



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MARCELO ALEXANDRE DOS SANTOS**

**QUANDO OS ALUNOS JÁ SÃO PROFESSORES: RESENTIMENTO, TEORIA E  
PRÁTICA NA EXPERIÊNCIA DO PARFOR**

**SÃO CARLOS**

**2017**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MARCELO ALEXANDRE DOS SANTOS**

**QUANDO OS ALUNOS JÁ SÃO PROFESSORES: RESENTIMENTO, TEORIA E  
PRÁTICA NA EXPERIÊNCIA DO PARFOR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

**Linha de Pesquisa:** Educação, Cultura e Subjetividade

**Orientador:** Prof. Dr. Antônio Álvaro Soares Zuin

**SÃO CARLOS**

**2017**

**Data da defesa: 02/03/2017**

**Banca Examinadora:**

**Titulares:**

**- Prof. Dr. Antônio Álvaro Soares Zuin**  
PPGE – UFSCar  
**(Orientador e Presidente)**

---

**- Profa. Dra. Paula Ramos de Oliveira**  
Faculdade de Ciências e Letras – UNESP - Campus de Araraquara  
**Examinadora**

---

**- Profa. Dra. Renata Maria Moschen Nascente**  
PPGE – UFSCar  
**Examinadora**

---

**- Prof. Dr. Ari Fernando Maia**  
Faculdade de Ciências e Letras – UNESP - Campus de Araraquara  
**Examinador**

---

**- Profa. Dra. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes**  
PPGE – UFSCar  
**Examinadora**

---

**Suplentes:**

**Prof. Dr. Belarmino Cesar Guimarães da Costa**  
Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP  
**Examinador**

---

**Profa. Dra. Maria Cecília Luiz**  
PPGE – UFSCar  
**Examinadora**

---

**Local:** UFSCar – Universidade Federal de São Carlos  
CECH – Centro de Educação e Ciências Humanas  
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

---

Folha de Aprovação

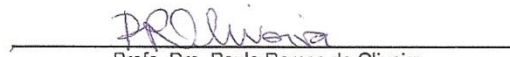
---

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado do candidato Marcelo Alexandre dos Santos, realizada em 02/03/2017:

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Antonio Alvaro Soares Zuin  
UFSCar

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes  
UFSCar

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Renata Maria Moschen Nascente  
UFSCar

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Paula Ramos de Oliveira  
UNESP

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Ari Fernando Maia  
UNESP

*Aos meus pais, Salvina e João (in memoriam),  
com muito orgulho, dedico a realização deste trabalho.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, com muita alegria, a toda a minha família. Em especial, aos meus pais que sempre me incentivaram a seguir as trilhas do conhecimento em busca de uma verdadeira formação humana. Também aos meus irmãos pelo apoio na caminhada durante a realização deste trabalho.

À querida Rosicléia, companheira e amiga, pelo apoio constante em todos os momentos.

Ao meu orientador Antônio Álvaro Soares Zuin pelas orientações precisas desde o início até a conclusão deste trabalho, as quais foram imprescindíveis para o desenvolvimento de um estudo sólido e de alto rigor acadêmico.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSCar que durante as disciplinas cursadas ofereceram contribuições relevantes para a concretização desta pesquisa.

À Profa. Dra. Paula Ramos de Oliveira da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP – Araraquara e à Profa. Dra. Renata Maria Moschen Nascente do Departamento de Educação da UFSCar que, no Exame de Qualificação, apresentaram contribuições decisivas para a conclusão deste trabalho.

Aos colegas da turma 2013 dos cursos de Mestrado e Doutorado em Educação da UFSCar pelos momentos enriquecedores de conhecimento e aprendizagem durante a participação nas disciplinas cursadas.

A Deus, agradeço por tudo!

*“Pode-se perguntar por que o tabu arcaico, a ambivalência arcaica foram transferidos justamente aos professores, enquanto outras profissões intelectuais ficaram livres deles”. (ADORNO, 1995b, p. 103)*

## RESUMO

O presente trabalho consiste em um estudo sobre a relação professor-aluno quando os alunos já são professores. Analisa-se as especificidades dessa relação a partir de dois elementos fundamentais, a saber: a dinâmica do ressentimento entre alunos e professores e os tabus acerca do magistério, relacionados ao problema da aversão à profissão docente. Apesar da aproximação com a psicologia – sobretudo, no que se refere ao ressentimento – a abordagem empregada é filosófica, tomando como referência os estudos da Teoria Crítica da sociedade produzidos pelos teóricos da primeira geração da Escola de Frankfurt, inclusive Theodor Adorno. Unem-se a eles as análises de outros filósofos da modernidade, como Nietzsche e Marx, além de intelectuais frankfurtianos da atualidade, como Zuin, e da filosofia da educação no Brasil, com destaque para Saviani. O objeto do estudo aqui apresentado é situado historicamente. Assim, a relação professor-aluno ora estudada consiste em um caso singular: um curso de licenciatura em Pedagogia no qual os alunos já possuem a experiência do exercício da docência, ou seja, são profissionais com aporte prático e familiarizados com a dinâmica da sala de aula. Diante desse contexto busca-se responder às seguintes perguntas: O ato de cursar uma licenciatura em Pedagogia quando já se possui a experiência do exercício da docência modifica as características da relação professor-aluno? A experiência docente *a priori* contribuiria para a aceitação de práticas do curso que possibilitassem a experiência (*Erfahrung*) formativa (*Bildung*)? As respostas a tais questões são produzidas a partir da análise dos elementos destacados em articulação com a polêmica da relação entre teoria e prática, desenvolvida mediante a aplicação do método dialético negativo, próprio da Teoria Crítica adorniana. Por meio das conclusões alcançadas a partir das respostas dessas questões é possível se compreender melhor a atualidade das motivações da aversão à profissão docente assentadas nas condições objetivas de existência em que ela se desenvolve nos dias atuais. Todo esse conjunto de análises é inserido na dinâmica conjuntural da sociedade capitalista contemporânea com o intuito de possibilitar a articulação dialética entre os dados objetivos e subjetivos congregados na pesquisa. Os resultados alcançados demonstram que o fato do aluno já ser professor, no caso singular estudado, modifica diversos aspectos da relação professor-aluno. Essa modificação está atrelada, entre outros elementos, à dissociação entre teoria e prática que, nessas circunstâncias, fundamentam a aversão à profissão docente. Além disso, foi possível verificar que o fato do aluno já ser professor não se interpõe de forma imediata como elemento incentivador de práticas que proporcionem a experiência formativa. Nesse conjunto, verifica-se que a atualidade dos tabus acerca do magistério se reproduz de maneira específica quando os alunos já são professores experientes, inclusive diante das condições abordadas nesta pesquisa, modificando, inclusive, as características do ressentimento na relação professor-aluno que se desenvolve nesse contexto. Diante disso, o presente trabalho pode contribuir para o desenvolvimento de ações que efetivamente possam superar as determinações objetivas e subjetivas que reproduzem constantemente o ressentimento, os tabus e a semiformação que pairam sobre o magistério.

**Palavras-Chave:** Formação. Semiformação. Ressentimento. Tabus. Teoria e Prática



## ABSTRACT

The present work consists of a study about the teacher-student relationship when students are already teachers. The specificities of this relationship are analyzed from two fundamental elements, namely: the resentment dynamics between students and teachers and the taboos about teaching, related to the problem of aversion to the teaching profession. In spite of the approximation to psychology - especially in regard to resentment - the approach employed is philosophical, taking as reference the studies of the Critical Theory of society produced by the first generation theorists of the Frankfurt School, including Theodor Adorno. They are joined by the analysis of other philosophers of modernity, such as Nietzsche and Marx, as well as present-day Frankfurtian intellectuals, such as Zuin, and the philosophy of education in Brazil, especially Saviani. The object of the study presented here is situated historically. Thus, the teacher-student relationship now studied consists of a singular case: a licentiate course in Pedagogy in which students already have the experience of teaching, that is, they are professionals with a practical contribution and familiar with the classroom dynamics. In view of this context, this paper aims to answer the following questions: Does the act of attending a degree in Pedagogy when one already has the experience of teaching practice modify the characteristics of the teacher-student relationship? Would a priori teaching experience contribute to the acceptance of course practices that would enable the formative experience (*Erfahrung*) (*Bildung*)? The answers to these questions are produced from the analysis of the highlighted elements in articulation with the controversy of the relation between theory and practice, developed through the application of the negative dialectic method, proper to the Adorno's Critical Theory. Through the conclusions reached from the answers to these questions, it is possible to better understand the current motivations of the aversion to the teaching profession based on the objective conditions of existence in which it develops in the present days. This whole set of analysis is inserted in the conjunctural dynamics of contemporary capitalist society with the aim of enabling the dialectical articulation between the objective and subjective data gathered in the research. The results show that the fact that the student is already a teacher, in the singular case studied, modifies several aspects of the teacher-student relationship. This change is related, among other elements, to the dissociation between theory and practice which, in these circumstances, underlies the aversion to the teaching profession. In addition, it was possible to verify that the fact that the student is already a teacher does not interpose immediately as an incentive element of practices that provide the formative experience. In this set, it is verified that the current taboos about teaching is reproduced in a specific way when students are already experienced teachers, including the conditions addressed in this research, modifying, even, the characteristics of resentment in the teacher-student relationship that is in this context. Therefore, the present work can contribute to the development of actions that can effectively overcome the objective and subjective determinations that constantly reproduce the resentment, the taboos and the semiformalization that pervade the teaching profession.

**Keywords:** Formation. Semiformation. Resentment. Theory and Practice. Taboos.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>2. A FORMAÇÃO DOS TABUS ACERCA DO MAGISTÉRIO</b> .....	18
2.1. Importância e atualidade de uma teoria crítica da história .....	20
2.2 Sobre os tabus acerca do magistério .....	34
2.3 A atualidade dos tabus acerca do magistério .....	50
2.4 Contradições na afirmação do prestígio de ser professor .....	66
2.5 O caráter missionário das representações acerca do ato de ensinar.....	75
<b>3. A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E A FORMAÇÃO DO RESENTIMENTO</b> ..	80
3.1 Notas introdutórias ao conceito de ressentimento .....	81
3.2 O ressentimento numa perspectiva histórica .....	86
3.3 O ressentimento na relação professor-aluno .....	97
<b>4. RESENTIMENTO, TEORIA E PRÁTICA NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NO PROGRAMA PARFOR</b> .....	106
4.1. Delineamentos históricos da formação de professores no Brasil .....	107
4.2 O Programa PARFOR e a Política Nacional de Formação de Professores .....	130
4.3 A relação professor-aluno na experiência do PARFOR: quando os alunos já são professores .....	152
4.4 A aversão à teoria e à docência como manifestações do ressentimento na formação de professores .....	176
4.5 A relação entre ressentimento, formação e semiformação.....	194
4.6 A ambiguidade do ressentimento no processo formativo: da recusa à busca pela formação .....	206
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	220
<b>APÊNDICES</b> .....	239
APÊNDICE – A: “Questionário-1” .....	239
APÊNDICE – B: “Questionário-2” .....	241
APÊNDICE – C: Tabulação das respostas do “Questionário-1” .....	242
APÊNDICE – D: Tabulação das respostas do “Questionário-2” .....	250

## 1. INTRODUÇÃO

De um lado os professores. Do outro os alunos. Juntos constroem a relação professor-aluno. Mas, e quando os alunos já são professores com notória experiência? Motivados por esta indagação é que empreendemos a realização desta pesquisa com o desafio de respondê-la. Porém, há de se esclarecer qual o seu sentido e desdobramentos.

Para compreendê-la é necessário situá-la no contexto da formação escolar contemporânea. Não estamos nos referindo à formação escolar de alunos que estão cursando os níveis de ensino da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Referimo-nos à formação de professores em nível superior.

Tal distinção é válida por dois motivos. Primeiro porque a formação escolar no senso comum, geralmente, é entendida como aquela referente à educação básica. Segundo, porque a questão da relação professor-aluno é uma interação social existente em todos os níveis e modalidades de ensino.

Nossa preocupação em relação ao tema da questão está, portanto, relacionada tanto à problemática da formação de professores na sociedade contemporânea quanto à relação professor-aluno em articulação com o processo histórico de institucionalização da profissão docente, sobretudo, no Brasil.

Situando melhor a questão, sua origem encontra-se em nossa experiência como professor de um curso de licenciatura em Pedagogia do Programa PARFOR – Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – criado pelo Governo Federal por meio do MEC – Ministério da Educação em parceria com a CAPES – Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Trata-se de um Programa de formação de professores criado em 2009 pelos referidos órgãos com o objetivo de atender e superar a grande demanda de professores que, em todo o Brasil, ainda lecionam sem a formação mínima necessária exigida pelo Ministério da Educação: o Ensino Superior. Esse conjunto de professores, segundo informações do Ministério da Educação, possui apenas a formação em nível médio na modalidade normal.

Além da participação efetiva dos órgãos gestores federais, a implantação do PARFOR foi realizada em parceria com as Secretarias de Educação dos Estados e municípios e, ainda, com as Instituições de Ensino Superior (IES). Essas IES são, exclusivamente, as universidades públicas e comunitárias (instituições de Ensino Superior de caráter privado sem fins lucrativos) que se propuseram a participar do Programa.

Portanto, em virtude de nossa experiência docente na licenciatura em Pedagogia do Programa PARFOR numa cidade do interior do Estado de São Paulo, foi possível trabalharmos com um alunado diferente em razão do fato de já serem professores com experiência significativa no exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Na realidade, um dos critérios para ser aluno dos cursos do Programa PARFOR é ser professor e estar na ativa. A seleção desses alunos é feita por meio das secretarias estaduais e municipais de educação que divulgam seus quadros de professores no senso escolar realizado a cada ano.

Porém, a seguinte questão poderia ser interposta: quais as implicações que o ato de cursar a Pedagogia quando se possui a experiência de ser professor incidem na relação professor-aluno? A resposta se voltaria não apenas para a relação em si, mas para alguns aspectos essenciais dessa relação, a saber: a dinâmica do ressentimento entre alunos e professores e os tabus acerca do magistério, relacionados ao problema da aversão à profissão docente.

As relações entre os tabus acerca do magistério e o ressentimento na educação escolar foram primeiramente estudadas pelo filósofo frankfurtiano Theodor Adorno. No texto *Tabus acerca do magistério*, Adorno (1995b) discute em uma perspectiva histórica as motivações subjetivas da aversão à profissão docente e, inclusive, aquelas que ocorrem de maneira inconsciente nos indivíduos. O autor analisa a vinculação entre os aspectos objetivos e subjetivos que envolvem o exercício da docência na sociedade capitalista. Essa aversão, por sua vez, se articula com os tabus acerca do magistério e com as manifestações do ressentimento.

Um aspecto relevante nessa análise de Adorno (1995b) é o modo singular que o exercício da docência adquire no âmbito do Ensino Superior – onde se encontra o professor universitário. Nesse nível de ensino, tanto os tabus acerca do magistério quanto o ressentimento e a aversão à profissão docente, adquirem uma expressão diferenciada em decorrência da tessitura social que os engendram.

Portanto, no instante em que o professor ocupa a posição de aluno no Ensino Superior, consubstanciam-se a presença de sentimentos ambivalentes próprios do ressentimento. Nessas circunstâncias, as motivações objetivas e subjetivas da aversão à profissão docente decorrentes das representações que, historicamente, constituíram os tabus acerca do magistério, se sustentam em aspectos específicos, que merecem ser compreendidos. A

compreensão desses elementos requer uma análise dialética e histórica que permita relacioná-los às transformações objetivas da sociedade.

Além do referido estudo de Adorno (1995b) citado no parágrafo anterior – o qual constitui uma das principais referências para o estudo do tema no campo da Teoria Crítica da educação –, o ressentimento e os *tabus* existentes na relação entre alunos e professores já foram abordados em outras pesquisas. Apenas a título de exemplo, podemos citar as obras: *O trote na universidade* (2002); *Adoro odiar meu professor* (2008) e *Violência e tabu entre professores e alunos* (2012), todas de autoria do professor Antônio Álvaro Soares Zuin, do Departamento de Educação da UFSCar.

