). Nessa lógica, mais do que se autorizar, o professor, em seu exercício profissional precisa constituir uma autoria que possibilite elaborar, falar, trocar e operacionalizar no investimento de si e de outros (alunos e colegas) com ideias criativas, projetos e atividades que mobilizem e agucem o aprender e o ensinar.

Reinvenção

A vida só é possível
reinventada.

Anda o sol pelas campinas
e passeia a mão dourada
pelas águas, pelas folhas...

Ah! tudo bolhas
que vem de fundas piscinas
de ilusionismo... — mais nada.

Mas a vida, a vida, a vida,
a vida só é possível
reinventada.

Vem a lua, vem, retira
as algemas dos meus braços.

Projeto-me por espaços
cheios da tua Figura.

Tudo mentira! Mentira
da lua, na noite escura.

Não te encontro, não te alcanço...

Só — no tempo equilibrada,
desprendo-me do balanço
que além do tempo me leva.

Só — na treva,
fico: recebida e dada.

Porque a vida, a vida, a vida,
a vida só é possível
reinventada.

(Cecília Meireles)

Escuta, letra e autoria: docência (re)inventada

*Porque a vida, a vida, a vida,
A vida só é possível reinventada.
(Cecília Meireles)*

As palavras de Cecília inspiram um retorno ao começo, momento em que foram construídos os primeiros escritos desta tessitura. Evoco a minha história. Uma menina que traz memórias, acontecimentos, afetos nos quais o autoritarismo se presentificou na voz masculina dominante dos acordes de sua temporalidade. A trama particular que apresenta a mulher, mãe e professora empreendedora de sua luta particular para exercer o direito a fala, a escuta, a escolha, ao saber fazer e, principalmente o direito de assumir-se como sujeito desejante.

Esse constituir-se, confrontado com escolhas, buscas e caminhos, demandou pulsões que possibilitou recomeços e reinvenções ao longo do processo. Não sou a mesma do início, pois, a cada recomeço, aprendia algo e desaprendia outros tantos, talvez desaprender tenha sido o principal achado dessa experiência. Para isso, precisei desinstalar-me, romper com ideias e visões de mundo, da profissão e, principalmente, enfrentar meus medos, meus não saberes e aceitar-me não toda. Dessa forma, foi necessário reinventar-me para poder escrever, precisei reencontrar-me e mais ainda, apaziguar-me com a menina, a mãe e a professora para construir algo convocando a autenticidade que sob a égide da castração simbólica autoriza-se a um dizer marcado por um estilo particular e, assim sendo, assumir a autoria de minhas escolhas.

Nesse processo de começos, os cenários também se transformaram, acompanhei o avanço dos meios de comunicação e a voluptuosidade das redes sociais. Presenciei os resquícios de uma educação moralizante, hierárquica e autoritária para o seu avesso, a redução da diferença geracional. Observei o declínio de narrativas fechadas e o surgimento de micronarrativas que ajudaram na tradução desse novo universo. Assisti como o estado de *liquidez* afeta as instituições sociais, caracterizando um modo de ser e estar no mundo no qual a valorização de uma cultura do consumo, dos excessos, do gozo imediato dá a tônica das relações constituídas nesse contexto, no qual, mesmo tentando atenuar as diferenças culturais,

as singularidades das experiências assinalam que uma vida precisa ser reiteradamente, *reinventada*.

Nesses momentos (in)conclusivos retomo o princípio dessa investigação, problematizada a partir da pergunta: Como se inscreve a (des)autorização docente na escola contemporânea, e de que maneira esse processo implica no saber docente? Essa problemática, como já foi depurada no trajeto inicial dessas letras, constrói-se na interseção de histórias de vida, de processos formativos e na ação profissional. Portanto, é no âmbito da minha experiência pessoal, familiar, profissional e acadêmica que o desejo de investigação emerge, dando origem também as resistências e identificações ao longo do processo.

Esse emaranhado de fios teve como ponto nodal investigar a (des)autorização docente na escola contemporânea, na busca de desvelar suas implicações no saber docente. Nessa rubrica, inscreveram-se os objetivos específicos: buscar o conceito de autoridade docente com vistas a marcar o lugar e a posição do objeto de pesquisa; identificar como a (des)autorização se constitui historicamente, tendo como referência a modernidade líquida; analisar a (des)autorização docente no campo familiar e no campo educativo, buscando aproximações e distanciamentos; compreender como o saber docente se constitui na escola contemporânea. Cada um desses objetivos se constituiu etapas da pesquisa e compõe os capítulos dessa escrita. Então, pode-se afirmar que, em grande medida, os objetivos foram atingidos ao longo do processo, na proporção que tornavam mais claros o objeto de pesquisa.

A elaboração do conceito de autoridade para essa pesquisa ajudou a compreender a polissemia do termo, distinguindo autoridade, autoritarismo e poder. Nesse sentido, os estudos revelaram que a autoridade está ancorada na tradição, sendo assim não pressupõe opressão e nem persuasão, portanto não é uma relação simétrica, porque implica o exercício de lugares diferenciados. No entanto, a assimetria correlata a autoridade deve permitir ao docente e ao(a) aluno(a) reconhecer-se sujeito do processo de aprendizagem, no qual o saber seja uma experiência investida e ética. Assim, a autoridade pode ser afetada quando o docente não se posiciona eticamente ou quando seu senso de justiça é dúbio e escorregadio, isto devido ao caráter social da autoridade que, inscrita numa perspectiva relacional, precisa ser validada e legitimada.

A investigação sinalizou um conjunto de fatores que tem corroborado para o recrudescimento de uma autoridade *inter-rogada*. A contemporaneidade vivencia uma busca incessante de consumo, nessa visada, o gozar a qualquer preço tem sido uma prerrogativa do hedonismo em tempos de excessos. Assiste-se um estado de *liquidez*, cujos conjuntos de valores, crenças e visões de mundo estão constantemente sendo postos em causa. Identificam-

se os rastros de *indiferença*, nos quais o discurso do professor parece não ter mais a mesma capacidade de mobilizar o aluno. Também, a redução da diferença entre as gerações, impõe uma relação de irmandade, levando cada vez mais os sujeitos a abrirem mão da responsabilidade pelos mais jovens. Fenômeno correlato ocorre com os pais, já que o estudo registrou o crescente número de pais desautorizados, pois, muitos, não assumem a responsabilidade de apresentar o mundo aos seus filhos, buscando uma irmandade que, às vezes fica difícil diferenciá-los, atrapalhando a operação da lei.

Por outro lado, a instituição escolar continua na tentativa de sustentar uma tradição que não responde mais a complexidade dessa temporalidade. Apesar de ter passado por muitas transformações no decurso do tempo, nota-se que a espinha dorsal com a qual foi erigida resiste firmemente, tomando como referência a arquitetura, a organização curricular e, em grande medida, a metodologia aplicada pelo professor. Construída sob alicerces da empresa moderna, a escola sofreu um processo de massificação, que privilegiou a quantidade em detrimento da qualidade. Do mesmo modo, as correntes pedagógicas influenciadas pelo movimento da Escola Nova, ao tempo que apresentam propostas mais inovadoras na educação, por outro lado concorrem para reduzir ao máximo as diferenças entre docentes e alunos, tornando mais complexo o exercício da autoridade. Logo, o lugar e a posição ocupados pelo docente têm sido cada vez mais fragilizados. Como consequência, o ensino segue por uma apatia transformando a escola num lugar fantasmagórico e os professores ainda mais desautorizados socialmente.

O modelo de burocratização escolar e a ênfase nas questões administrativas, a carga horária intensificada e as regulações do sistema educacional corroboram para compor as (im)possibilidades da educação escolar. Nesse contexto, a escola não consegue cumprir três objetivos principais: *desenvolvimento, mobilidade social e igualdade*, corroborando para sua entrada no *tempo das incertezas* (CANÁRIO, 2005). Este modelo secular não tem respondido aos problemas vivenciados no cotidiano. Desconfio que tem sido insistentemente sustentado como uma defesa para não permitir a emergência de uma proposta de escola que tenha como cerne a singularidade, a ação e a criatividade. Uma proposta de trabalho que supere dicotomias, na qual o pensar e o operacionalizar sejam ações integradas pelos sujeitos envolvidos no processo educacional. Assim sendo, teríamos uma escola que priorizaria o exercício do pensamento e da liberdade, trabalhando a favor da emancipação do sujeito.

Com relação ao saber docente, a investigação abordou a relevância de perceber o saber profissional para além de uma dimensão técnica, situa a ação profissional na interseção de diferentes saberes que compreendem processos formativos distintos; profissionais, familiares,

sociais, experienciais, acadêmicos, éticos, relacionais, afetivos, políticos, dentre outros. Contudo, observou-se que historicamente o predomínio de saberes práticos, gerando um esvaziamento político da profissão, confirma a fragilização da autoridade. Elaborar a profissão com vistas a pensar o estatuto ético e político talvez seja o mais caro para o professor nos tempos atuais, por vários motivos, dentre eles, assinala-se: a intensidade de trabalho e, às vezes, o deslocamento de uma escola a outra; a falta de uma organização pedagógica que favoreça as trocas entre os pares; a lógica mercantilista dos processos formativos; a disponibilidade interna do docente para esse processo e a falta de valorização da profissão.

Dessa forma, os resultados dessa investigação sinalizaram que a escola contemporânea procura o caos para aportar, mas se encontra num caos efervescente no qual as marcas da combustão parece queimar a pulsão de (re)criar novas formas de operar na contemporaneidade. O caos instalado resulta da aporia sistêmica advinda de um contexto social excludente, marcado por uma acentuada crise na justiça social oriunda das desigualdades que acompanham historicamente a sociedade brasileira. Nesse meandro de análise, a escola não está alijada desse movimento, contudo se insere no cerne dessa problemática. A presença-ausência dos alunos nas salas de aula; as paredes amareladas; as práticas burocratizadas continuístas de um modelo já esgotado; a falta de recursos elementares como o piloto e o livro didático; a falta de participação dos alunos nos acontecimentos cotidianos, dentre outros, revela ser o caos da ambiência escolar um estado desagregador de desordem que não leva a criação.

Os resultados revelaram professores implicados e responsáveis com o saber docente que, mesmo sem se dizerem desautorizados ou adoecidos, apresentaram durante a aplicação dos dispositivos de coleta de dados, resquícios de uma *mestria* inter-rogada, preponderantemente, pelo lugar e pela posição assumidos cotidianamente diante do (a) aluno (a). O espelho oferece uma face embaçada da docência, na qual a indisciplina, a dispersão, a indiferença, o tédio e os poucos recursos revelam as idiossincrasias da profissão. A imagem refletida na opacidade especular é da docência esvaziada de sentidos para si e para o outro, e com isso tem sua autoridade subtraída.

Assim, a desvalorização, a experiência do desrespeito, a solidão e a pouca escuta se apresentaram como ausência de reconhecimento da profissão, e isso, por sua vez, tem estreita relação com a desautorização docente. Então, o docente tem sido convocado não só a ser todo, mas também a ser tudo na escola contemporânea, isto porque tem sido delegado a ele diferentes funções, devido ao caos familiar e social, deixando aparente as mazelas de uma

sociedade que não cuida da infância e dos jovens. E como efeito dominó, por não ser cuidado, este jovem também não cuida, mais do que isso, deixa sua marca de repulsa ao sistema nas cadeiras quebradas, nas paredes riscadas, nas bolinhas de papel que se espalham pelo chão da sala de aula, na indiferença ou nas agressões e violências praticadas e sofridas nos corredores com os colegas. Diante desse quadro, o que faz o professor? Tenta seguir em frente, com os dispositivos que ainda lhe resta. Desse modo, um projeto de escola está articulado a um projeto de sociedade. Pensar ações para a escola, envolve também pensar ações sociais que priorizem a qualidade; a vida em comunidade; o respeito as normas e leis; ambientes estruturados para o trabalho educativo, tais ações inclui respeitar os sujeitos do ato educativo, isto é professor e aluno, resgatando sua a humanidade que continuamente tem sido posta à prova e a dignidade profissional docente.