Nesses estudos, os referidos elementos foram analisados sob a dinâmica da relação professor-aluno, evidenciando, inclusive, o seu caráter histórico, bem como as suas configurações no interior da sociedade capitalista em que vivemos.

É importante ressaltarmos que tanto nessas pesquisas quanto em outras que identificamos por meio de levantamento bibliográfico, os *tabus* acerca do professor e suas relações com o ressentimento foram analisados em situações em que os alunos não possuíam a experiência dessa profissão e, muito menos, abordam essa questão dentro do cenário da formação de professores no âmbito do Ensino Superior.

Julgamos importante sublinhar que neste trabalho utilizaremos em alguns momentos a expressão *tabus acerca do magistério* como equivalente a *tabus acerca do professor*. Tal alternância deve-se ao fato de que a versão do texto de Adorno aqui referenciado apresenta o termo *magistério* no lugar de *professor*, ao contrário de uma tradução mais recente que utiliza o segundo como título.

Um segundo estudo que nos possibilitou convergir o ressentimento com a aversão à profissão docente relacionada aos *tabus* foi a nossa dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da UNESP de Araraquara em 2011. Naquela dissertação, intitulada *Acúmulo de saberes e experiência formativa* analisamos a experiência formativa na sociedade brasileira capitalista contemporânea relacionando-a ao acúmulo de saberes que, por meio do sentido que a chamada “sociedade do conhecimento” expressa atualmente, se torna não apenas uma necessidade, mas também uma exigência da sociedade capitalista.

No dia a dia, nas aulas do curso de Pedagogia do Programa PARFOR, presenciamos diversas vezes o discurso dos alunos questionando a relação entre os conteúdos estudados e sua prática em sala de aula. De imediato nota-se certo rancor – ou ressentimento – em relação à dificuldade de aplicar tais conteúdos à prática educativa cotidiana à qual estão submetidos.

Percebe-se, também, que os sentimentos ambivalentes mudam em relação às disciplinas do curso de acordo com a sua relação com a prática.

Apesar do caráter demasiadamente empírico do aspecto destacado acima, o mesmo chama a atenção para a importância da discussão sobre a formação de professores bem como da institucionalização da profissão docente relacionada às possibilidades de uma formação (*Bildung*) a partir dos cursos e programas criados para tal fim.

Ademais, a conjugação de todos os elementos que se desprendem desse conjunto lógico que sistematiza a formação de professores e a efetivação dessa profissão, tomando como referência a relação professor-aluno, é analisada nesta pesquisa a partir das reflexões suscitadas pela Teoria Crítica da sociedade considerando a fundamental importância da abordagem histórica dos fenômenos sociais e do método dialético negativo para a obtenção de resultados concretos.

Diante disso, buscando a realização de um estudo sólido sobre a problemática central desta pesquisa, procedemos à elaboração de uma metodologia articulada com o fundamento teórico adotado visando o alcance dos objetivos propostos. Porém, antes de detalhar os procedimentos metodológicos é necessário descrevermos, primeiramente, o processo de seleção dos participantes desta pesquisa.

Conforme mencionamos anteriormente, os alunos da licenciatura em Pedagogia do PARFOR eram professores com considerável tempo de experiência no exercício do magistério, visto que essa é uma condição exigida para a participação nos cursos do Programa. A respeito disso, duas questões foram norteadoras da construção desta pesquisa: a) O ato de cursar uma licenciatura em Pedagogia quando já se possui a experiência do exercício da docência modifica as características da relação professor-aluno? A experiência docente *a priori* contribuiria para a aceitação de práticas do curso que possibilitassem a experiência (*Erfahrung*) formativa (*Bildung*)?

Essas questões foram imprescindíveis para a seleção dos participantes da pesquisa por dois motivos. Primeiramente, para que o participante tivesse condições de analisar sua experiência enquanto aluno do PARFOR seria importante que ele já se encontrasse formado, pois entendemos que isso possibilitaria uma visão mais abrangente do processo formativo pelo qual havia passado. O segundo motivo diz respeito às diferenças quanto ao tempo de atuação no exercício da docência anterior ao seu ingresso no Programa.

Por esse motivo, optamos por realizar a pesquisa com ex-alunos de turmas diferentes da licenciatura em Pedagogia do Programa PARFOR, os quais foram selecionados de acordo com o tempo de atuação no exercício da docência anterior ao ingresso no curso. Esse critério

possibilitou a composição de um grupo diversificado tanto em relação à faixa etária quanto ao período de experiência na profissão.

Em relação aos procedimentos metodológicos, considerando o fato de que o objeto de estudo desta pesquisa é composto por elementos de caráter tanto objetivo quanto subjetivo, foram construídos dois instrumentos de coleta de dados empíricos que permitissem revelar um maior número de informações a ser interpretadas a partir do referencial teórico adotado. Assim, foram elaborados dois questionários: o primeiro deles, denominado “*Questionário-1*” visava coletar dados socioeconômicos e profissionais, contendo questões fechadas compostas por opções de escolha. O segundo, identificado por “*Questionário-2*”, era formado por questões abertas por meio das quais o participante poderia avaliar a sua participação no curso.

No entanto, é necessário esclarecermos um ponto importante em relação ao procedimento de utilização dos instrumentos citados anteriormente. Dentre os seis participantes da pesquisa, foram selecionados dois deles para responderem às perguntas do “*Questionário-2*” por meio de entrevista gravada (apenas o áudio). Essa escolha também obedeceu ao critério do tempo de atuação no exercício da profissão docente anterior ao ingresso no curso, sendo selecionado um participante com vinte e sete anos de profissão docente e outro com sete anos. Os demais participantes responderam às questões de forma manuscrita diretamente no questionário.

Assim, os instrumentos de coleta de dados foram respondidos da seguinte forma: o “*Questionário-1*” com questões objetivas – socioeconômicos e profissionais – foi respondido por todos os participantes da pesquisa no próprio questionário. As questões do “*Questionário-2*” foram respondidas de forma manuscrita por quatro participantes. Outros dois participantes responderam-no por meio de entrevista gravada (apenas o áudio).

Destacamos que todo o procedimento metodológico utilizado e apresentado nesta pesquisa foi submetido à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSCar – Universidade Federal de São Carlos – sendo aprovado pelo referido Comitê que lavrou o parecer substanciado da aprovação. Essa aprovação pode ser consultada por meio do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) N° 60569316.2.0000.5504.

Quanto à organização textual da pesquisa, procedemos da seguinte forma: na segunda seção, intitulada *Os tabus a respeito do professor*, analisaremos o itinerário histórico da formação dos tabus acerca do magistério desde suas origens mais remotas até os dias atuais. Concomitantemente, desdobraremos a importância de uma teoria crítica da história como fundamento indispensável para essa análise.

Em seguida, a terceira seção apresenta um aprofundamento do conceito de ressentimento, bem como esclarece os mecanismos que contribuem para seu acirramento na sociedade de classes no capitalismo e suas diferentes formas de manifestação nas atitudes e ações dos indivíduos, com maior destaque para a relação professor-aluno. Analisa-se ainda o ressentimento não como um problema pessoal de cada indivíduo, mas como resultado das condições objetivas de existência que reproduzem seus efeitos em âmbito social. Nesse sentido, é possível a existência não apenas de indivíduos singulares, mas de grupo ou classe ressentida. Procuramos demonstrar ainda as relações do ressentimento com todo o conjunto de elementos que configuraram historicamente os tabus acerca do magistério.

Na quarta e última seção desta tese analisamos os dados empíricos obtidos a partir dos instrumentos de coleta de dados (questionário de dados socioeconômicos e profissionais “*Questionário-1*” / questionário de questões abertas sobre a participação no curso “*Questionário-2*”) aplicados aos participantes da pesquisa conforme a organização procedimental apresentada anteriormente.

As informações coletadas a partir dos instrumentos de coleta de dados utilizados permitiram identificar elementos relacionados às manifestações do ressentimento em consonância com os tabus acerca do magistério na relação professor-aluno quando os alunos já são professores. Os referidos questionários e a tabulação completa dos dados obtidos se encontram nos apêndices no final deste trabalho.

Considerando que o objeto de estudo desta pesquisa relaciona-se à formação de professores e à institucionalização dessa profissão, procedemos a uma análise dos delineamentos históricos da formação docente com ênfase no caso brasileiro. Realizamos ainda um debate sobre as condições objetivas em que elas se materializam, ressaltando seus aspectos contraditórios. Para tanto, inserimos um debate sobre a relação entre teoria e prática no contexto da sociedade capitalista contemporânea sublinhando as especificidades que ambas adquirem no contexto da formação de professores e no exercício da profissão docente.

Nesse segmento analisamos os fenômenos do ressentimento, da semiformação (*Halbbildung*) e da dissociação entre teoria e prática em consonância com os tabus acerca do magistério apresentando suas correlações com a aversão à profissão docente. Não obstante, demonstramos ainda como a privação – pré-condição para o ressentimento – pode atuar de forma ambígua, ora como recusa ora como motivação das problemáticas que circunscrevem a relação professor-aluno quando os alunos já são professores.

Finalmente, as conclusões alcançadas por esta pesquisa demonstram que o esclarecimento das origens e dos processos pelos quais se desenvolvem e reproduzem o



ressentimento e os tabus acerca do magistério contribuem para a superação desses elementos que representam verdadeiros obstáculos ao desenvolvimento da formação (*Bildung*). Além disso, defender a *bildung* é opor-se à semiformação. E, na atualidade, essa é uma ação imprescindível para a formação de professores e, sobretudo, para a práxis docente.

Apontar caminhos nessa direção talvez seja a principal contribuição deste trabalho.



## 2. A FORMAÇÃO DOS TABUS ACERCA DO MAGISTÉRIO

*“A filosofia, que um dia pareceu ultrapassada, mantém-se viva porque se perdeu o instante de sua realização”.* (ADORNO, 2009, p.11)

A docência é um produto da história, assim como o é a educação escolar. A partir dessa premissa fundadora, é possível conceber a dialética dos fenômenos “compostos” que na humanidade determinam os resultados da atividade dessa profissão.

Nesse sentido, a história dos tabus acerca do professor também pode ser compreendida tomando como referência esse pressuposto básico. Consideramos que a partir de uma perspectiva histórica é possível constatar os mecanismos que permitiram a construção destes tabus.

Não obstante o fato de que a educação no seu sentido difuso esteja presente desde os primeiros indícios da vida humana, o aparecimento de um profissional específico com a finalidade de educar, bem como o surgimento de instituições próprias para esse fim são construções que podem ser consideradas recentes na história da humanidade.

Portanto, a análise dos tabus acerca do professor terá como ponto de partida, neste trabalho, o período em que se localizam os primeiros indícios de pessoas responsáveis pelo ensino de outrem, mesmo adversamente ao aparecimento da escola na sua forma atual. Iniciaremos nossos estudos pela abordagem da educação desenvolvida nas civilizações do Egito e da Grécia onde, de acordo com Manacorda (1989) está a origem das primeiras manifestações da docência.

No decorrer da história, sobretudo, das civilizações ocidentais, o processo de desenvolvimento da educação manteve-se repleto de contradições e, a despeito de todas as mudanças sofridas, diversos elementos se reproduziram exercendo efeitos positivos e negativos à formação humana de modo bastante decisivo. Entre estes elementos, destacaremos aqui os chamados *tabus* que compuseram desde o início a relação entre professores e alunos.

Essas contradições iminentes à profissão docente foi resultado de uma série de acontecimentos oriundos das transformações objetivas das sociedades mencionadas acima que, por sua vez, impuseram uma série de aspectos considerados negativos, produzindo como resultado aquilo que Adorno (1995b) denominou “aversão à profissão docente”.

Tanto os tabus quanto a aversão à docência, apesar de suas origens remotas, são fenômenos atuais na sociedade capitalista. Sendo assim, identificar suas causas e os mecanismos pelos quais ambos operam constitui necessidade fundamental para a promoção de ações que permitam superar sua negatividade.

Em razão da complexidade que compõe o tema ora tratado consideramos ser relevante partirmos de um fundamento teórico que nos permita não apenas considerá-lo como síntese de inúmeras determinações, mas ainda analisá-lo com o máximo de rigor possível. Nesse sentido, como afirma Whitaker (2005, p. 56-57):

Não basta afirmar que um fenômeno é síntese de múltiplas determinações. É preciso compreender cada um dos significados que informam tais determinações. Não basta falar em mediações. É preciso, conforme nos lembra Williams (1985), compreender os diferentes níveis nos quais se dão tais mediações. É preciso penetrar numa teia de significados que se apresenta cada vez mais complexa – numa compreensão, ao mesmo tempo antropológica e weberiana dos atores sociais e dos sujeitos que se transformam em atores por imposição do sistema, mas que levam ao sistema os aportes de sua subjetividade.

A consideração acima permite reconhecermos a importância de não apenas afirmarmos a existência dessas diversas determinações, mas inclusive descrevê-las de forma aprofundada. Seguramente, não se trata de ecletismo ou de superficialidade das categorias teóricas que se agregam e, sim, de respeitar a dinâmica que a realidade objetiva requer e impõe, ao mesmo tempo, à vida social.

Se os *aportes da subjetividade* – como diz Whitaker (2005) também são aplicados à realidade, criando uma realidade dialética na práxis cotidiana da sociedade, temos que, da mesma forma respeitar essa influência e atribuir-lhe igual importância.

É por este fato que, ao abordarmos nesta seção os tabus acerca do professor procuramos articular as categorias de ordem objetiva e subjetiva que nos permitam compreender a dinâmica que se estabelece entre ambas e que juntas nos proporcione uma evidênciação mais apurada dos fenômenos sociais, principalmente aqueles vinculados à educação.

Começemos, primeiramente, pela contextualização e importância da perspectiva de estudo que adotaremos para o desenvolvimento das análises deste trabalho.

## 2.1. Importância e atualidade de uma teoria crítica da história

Todo ponto de partida é também um ponto de chegada. Esta afirmação, já conhecida daqueles que se enveredam pelo campo da história da filosofia, parece soar demasiadamente estranha aos “ouvidos” do contexto social contemporâneo. Não obstante, encontramos pesquisas que versam sobre diferentes questões que intrigam a sociedade – inclusive aquelas diretamente ligadas à educação escolarizada – e, ao produzirem suas análises, desconsideram a relevância da conjuntura histórica que lhe originaram. No entanto, não se trata de um *retorno ao infinito*, como se a resposta estivesse aquém das capacidades concretas humanas para encontrá-las. Mas, o que se pretende é localizar no cenário histórico expresso na materialidade da cultura os vínculos existentes entre o presente e o passado do gênero humano.

Mas, qual a validade de um constante retorno à história?

Eis uma pergunta feita, certamente, por muitas pessoas que se deparam com estudos históricos. Certamente é uma questão de difícil resposta. Marc Bloch já havia comentado sobre a dificuldade de se responder à finalidade do estudo histórico quando, na introdução da obra *Apologia da história: ou o ofício dos historiadores*, apresenta a questão feita por um menino a seu pai: “Pai, então me explica para que serve a história” (BLOCH, 2001, p. 40). Segundo ele, a obra referida constitui uma resposta a tal questão. Porém, Bloch é enfático ao afirmar a dificuldade para o historiador em proceder a réplica desta questão.

Inicialmente poderia se tratar de uma curiosidade momentânea de uma criança que indaga seus próximos sobre o significado dos seus ofícios. No entanto, é uma questão chave para a revisão do sentido do trabalho não apenas do historiador, mas de qualquer profissão. Bloch (2001, p. 41) argumenta que:

Eis portanto o historiador chamado a prestar contas. Só se arriscará a isso com certo estremecimento interior: que artesão envelhecido no ofício não se perguntou algum dia, com um aperto no coração, se fez de sua vida um uso sensato? Mas o debate supera, em muito, os [pequenos] escrúpulos de uma moral corporativa. Nossa civilização ocidental inteira está interessada nele.