Os resultados sinalizaram também uma formação sombreada pelas marcas de uma sociedade neoliberal, cuja preocupação com cursos de formação continuada tem como motivação principal a elevação do salário docente em detrimento do investimento no aprimoramento profissional. Nessa lógica, observa-se com muita frequência um mercado saturado de cursos rápidos, sem consistência teórica ou metodológica, nos quais a formação como moeda de troca assume sua face mais sombria. Este projeto de formação promete ampliar o debate sobre um saber que geralmente não se efetiva, e, de certa maneira, afeta o docente em sua ética profissional, pois quando ele aceita participar torna-se conivente com esse modelo mercadológico de formação. Este modelo paradoxal que corresponde a uma consequente perspectiva de sociedade não condiz com uma escola propositiva, inovadora que tem como norte a construção do saber. Por essa via, insisto na (re)elaboração de um projeto de formação comprometido com a ética profissional, relacional, afetiva e cognitiva do sujeito. Um projeto que não seja outorgado de forma vertical, de cima para baixo, como tem sido escrita a história das propostas de mudanças de reforma da educação em nosso país. Mas, construído e retroalimentado no interior da escola, com seus protagonistas, a partir de uma ambiência na qual seja possível garantir o direito à escuta e a fala para além da racionalidade pedagógica, mas também compreendendo saberes, afetos, lapsos e as vicissitudes que atravessam o fazer educativo.

Essa investigação revelou a solidão na ambiência escolar como um achado investigativo gerador de bifurcações no cotidiano docente. O estudo sinalizou que a família, o sistema e a sociedade têm deixado à escola e, mais precisamente ao professor, a responsabilidade pela educação das crianças e dos jovens. Esse sentimento de sentir-se só mediante a imponência dessa tarefa tão desafiadora, que é educar, tem contribuído para

tensionar a profissão convocando o docente a assumir funções que fogem ao seu exercício. Dois sujeitos dessa pesquisa relataram sobre experiências nas quais tiveram de intervir e mediar situações com alunos que extrapolavam a sua ação pedagógica. Essa experiência vivenciada pelos sujeitos, dá pistas que tentam obturar as fendas dessa rede escolar, porém as incongruências escapam abruptamente e, evidentemente, eles não dão conta, gerando um sentimento de impotência. Portanto, sentir-se sozinho(a) acrescenta um peso a profissão que comumente pode gerar um sentimento de mal estar que fatalmente acabará por implicar na ação educativa. A forma de reduzir esse sentimento é desenvolver mecanismos de trabalho colaborativo, nos quais, as decisões e o fazer sejam experiências compartilhadas entre todos e as rodas de conversas sejam inseridas na rotina das escolas, façam parte das reuniões pedagógicas. Certamente, ao dividir seus sentimentos e desafios vivenciados na sala de aula com seus pares, o seu olhar para a situação poderá ser ressignificado.

Uma característica encontrada em um grande número de professores é a necessidade de ser todo. Podemos observar isso, em muitas situações, por exemplo quando tenta responder de forma imediata as perguntas do aluno ou quando tenta preencher todos os espaços através de sua fala na sala de aula. Nesse momento evoco as palavras de Freire (2007, p. 55) quando diz “Minha franquia ante os outros e o mundo mesmo é a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento” O teórico tinha clareza de sua incompletude, reafirma isso como um valor que agrega ao ser professor. Ser todo, mostra a dificuldade da escola e, precisamente, da pedagogia em lidar com a dimensão da falta constitutiva que possibilita a inserção como sujeito desejante. Na concepção psicanalítica, o objeto *a*, causa de desejo é colocado como o nada. Na tese o objeto pequeno *a*, como causa de desejo continua se reinscrevendo em cada sujeito no ato educativo, manifesto a partir das particularidades, das relações transferenciais constituídas, da escuta, da fala circulada, das ausências, dos silêncios, dentre outros. Entretanto, a educação e mais efetivamente a pedagogia quer responder a tudo, compor todas as fissuras e reduzir as ambivalências. Ao fazer isso deixa visível o desconhecimento daquilo que é mais caro para a sua prática, isto é, as relações constituídas ao longo da aula com sujeitos singulares, heterogêneos e plurais. Ensinar e aprender ocorre a partir de mediações intersubjetivas implicadas nos afetos, na cognição e nos sujeitos.

Nesse processo de construção, é necessário o docente empreender ações que interpelem verdades sólidas; permitam implicar-se com o processo investigativo envolvendo o saber sobre si e sobre o outro; que se responsabilize por sua ação; incorpore os princípios de respeito e escuta a fala do outro; possa deixar espaços vazios na aula para os questionamentos

dos alunos e não tenha urgência em responder, mas que sejam depurados com mais serenidade na sala de aula. Nesse sentido, o exercício do trabalho colaborativo através de projetos interdisciplinares, rodas de conversa, fórum de discussão, reuniões com as famílias, um diálogo mais amplo com as universidades e a sociedade podem atenuar ou reduzir esse sentimento de solidão. Mas essa investigação também mostrou que os projetos que poderiam aguçá-lo e trazer um novo vigor para a escola, em grande medida emperram na acentuada burocratização escolar. É fundamental trabalhar em prol da reinvenção deste modelo escolar racional compartimentado que trata a educação similar a uma fábrica e de forma mecanizada. É urgente, reinventar a escola, em novas bases, que dê acesso ao inusitado, a curiosidade, a criatividade, em que as descobertas e a pesquisa sejam alicerces dessa construção. Só dessa maneira teríamos uma verdadeira mobilização para o ensinar e aprender.

Decerto, nessa rubrica, talvez possa apreender uma escuta da desautorização e autorização como uma fita de moebius, na qual não existem dois lados paralelos, porém percursos amalgamados, nos quais o dentro e o fora se encontram. Ao internalizar esse saber sobre si, é possível que possa escutar o sujeito (aluno) em suas ambivalências, constituir um saber fazer em que a autoria seja a letra investida. Por conseguinte, desse movimento há de advir uma autoridade empreendida não pelos mecanismos de repressões que orientou e orienta governos autoritários, todavia como reconhecimento de um sujeito que se autoriza, cotidianamente, com uma ação comprometida e responsável em consonância com a função da educação nessa contemporaneidade.

A tese aqui defendida refere a (des)autorização docente na escola contemporânea como percursos constitutivos ambivalentes inscritos em tempos de liquidez tendo como referente uma autoridade continuamente solapada. Nesse sentido, postula-se o investimento na palavra e na escuta das singularidades como princípios que permitam emergir a autoria, o reconhecimento, o respeito e a valorização profissional. Quiçá, por essa via, a docência possa ser reinventada. Portanto, a desautorização e autorização inscrevem-se na atualidade como processos imbricados que constituem os sujeitos, evitando olhar através de uma visão dicotômica, todavia compreendendo-os em suas singularidades, a fim de se poder avançar no entendimento da complexidade desse fenômeno. Assim, coloca em evidência processos da subjetividade dos sujeitos, apresenta nuances particulares e íntimas constituídas através das relações familiares e sociais. Ao tempo que também se inscreve no interior das instituições, nas políticas educacionais, nos contextos sociais complexos. Então, educar remonta a impossibilidade apresentada por Freud, que fala da profissão professor como impossível tal

como a do analista e a do governante. Entretanto, lembra também que impossível não significa ser impraticável.