Assim, a resposta sobre qual a finalidade da história, sobrepõe-se muito mais do que uma justificativa casual, mas a própria necessidade da compreensão da vida humana. Como Bloch destaca, “[...] O problema que ela coloca, com a incisiva objetividade dessa idade implacável, não é nada menos do que o da legitimidade da história” (BLOCH, 2001, p. 41).

Neste caso, o estudo da história vai além do conhecimento do passado. Ou seja, deve-se partir desse conhecimento para se pensar o presente e o futuro. Estudar a história não é algo semelhante à simples ação de revisitar os meandros do passado como quem retorna a uma casa abandonada e, adentrando cômodo a cômodo, procura encontrar alguma pista que ofereça a ideia de como as pessoas que ali moraram viviam, quem eram, ou o que faziam, relatando em seguida o que encontrou.

Além dessa atitude, é indispensável situar esta casa e todo o seu interior ao contexto em que foi construída e habitada, bem como verificar o que prevaleceu e o que mudou desde seu abandono.

Ao refazer este percurso é possível obter uma conclusão sobre as razões pelas quais esta casa foi construída, seus fins e por quem foi habitada. Pode-se ainda identificar possíveis modificações na sua estrutura, as coisas que permanecem e, principalmente, se esta ainda é habitável ou não.

No entanto, nesta singela analogia, poderia ser questionada a veracidade das coisas encontradas pela pessoa que revisitou esta casa. Neste caso, se compararmos a ação deste *visitador* a de um historiador que reconta o passado a partir das fontes históricas é preciso partir de um pressuposto: que aquilo que os historiadores investigam é verdadeiro. Essa é a conclusão a que chegou o historiador marxista Eric Hobsbawm (1998).

Hobsbawm (1998) afirma, contudo, que há uma distinção entre *fato comprovável* e *ficção*, ou seja, entre as fontes consideradas válidas (evidentes) – ou passíveis de evidenciação – e aquelas que não o são.

Assim, no prefácio do livro *Sobre História*, Eric Hobsbawm faz a seguinte afirmação polêmica:

Nas últimas décadas, tornou-se moda, principalmente entre as pessoas que se julgam de esquerda, **negar que a realidade objetiva seja acessível, uma vez que o que chamamos de “fatos” apenas existem como uma função de conceitos e problemas prévios formulados em termos dos mesmos**. O passado que estudamos é só um constructo de nossas mentes. Esse constructo, em princípio, é tão válido quanto outro, quer possa ser apoiado pela lógica e por evidências, quer não. Na medida em que constitui parte de um sistema de crenças emocionalmente fortes, não há por assim dizer, nenhum modo de decidir, em princípio, se o relato bíblico da criação da terra é inferior ao proposto pelas ciências naturais: apenas são diferentes. **Qualquer tendência a duvidar disso é positivismo, e nenhum termo desqualifica mais que este, exceto empirismo** (1998, p. 08) (**Grifos Nossos**).

Para Hobsbawm (1998, p. 08) a eliminação da distinção entre aquilo que pode ser considerado verdadeiro e o que não pode, impede a possibilidade de se fazer história. Claro que o autor não está discutindo a possibilidade de existir ou não uma *história humana*. Essa história existe. Mas, sem a referida distinção já não é possível se apropriar da verdade desta história. Como exemplo ele cita o seguinte fato histórico: “[...] Roma derrotou Catargo nas Guerras Púnicas e não o contrário” (HOBSBAWM, 1998, p. 08). Porém, ele reconhece que a forma como a coleta e interpretação dos fatos históricos são feitas já é algo que varia consideravelmente entre uma perspectiva investigativa e outra.

Mas, a questão que se destaca em relação ao estudo dos fenômenos da atualidade e que está subjacente nas análises de Hobsbawm (1998) consiste em dois pontos chave: primeiro, que é possível conhecermos a realidade de forma objetiva; segundo, que esse processo de conhecimento pode ou não conduzir à verdade histórica. Portanto, a relação entre conhecimento e verdade é uma relação dialética, isto é, por meio do conhecimento pode-se ou não alcançar à verdade.

Se considerarmos que o objetivo principal da humanidade ao se apropriar da realidade objetiva dominando-a é, sobretudo, alcançar a verdade dos fatos, é preciso escolher adequadamente uma metodologia investigativa que possibilite tal conhecimento. Isso requer que façamos escolhas entre as diferentes perspectivas filosóficas de estudo e interpretação da realidade. Tais escolhas têm como consequência a aceitação de determinados pressupostos teóricos e, conseqüentemente, a refutação de outros.

Nessa linha de raciocínio, Hobsbawm (1998) exclui das possibilidades de análises que conduzem ao conhecimento da verdade dos fatos históricos as perspectivas relativistas. Isso porque, como o próprio autor afirma:

Na verdade, poucos relativistas estão à altura plena de suas convicções, pelo menos quando se trata de responder, por exemplo, se o Holocausto de Hitler aconteceu ou não. Porém, seja como for, o relativismo não fará na história nada além do que faz nos tribunais. Se o acusado em um processo por assassinato é ou não culpado, depende da avaliação da velha evidência positivista, desde que se disponha de tal evidência. Qualquer leitor inocente que se encontrar no banco dos réus fará bem ao recorrer a ela. São os advogados dos culpados que recorrem a linhas pós-modernas de defesa (HOBSBAWM, 1998, p. 09).

Nesta reflexão fica evidente que as teses positivistas e relativistas estão sujeitas a determinados interesses no contexto social vigente. E ao serem aplicadas à história estarão sujeitas a esta mesma intencionalidade.

Contudo, ao se referir à importância da “velha evidência positivista” para a defesa dos acusados, Hobsbawm (1998) não está excluindo o caráter unilateral do positivismo, muito menos promovendo sua defesa metodológica. Na realidade, o autor procura destacar que a necessidade de provas lógicas e evidentes, defendidas por essa corrente, é um pré-requisito para a obtenção da verdade. Ao contrário, quando se pretende ocultar a veracidade dos fatos, é viável recorrer às linhas relativistas.

Concordamos com Hobsbawm (1998) que para fazer história é preciso distinguir a verdade da falsidade de forma lógica e objetiva e, para isso, deve-se tomar como referência a possibilidade de evidenciação dos fenômenos sociais mediante os conhecimentos produzidos historicamente pela ciência. No entanto, conforme discutiremos mais a frente, isso não significa que negamos as contradições existentes entre os conhecimentos resultantes do desenvolvimento das forças produtivas e as promessas de uma vida melhor para a humanidade, sustentadas desde o início da sociedade capitalista pela ideologia da classe dominante.

Como historiador marxista, Eric Hobsbawm (1998) não se furta nas suas análises em compreender a história enquanto resultado da ação dos homens. Ou melhor, como resultado das transformações históricas resultantes da ação humana sobre a natureza, num processo de luta pela conservação da sua existência. Essa assertiva sobre o processo histórico está presente na obra *A ideologia alemã* de Marx (1998).

Se, para compreender a história é indispensável considerá-la como produto da ação dos homens, do mesmo modo, é imprescindível tomarmos certos cuidados com as consequências dessa afirmação. Esse produto – a história – por sua vez não se apresenta como um elemento estático e submisso às vontades dos homens. Essa mesma história, impõe aos homens determinadas condições sobre as quais eles podem agir. Isso significa que:

**Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram.** A tradição de todas as gerações passadas é como um pesadelo que comprime o cérebro dos vivos. E justamente quando parecem estar empenhados em transformar a si mesmos e as coisas, em criar algo nunca antes visto, exatamente nessas épocas de crise revolucionária, eles conjuram temerosamente a ajuda dos espíritos do passado, tomam emprestados os seus nomes, as suas palavras de ordem, o seu figurino, a fim de representar, com essa venerável roupagem tradicional e essa linguagem tomada de empréstimo, as novas cenas da história mundial (MARX, 2011, p. 25-26) **(Grifos Nossos)**.



Assim, essa assertiva marxiana de que os homens constroem a história a partir das condições objetivas de existência que a realidade lhes impõe, queremos retomar a importância desta concepção no interior da realidade atual no qual é comum a afirmação da premissa neoliberal de que cada pessoa é livre para construir sua própria história. Segundo tal, essa história individual – seja ela de sucesso ou fracasso – é de inteira responsabilidade de cada pessoa, não sendo possível atribuir qualquer princípio de responsabilidade à sociedade.

Na reflexão do parágrafo anterior fica evidente a contradição entre a história na perspectiva que aqui defendemos – da dialética entre a ação humana realizada mediante determinadas condições objetivas – e a concepção neoliberal de que cada cidadão é responsável pela sua própria história. E, justamente por isso, é que a história compreendida dialeticamente é imprescindível neste sentido. Por isso, concordamos com Lucien Goldman quando coloca que:

A consciência histórica existe apenas para uma atitude que ultrapassa o eu individualista, ela é precisamente um dos principais meios para realizar essa superação. Para o racionalismo, o passado não é senão um erro cujo conhecimento é útil para eliminar o progresso da razão; para o empirismo, consiste numa massa de fatos reais que são, como tais, exatos em relação a um futuro conjetural; só a atitude dialética pode realizar a síntese, compreendendo o passado como etapa e caminho *necessário e válido para a ação comum dos homens numa mesma classe no presente, a fim de realizar uma comunidade autêntica e universal no futuro* (GOLDMANN, 1993, p. 22).

Assim, no exemplo da concepção neoliberal acima fica evidente que a maneira como a relação entre indivíduo e sociedade é apresentada inverte a ordem dos fatos. A consequência dessa inversão é a produção de uma consciência individualizante adversa à história como resultado da ação coletiva humana.

Nessa contradição aparece ainda um discurso antagônico sobre a dinâmica da história. Isso exemplifica a afirmação de Hobsbawm (1998) sobre a questão da verdade na interpretação da história. Certamente, a ideia de que o indivíduo seja autônomo para deliberar sobre os rumos de sua vida exclui muitas facetas da relação entre indivíduo e sociedade que, numa concepção histórica é relevante.

Adorno (1995a) ao discutir no texto “O que significa elaborar o passado” faz uma importante análise nessa direção. Segundo o autor, um dos fatores mais problemáticos da sociedade alemã analisada por ele entre as décadas de quarenta e sessenta é a perda da capacidade de elaborar o passado. Certamente, essa elaboração necessita de um mecanismo chave: a memória.

Para Adorno (1995a), a diminuição da capacidade de recordar o passado, de relembrar os fatos ocorridos na história, conduzia a sociedade alemã – não apenas ela, pois segundo ele se tratava de uma tendência na sociedade do capitalismo tardio – a uma possível repetição de acontecimentos históricos extremamente destrutíveis. É óbvio que ao se referir a tais acontecimentos o autor está se referindo à Auschwitz, por exemplo.

Enquanto intelectual materialista, Adorno (1995a) identifica na sociedade alemã que a origem da resistência a rememorar o passado não é uma patologia psicológica, mas um fenômeno proveniente das próprias condições objetivas de existência dessa mesma sociedade. Vejamos:

Contudo, esse processo que se tornou flagrante na Alemanha somente após a segunda Guerra Mundial, coincide com a estranheza da consciência americana em relação à história, que se tornou conhecida desde o “History is bunk” (A história é uma charlatice) de Henry Ford, a imagem terrível de uma humanidade sem memória. **Não se trata meramente de um produto da decadência, da forma de reagir de uma humanidade sobre carregada de estímulos e que não consegue mais dar conta dos mesmos, como se costuma dizer, mas refere-se a algo vinculado necessariamente à progressividade dos princípios burgueses** (ADORNO, 1995a, p. 32) (Grifos Nossos).

Portanto, trata-se de uma manifestação subjetiva de um fenômeno social que tem origem exclusivamente nas contradições objetivas (materiais) do capitalismo tardio. Assim, a lógica social produz sentido ao *desaparecimento da consciência de continuidade histórica* (ADORNO, 1995a, p. 32). Segundo o autor essa é a subordinação da sociedade burguesa à lei da troca. Para Adorno, a troca, assim como a razão, é atemporal, na medida em que a produção capitalista “[...] procede sempre em ciclos idênticos e pulsativos, potencialmente de mesma duração, e praticamente não necessita mais da experiência acumulada”. (ADORNO, 1995a, p. 33).

Segundo Adorno (1995a), no capitalismo tardio todo o conjunto da produção se organiza de forma a eliminar a necessidade de uma memória social, diferentemente do que ocorria na sua fase anterior, ou seja, da atividade artesanal. Isso produz na consciência social, novas necessidades em relação à memória. Assim, a alienação do trabalhador quanto ao produto da sua atividade, ou seja, as mercadorias, das quais ele mesmo opera a fabricação, amplia-se provocando a *alienação da memória*. A consequência disso é que “[...] Quando a

humanidade se aliena da memória, esgotando-se sem fôlego na adaptação ao existente, nisto reflete-se uma lei objetiva do desenvolvimento”.<sup>1</sup> (ADORNO, 1995a, p. 33).

É certo que essa lógica da produção pode ser verificada no trabalho dos dias atuais. Na produção fabril, por exemplo, exige-se do trabalhador uma constante adaptação aos novos processos de trabalho, oriundos da inserção de novas tecnologias da produção.

Mas, um aspecto fundamental destas mudanças no setor produtivo é a velocidade com que elas têm ocorrido, dificultando a capacidade das pessoas de perceberem seus efeitos. O resultado disso é o que Sennet (2005) denominou de *ilegível*<sup>2</sup>. Ou seja, a rapidez do ciclo de mudanças é tão intensa que o trabalhador não consegue perceber as alterações decorrentes desse processo nem na realidade, nem na sua própria consciência. Por este motivo, a realidade vai tornando-se *ilegível* para ele.

De acordo com Sennet (2005) a relevância da velocidade no contexto citado se deve ao fato de que nas mudanças de curto prazo (rápidas) priorizamos a coisa. Já nas mudanças de longo prazo priorizamos a coisa e o que ela produz em nós. Assim, consideramos que a imperceptibilidade da realidade em decorrência da rapidez das mudanças nos levam a uma desconexão dos fatos históricos, atingindo também a memória, alienando-nos dela e da própria realidade. Neste caso, não apenas o presente, mas o próprio passado se torna ilegível. É por isso que “[...] O trabalho alienado imposto pela dominação capitalista “forma”, mas no sentido da deformação” (MAAR, 2008, p. 09).

No entanto, na medida em que são produzidas mudanças regressivas na memória social a humanidade deixa de perceber a atualidade da existência objetiva das condições que anteriormente deram origem a importantes acontecimentos. É a partir dessa condição que Adorno (1995d) discutirá no texto *Educação após Auschwitz* a repetição do massacre dos nazistas na tentativa de extermínio dos judeus.

---

<sup>1</sup> Esta frase consta da conferência original. Falta no texto impresso de 1963. (Nota do Tradutor)

<sup>2</sup> Na “**Seção 4**” da obra “**A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**”, Sennet (2005) analisa as transformações ocorridas no processo de produção de uma padaria na cidade de Boston, no Estado de [Massachusetts](#) (EUA). O teor destas mudanças é de ordem tecnológica, resultado da inserção de modernas máquinas para a produção de pães. Sennet fizera uma pesquisa neste mesmo lugar vinte e cinco anos antes, quando a produção de pães ainda era manual, e o padeiro encarava o seu ofício como uma “arte”. Assim, este profissional ainda conseguia se “enxergar” no resultado final como parte do processo de trabalho: a mercadoria. Vinte e cinco anos depois, após a produção ser toda mecanizada, não é mais necessário um profissional que domine a “arte” de fazer pães, pois, acima de tudo, ele precisa dominar conhecimentos de informática para operar as máquinas na fabricação. De acordo com Sennet essas mudanças fizeram com que os trabalhadores da padaria perdessem a capacidade de perceberem-se como parte do processo de produção. Assim, é como se o padeiro olhasse para o pão e não se enxergasse como o responsável pela sua fabricação. Na verdade ele nem sabe explicar o que ocorreu depois de tantas mudanças, pois a realidade da padaria se tornou *ilegível*. Nota-se aí o acirramento da alienação do trabalhador em relação ao trabalho e o produto, além das consequências para sua consciência e memória.

A consciência que Adorno (1995a) tem da origem material das manifestações subjetivas dos fenômenos sociais – como o caso da perda de consciência da continuidade histórica – é extremamente decisiva tanto para sua avaliação das possibilidades de superação dos problemas sociais – como a conversão da formação (*Bildung*) em semiformação (*Halbbildung*) – quanto dos seus prognósticos sobre a realidade – como a Indústria Cultural identificada por ele ainda na década de quarenta e que ainda é atual. Ou seja, o sucesso dos prognósticos de Adorno vincula-se à compreensão de que enquanto não forem superadas as condições materiais que produzem os problemas sociais eles continuarão existindo.

Mas, a perda da consciência de continuidade do passado que conduz a humanidade ao não reconhecimento da origem dos seus problemas sociais contribui ainda para a elaboração de ações insolúveis dos mesmos. Ao contrário, em muitas vezes, essas ações acabam por agravá-los, conservando sua existência.

É por isso que Adorno (1995a) é contundente ao afirmar que “O passado só estará plenamente elaborado no instante em que estiverem eliminadas as causas do que passou. O encantamento do passado pôde manter-se até hoje unicamente porque continuam existindo as suas causas”. (ADORNO, 1995a, p. 49).

Portanto, na atual sociedade em que vivemos nos deparamos com visões relativistas que afirmam a impossibilidade do conhecimento da realidade objetiva – que consideramos ser consequência da perda de consciência da continuidade histórica – e, ao mesmo tempo, a existência concreta das condições de repetição de barbáries como a de Auschwitz.

Nossa crítica em relação ao chamado *relativismo epistemológico*<sup>3</sup>, ou seja, à visão de que seja impossível conhecermos a realidade objetiva – pois, como disse Hobsbawm (1998), esta seria apenas um *constructo* de nossa mente –, deve-se à nossa concordância com o discurso adorniano. Se para Adorno (1995a) a origem de fenômenos sociais, como a Indústria Cultural, é objetiva, obviamente só é possível superá-los a partir do conhecimento dessa mesma realidade. Essa possibilidade, segundo Adorno, não nos está dada, mas é inteiramente possível. Caso contrário, estaríamos diante do solipsismo cartesiano ao elaborar sua *filosofia do cogito*. Ou seja, a única certeza que teríamos seria a existência do *eu*, e tudo mais seria uma incógnita, não sendo possível a elaboração do passado da maneira como propôs Adorno (1995a).

---

<sup>3</sup> Utilizamos a expressão “relativismo epistemológico” com o sentido apresentado por Moraes (2004) e Duarte (2010). De acordo com os autores, esta seria uma das características fundamentais do pós-modernismo, sobretudo, na educação contemporânea.

A partir dessas considerações é que situamos a importância e a atualidade de uma teoria crítica da história. Assim, pretendemos mostrar que para compreendermos adequadamente as possibilidades de transformação da realidade é imprescindível a existência de uma teoria que se alicerce nos seguintes princípios: a) que considere possível o conhecimento e explicação da realidade objetiva; b) que afirme a existência histórica de uma relação dialética entre o indivíduo e a natureza que tem como resultado a formação do gênero humano; c) que reconheça que sem as transformações necessárias na infraestrutura não é possível operar por completo nenhuma mudança efetiva no plano subjetivo da sociedade; d) que considere o primado do objeto na formação do indivíduo e na mediação entre o particular e o universal, exigindo uma filosofia crítica atualizada da história e de si mesma.

Salientamos ainda que esta teoria crítica da história deve estar sustentada na certeza de que o compromisso com o conhecimento deve permear as pesquisas que procuram articular as relações entre o particular e o universal a partir da dinâmica entre indivíduo e sociedade. Conforme temos afirmado até aqui, buscar a origem de qualquer fenômeno social do presente é uma tarefa que está constantemente sujeita a equívocos. E a única forma de recuperar as possibilidades de conhecer os fundamentos destes fenômenos é uma adequada teoria científica da história.

A epígrafe que introduz esta seção: “A filosofia, que um dia pareceu ultrapassada, mantém-se viva porque se perdeu o instante de sua realização” (ADORNO, 2009, p.11), é sinônima desse itinerário histórico indispensável à localização das origens de qualquer fenômeno social – seja algo positivo, que requer preservação, ou, ao contrário, negativo, que exige superação. No entanto, esta teoria histórica, para manter-se viva e atualizada requer uma autorreflexão crítica.

Adorno (2009, p 11), ao se referir à atualidade de uma filosofia que parecia ultrapassada diante do contraditório triunfo das forças materiais as quais ela mesma buscava eliminar, mostra que não se trata de localizar o fracasso de uma teoria, pura e simplesmente, na sua aparente falta de correspondência com o mundo real. Segundo ele, essa suposta “falha” de uma filosofia diante de seu inimigo, de maneira imediata, é vista como um “derrotismo da razão” e, portanto, perderia seu lugar de referência para possíveis transformações do mundo.

Contudo, Adorno (2009, p. 11) ressalta que o triunfo da realidade sobre a filosofia não caracteriza concretamente a inviabilidade da mesma, pois, o que pode ter ocorrido, é que “[...] Talvez não tenha sido suficiente a interpretação que prometia a transição prática”. Porém, é nesse instante que o autor deixa clara a necessidade e a importância de uma crítica imanente da teoria, buscando encontrar as inflexões que, de modo contraditório e até mesmo

contrariamente aos interesses dos defensores desta teoria, estariam contribuindo para sua abnegação.

Indiferente a essa forma de avaliar a atualidade de uma teoria, Adorno (2009) lamenta a distorção da práxis feita sob estas condições. Ou seja, no mundo marcado pelas contradições do capitalismo a práxis perde seu eixo articulador de síntese entre teoria e prática e passa a atuar como um elemento que se investe contra a teoria, eximindo desta forma as possibilidades de realização de um pensamento crítico.

Neste sentido, o autor reitera:

O instante do qual depende a crítica da teoria não se deixa prolongar teoricamente. A práxis, adiada por um tempo indeterminado, não é mais a instância de apelação contra a especulação satisfeita consigo mesma. Ao contrário, ela se mostra na maioria das vezes como o pretexto para que os executores estrangulem como vão o pensamento crítico do qual carecia a práxis transformadora. (ADORNO, 2009, p.11)

Essa alteração do sentido da práxis se dá no âmbito do cotidiano, e é resultante da ideia de que, se a teoria falhou, então, é a prática pela prática que deve ser colocada no posto de referência das necessárias transformações do mundo. A consequência desse fenômeno, como mostra Adorno (2009) é o constante solapar da crítica à teoria.

É importante destacarmos que essa crítica da teoria a qual Adorno (2009) se refere não consiste na sua negação concreta, mas na constante revisão de seus princípios e inflexões na tentativa de aprimorá-los e ajustá-los às necessidades atuais de cada momento histórico. Isso não significa de forma alguma o abandono dos princípios críticos que se encontram no cerne desta teoria que se faz concreta na relação dialética com a dimensão prática do mundo. Essa ressalva é importante em virtude de muitas críticas que Adorno e os demais filósofos frankfurtianos têm recebido em relação a esse posicionamento crítico diante das capacidades da razão humana, conforme abordaremos mais a frente.

Análise semelhante a de Adorno (1991) pode ser encontrada nas reflexões de Saviani (1991) quando questiona sobre a atualidade do marxismo. Segundo ele, para afirmar a atualidade ou a superação de uma filosofia, é necessário levar em consideração não apenas os elementos ocasionais de sua formulação. Ou seja, se toda filosofia tem origem num determinado contexto histórico, com o passar do tempo podem ocorrer diversas mudanças na infraestrutura da sociedade que, conseqüentemente, promoverão alterações em muitos aspectos orbitais que antes eram facilmente identificados por via dessa filosofia.

Porém, essas mudanças não são suficientes para destituir o cerne da estrutura socialmente vigente que originou a filosofia. Assim, embora o senso comum insinue a existência de outra sociedade, na realidade, trata-se da mesma. Nesse caso, a filosofia marxista permanece atual devido à permanência do núcleo social que permitiu sua formulação. Ou seja:

Levando-se em conta que uma filosofia é viva e insuperável enquanto o momento histórico que ela representa não for superado, cabe concluir que se o socialismo tivesse triunfado é que se poderia colocar a questão da superação do marxismo, uma vez que, nesse caso, os problemas que surgiriam seriam de outra ordem. Mas, os fatos mostram, ele não triunfou. O capitalismo continua ainda sendo a forma social predominante. Portanto, Marx continua sendo não apenas uma referência válida, mas a principal referência para compreendermos a situação atual (SAVIANI, 1991, p. 14).

Se o marxismo é um dos referenciais teóricos fundantes da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt<sup>4</sup> (*Frankfurt Schule*) e, pelas razões apresentadas por Saviani (1991), insere-se nessa mesma lógica a atualidade desta teoria. E, da mesma forma, sua validade só poderá ser contestada no instante em que os problemas sobre os quais ela se debruça estiverem superados em virtude da instauração de um novo núcleo social.

Isso não consiste, porém, na supressão da crítica dirigida à própria teoria. Caso contrário, sua contribuição torna-se limitada a apenas parte do processo de superação dos problemas sociais. Ou seja, a desatualização da teoria incorre na incapacidade de identificação de mecanismos sutis que, embora sejam orbitais, exercem força na direção da manutenção das mazelas que assolam a vida humana na atualidade.

Essa reflexão desenvolvida até aqui julgamos ser premissa indispensável para que possamos situar a escolha de nosso objeto de pesquisa, bem como o referencial teórico que adotamos para interpretá-lo. Nesse sentido, buscamos por meio dela afirmar, primeiramente, que o nosso objeto em questão – a relação professor-aluno – é oriundo das transformações e contradições históricas que deram origem ao gênero humano. E, como tal, precisa ser investigado a partir desta mesma concepção. Em segundo lugar, se aceitamos esse pressuposto histórico, entendemos que só é possível interpretarmos esse objeto em sua plenitude a partir de uma teoria que permita essa empreitada. É aí que as proposições de

---

<sup>4</sup> Os intelectuais da chamada Escola de Frankfurt constituem um corpo de teóricos ligados ao *Institut für Sozialforschung* (Instituto de Pesquisas Sociais) da Universidade de Frankfurt. O Instituto ainda mantém sua própria linha de investigação com influência do pensamento crítico, mas a escola é a que mais ganhará forma e força. Contudo, é incorreto afirmar que a Escola de Frankfurt e o Instituto de Pesquisas Sociais sejam sinônimos. O primeiro está contido no segundo, mas não resume sua identidade. Cf.: ABREU (1993, p. 15-16).

Adorno (2009) desprendidas da epígrafe desta seção— esboçadas acima — ganham força e sentido no interior deste trabalho.

Interpretar a relação professor-aluno é uma tarefa que, obviamente, pode ser realizada a partir de diferentes perspectivas filosóficas e não-filosóficas. Todas elas poderão certamente vislumbrar elementos esclarecedores deste objeto. No entanto, muitos detalhes importantes não se manifestam a toda e qualquer perspectiva de estudo. Diante disso é necessário que o pesquisador escolha a perspectiva — filosófica ou não — que permita extrair toda a riqueza de informações presentes nos elementos que se propõe a investigar.

Partindo destas considerações, o referencial teórico aqui adotado — Teoria Crítica da Sociedade — que têm suas raízes no marxismo ocidental, ainda é alvo de discursos que lhe atribuem o rótulo de ultrapassado por não haver superado as ofensivas da realidade material presente, contribuindo para o sucesso de discursos opostos. Tal julgamento se relaciona, obviamente, com as mesmas críticas outrora atribuídas ao marxismo desde o fracasso das experiências socialistas, sobretudo, nas sociedades ocidentais no século XX, como a Rússia e a Itália.

Mas, do mesmo modo que Adorno (2009) nos adverte, temos clareza de que a questão principal que está em jogo não é a atualidade da Teoria Crítica tomando como critério de julgamento a correspondência imediata com a realidade, e sim sua metodologia e princípios críticos. Nesse sentido, a Teoria Crítica está amplamente atualizada. Esta é uma interpretação próxima daquela desenvolvida por Marx (2010, p. 151) quando afirma que “A arma da crítica não pode, é claro, substituir a crítica da arma, o poder material tem de ser derrubado pelo poder material, mas a teoria também se torna força material quando se apodera das massas”.

Neste sentido, a filosofia crítica da Escola de Frankfurt — Teoria Crítica da Sociedade — se mostra aqui um importante referencial para fundamentarmos nossas interpretações sobre a relação professor-aluno, bem como seus desdobramentos nesta pesquisa: o ressentimento e a semiformação num curso presencial de formação de professores em que os alunos já são professores.

Essa importância se deve à própria origem da Teoria Crítica. Ou seja, uma reflexão dialética que tem como base os princípios críticos do marxismo, porém, articulando-os às mudanças que a sociedade capitalista sofreu desde a época em que foi detalhadamente analisada por Karl Marx. Nesse processo de retomada, a Teoria Crítica realizou uma tarefa imprescindível no caminho de busca da verdade. Ela colocou em cheque os próprios limites da ciência moderna para o esclarecimento da realidade. Porém, essa crítica à *ciência moderna*



– caracterizada por *ciência burguesa*, nos dizeres de Adorno – tem como pano de fundo a fase histórica dessa ciência, ou seja, o advento do capitalismo industrial.

Essa atitude da Teoria Crítica diante da ciência burguesa que teve seu advento com a Revolução Francesa no século XVIII poderia causar diversas confusões sobre os seus fundamentos, como por exemplo, a de que ela estaria endossando o relativismo epistemológico ao criticar a validade dos conhecimentos científicos sustentados pela razão iluminista.

No entanto, segundo Loureiro (2009) a crítica feita por Adorno e Horkheimer acerca da razão iluminista tem o intuito não de negar a ciência por si mesma, nem mesmo a exigência da objetividade da razão. Mas, ao analisar o processo de desencantamento do mundo (*Aufklärung*), ou seja, livrar o gênero humano do medo causado pelo desconhecimento das causas dos fenômenos estranhos, estes filósofos identificaram uma relação de proximidade entre a ciência e o mito.

Essa relação, que a princípio seria legítima na medida em que a ciência retira dos mitos o conteúdo de suas análises, poderia se transformar numa armadilha diante da contraditória sociedade capitalista instaurada efetivamente com a Revolução Industrial. Não apenas, por este motivo, mas pelo próprio direcionamento da racionalidade a partir do advento do cientificismo do século XVI com a filosofia de Francis Bacon.

Para Loureiro:

A tese de Adorno e Horkheimer é a de que há um entrelaçamento entre o mito e o trabalho racional. A civilização é um produto da *Aufklärung*, retido e imanente ao próprio mito. Contudo, assim como os mitos já se realizam no esclarecimento, este também fica cada vez mais implexo a cada passo que dá na mitologia. A possibilidade de romper com a imanência mítica foi, desde sempre, sufocada pelo esclarecimento que extrai seus conteúdos dos mitos meramente para destruí-los. Entretanto, no ato de julgá-los, ele enreda-se no próprio mito. (LOUREIRO, 2009, p. 177)

A pretensão da ciência burguesa em suplantar os mitos ganhará força com o positivismo no século XIX quando Comte:

[...] atualizou as principais proposições de Bacon de uma maneira mais vigorosa na ideia de um progresso do espírito, na pretensão científica de neutralidade, de previsibilidade e desenvolvimento técnico. (...) Assim, quanto mais o homem conhece, mais aumenta seu poder de controlar a natureza e a sociedade. (LOUREIRO, 2009, p.178).