Nesse momento, convoco a pintura do holandês, Jan Steen, pintada em 1668, nomeada *Professor da escola*. A obra ilustra a capa dessa tese e mostra a cena de uma sala de aula. O professor segura displicentemente uma palmatória em sua mão esquerda enquanto com a outra mão acompanha a lição de seu aluno. Os outros alunos realizam a atividade, contudo um aluno que assiste a cena, ao lado desse par, dirige um olhar de pavor à palmatória do professor. O pavor toma conta do aluno, porque mesmo que o professor não utilize a palmatória, a cena sugere que esse recurso pode ser utilizado a qualquer instante. A palmatória faz parte da cena, como o móvel, a cadeira, os alunos conforme o modelo escolar da época. A autoridade representada nessa imagem tem como alicerce o mestre da tradição, a hierarquia, a coerção e o medo, nomeada de autoritarismo, diverge do conceito de autoridade defendido nessa pesquisa.

Na atualidade, temos leis que protegem o bem estar da criança no espaço escolar, principalmente para que não se repitam as barbáries cometidas ao longo da história, porém, não imuniza sobre outras tantas situações de descaso registradas na violência simbólica que cotidianamente se reproduz na escola contemporânea. Não temos mais à palmatória, entretanto temos a indiferença. Não temos o castigo, mas temos uma sala de aula sucateada. Não temos a rigidez hierárquica, porém temos uma sociedade de excessos, na qual o gozo, o hedonismo e o consumo são marcas que afetam o processo de subjetivação. A lei cede espaço para a anomia e a falta de limites. A imagem representada pelo pintor expressa uma autoridade *inter-rogada*, porque a rigidez não oportuniza a troca, o movimento entre os atores do ato educativo, não permite a liberdade de escolha.

Em contrapartida, a indiferença, o tédio e o marasmo inter-rogam continuamente a sala de aula contemporânea, revelando a apatia em que se encontra a escola. Nesse sentido, essa investigação registra a relevância de repensar a autoridade, a partir de operadores responsáveis por valorizar a docência para que nunca mais seja preciso criar prótese a serviço de uma autoridade autoritária. Entretanto, postula-se que o docente possa autorizar-se no exercício do ato pedagógico, a partir de seus percursos constitutivos e formativos, para que, assim sendo, possa empreender um saber fazer propositivo e implicado.

Então, ao final dessa investigação, chega-se a (in)conclusão de que a (im)possibilidade é um traço dessa profissão porque compreende diferentes fatores e contextos, muitos dos quais fogem a uma racionalidade técnica, contudo, principalmente, porque envolve pessoas, desejos e sonhos. Envolve racionalidades que permitam a leitura de subjetividades, a

compreensão de que os sujeitos trazem para a escola processos inconscientes que vão de certa maneira influenciar determinadas ações, nas quais é necessário aos processos formativos atentarem para esses aspectos em seus programas e currículos, porque se o professor precisa escutar o aluno, ele também precisa ser escutado. Nesse sentido, defendo uma política do cuidado, que em nada se assemelha ao assistencialismo. A política do cuidado, pressupõe um olhar humanizado, respeitoso e ético para o outro.

Quando se espera que o docente empreenda uma ação eticamente implicada com o outro, a sua formação deve mobilizar saberes que permitam operar sob a ética do desejo. Todavia, nessa perspectiva, seja possível olhar para a escola contemporânea sem ver profissionais desvalorizados e desprovidos de escuta, cuidado, valorização, reconhecimento e autoridade. Nessa visada, talvez possamos ver profissionais exercendo seu saber docente, as voltas com os (des)encontros cotidianos, autorizando a si e ao outro em processos formativos investigativos e propositivos, com os quais a sua ação possa ter o compartilhar de vários olhares, não tão somente o olhar e o ponto de vista do professor, mas o do aluno, das famílias e de outros agentes que participam da comunidade escolar. Talvez assim, a escola possa ser transformada numa casa de saberes, cujo sentido maior de existir é a aprendizagem de todos que delas fazem parte, sabendo-se de que o saber não está concentrado apenas em um, mas compartilhados entre os atores que convivem nesse espaço, sobressaindo a racionalidade de uma autoridade e autonomia imbricadas. A partir dessa perspectiva, é provável pensar em projetos educativos que oportunize a implementação de uma escola viva, criativa e participativa. Ao nosso ver, só através desse olhar constitutivo é que a docência pode ser (re)inventada.

Após este investimento intenso e profundo, relembro o longo percurso empreendido para chegar até aqui. Foram dias, meses e anos de experiências transformadoras que possibilitaram superar desafios, elaborar aprendizagens e apreciar descobertas fascinantes. Por isso, este momento me leva a anunciar outros começos desvelados no desejo. O desejo de socializar esses escritos com meus pares, com educadores, professores e demais interessados na problemática da (des)autorização docente que afeta não só a escola e seus agentes, mas se estende a sociedade, que revela as fraturas expostas de uma autoridade subtraída na contemporaneidade. Diante do atual contexto brasileiro, vejo o quanto essa discussão é fundante, posto que atualmente vive sob a égide de um governo ilegítimo, cujas propostas de reformas estão sendo verticalmente operadas sem uma discussão ampla. Revelo também o desejo de prosseguir nos estudos investigativos desse objeto num possível pós-doctor de preferência na França, momento em que a maturidade de uma vida acadêmica, profissional e

peçoal poderá corroborar para elaborar e desvelar novos nexos e sentidos que talvez aqui não foram contemplados. E, mais ainda, desejo lembrar para não esquecer que os começos são possibilidades descortinadas a cada amanhecer, a cada final de tarde, a cada final de ciclo como possibilidades de inscrições subjetivas de uma autoria autenticada nas ações, nas decisões, nas escolhas, nos (des)encontros e nos percursos engendrados.