Assim, de acordo com Loureiro (2009, p. 178), ao problematizarem a pretensão da ciência burguesa, Adorno e Horkheimer não pretendem negar a importância do conhecimento

científico como forma de explicação da realidade, muito menos subtrair a autoridade da ciência. O que fazem, de fato, é questionar a defesa de Bacon e Comte da ciência como promotora inquestionável da liberdade humana.

Na medida em que o capital se desenvolvia, a ciência se consolidava entre as forças humanas produtivas e a racionalidade burguesa se transformava num instrumento de dominação (HORKHEIMER, 1990a, p. 07). Segundo Loureiro (2009, p 178) é justamente por este motivo que o esclarecimento se torna totalitário.

Por esta razão, Loureiro (2009) conclui que a crítica que Adorno e Horkheimer desenvolvem não é à ciência em si mesma, mas a sua *positivização*, não havendo margem para confusões com o relativismo epistemológico.

A discussão que apresentamos até aqui tem a função indispensável de situar nosso objeto de pesquisa e delinear o ponto de partida de toda a discussão acerca das relações que se desprendem dele e se interligam às atuais condições objetivas de existência de nossa sociedade. Diante disso, a Teoria Crítica da sociedade configura-se uma importante ferramenta para a realização desta tarefa.

Assim, pretendemos elaborar nossas interpretações a respeito da relação professor-aluno na condição singular em que os alunos já são professores articulando dialeticamente os elementos objetivos e subjetivos que se estabelecem nessa relação que tem como mediação a educação que se realiza a partir do contexto da Indústria Cultural hoje. Soma-se a esse contexto o fenômeno da semiformação que se encontra no processo de reificação das consciências na dinâmica do capitalismo. Pois, como afirma Adorno (2010, p. 25), “[...] A semiformação é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria”.

Assim, como já afirmamos acima, não obstante sua relação com a psicologia em virtude de algumas categorias analisadas – como é o caso do ressentimento – este trabalho caminha numa perspectiva filosófica e histórica para a investigação do seu objeto de estudo. Essa perspectiva visa possibilitar um contraponto mais abrangente entre a realidade objetiva e seus efeitos na formação da subjetividade da sociedade contemporânea tomando como segmento específico, a classe dos professores.

A seguir, discutiremos a partir da perspectiva filosófica aqui apresentada o processo da formação histórica e social dos tabus a respeito do professor.

## 2.2 Sobre os tabus acerca do magistério

O aparecimento da figura do professor, a institucionalização da profissão docente e as transformações das suas relações no interior da sociedade são elementos construídos historicamente a partir das condições objetivas específicas de cada época. Essa constatação é reconhecida por diversos importantes historiadores da educação como Cambi (1999) e Manacorda (1989).

Desta forma, analisar os tabus acerca do professor constitui uma tarefa imprescindível no processo de compreensão do conjunto de determinações que compõem a profissionalização docente nos dias atuais. No entanto, investigar os tabus a partir da perspectiva que aqui propomos não se trata apenas de buscar conclusões sobre suas origens e seus efeitos para a sociedade, mas permitir a elaboração de possíveis ações que permitam superá-los de forma objetiva.

Portanto, o aparecimento dos tabus acerca do professor é um produto social que emerge do conjunto das contradições materiais de existência e é objetivado na cultura das diferentes sociedades. Sendo assim, é um fenômeno social que só pode ser compreendido no núcleo destas mesmas contradições.

É a partir deste pressuposto que Adorno (1995b, p. 97) analisa alguns dos elementos objetivos e subjetivos que engendraram historicamente o aparecimento dos tabus acerca do professor. Ao proceder a tal estudo o autor é enfático ao assinalar que suas análises são limitadas pelo fato de não ser pedagogo e ainda por não estarem baseadas em investigações empíricas que pudessem comprovar adequadamente suas hipóteses. Contudo, isso não negligencia o caráter concreto de suas reflexões e nem reduz a validade do conteúdo de suas observações sobre as possíveis formas de superação dos determinantes sociais dos tabus acerca do professor.

Ao analisar tais elementos Adorno (1995b) articula seus efeitos tanto em relação à figura do professor enquanto *agente* do processo de ensino e aprendizagem, quanto à profissionalização docente em si, ou seja, o trabalho do professor como trabalho concreto socialmente útil. É a partir disto que é possível compreendermos as conexões subjacentes na relação entre a realidade material histórica e as manifestações psíquicas professorais oriundas da práxis social no capitalismo.

No entanto, diante dessa primeira assertiva poderíamos elaborar a seguinte questão: “Os tabus acerca do magistério seriam fenômenos próprios da sociedade capitalista?” De acordo com Zuin (2003) a resposta seria negativa. Os tabus acerca do professor têm origem

nas sociedades que se reproduziam materialmente por meio de modos de produção completamente distintos do capitalismo incipiente do século XVIII. Essa distância temporal deve-se à relação que estabelece com as primeiras formas de ensino e aprendizagem realizadas de forma intencional, ou seja, com o objetivo exclusivo de ensinar algo a determinada pessoa.

Em outro de seus trabalhos, analisando histórica e dialeticamente os tabus na relação professor-aluno, Zuin (2012) afirma que:

Na leitura dos compêndios de história da educação, percebe-se que a aversão em relação à profissão de ensinar não é uma característica exclusiva da sociedade capitalista contemporânea. E para que sejam compreendidas as características históricas de tal aversão é preciso investigar as várias formas de violência historicamente presentes nas relações estabelecidas entre alunos e professores. Talvez não fosse exagerada a assertiva de que a história da aplicação de violências físicas e simbólicas em alunos se confunde com as origens das próprias relações de ensino e aprendizagem. (ZUIN, 2012, p. 29-30)

A relação que Zuin (2012) estabelece entre violências físicas e aversão à profissão docente situa-se no plano das relações entre alunos e professores que, desde o princípio – como o próprio autor assinala – foi composta por sentimentos ambivalentes que, variando os mecanismos utilizados, foram sempre reprimidos, tornando-se tabus.

Conforme dissemos anteriormente, da mesma forma que Adorno (1995b) analisa as antinomias<sup>5</sup> presentes na constituição da profissão docente na sua relação direta com os alunos e a sociedade em geral, procuramos aqui articular a questão dos tabus acerca do professor em consonância com a aversão à docência, ou seja, a resistência de parte da sociedade a uma possível atuação nesta profissão.

E, ao empreendermos uma historiografia deste tema, verificamos que diversos estudos<sup>6</sup> atuais que versam sobre esse assunto, bem como reconhecidos historiadores<sup>7</sup>, demonstram que a aversão à profissão docente tem suas raízes em culturas milenares nas quais o ato de ensinar sempre esteve acompanhado dos castigos físicos e repreensões dos mestres.

<sup>5</sup> Utilizamos aqui o termo “antinomias” tomando por referência a alusão feita por Pucci (2012) no prefácio do livro *Violência e tabu entre professores e alunos: a internet e a reconfiguração do elo pedagógico*, de autoria do professor Antônio Álvaro Soares Zuin. No texto, Pucci afirma que a relação professor-aluno desde seus primórdios esteve muito mais próxima de uma antinomia kantiana do que da síntese hegeliana.

<sup>6</sup> Zuin (2003, 2008, 2012)

<sup>7</sup> Mario Alighiero Manacorda no seu livro *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*, aborda vários aspectos da antiguidade da educação destacando sempre a existência de castigos físicos praticados por docentes em relação aos seus preceptores e vice-versa. Outro trabalho semelhante é a obra *História da Pedagogia*, do historiador Franco Cambi.

Diante disso é possível concluirmos que a existência de castigos físicos não se apresenta apenas como uma eventual consequência da práxis educativa como se tratasse de uma atitude descontrolada e aleatória de determinados professores ou alunos, mas como uma necessidade de ordem tanto subjetiva quanto objetiva. Essa nossa assertiva pode ser corroborada a partir da seguinte afirmação de Zuin (2012, p. 418):

[...] é a ameaça do exercício da força física que possibilita a quem a controla impor sua vontade de poder. Por mais que as pulsões sejam sublimadas na esperança da convivência em uma organização social mais racional, é a possibilidade do emprego ou não da coerção física, presente até na tessitura das leis que legitimam as bases dos contratos sociais, que faz valer a palavra de ordem daqueles que controlam os meios necessários para a sua concretização.

Isso significa que, em última instância, é a possibilidade de ações violentas – mesmo em pequenas doses – que garante a efetivação das vontades de quem detém o poder. Em relação a isso é importante destacar também a existência de leis e outros mecanismos da superestrutura que validam no âmbito social o uso dessa mesma violência.

Assim, é evidente o papel que desempenha a coerção física no âmbito das diferentes sociedades, mesmo naquelas consideradas mais democráticas. Pois, é por meio dela que as diferentes formas de dominação podem ser reproduzidas mesmo diante das possíveis resistências que porventura venham a ocorrer.

Se a garantia da dominação é uma necessidade real de toda sociedade – sobretudo, nas sociedades de classes – e, considerando ainda o pressuposto marxista de que “A história de todas as sociedades até hoje existentes é a história das lutas de classes”. (MARX, 2007, p. 40) – a origem da coerção física remonta há milênios como um dos mais importantes mecanismos de dominação.

Manacorda (1989) ao delinear a história da educação da antiguidade aos nossos dias situa a sociedade egípcia na condição de precursora das primeiras formas de educação que visam um objetivo social estabelecido, mesmo não existindo ainda a escola como ambiente físico específico de ensino. Esse reconhecimento do Egito como pioneiro em um projeto de intencionalidade da educação é apresentado por Manacorda não como uma conclusão apressadamente de sua parte, mas como a própria maneira que os povos – inclusive os gregos – se referiram à sociedade egípcia. Segundo Manacorda (1989, p. 09):

Do Egito é que nos chega os testemunhos mais antigos e talvez mais ricos sobre todos os aspectos da civilização e, em particular, sobre a educação.

Embora a pesquisa arqueológica a cada ano venha descobrindo provas de outras civilizações até mais antigas, ainda assim, para os povos que reconhecem sua origem histórica na antiguidade clássica greco-romana e nas posteriores manifestações cristãs que introduziram nela muitos elementos do Oriente Próximo, o Egito está no início da sua história.

Como provas desse reconhecimento histórico do Egito, Manacorda (1989, p. 09) apresenta em seu livro algumas passagens de textos históricos que remontam ao início do primeiro milênio antes de Cristo, onde importantes personalidades históricas afirmavam tal supremacia. O autor refere-se, por exemplo, a um diálogo entre o príncipe de Biblos – uma cidade portuária na Fenícia – e Venamun – um cidadão egípcio. No diálogo o príncipe fenício afirma que a arte e a educação de sua região vieram diretamente do Egito.

Além do exemplo citado, no mesmo texto Manacorda (1989) indica outros casos mais recentes como uma citação de Didoro de Sicília – escritor grego – do primeiro século depois de Cristo, em que afirma reconhecer o Egito como ponto de partida da cultura de seu tempo, sobretudo, no que diz respeito ao ensino. O autor chega a citar testemunhos até mesmo de Platão sobre a importância do reconhecimento da sociedade egípcia ao se referir ao conhecimento da matemática grega, por exemplo.

Mas, é importante enfatizar que a análise que Manacorda (1989) faz em relação à cultura dos povos antigos – sejam egípcios, gregos ou romanos – bem como às sociedades mais recentes, considera como base as condições materiais em que estes povos viviam, inclusive destacando a existência da divisão de classes nesse período.

É dessa forma que Manacorda (1989) analisa, por exemplo, a educação dos povos antigos. Pois, segundo ele, é no bojo dessas condições materiais que se desenvolve um determinado modelo educacional, bem como as concepções sobre o ensino e seus responsáveis. Ao considerar a supremacia cultural egípcia o autor apresenta o seguinte raciocínio:

Parece, então, legítimo começar nosso estudo pelo Egito, unanimemente reconhecido como berço comum da cultura e da instrução. (...) Pode se deduzir que um povo residente às margens de um grande rio e com uma agricultura avançada tivesse acumulado e transmitido desde tempos remotíssimos noções de alto nível não somente sobre a agricultura e a agrimensura, mas também sobre as ciências que lhes serviam de base: a geometria para a medição dos campos, a astronomia para o reconhecimento das estações, e, especialmente, a matemática, que é o instrumento básico de uma e de outra (MANACORDA, 1989, p. 10).

No entanto, Manacorda (1989) reconhece que apesar das contribuições e do próprio reconhecimento da cultura egípcia em relação à educação não caracteriza ainda sua forma estritamente institucional. Ou seja, segundo ele não há provas da existência de “escolas intelectuais”<sup>8</sup> voltadas para o ensino sistematizado do conhecimento na sua forma dada pelo domínio do ler, do escrever e do calcular. O que se verifica com mais facilidade – embora por meio de provas figurativas encontradas pelos historiadores – é a existência de “escolas práticas” “[...] dos vários ofícios; quer dizer, para a época antiga, escola de sacerdote e aprendizado de artesãos (aos quais é óbvio acrescentar o treinamento dos guerreiros)”. (MANACORDA, 1989, p. 10).

O que nos chama a atenção nos estudos de Manacorda são os desdobramentos feitos em relação ao âmbito da práxis educativa deste período do qual estamos falando. Tais desdobramentos apontam para dois elementos que consideramos pertinentes para a compreensão da conjuntura em que se efetiva a profissão docente. O primeiro deles diz respeito à influência das classes sociais no desenvolvimento da educação; o segundo consiste na característica da relação entre os professores e os alunos naquele período.

Esses dois elementos presentes nas discussões de Manacorda (1989) podem ser identificados em todas as fases históricas adquirindo características próprias em cada uma delas. Assim, mesmo no antigo Egito é possível verificar a pertinência da divisão de classes para a configuração da educação. O autor afirma que:

Temos, porém, provas do processo de inculturação reservado às classes dominantes: isto é, a escola de formação para a vida política, ou melhor, para o exercício do poder. Mas, embora também esta formação obviamente compreenda muitos elementos da instrução formal ou instrumental, não é destes nem de sua didática que os antigos documentos nos falam, mas apenas da introdução aos comportamentos e à moral do poder. (MANACORDA, 1989, p. 10).

A moral do poder é apresentada pelo autor como o conjunto de valores que precisam ser incorporados pelos cidadãos da classe dominante – principalmente as crianças – para sua devida atuação como pessoas que detinham o poder de decidir e atuar sobre outrem. Esses valores ao se desdobrarem em atitudes na vida prática configuravam um *modus vivendi* em que os comportamentos das pessoas reproduzem o poder dominante de suas classes.

---

<sup>8</sup> A denominação escolas “intelectuais” e escolas “práticas” usadas por Manacorda (1989) consiste, respectivamente, na seguinte forma: a primeira está voltada para o ensino de conhecimentos sistematizados de domínio da leitura e dos cálculos; a segunda para a aquisição de habilidades práticas dos vários ofícios da época.

Assim, os ensinamentos desse período arcaico são carregados de uma moralidade que lhes dão sentido e, conseqüentemente, atuam sob a forma de uma ideologia que busca a orientação da educação de toda uma sociedade. Ao se referir aos ensinamentos da sociedade egípcia Manacorda (1989, p. 11) afirma que “[...] Eles contêm preceitos morais e comportamentais rigorosamente harmonizados com as estruturas e as conveniências sociais ou, mais diretamente, com o modo de viver próprio das castas dominantes” (MANACORDA, 1989, p. 11).

Nesse conjunto de aspectos históricos identificados na cultura do Egito por Manacorda (1989) aparece ainda, mesmo que de forma incipiente, alguns sinais de como se dava a relação entre os mestres e seus discípulos naquele período. Conforme o autor destaca, essa relação pode ser percebida no universo das condições objetivas em que a educação desse período se desenvolvia:

Nos textos que chegaram até nós, seus ensinamentos são introduzidos através de um título-sumário e encerrados frequentemente num amoldura narrativa, que, fornecendo-nos a ocasião e as circunstâncias em que aquele ensino foi dado, nos testemunha não somente seus conteúdos e objetivos, **mas também a relação pedagógica entre o mestre e o discípulo** (MANACORDA, 1989, p. 11) (**Grifos Nossos**).

No entanto, conforme dissemos acima, Manacorda (1989) é extremamente cauteloso em relação às conclusões a que chega e chama sempre a atenção para o fato de que elas estão relacionadas às evidências das provas históricas e que estas, por sua vez, apresentam grandes limitações. Um exemplo disso é o caso das provas sobre muitos aspectos importantes da educação do Egito, entre elas o ensino de habilidades como a escrita (alfabetização) e o cálculo. Em relação a estes conteúdos o historiador adverte que os textos utilizados como provas não deixam claro como ocorria exatamente seu ensino.

Fazemos este destaque justamente pelo fato de que a questão da relação entre os mestres e seus discípulos, ou seja, a relação professor-aluno é um dos aspectos da educação egípcia que nos estudos de Manacorda (1989) não apresenta evidências concretas a ponto de realizarmos uma análise mais profunda. Assim, o autor apresenta apenas alguns excertos dos textos que tomou como base em que era possível verificar possíveis elementos dessa relação. Assim como o uso da coerção física como mecanismo de garantia da dominação que aparece apenas de forma subtendida em alguns depoimentos retirados das fontes arcaicas que o historiador apresenta.



Porém, no interior dessa relação entre mestre e discípulo Manacorda (1989) demonstra claramente a necessidade da obediência e da subordinação. Segundo ele, essa necessidade parece permear todo o contexto moral da educação egípcia. Assim, parece evidente que garantir essa obediência é uma das mais importantes tarefas dos mestres.

O próprio autor afirma que “Num reino autocrático, a arte do comando é também, e antes de tudo, arte da obediência: a subordinação é uma das constantes milenares desta enculturação da qual, portanto, faz parte integrante o castigo e o rigor”. (MANACORDA, 1989, p. 15). Em seguida, apresenta a seguinte exclamação retirada de um dos escritos históricos: “Pune duramente e educa duramente!”.

Inclusive, é justamente no sentido de garantir uma moral do poder que a eloquência é apresentada como uma habilidade que precisa ser dominada pelos membros da classe dominante. Ou seja, a arte do *falar bem* na cultura egípcia, segundo Manacorda (1989, p 14), não pode ser tomada apenas no seu sentido estético-literário, mas sim como uma condição necessária para o exercício do poder que, por sua vez, capacita àqueles que o detém efetivar a subordinação dos menos favorecidos.

Mas, não significa que a arte do *falar bem* retenha a primazia metodológica para produzir a subordinação. O castigo – a punição severa – é o elemento que em última instância garante a obediência.

É interessante o quanto, no caso da educação, essa obediência está atrelada não apenas ao aluno, mas também aos mestres.

Ressaltamos que, quando Manacorda (1989) usa o termo *mestre* em relação aos egípcios, ele está se referindo a *aquela que ensina*. Tal destaque é importante na medida em que nesse período a educação era de base familiar e o mestre era, em determinadas circunstâncias, o próprio pai e, em outras, um escriba. Este último consistia numa espécie de agente responsável, entre outras, por ensinar os filhos do rei. Mas, um fato que chama a atenção é a forma iconográfica em que é apresentada a disposição espacial que se davam as *aulas* entre os mestres (pais ou escribas) e os discípulos:

Na riquíssima iconografia egípcia não encontramos nenhuma imagem que apresente diretamente a escola e nem temos restos de prédios escolares; porém, a tradição posterior de todo o oriente até hoje, documentada em numerosíssimas imagens, sempre nos apresenta o mestre sentado na esteira, no interior de um prédio ou à sombra de uma figueira com os alunos sentados à sua volta (MANACORDA, 1989, P. 19).

Essa disposição espacial representada na iconografia clássica, conforme destaca o autor, é uma imagem comumente encontrada até os dias de hoje. Essa disposição permitia – e ainda permite – uma das mais importantes ações da educação: o *saber ouvir*. O *ouvir* na educação clássica é uma atitude que contribui para a necessária exigência de submissão. Isso demonstra que os discípulos devem ouvir acima de tudo e jamais contestar o mestre.

Voltando à questão da obediência que se estende também ao mestre, no caso da educação egípcia, ela aparece relacionada à hierarquia social daquela sociedade. Assim, no caso do escriba, por exemplo, esta obediência primeiramente é referente à figura do rei. Para realizar seu ofício adequadamente e ser reconhecido ele precisa acima de tudo atestar sua obediência: “Um escriba julga-se pela sua obediência; quem obedece torna-se bravo!” (MANACORDA, 1989, P. 23).

Julgamos importante assinalar a exigência da obediência por parte do escriba pelo fato de que posteriormente ele receberá importante reconhecimento na medida em que:

Como qualquer profissional que domina uma técnica ou uma arte, o escriba também tem a função de ensiná-la a algum filho para perpetuar seu conhecimento e seu uso: às vezes esta função de ensinamento torna-se exclusiva, convertendo-se ela mesma no ofício ou profissão do escriba e, neste caso, ele é essencialmente o mestre (MANACORDA, 1989, p. 21).

Diante destas análises históricas elaboradas por Manacorda (1989) é possível identificarmos a existência de elementos desde então estão presentes na educação na grande parte do ocidente. Entre tais elementos estão: a) a presença de uma moralidade ligada à educação que lhe confere um forte grau de ideologia a partir do instante que se trata de uma moral exclusiva da classe dominante; b) a existência de castigos como meio para a garantia da submissão e da obediência por parte dos alunos para com seus mestres; c) a afirmação de uma autoridade “relativa” para os mestres.

Na práxis social estes elementos citados se dinamizam de forma dialética num contexto histórico que carrega as condições objetivas necessárias para isso.

Embora nesse contexto da sociedade egípcia que aqui apresentamos não seja possível verificar a existência de *tabus* na forma como Adorno (1995b) nos apresenta, ou seja, como indícios da aversão à profissão docente, mesmo assim, é possível encontrarmos naquele período aspectos da relação professor-aluno que lhe aproximam dessa aversão. Isso permite recuperar não apenas o caráter histórico desses tabus, mas, sobretudo, verificar a atualidade dos elementos essenciais do seu núcleo.

Se a educação egípcia se destaca por sua centralidade na origem do processo histórico de constituição da educação como mecanismo de aculturação nas sociedades divididas em classes, numa posição não menos importante encontra-se a educação grega.

Assim, após a interpretação do contexto social em que se desenvolve a educação egípcia Manacorda (1989, p. 41) investiga os escritos deixados pela cultura grega com o mesmo intuito: investigar as relações que se estabelecem entre o modelo educacional grego no seu período clássico e toda conjuntura histórica desse período. Apesar de todas as diferenças marcantes entre a sociedade grega e a egípcia, segundo o autor, encontraremos na educação da Grécia muitos aspectos presentes na educação egípcia, embora com características diferentes.

Dos aspectos comuns entre a educação egípcia e a grega no entendimento de Manacorda (1989) destacam-se o caráter classista do processo educativo e, a partir deste, uma consequente moralidade vinculada às contradições sociais relativas ao poder existentes neste período. Sobre isso o autor reverbera:

[...] Para as classes dominantes uma escola, isto é, um processo de educação separado, visando preparar para as tarefas do poder, que são o “pensar” e o “falar” (isto é, a política) e o “fazer” a esta inerente (isto é, as armas); para os produtores governados nenhuma escola inicialmente, mas só um treinamento no trabalho, cujas modalidades, que foram mostradas por Platão, são destinadas a permanecer imutáveis durante milênios: observar e imitar a atividade dos adultos no trabalho, vivendo com eles. Para as classes excluídas e oprimidas, sem arte nem parte, nenhuma escola e nenhum treinamento mas, em modos e em graus diferentes, *a mesma aculturação que descende do alto para as classes subalternas* (MANACORDA, 1989, p. 41) (**Grifos nossos**).

Na passagem acima do texto de Manacorda julgamos importante destacar a questão da aculturação que descende da classe dominante para as classes exploradas justamente porque é nela que reside a questão da moralidade a qual nos referimos acima e que compõe este processo de aculturação.

Portanto, é no interior deste contexto semelhante em muitos aspectos à sociedade egípcia que a educação grega se desenvolve desde as suas formas mais clássicas. Porém, os registros deixados pela cultura grega permitem identificar mais detalhadamente algumas características específicas do processo educacional se comparado com os egípcios.

Um desses aspectos fundamentais da educação grega, além da hegemonia da aculturação dominante é o conjunto dos elementos que compõem a relação professor-aluno. Considerando essa relação como síntese de outras inúmeras relações que se estabelecem numa

sociedade, encontraremos na educação grega uma forma mais ampla e complexa das relações entre os mestres e seus alunos.

Conforme destaca Manacorda (1989) na citação anterior o contexto socioeconômico da Grécia também se configura por uma hierarquia de poder – em princípio de ordem econômica e articulada por meio das classes – que compõe a educação. No entanto, no caso grego, a existência de uma superestrutura que impõe determinadas circunstâncias às relações humanas, como a democracia emergente deste período, produzirá na educação novos efeitos.

Assim, encontraremos na Grécia, mesmo no período clássico, uma educação mais complexa do que no Egito, sobretudo, na dimensão pedagógica. Baseada numa moral que descende das classes dominantes essa complexidade da educação influenciará amplamente a relação entre professor e aluno.

Por se tratar de uma civilização datada por um longo período para compreender a educação grega é necessário classificá-la em fases históricas de modo que seja possível compreender o seu efetivo papel em cada uma delas. Essa tarefa também foi empreendida por Manacorda (1989) e permitiu a este historiador apresentá-la de forma veementemente crítica do ponto de vista histórico.

No entanto, tendo em vista nosso objetivo nesta pesquisa não pretendemos analisar a relação professor-aluno em nenhuma fase específica da história da educação grega. Mesmo porque segundo Manacorda (1989), em todas estas fases há sempre a *repetição* de diversos aspectos desta história. No nosso entender, isso justifica a possibilidade de se afirmar a existência de um modelo educacional que, apesar das singularidades de cada fase histórica grega, executa uma mesma configuração da forma da relação professor-aluno naquele período.

Apesar da complexidade da educação grega a qual nos referimos acima, situaremos nossa análise exclusivamente nos aspectos que circunscrevem a relação professor-aluno. E, no interior dessa relação – não excluindo as inúmeras conexões estabelecidas na dinâmica da realidade objetiva – tomaremos como objeto exclusivo os aspectos que majoritariamente compõem o aparecimento histórico dos *tabus* acerca do professor.

Partindo desta condição precípua, ao analisar o modo como se constitui a educação grega tomando como referência as contradições materiais e culturais do período clássico, é possível encontrarmos um conjunto de fatos que representam diversas características da relação professor-aluno e dos tabus nela presentes.

Conforme descreve Manacorda (1989) nos registros históricos mais recentes da civilização grega clássica referente à educação, muitos elementos do processo educativo

podem ser identificados de modo mais evidente se comparado com a educação egípcia. Nessa medida, a relação professor-aluno produzida naquele período pode ser caracterizada de forma mais ampla e complexa.

A relação entre o mestre e o discípulo – termos típicos utilizados para designar o professor e o aluno nas sociedades clássicas – reproduz na educação grega as contradições entre a função atribuída e a classe social a qual ambos pertencem. Inclusive, esta é uma situação bastante peculiar presente em todas as sociedades desde o período clássico até os nossos dias. Trata-se de uma consequência necessária. Se existem diferenças fundamentais entre as classes sociais no conjunto geral da sociedade, seria estranho elas não se manifestarem nas relações entre professores e alunos no processo educativo.

Sendo assim, quando Manacorda (1989) descreve a educação grega, em muitas passagens do seu texto fica evidente a manifestação dessas contradições. Um exemplo disso é a indicação de Sólon (legislador e poeta grego) ao afirmar “O escravo não bata na criança livre” (1989, p. 58). Apesar dos avanços alcançados a partir dos fundamentos da democracia ateniense a sociedade grega é composta de uma aristocracia que não abre mão de sua condição de classe dominante e de cidadãos livres em oposição à classe dominada que tinha como representante mais figurativo o escravo.

No entanto, essa estratificação social ainda não é suficiente para evitar que inexista a presença de escravos imbuídos do ofício de ensinar. Ou seja, o ensino enquanto ofício não é uma atividade exclusiva da classe dominante em que apenas os seus membros podem atuar como mestres. Geralmente, os responsáveis diretos dessa tarefa são da classe oprimida.

Essa questão por sua vez reflete uma face da origem da aversão à profissão docente presente já na educação clássica. Essa face integra a estrutura social objetiva produzida pela divisão do trabalho estabelecida por meio da existência das classes sociais. Ao que tudo indica a existência de membros externos à classe dominante numa sociedade que privilegia o status social caracteriza o ensino como uma atividade de trabalho com menos prestígio social, embora o seu produto (conhecimentos, habilidades, atitudes, etc) sejam apropriados exclusivamente pelas classes dominantes.

Na sociedade grega o escravo responsável por exercer funções educacionais era chamado de *pedagogo* (MANACORDA, 1989, p. 48). Sua atividade era exercida, em geral, no âmbito das famílias. Considerando a etimologia da palavra, o pedagogo – do grego *paidagogos* – é aquele que acompanha, controla e guia o aluno (CAMBI, 1999, p. 48). Assim, a origem da institucionalização da docência se remete a esta fase histórica.

Conforme descreve Manacorda (1989, p. 48):

Nas famílias encontramos também o pedagogo: ele acompanha as crianças à escola e em parte exerce a função de mestre, ou pelo menos a de repetidor para elas; é um escravo e, em geral, um estrangeiro; mais raramente e só de modo temporário (isto é, até o previsível resgate), também um grego forasteiro, escravo numa cidade que não é a sua.

Portanto, fica claro que a função educativa dos escravos na sociedade grega estava atrelada a um conjunto de atividades que incluíam desde o acompanhamento dos alunos até as escolas e, em algum momento, o ensino de determinadas atividades.

Havia, contudo, funções educacionais exercidas por outras pessoas que não eram os escravos pedagogos. Manacorda (1989, p. 48) cita como exemplo a existência dos mestres de música – chamados *mestres de cítara* – e os mestres de ginástica – os *paidotribes* – que ensinavam em cidades como Creta e Esparta, por exemplo. Conforme assinala o autor, estes mestres, apesar de ensinarem em escolas públicas não eram funcionários estatais e sim privados. No entanto, destaca que, tão logo, as cidades se encarregaram de institucionalizar a magistratura pública dos *pedônomos* que eram os responsáveis pelo ensino nas escolas.

Assim, a existência dos pedagogos era mais comum na cidade de Atenas e, conforme destacamos antes, sua atuação se encontrava mais restrita ao âmbito das famílias. Porém, entre os historiadores parece haver um maior reconhecimento do pedagogo como o preceptor da atividade que futuramente viria a ser convencionada à figura do professor.

Por ser um escravo e não ter as prerrogativas do direito público é que os pedagogos – conforme assinalamos acima – tinham suas autoridades limitadas em uma série de circunstâncias. Isso, certamente, sucumbia grande parte do uso do castigo físico – amplamente praticado naquele período – como forma de imposição de sua autoridade.

Manacorda (1989, p. 61) citando uma fonte empírica histórica sobre a educação grega destaca um diálogo entre dois escravos onde um deles adverte o outro sobre certas atitudes com os alunos que teria contrariado os limites de sua atuação de pedagogo. Como castigo o mestre (escravo) é repreendido em público perante o aluno por haver cometido o erro atitudinal.

É a partir desse exemplo que é possível identificar a outra face da aversão à profissão docente. Ou seja, a limitação da autoridade do professor perante as convenções de ordem legal e valorativa da sociedade. A consequência disso é a frustração desencadeada naqueles que exercem a profissão de ensinar.