É preciso coragem para dar esse ponto que não é final, todavia apenas um minúsculo indicador de uma parada. Porém, ele tem um sentido simbólico, faz letra para dizer que preciso me colocar a prova, ser interpelada para deixar claro o que parece escuro para o leitor. E, nesse momento, ainda há sombras precisando receber uma leitura que possibilite continuar nesse processo de criação dessa **auctoritas inter-rogada: docência (re)inventada**. Nomeação que custou um preço simbólico de estudos, leituras, trabalho, tempo, dúvidas, inquietações, gozo, paixão, ausência, solidão e um enorme investimento. Agora, aqui se encontra a tese que precisa ser lida não apenas pela comunidade acadêmica, mas principalmente pelos docentes da escola básica no sentido de que essas letras possam acenar a possibilidade de aportar numa escola em que a escuta, o desejo, o saber e os afetos tenham um lugar e quiça seja possível aportar numa escola psicanaliticamente orientada. Nessa perspectiva, a autoridade não seria mais *inter-rogada*, isto é, não estaria operando por entre súplica, para fazer valer seu legado. Por essa via, a autoridade docente interrogada expressa a ambivalência como condição de nossa constituição humana.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. *Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional*. 3 ed. Brasília: Líber Livro, 2008.
- ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ALARCÃO, Gustavo G. Caos e psicanálise em cinco atos. *Ide (São Paulo)* [online]. 2012, vol.35, n.54, pp. 97-107. ISSN 0101-3106. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org>, acesso em: 20 de dezembro de 2016.
- ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. Psicanálise e educação: revendo algumas observações e hipóteses a respeito de uma (im)possível conexão.. In: COLOQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 3., 2001, São Paulo. *Proceedings online...* Available from: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032001000300011&lng=en&nrm=abn>. Access on: 15 Feb. 2017.
- AQUINO, Júlio G. (org). *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. 4 ed. São Paulo: Summus, 1999.
- _____. *Da autoridade pedagógica à amizade intelectual: uma plataforma para o ethos docente*. 4ª ed., São Paulo, Cortez, 2014.
- ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 7 ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- _____. *A condição humana*. 12 ed. Trad. RAPOSO, R. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2014a.
- _____. *Sobre a violência*. Trad. PEREIRA, Miguel S. Lisboa: Relógio das Águas Editores, 2014b.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- _____. *Legisladores e intérpretes: sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- BERMAN, Marshall. *Tudo o que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. São Paulo, Companhia das Letras, 2007.
- BRASIL. Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, N. 22, p. 11.509, 31 jan. 2012. Seção I, parte 1.
- CANÁRIO, Rui. *O que é a Escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora, 2005.
- _____. CANÁRIO, R. 2008. Formação e desenvolvimento profissional dos professores. *Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia Conferência ‘Desenvolvimento Profissional de Professores para a qualidade e para a equidade da*

Aprendizagem ao longo da vida. Lisboa, Ministério da Educação, 153 p. Disponível em: http://www.dgae.mec.pt/c/document_library/get_file?p_l_id=15446&folderId=93067&name=DLFE-2408.pdf. Acesso em: 19/07/2015.

CÁRIA, T.H. O saber agir profissional: poder e dualidades sociais e cognitivas. In: V. FARTES; T.H. CARIA; A. LOPES, *Saber e formação no trabalho profissional relacional*. Salvador, EDUFBA, 2013.

CARVALHO, Maria Cecília M. de . A construção do saber científico: algumas posições. In: CARVALHO, M. C. M. (org). *Metodologia científica fundamentos e técnicas – Construindo o saber*. 24 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

CEREZER, C; OUTEIRAL J. *Autoridade e Mal-estar do Educador*. São Paulo: Zagodoni, 2011.

CERQUEIRA, T. C.; SOUSA, E. M. Escuta sensível: O que É? Escuta Sensível em Diferentes Contextos Laborais. In: SOUSA, E. M.; NUNES, L. de S.; SOUSA, M. de F. G. de; OLIVEIRA, M. B. de. CERQUEIRA, T. C. S. (Org)(Con)*Textos em Escuta Sensível*. Brasília: Thesaurus, 2011.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de Análise do Discurso*. 2 ed. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

CHARLOT, Bernard. *Da Relação Com o Saber*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CODO, Wanderley; MENEZES, I. Vasques. O que é burnout? In: CODO, Wanderley (org.). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CORREIA, José Alberto. *Para uma teoria crítica em educação: contributos para uma recientificação do campo educativo*. Porto: Porto Editora, 1998.

_____ ; MATOS, Manuel. *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: Edições Asa, 2001.

_____. O científico e o político na educação contemporânea. *Educação Unisinos*. V. 10, nº 3, p. 177-186, 2006.

_____. Crise da escola e os dispositivos de compensação identitária dos professores. *Trabalho & Educação – vol.17, nº 2 – Maio / ago. 2008*.

CORTIZO, Telma L.; FERREIRA, Elisabete S.; ORNELLAS, Maria de Lourdes. Saber profissional docente: autoridade ao espelho da autonomia na escola contemporânea. *Educação Unisinos*. In: *Educação Unisinos*, vol. 21, núm. 1, enero-abril, 2017, pp. 60-69. Universidade do Vale do Rio dos Sinos São Leopoldo, Brasil.

- _____. *(Des)encanto do professor: angústia manifesta na contemporaneidade*. Salvador, BA. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia, 2011.
- COMTE-SPONVILLE, André. *Dicionário Filosófico*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- DAY, Christopher. *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Trad. FLORES, M. A. Porto: Porto Editora, 2001.
- DINIZ, Margarethe. Traços, lacunas e retalhos na formação docente para a diversidade. In: *Revista Acadêmico Mensal*. Nº 131, abril de 2012. Ano XI.
- DOR, Joël. *O pai e sua função em psicanálise*. Trad. DUQUE, D. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- DUFOUR, Dany-Robert. *A arte de reduzir as cabeças: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal*. Trad. FELGUEIRAS, S. R. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.
- ESTEVE, José M. Mudanças Sociais e função docente. In: NÓVOA, Antonio (org.) *Profissão Professor*. 2 ed. Lisboa: Porto Editora, 1999.
- FERREIRA DE SÁ, I. X. *A função pública da transmissão na psicanálise*. Curitiba: Juruá, 2010.
- FERREIRA, Aurélio B. de H. *Mini Aurélio - O Dicionário da Língua Portuguesa*. 8ed. Curitiba: Positivo, 2010.
- FERREIRA, Elisabete. *(D)enunciar a autonomia Contributos para a compreensão da Génese e da Construção da Autonomia na escolar*. Porto, Porto Editora, 2012.
- FISCHER, Rosa M. Bueno. A paixão de trabalhar com Foucault. In: COSTA, M. V. (Org.) *Caminhos investigativos: Novos olhares na pesquisa em educação*. 3 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.
- FOCAULT, Michel. *Ditos e escritos, volume IV: Estratégia Poder-Saber*. Trad. RIBEIRO, V. L. A. In: (org) MOTTA, M. de B. 3 ed. São Paulo: Forense Universitária, 2012.
- _____. *Em defesa da sociedade*. Trad. GALVÃO, M. E.. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010a.
- _____. *O governo de si e dos outros*. Trad. BRANDÃO, E. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- _____. *Microfísica do Poder*. 24 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia - Saberes necessários à prática educativa*. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREUD, Sigmund. (1912). Recomendações aos médicos que exercem psicanálise. In: *Edição Standard Brasileira das obras completas de Sigmund Freud*. Volume XII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. (1914). Recordar, repetir e elaborar (novas recomendações sobre a técnica da psicanálise II) (1914). In: *Edição Standard Brasileira das obras completas de Sigmund Freud*. Volume XII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. (1913/1914). Totem e Tabu. In: *Edição Standard Brasileira das obras completas de Sigmund Freud*, Volume XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. (1913/1914). Totem e Tabu. In: *Edição Standard Brasileira das obras completas de Sigmund Freud*, Volume XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. (1920-1922). Além do princípio de prazer. In: *Edição Standard Brasileira das obras completas de Sigmund Freud*, Volume XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. (1925-1926) Inibições, sintomas e ansiedade. In: *Edição Standard Brasileira das obras completas de Sigmund Freud*, vol. XX. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. (1927-1931) O futuro de uma ilusão, Mal-estar na civilização e outros trabalhos. *Edição Standard Brasileira das obras completas de Sigmund Freud*, vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. (1932-1936) Conferência XXXIV- Explicações, aplicações e orientações. Novas Conferências Introdutórias sobre Psicanálise e outros trabalhos. *Edição Standard Brasileira das obras completas de Sigmund Freud*, vol. XXII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GALEANO, Eduardo. *O livro dos Abraços*. 11 ed. Porto Alegre: Editora J&PM, 2003.

GALEFFI, Dante Galeffi. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: MACEDO, R. S.; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. *Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas*. Salvador: EDUFBA, 2009.

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. *Palavra e verdade: na filosofia e na psicanálise*. 5 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

_____. *Artigos de metapsicologia, 1914-1917: narcisismo, pulsão, recalque, inconsciente*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

GASKELL, G.; ALLUM, N. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento – evitando confusões. In: BAUER, M; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GATTI, Bernadete A. *A construção da Pesquisa em Educação no Brasil*. 3 ed. Brasília: Líber livro editora, 2010. (Série Pesquisa, I)

_____. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação, In: *Cadernos de pesquisa* v.42 n.145 p.88-111 jan./abr. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br>, acesso, em 10.11.2016.

_____; BARRETO, Elba S, de Sá; ANDRÉ, Marli E. D. de A. *Políticas docentes do Brasil- um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

_____. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, nº37, jan./abr., 2008.

GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Unesp, 1991.

_____. O mundo na era da globalização. Trad. BARATA, S. 8 ed. Lisboa: Editorial Presença, 2012.

_____. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

GUIRADO, Marlene. *Psicanálise e análise do discurso: matrizes institucionais do sujeito psíquico*. São Paulo: Summus, 1995.

_____. A clínica psicanalítica como análise de discurso. In: GUIRADO, M; LERNER, R. *Pesquisa e clínica – Por uma análise institucional do discurso*. São Paulo: Annablume;Fapesp, 2007.

GOLDENBERG, Mirian. *A arte da pesquisa: Como fazer pesquisa qualitativa e Ciências Sociais*. 11 ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2009.

HARGREAVES, A. *O ensino na sociedade do conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora, 2003.

HARVEY, David. *Condição Pós-moderna*. 25 ed. São Paulo: Loyola, 2014.

HENRY, P. Os fundamentos teóricos da análise automática do discurso de Michel Pecheux (1969). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs). *Por uma análise automática do discurso - Uma introdução a obra de Michel Pecheux*. E Ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais* Trad. de Luiz Repa. São Paulo: Ed. 34, 2003.

IMBERNÓM, F. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

_____. Amplitude e profundidade do olhar: a educação ontem, hoje e amanhã. In: IMBERNÓM, F.(org.) *A Educação no século XXI*. 2 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

KOJÈVE, A. *La nocion de autoridade*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2006.

KAMERS, Michele. As novas configurações da família e o estatuto simbólico das funções parentais. In: *Estilos da Clínica- USP*. V. XI, nº 21, p. 108-125, 2006.

KAUFMANN, Pierre. *Dicionário Enciclopédico de Psicanálise: o legado de Freud e Lacan*. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 1996.

KÖCHE, José Carlos. *Fundamento da Metodologia Científica: teoria da ciência e iniciação científica*. 31 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

KUPFER, Maria Cristina. *Educação para o futuro. Psicanálise e Educação*. 3 ed. São Paulo, 2008.

_____. Freud e a educação: o mestre do impossível. São Paulo: Scipiome, 2007.

_____. Por uma vara de vidoeiro simbólica. In: (org) AQUINO, J. G. *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1999.

LACAN, Jacques. (1938) Os complexos familiares na formação do indivíduo: ensaio de análise de uma função em psicologia. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

_____. Do sujeito suposto saber, da díade primeira e do bem. In: *Seminário, livro 11. Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. (1957-1958). Os três tempos do Édipo. In: *O seminário, livro 5: As formações do inconsciente*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

_____. *O sinthoma*. Seminário 23. Volume 1. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. (1949). O estádio do espelho como formador da função do eu. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. (1953). Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. Uma saída pelo sintoma. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. (1960-1961). *O seminário. Livro 8. A transferência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. *Infância e ilusão (psico)pedagógica – Escritos de psicanálise e Educação*. 4 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

_____. A mestria da palavra: isso duro de roer na formação de professores. In: MRECH, L. M. e PEREIRA, M. R. (Orgs) *Psicanálise, transmissão e formação de professores*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Trad. MONTEIRO, H.; SETTINERI, F. Porto Alegre: ARTMED; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