Desta forma, considerando essas duas faces da dimensão social da aversão à profissão docente – que têm sua origem ainda na antiguidade clássica – veremos que em cada fase

histórica desde então, apesar da singularidade de cada uma delas, estará sempre presente esta mesma frustração. O que se altera em cada uma delas é a forma da sua manifestação social.

Ou seja, em cada sociedade encontraremos novas condições objetivas que possibilitarão novas formas de manifestação da aversão à profissão docente de maneira nítida e, ao mesmo tempo, mais complexa.

Aceitando a existência contínua dessas motivações históricas da aversão ao trabalho docente e, ao mesmo tempo, considerando a relação dialética que ambas estabelecem com a realidade material em cada sociedade é que podemos delinear historicamente a produção social dos tabus acerca do magistério.

Porém, conforme assinala Zuin (2012) a origem dos tabus acerca do magistério está atrelada principalmente às manifestações de sentimentos ambivalentes que permeiam a relação professor-aluno. E, na historiografia educacional elaborada por Manacorda (1989) a existência de atos de violência física e verbal são fatos recorrentes nas inúmeras fontes empíricas do período clássico. Desta forma, esta violência resulta na produção de sentimentos de amor e ódio em relação à figura do professor por parte dos alunos.

Todo esse conjunto de elementos vinculados à violência física como mecanismo de garantia da disciplina e da ordem no processo educativo que vai se configurando acerca da constituição da profissão docente desde o período clássico é definido por Manacorda (1989) pela expressão *Sadismo Pedagógico*.

O sadismo pedagógico nas palavras do autor consiste na forma histórica por meio da qual a autoridade docente e a disciplina por parte do aluno se desenvolveram durante toda a história da educação até os dias atuais. Trata-se, portanto, de um fenômeno social que se opera no processo educativo permeado pelas circunstâncias objetivas de cada fase histórica. Em cada uma dessas fases tal fenômeno adquire novas características específicas e se manifesta de maneira contundente na relação professor-aluno na educação escolarizada.

Portanto, o detalhamento dos atos de violência presentes no processo educativo ora apresentado como ações típicas da educação egípcia e grega, de acordo com Manacorda (1989) ocorre sucessivamente essa mesma situação em relação à educação de outras sociedades posteriores a elas. Assim, Manacorda destaca a presença dos castigos físicos como uma característica da relação professor-aluno na sociedade romana e, posteriormente, nas sociedades europeias da Idade Média e Moderna.

Ocorre que, a partir da modernidade haverá uma alteração do caráter dos tipos de violência praticados desde o período clássico. As motivações dessa alteração e as

características específicas da nova forma de violência na relação professor-aluno serão discutidas mais à frente no tópico que trata da atualidade dos tabus acerca do magistério.

Porém, cabe-nos ainda assinalar dois aspectos importantes da historiografia da educação clássica desenvolvida por Manacorda (1989) que dizem respeito ao sadismo pedagógico.

O primeiro aspecto é a intensidade dos castigos físicos impingidos pelos mestres para com os discípulos que praticavam atos que contrariavam as normas de disciplina. Nos diversos exemplos apresentados por Manacorda (1989) a partir de fontes empíricas é possível visualizar os exageros cometidos pelos mestres. Nesses exemplos os castigos físicos vêm acompanhados de xingamentos e comparações ofensivas. Nessas comparações, geralmente, se faz referência a animais e há um constante uso de termos pejorativos. Vejamos um desses casos: “Disseram-me que abandonastes as escrituras e ficas andando à toa. Deixastes a escritura e transformaste teus pés num par de cavalos... Teu ouvido é surdo e te tornaste como um asno que precisa ser punido.” (MANACORDA, 1989, p. 32).

No exemplo acima a comparação com os animais *cavalo* e *asno* é demasiadamente depreciativa para o discípulo e tem como finalidade corrigir sua postura para que não mais repita o mesmo erro cometido. Aprender as atitudes corretas obedecendo às prescrições dos mestres é uma exigência que precisa ser alcançada a qualquer custo e as punições são a garantia para isso. Outro exemplo pode ilustrar essa necessidade da punição física e verbal: “Não passes o dia na ociosidade, ou serás surrado. A orelha da criança fica nas suas costas e ela presta atenção quando é surrada” (MANACORDA, 1989, p. 32).

A expressão italiana de Manacorda “*Il verbo a suon di nerbo*” (1989, p. 32), ou seja, “ensina-se através de punições” é exata para descrever a intensidade do uso das punições físicas e verbais que acompanham a relação entre o mestre e o discípulo. Vale ressaltar que, nas fontes empíricas apresentadas por Manacorda todas as punições são realizadas em nome da correção do aluno visando alcançar a perfeição de sua conduta.

Um segundo ponto a ser assinalado consiste na inversão dos atores das punições. Ou seja, em muitos casos a punição era cometida não apenas pelos mestres para com os discípulos, mas vice-versa. Inúmeras vezes os discípulos cometiam atos de violência contra seus mestres e manifestavam nesses atos toda sua ira perante os mesmos.

O próprio historiador Manacorda (1989) assinala essa reciprocidade dos atos de violência na relação professor-aluno nas sociedades clássicas. Ele é contundente em afirmar que:



Assim como na literatura egípcia e hebraica, também na literatura e na arte grega existem testemunhos de mestres surrados pelos discípulos; e, conforme a boa tradição que a deus ou aos deuses todos os ensinamentos, também aqui o primeiro exemplo é dado pelos deuses ou semideuses: Heráclito a golpes de cadeira, mata o seu mestre de música, Lino, irmão de Orfeu (Taça de Duris, Munique, n.º 2646, de 480 a. C.) (MANACORDA, 1989, p. 59-60).

Não apenas nessa passagem como em outras Manacorda (1989) cita exemplos de violências praticadas pelos discípulos aos seus mestres.

Algo relevante que se mostra nas circunstâncias em que os atos de violência entre mestres e discípulos ocorriam são as repreensões verbais direcionadas aos mestres. Como exemplo Manacorda (1989, p. 60-61) destaca:

E o pedagogo é repreendido: ‘Ei, velho de quatro centavos, não toques no menino: ele se comportou como um valente’. Vai se o mestre, coberto com uma veste ensebada como uma candeia, para casa, após ouvida a sentença. E como pode nessas condições exercer um mestre sua autoridade, se ele primeiro é o castigado?

O exemplo acima ilustra com bastante clareza a dificuldade enfrentada pelo mestre para impor sua autoridade em determinadas circunstâncias sobre o aluno no processo de ensino. Conforme já mencionamos, a própria condição de escravo dos pedagogos já é motivo de limitação dessa autoridade na medida em que o seu ofício é ensinar a pessoas livres (os discípulos) que, na sociedade clássica grega, compunham o grupo que tinha direito à escolarização.

Essa limitação da autoridade do mestre ao exercer uma função tem como efeito em diversos momentos a produção de uma determinada insatisfação em relação ao ofício de ensinar. O exemplo da citação acima de Manacorda (1989) descreve a frustração do mestre ao ser repreendido diante de uma situação em que tentava punir o discípulo. A repreensão direcionada ao mestre neste caso foi de ordem verbal. A expressão *velho de quatro centavos* demonstra uma desvalorização material ofensiva ao mestre, que vai embora sem retribuir a humilhação recebida.

Esse conjunto de contradições presentes desde o início do desenvolvimento da configuração da profissão docente permeará todas as demais fases da história até a contemporaneidade. Nesse processo, a autoridade do professor, acompanhando tais contradições, tem sido relativa quanto à propositura de sua função. Ou seja, a suposta autoridade docente – mesmo nos períodos em que o uso de castigos físicos era uma ação

socialmente aceita como mecanismo de garantia da disciplina do aluno e, conseqüentemente, da manutenção da ordem no ensino – nem sempre pode ser alcançada na sua completude.

Conforme discutiremos mais a frente, essa relativização da autoridade do professor juntamente com uma série de outros elementos tem contribuído para o aparecimento do fenômeno da aversão à profissão docente.

Longe de atribuir, no entanto, uma posição de centralidade à mera limitação da manifestação psicológica dos tabus acerca do magistério, torna-se imprescindível situá-la no interior do conjunto de determinações que compõem o aparecimento de qualquer fenômeno social historicamente construído. No entanto, examinar cada uma dessas determinações parece constituir uma ação rica de possibilidades para melhor compreender as sínteses do conjunto dessas determinações.

Assim, o reflexo que os resultados do processo histórico incidem sobre os indivíduos numa sociedade de uma determinada fase histórica são percebidos mais facilmente nas suas atitudes cotidianas. Isso não significa que essas atitudes sejam interpretadas com absoluta clareza pela população em geral. Mas, seguindo a tradição da Teoria Crítica da sociedade, nenhuma dessas atitudes, por sua vez, é resultado independente de todas as fases anteriores da história, e sim a sua síntese.

Partindo mais uma vez deste pressuposto, ao apresentarmos aqui essa síntese dos tabus acerca do magistério, procuramos manter a fidelidade a este princípio da Teoria Crítica.

Queremos justificar ainda o fato de que não procederemos aqui a uma descrição pormenorizada das manifestações de violência presentes na relação professor-aluno em todas as sociedades e fases da história. Não se trata de excluir esta ou aquela fase, mas de apresentar os elementos que historicamente estiveram no interior da gênese das primeiras formas sociais de configuração da imagem do professor como indivíduo responsável pela formação de outros cidadãos, exercendo, assim, um trabalho socialmente útil.

Recorremos à historiografia da educação feita por Manacorda (1989) exclusivamente com a intenção de mostrar que é nas primeiras civilizações que aparecem os elementos que compõem originalmente os tabus acerca do magistério.

O fato de não descrevermos detalhadamente o modo como os castigos físicos e verbais eram operados na sociedade medievais, por exemplo, são significa que não tenha ocorrido nenhuma alteração importante que merecesse destaque. Porém, não apenas Manacorda (1989), mas outros historiadores como Cambi (1999), por exemplo, destacam a importância das sociedades clássicas como genitoras desse fenômeno que ora apresentamos.

Julgamos imprescindível essa observação em razão da própria forma como direcionamos a discussão do objeto deste trabalho, bem como da importância que atribuímos à história nesse processo. Conforme o leitor poderá conferir nas páginas que se seguem, ao apresentarmos as alterações que o uso das violências físicas e simbólicas sofreu a partir da modernidade, por exemplo, assim como as mudanças de ordem objetiva produzidas nas sociedades ocidentais desde então, não exclui a importância de outras fases intermediárias do curso histórico. Mas, demonstra uma relevância significativa da conjuntura a partir da qual se passa a operar os elementos formadores dos tabus acerca do magistério, entre eles o sadismo pedagógico na relação professor-aluno.

Feita esta contextualização sobre a ordem cronológica dos fatos históricos aqui relacionados desenvolveremos a seguir uma análise do processo pelo qual os tabus acerca do magistério e a aversão à profissão docente citada por Adorno (1995b) se reproduziram historicamente e, desta forma, encontram-se atualizados no processo educativo por meio da relação professor-aluno.

### **2.3 A atualidade dos tabus acerca do magistério**

A gênese do sadismo pedagógico construído a partir da configuração dos primeiros modelos de educação das sociedades clássicas não se tratou de um fenômeno que pode ser facilmente identificado por essas sociedades e nem pelas sucessoras. Por ser oriundo de um conjunto de determinações que se reproduziram adequadamente em cada época histórica de modo a manter a sua essência sempre preservada, o sadismo atravessou as mais diferentes sociedades alcançando as mais recentes condições de objetivação.

Essa reprodução histórica do sadismo na relação professor-aluno no processo educativo não significa, em contrapartida, que suas características se mantiveram intactas a ponto de ser confundido com as suas primeiras manifestações identificadas nas sociedades egípcia, grega e romana. Sua estruturação sofreu mudanças significativas a partir da Idade Moderna, por exemplo, quando encontrou condições objetivas extremamente singulares em relação às fases anteriores.

Não obstante essas singularidades que o sadismo pedagógico adquire ao longo da história, mesmo nas ocasiões em que foi precisamente identificado as análises se mantiveram na maioria das vezes limitadas às observações da literatura de poucos estudiosos, como é o caso de Manacorda (1989), que chega a criar o conceito de sadismo para nomear e descrever

um dos aspectos mais importantes que permeia a relação professor-aluno desde os primórdios da educação.

Essa esquivar à discussão do sadismo pedagógico no processo educativo é reconhecida por Zuin (2012) quando analisa a questão da atualidade dos tabus acerca do professor tomando como referência a existência histórica dos atos de violência física e simbólica praticadas na relação entre professores e alunos. O autor afirma que:

Não foram poucas as tentativas de se esquivar em relação à discussão desses sentimentos tão marcantes no jogo pedagógico, pois a racionalização constantemente utilizada, sobretudo, pelos professores, fora a de que os aspectos subjetivos deveriam ser relevados em nome da transmissão de conteúdos objetivos, estes sim identificados como os únicos que deveriam ser levados em conta no transcorrer das atividades desenvolvidas nas salas de aula (ZUIN, 2012, p. 21).

No entanto, Zuin (2012) reconhece que essa tentativa de esquivar-se dessa discussão tem sido uma atitude totalmente frustrada, pois o próprio desenvolvimento do conjunto geral dos elementos que compõem o processo de ensino aprendizagem mostrou que os aspectos subjetivos eram tão decisivos para a formação dos indivíduos quanto os objetivos.

Seguindo essa constatação de Zuin (2012) interpretamos a relação entre subjetivo e objetivo de forma dialética e, portanto, concordamos com o autor na medida em que, conforme a história demonstra, não é possível compreendermos separadamente os elementos dessas duas dimensões justamente pelo fato de que a primeira é consequência da segunda. Obviamente, essa não é uma consequência direta, mas recíproca, no instante em que o subjetivo orienta as ações sobre a base objetiva da realidade.

Na definição dos tabus acerca do magistério desenvolvida por Adorno (1995) conforme apresentamos no início da subseção anterior, onde este fenômeno é descrito como representações inconscientes ou pré-conscientes dos que se candidatam a tal profissão, ilustra claramente a relação estabelecida entre as dimensões subjetiva e objetiva da formação do indivíduo por meio do processo educativo. Na sociedade capitalista essa relação adquire ainda mais as características citadas por Adorno. Ou seja, o caráter inconsciente ou mesmo pré-consciente dos tabus derivam da capacidade articuladora da subjetividade e da objetividade das relações humanas que o capitalismo possui e que, por meio de mecanismos como a Indústria Cultural, mimetizam a clareza com que essas mesmas relações se apresentam.

Mas, conforme vimos em Manacorda (1989) e Zuin (2012), essa característica do sadismo pedagógico na relação professor-aluno não é um fenômeno exclusivo da sociedade

capitalista atual. Porém, é nela que ocorre uma complexidade nunca antes vista das manifestações deste fenômeno social.

Conforme dissemos, é com o advento da modernidade que ocorreram mudanças significativas no modo como se opera o sadismo na relação professor-aluno. Essas alterações se desenvolveram por meio de duas vias que se articulam na prática docente. Por um lado, as mudanças objetivas da realidade que, a partir de então, se direcionam para uma ordem social com nova infraestrutura. Sobre ela erigiram outras relações de produção e de mercado que culminaram na instauração do capitalismo.

Por outro lado, nesse contexto objetivo se desenvolve um novo modelo educacional compatível com estas transformações e que contribuem para o seu aprimoramento. Nesse novo modelo inserem-se uma gama de estudos de ordem educacional elaborada por intelectuais da educação que propõem uma nova metodologia de ensino que, embora congregue ainda muitos elementos das antigas propostas educacionais escolásticas, exige uma renovada organização da relação entre professor e aluno.