- LAURENT, Éric. *A sociedade do sintoma: a psicanálise, hoje*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2007.
- LIPOVETSKY, G. (2014) *A era do vazio. Ensaio sobre o individualismo contemporâneo*. Lisboa: Edições 70, 2014.
- LYOTARD, J. F. (2000) *A condição pós-moderna*. 6 ed. Rio de Janeiro: José Olympio.
- LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1896.
- MACEDO, Roberto S. Outras luzes: um rigor intercrítico para uma etnopesquisa política. In: MACEDO, R. S.; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. *Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas*. Salvador: EDUFBA, 2009.
- MACHADO, N. J. *Educação e Autoridade: responsabilidade, limite e tolerância*. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- MAFFESOLI, Michel. *Notas sobre a pós-modernidade: o lugar faz elo*. Rio de Janeiro: Atlântica Editora, 2004.
- MAINGUENEAU, DOMINIQUE. *Novas tendências em análise do discurso*. 3 ed. Campinas, SP: Editora da universidade Estadual de campinas, 1997.
- MALTALLO, Jr, Heitor. A problemática do conhecimento. In: CARVALHO, M. C. M.(org). *Metodologia científica fundamentos e técnicas – Construindo o saber*.24 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- _____. Mito, metafísica, ciência e verdade. In: CARVALHO, M. C. M.(org). *Metodologia científica fundamentos e técnicas – Construindo o saber*.24 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- MARCONDES, m. i.; leite, v. f. a. Formação de professores e trabalho docente no Brasil: contexto, questões e desafios na atualidade. In: FLORES, M. A. (org) *Formação e desenvolvimento profissional de professores: contributos internacionais*. Coimbra: Almedina, 2014.
- MARTINHO, Lpsé. *Freud & Companhia*: Porto: Almedina, 2001.
- MATOS, Manuel. *Entre a vida e a escola- Um tempo para pensar a tensão da relação*. Porto: Legis Editora, 2009.
- MEIRELES, Cecilia. *Escolha o seu sonho*. 26 ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- _____. *Crônicas de educação, 2*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, Fundação Biblioteca Nacional, 2001.
- MILLER, Jacques-Alain. O sintoma como aparelho. In: *O sintoma-charlatão: textos reunidos pela Fundação Campo Freudiano*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

- MORIN, Edgar. No coração da crise planetária. In: BAUDRILLARD, J; MORIN, E. A violência do mundo. Lisboa: Instituto Piaget, 2007)
- MORGADO, J. C. O processo de Bolonha e as políticas de formação de professores em Portugal. In: SANTOS, L. L de C. P. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- MORGADO, Maria Aparecida. *Da sedução na relação pedagógica: professor-aluno no embate com afetos inconscientes*. 3 ed. São Paulo: Summus, 2002.
- NEUTER, Patrick De. Do sintoma ao sinthoma. *Dicionário de psicanálise*. Salvador, BA, Ágalma, 1997.
- NEVES, Anamaria Silva e ROMANELLI, Geraldo. A violência doméstica e os desafios da compreensão interdisciplinar. *Estud. psicol. (Campinas)* [online]. 2006, vol.23, n.3, pp. 299-306. ISSN 0103-166X. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2006000300009>.
- NIETZSCHE, Friedrich. Escritos sobre Educação. 5 ed. Trad. SOBRINHO, N. C. de M. São Paulo: Loyola, 2011.
- NOVOA, Antonio (Org.). *Profissão Professor*. 2 ed. Lisboa: Porto Editora, 1999.
- _____. Educação 2021: Para uma história do futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 1-18, 2008. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt>, acesso em 20/02/2016.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. In: *Revista Brasileira de Política e Administração Escolar*. v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009. Disponível em <http://seer.ufrgs.br>, acesso em janeiro de 2017.
- ORNELLAS, Maria de Lourdes S. *Ficar na Escola - Um furo no afeto*. Salvador: EDUFBA, 2008.
- _____. [Entre]vista: a escuta revela. Salvador: EDUFBA, 2011.
- _____. O fetiche do objeto de pesquisa: *che vois?* In: NASCIMENTO, Ivany P. *Escrituras, imagens e sentidos; saberes sobre o objeto de pesquisa em educação*. Belém: Editora Cromos, 2011.
- _____.; ALMEIDA, A.; ORNELLAS, L.; CORTIZO, T. L. *Educação no balanço das redes sociais*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.
- ORLANDI, Eni P. *Interpretação: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 4 ed. Campinas: Editora Pontes, 2004.
- PAIM FILHO, I.; BORGES, G.; HOEFEL, L.L. Do khaos cósmico ao caos psíquico. *Pulsional Revista de Psicanálise*, ano XII, nº 139, p. 29-33, 1999. Disponível em: <http://www.editoraescuta.com.br>, acesso em 15 de dez de 2016.

- PEREIRA F.; LOPES, A.; MARTA, M.; SOUSA, C. Identidades Formadoras e profissões de ajuda: o caso do ensino. In: V. FARTES; T.H. CARIA; A. LOPES, *Saber e formação no trabalho profissional relacional*. Salvador, EDUFBA, 2013.
- PEREIRA, Marcelo Ricardo. R. *A Impostura do Mestre*. Belo Horizonte: Editora Argvmentvm, 2008.
- _____. ; PAULINO B; FRANCO, R. *Acabou a Autoridade? Professor, subjetividade e sintoma*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.
- _____. “Lá fora ... Na rua é diferente!”- *Adolescência, escola e recusa*. Belo Horizonte, Fino Traço, 2015.
- _____. *O nome atual do mal-estar docente*. Belo Horizonte, Fino Traço, 2016.
- PRIGOGINE, Ilya. *As leis do caos*. Trad. FERREIRA, R. L. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. In: *Revista Brasileira de Educação* v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.
- ROUDINESCO, Elizabeth. *A família em desordem*. Rio de Janeiro: Jorge Zarah Editora, 2003.
- SALTINI, C. FLORES, H. G. *Lacaneando - idéias, sensações e sentidos nos seminários de Lacan*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.
- SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2015.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 16 ed. Coimbra: Edições Afrontamento, 2010.
- SARTI, Cynthia. Famílias enredadas. In: ACOSTA, Ana Rojas; VITALLE, Maria A. F. (orgs). *Família – redes, laços e políticas públicas*. 5 ed. São Paulo: Cortez; PUC CEDEPE, 2010.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 9 ed. Campinas:SP: Editora Autores Associados, 2005.
- SENNET, Richard. *Autoridade*. 2. Ed. Trad. RIBEIRO, Vera. Rio de Janeiro: Record, 2012.
- SILVA, Gilmar M. da. *Autoridade docente e o vínculo educativo contemporâneo*. 2011.83p. Dissertação. Educação. Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG: Belo Horizonte.
- _____. *Autoridade docente e vínculo educativo contemporâneo*. In: PEREIRA, M. R. *A psicanálise escuta a educação 10 anos depois*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.
- SILVA, Vera Lúcia Rolim da. Onde estava o espelho, a criatividade há de vir. In:

- SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O auto-respeito na escola. *Cad. Pesqui.* [online]. 2008, vol.38, n.135, pp.729-755. ISSN 0100-1574. Acesso em 20.03.2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742008000300009>.
- SPONIVILLE, André C. *Dicionário Filosófico*. São Paulo: Editora: Martins Fontes, 2003.
- STRYCKMAN, N. Historicidade do conceito de transferência. In: *Dicionário de psicanálise: Freud & Lacan*. Salvador, BA: Ágalma, 1997, p. 259 – 305.
- SZYMANSKI, Heloisa. *A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva*. 2 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Trad. KREUCH, J. B. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- _____. *Saberes docentes e formação profissional*. 17 ed. Trad. PEREIRA, F. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- TORT, Michel. *Fin del dogma paterno*. Buenos Aires: Paidós, 2008.
- TUDANCA, Luis. *Uma política del sintoma*. Buenos Aires: Grama Ediciones, 2012.
- VALLEJO, Américo; MAGALHÃES, Ligia C. *Lacan: Operadores de leitura*. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- VANIER, Alain. *O sintoma social. Ágora (Rio J.)* [online]. 2002, vol.5, n.2, pp.205-217. ISSN 1809-4414. <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-14982002000200001>. Acesso em: 20.06.2016.
- VOLTOLINI, Rinaldo. Educação sem sociedade. In: MRECH, L. M.; PEREIRA, M. R. *Psicanálise, transmissão e formação de professores*. Belo Horizonte: Fino Traço-FAPEMIG, 2011.
- YIN, Robert K. *Estudo de Caso: Planejamentos e Métodos*. 3 ed. Porto Alegre: Editora Bookman, 2005.

ANEXOS



Universidade do Estado
da Bahia

Universidade do Estado da Bahia- UNEB

Departamento de educação – DEDC I

Programa de pós-graduação em Educação e Contemporaneidade- PPGEDUC

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Maria de Lourdes Ornellas

Doutoranda: Telma Lima Cortizo

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO⁴⁵

Prezado(a) Professor(a):

O presente documento integra parte da pesquisa de doutorado nomeada *Auctoritica interrogada: docência (re)inventada*, pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado da Bahia, sob a orientação da Prof^ª Pós-Dr^ª Maria de Lourdes Ornellas. A discussão sobre autoridade docente reveste-se historicamente num movimento atravessado por diferentes matizes, tendo como cerne o declínio das instituições. Tal cenário solapa serviços basilares para a sociedade de massa, tais como: escola, saúde, transporte, saneamento básico, entre outros.

O objetivo central dessa pesquisa é investigar a (des)autorização docente como sintoma social na contemporaneidade na busca de desvelar as implicações no ato pedagógico. Nessa perspectiva, o debate proposto atenta em corroborar para elucidar de que maneira, os dilemas da profissão docente na contemporaneidade estão circunscritas por um processo de desvalorização da profissão, que tem solapado a autoridade.

Desse modo, sua contribuição será preponderante para a coleta de dados a serem investigados e sistematizados. Nesse sentido, asseguramos que não será revelado o seu nome verdadeiro, preservando sua identidade.

Agradeço antecipadamente sua participação e coloco-me à disposição para maiores esclarecimentos e posterior socialização dos resultados da pesquisa.

Atenciosamente,

Telma Lima Cortizo

Setembro/2014

Autorizo a transcrição, leitura e divulgação dos resultados coletados, sem, contudo tornar pública minha identidade.

Salvador, setembro de 20

⁴⁵ Anexo 01.



Universidade do Estado da Bahia- UNEB

Departamento de educação – DEDC I

Programa de pós-graduação em Educação e Contemporaneidade- PPGEDUC

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Maria de Lourdes Ornellas

Doutoranda: Telma Lima Cortizo

Auctoritica inter-rogada: docência (re)inventada

REGISTRO DE OBSERVAÇÃO⁴⁶

SUJEITO	DISCIPLINA	TURMA	DIA	PERÍODO DE DURAÇÃO
DESCRIÇÃO DO SUJEITO				
DESCRIÇÃO DO AMBIENTE PEDAGÓGICO	Informações descritivas			
	Falas do sujeito			
	Observações reflexivas do observador			
DESCRIÇÃO DE EVENTOS ESPECIAIS	Informações descritivas			
	Falas do sujeito			
	Observações reflexivas do observador			
ATIVIDADES	Informações descritivas			
	Falas do sujeito			
	Observações reflexivas do observador			
ATOS DE (DES)AUTORIZAÇÃO	Informações descritivas			
	Falas do sujeitos			
	Observações reflexivas do observador			

⁴⁶ Anexo 02.



Universidade do Estado da Bahia- UNEB

Departamento de educação – DEDC I

Programa de pós-graduação em Educação e Contemporaneidade- PPGEDUC

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria de Lourdes Ornellas

Doutoranda: Telma Lima Cortizo

Auctoritica inter-rogada: docência (re)inventada

REGISTRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA⁴⁷

Fale um pouco sobre o que mobilizou a escolha da profissão
Percursos formativos
Conceito de autorização
Conceito de desautorização
Autoridade docente
Autoridade familiar
Autoridade social
O manejo da aula e a (des)autorização
Manutenção da autoridade no tempo da aula.
A desautorização enquanto uma queixa social vivenciada nos dias atuais.
Sobre atos autorizados e desautorizados.
A contemporaneidade e a (des)autorização
A formação docente e a (des)autorização
A desautorização docente e o ato pedagógico

⁴⁷ Anexo 03



Universidade do Estado da Bahia- UNEB

Departamento de educação – DEDC I

Programa de pós-graduação em Educação e Contemporaneidade- PPGEDUC

Orientadora: Profª Drª Maria de Lourdes Ornellas

Doutoranda: Telma Lima Cortizo

Auctoritica inter-rogada: docência (re)inventada

ROTEIRO DA CONVERSAÇÃO⁴⁸

(Des)autorização docente/ (autorização e desautorização)
(Des)autorização docente e os percursos formativos
Autoridade docente
Autoridade familiar
(Des)autorização docente e o ato pedagógico
(Des)autorização docente e o manejo da autoridade no tempo da aula
(Des)autorização como uma queixa social contemporânea
(Des)autorização docente e relação professor e alunos

⁴⁸ Anexo 4.