Assim, diante destas duas condições históricas é que o sadismo presente na relação professor-aluno irá reproduzir-se de uma maneira muito mais sutil no sentido de esconder sua principal característica que o acompanhou durante séculos, ou seja, o uso da violência física como mecanismo supremo de instauração e garantia da manutenção da disciplina em todos os âmbitos do ensino escolarizado.

Apesar da centralidade das condições objetivas para a produção da dimensão subjetiva da relação entre professores e alunos, nesse momento daremos destaque ao desdobramento dos aspectos subjetivos da relação professor e aluno, sem, no entanto, abandonar essas condições.

Procuraremos, dessa forma, desenvolver com maior clareza de detalhes o processo de atualização dos tabus acerca do magistério a partir da modernidade atribuindo-lhe uma condição privilegiada no ensino escolarizado e, de forma dialética, inseri-lo no interior da realidade objetiva produzida a partir deste período.

Se o uso de atos de violência simbólica sempre esteve presente no ato educativo desde os primórdios da educação, o mesmo não ocorrera com a violência física. Prioritariamente, conforme vimos no tópico anterior, o uso da violência física foi preponderante por um longo período histórico como principal meio de imposição da autoridade do professor – apesar da sua limitação –, da ordem e da disciplina dos alunos. A partir da modernidade essa condição irá mudar.

Conforme assinala Zuin (2012) nos compêndios de história da educação é possível identificar os indícios dessas mudanças. Porém, a mudança mais significativa parece ocorrer a partir da divulgação da obra prima de Comênio (2006) intitulada *Didática Magna*, conhecida também como *Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos* publicada em 1649.

A *Didática Magna* de Comênio constitui um marco na história da educação justamente pelo fato de sua envergadura analítica do processo de ensino. Nessa obra, Comênio propôs não apenas uma nova metodologia do ensino, mas procurou estabelecer um direcionamento valorativo do ensino na medida em que estabeleceu orientações educativas fundamentadas nos novos princípios da sociedade em que vivia. Desta forma, o que se verifica na obra de Comênio é uma nova maneira de conceber o ensino quando comparado com as formas clássicas até então vigentes, sobretudo, na sociedade europeia deste período.

Assim, entendemos que o caráter genérico da obra que se aproxima de uma pansofia na medida em que se propõe a uma reorganização geral do ensino em todos os seus aspectos permite discutir uma infinidade de temas educacionais que tiveram origem tanto em épocas anteriores à publicação da obra quanto nas fases posteriores. Talvez seja por esse motivo que a literatura educacional reconhece em Comênio (2006) um marco histórico para se pensar as contradições entre a educação clássica e a moderna.

Por esse motivo, verificamos na obra de Comênio (2006) a possibilidade de localizarmos uma série de asseverações do autor em que propõe indicações sobre como o professor deve proceder na relação com o aluno visando alcançar maior efetividade os objetivos do ensino.

Nessas indicações de ordem atitudinal em relação ao trabalho do professor elaboradas por Comênio (2006) evidenciaram-se, ainda, determinadas influências da realidade objetiva do período no qual a obra foi elaborada, permitindo identificar uma dialética subjacente nessa relação.

Essa dialética, no entanto, não consiste na metodologia da obra de Comênio (2006), ou seja, não estamos dizendo que o autor desenvolve suas análises dialeticamente, mas é algo evidente nas relações que se verifica entre aquilo que o autor propõe e as justificativas de tais propostas.

Quando Comênio (2006) discute a educação como um bem social, ou seja, um benefício de direito de todas as pessoas, sua proposta é demasiadamente inovadora para a época. Seus pressupostos exigem que uma série de outras ações sociais sejam realizadas concomitantemente para que de fato se inicie o processo de universalização do ensino. Porém,

devido a uma série de limitações das condições materiais da época essa universalização só poderá ser anunciada de forma plena muitos séculos depois.

Assim, a proposta educacional de Comênio (2006) apesar de toda sua relevância social a princípio significou mais uma sistematização do ensino e, especificamente, da própria didática, do que uma reestruturação objetiva do seu contexto histórico. Porém, ela reflete a possibilidade que este contexto anunciava como primórdio de um processo de transformações que futuramente culminaria em um ambiente social favorável à realização plena da universalização do ensino. Lembrando, porém, que as contradições objetivas deste percurso conduziram a uma universalização repleta de dicotomias.

Um dos acontecimentos marcantes para a efetivação desse processo de universalização do ensino é a eclosão das escolas de massa conforme aponta Enguita (1989). No entanto, essa eclosão se dá exclusivamente numa fase em que o capitalismo se encontra estruturalmente desenvolvido e tal fenômeno se apresenta como importante coadjuvante para o aprimoramento de sua reprodução. Mais a frente, abordaremos com maiores detalhes o papel das escolas de massas para esse processo. Voltemos agora às observações de Comênio (2006) sobre a relação professor-aluno.

Conforme dissemos, Comênio (2006) parece realizar uma “pansofia sobre a educação” na Didática Magna. No entanto, dentre os diversos aspectos educacionais discutidos na obra um deles é a questão da disciplina por parte do aluno. Nesse aspecto, o autor atribui demasiada importância à necessidade da disciplina como mecanismo para possibilitar uma correta aprendizagem.

Para demonstrar a importância da disciplina Comênio (2006, p. 311) cita um provérbio que diz “Escola sem disciplina é como moinho sem água”. Desdobrando o sentido desse adágio, ele destaca que: “Assim como o moinho para quando lhe tiram a água, também a escola procede com lentidão se lhe tirarem a disciplina. Igualmente, na lavoura que não moldada logo nascem as sementes cizânias danosíssimas, e a árvore que não é podada torna-se selvagem e gera gemas inúteis” (COMÊNIO, 2006, p. 311).

A princípio essa observação de Comênio parece ser muito semelhante àquelas citadas por Manacorda (1989) quando descrevia as objeções feitas constantemente pelos mestres aos discípulos nas sociedades egípcias, gregas e romanas para que estes não incorressem ao erro. Porém, há uma distância significativa entre o desdobramento da disciplina desenvolvido na educação das sociedades clássicas e o modo como Comênio (2006) trabalha em sua obra as circunstâncias em que se deve afirmar a manutenção da disciplina.

Assim, logo após destacar a importância da disciplina para o pleno desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem Comênio (2006, p. 311) adverte que “[...] No entanto, isso não significa que a escola deva ser cheia de gritos, pancadas, cóleras, mas sim de vigilância e atenção contínua dos docentes e dos alunos. Que outra coisa é a disciplina senão um método seguro para fazer que os alunos sejam realmente alunos”?

Portanto, a primeira observação feita por Comênio em relação à disciplina consiste em negar a intensa aplicação dos castigos físicos como forma de conservação desta. O intelectual também rejeita a reprodução constante de gritos como parte dessa mesma tendência. Certamente, essas observações do autor são decorrentes dos constantes usos dessas formas de violência que até então, segundo os historiadores, eram utilizadas pelos professores para com os alunos. Reconhecendo essa prática como um costume sedimentado na prática educativa entre professores e alunos é que ele vê a necessidade de proceder a tal advertência.

No discurso de Comênio (2006) muitos elementos do período fervoroso no qual vivia ficam subjacentes em suas menções. No século XVII, período em que o autor desenvolve seus estudos, a Europa está vivendo uma realidade de profundas transformações iniciadas desde o século XV quando teve início o movimento humanista. Paralelamente a isso, o advento da ciência iniciado com as descobertas científicas dos séculos anteriores, bem como o impacto de outras obras de peso de importantes intelectuais como *O discurso do método* de Descartes que data de 1637, parece ter influenciado o pensamento de Comênio, atribuindo-lhe um caráter mais naturalista em relação ao ensino.

Essa influência procede, portanto, de todos estes acontecimentos, sem ainda, abandonar os princípios religiosos que também se apresentam com muita força na Didática Magna. A disciplina, por exemplo, é uma exigência que tem grandiosa presença do discurso religioso e, por isso, certamente se faz presente no pensamento dos intelectuais da educação desse período.

Porém, a influência do humanismo parece se aproximar da defesa de uma disciplina que deve, antes de tudo, preservar a integridade física do aluno. E o mestre, mesmo sendo a autoridade do processo de ensino precisa zelar por ela.

A advertência de Comênio (2006) vai mais longe e ele chega a condenar com veemência o uso excessivo da violência física no processo de ensino. Nesse sentido, procura reforçar que sempre que for necessário o uso de qualquer forma de repreensão ela deve ocorrer de maneira branda, visando em primeiro lugar a conscientização do aluno para o reconhecimento da necessidade de tal atitude por parte do mestre. Essa compreensão leva Comênio a considerar que:



Antes de mais nada, acredito que todos concordam que a disciplina deve ser exercida contra quem erra, mas não porque errou (o que foi feito, feito está), mas para que não erre mais. Portanto, deve ser exercida sem paixões, sem ira, sem ódio, mas com simplicidade e sinceridade de tal modo que mesmo aquele a quem for aplicada perceba que é para seu bem e que é ditada pelo afeto paterno de quem tem a responsabilidade de guia-lo; assim, poderá recebê-la com o mesmo espírito com que se toma um remédio amargo receitado pelo médico. (COMÊNIO, 2006, p. 311-312)

Não podemos desconsiderar, ao mesmo tempo, a influência da teologia no pensamento de Comênio na elaboração da Didática Magna como elemento que também contribui para sua posição mais cautelosa diante da aplicação dos castigos físicos como garantia da disciplina. Essa é mais uma das inúmeras determinações da mudança pedagógica proposta pelo autor como fundamento para uma nova educação que vise um cidadão consciente de seus deveres sociais.

Contudo, se por um lado o uso dos castigos físicos e da humilhação direta do aluno passa a ser uma prática condenada para Comênio, o mesmo não ocorre com outras formas mais sutis da violência simbólica. Mesmo porque a disciplina continua ocupando um posicionamento extremamente relevante na educação.

Concomitantemente às mudanças propostas por Comênio (2006) em relação à disciplina e às formas de correção dos erros dos alunos ocorre uma nova compreensão da função do professor nesse processo. Assim, o professor é visto como o responsável por muitas circunstâncias que conduzem ao erro do aluno. Isso porque, para Comênio (2006, p. 312), a disciplina agora deve ser aplicada apenas aos costumes dos alunos quando estes forem desviados. Pois, segundo ele, se o aluno for corretamente encaminhado para os valores e comportamentos esperados, o aprendizado dos conhecimentos escolares ocorrerá, conseqüentemente, de forma mais prazerosa. Caso contrário, se não for desta forma, a responsabilidade será do professor.

Essa assertiva reconfigura a atuação tanto do professor quanto do aluno no interior do processo de ensino. A justificativa para tanto é o fato de que, a partir desta situação, o professor ganha uma nova responsabilidade na medida em que é de sua obrigação a organização das atividades de ensino de forma a garantir o interesse do aluno e sua motivação para a aprendizagem.

Vejam como Comênio (2006, p. 312) examina essa questão:

Mas, se ignorarmos os meios aptos a despertar as mentes, será vão o uso da força. Chicotadas e pancadas não têm o dom de inspirar amor pelos estudos; ao contrário geram fastio e grande aversão nos espíritos. Por isso, quando

perceber que a doença do fastio medra nos espíritos, será preciso eliminá-la com uma dieta apropriada e com os remédios certos e delicados, em vez de exacerbá-la com métodos violentos.

Na passagem citada, a relação que o autor estabelece entre o uso da violência física e sua consequência, ou seja, a produção da aversão à aprendizagem dos conteúdos é um reconhecimento tipicamente novo na literatura educacional desde as sociedades clássicas. Embora Comênio não desenvolva com maiores detalhes essa relação é possível percebermos que mesmo de forma pré-consciente – para utilizarmos as palavras de Adorno (1995b) – já se verifica certo reconhecimento da violência praticada na relação professor-aluno enquanto geradora de aversões, a princípio, por parte dos alunos.

Mas, ao mesmo tempo em que Comênio (2006) condena os castigos físicos e o uso de expressões demasiadamente humilhantes como xingamentos e comparações dos alunos a animais conforme ocorria nas sociedades clássicas, ele acrescenta uma nova forma de violência simbólica, agora com características mais sutis que, segundo ele, têm resultados muito mais eficientes para a correção e manutenção da disciplina.

Essa nova forma de violência consiste na inserção de frases e expressões de caráter irônico e sarcástico com o intuito de expor aqueles que cometem erros ao vexame público na medida em que tanto a ironia quanto o sarcasmo devem, na orientação do autor, ser proferidos em público.

Para tanto, ele defende que:

Se, por vezes, for necessário instigar e estimular, **há meios mais eficazes que o açoite**. Por exemplo, uma palavra áspera ou uma repreensão feita em público, ou mesmo um elogio feito a outro.: “Veja como fulano e beltrano são sabidos! Como entendem tudo! E tu, por que é preguiçoso?” Outras vezes **a ironia pode ser útil**: “Ei, por que não entendes coisa tão simples? Onde estás com a cabeça?” Também é possível instituir competições semanais ou mensais para o primeiro lugar ou para a menção honrosa, como, aliás, já demonstramos (COMÊNIO, 2006, p. 313) (**Grifos Nossos**).

Assim, a intenção de Comênio (2006) não é eliminar totalmente qualquer forma de violência da relação professor-aluno, mas substituir as tradicionais atitudes violentas – os castigos físicos e os xingamentos – por atitudes que corrijam de forma mais branda e menos conflitante. Porém, estas atitudes ainda carregam um caráter violento.

No entanto, para excluir essa carga ofensiva que também se encontra presente na ironia e no sarcasmo Comênio (2006, p. 315) acrescenta constantemente a necessidade de o professor alertar os alunos de que a repreensão que eles estão sofrendo é em razão de uma

atitude paterna, ou seja, está sendo cometida por alguém que só quer o bem de todos e não pretende prejudicar ninguém.

A expectativa para o autor é a de que a exposição pública produza nos alunos uma espécie de *autocontrole* da disciplina em virtude da tentativa de evitar um novo constrangimento. Nas suas palavras, “[...] o desejo do elogio ou o medo da reprovação e da derrota podem estimular a diligência” (COMÊNIO, 2012, p. 313).

Dessa forma o mecanismo de imposição da disciplina por parte do aluno adquire uma caricatura supostamente mais “humana” na interpretação de Comênio uma vez que se pretende evitar ao máximo a destruição do interesse da criança pelo estudo das letras. O professor torna-se neste contexto, antes de tudo, um corresponsável pelo sucesso dos alunos nos estudos. Perceba que essa responsabilidade permanece ativa até os dias atuais na literatura educacional.

A consequência direta dessa mudança no modo de empreender as punições dos erros cometidos pelos alunos é o aprofundamento das limitações da autoridade do professor. Isso porque, além de ser impedido de utilizar a violência física para a coerção do mau comportamento discente, agora ainda pode ser acusado de contribuir para essa falha de caráter do aluno.

Diante disso podemos conceber um acirramento das contradições existentes entre a defesa coletiva da autoridade do professor e sua efetiva realização no campo da prática educativa. Conforme veremos mais à frente, essa condição que se impõe sobre a profissão docente contribuirá ainda mais para a aversão social à candidatura de novos profissionais para essa carreira.

Mas, essa aparente melhoria da qualidade da relação professor-aluno decorrente da substituição dos castigos físicos não caracteriza a eliminação dos sentimentos ambivalentes que nela se fazem presentes. Ao contrário, conforme afirma Zuin (2008) o medo produzido no aluno a partir do ridículo a que foi submetido em razão do erro cometido na sala de aula conduz a uma ampliação do ódio em relação ao professor e, conseqüentemente, da constante reprodução social dos tabus acerca do magistério.

Se na modernidade, a despeito de todas as alterações sofridas, a autoridade do professor continua sujeita às limitações impostas pelas condições objetivas e subjetivas da sociedade, uma pergunta se apresenta com extrema relevância para compreendermos a ambigüidade da violência praticada reciprocamente entre alunos e professores. Tal pergunta seria: como o professor se relaciona com a limitação da sua autoridade no processo de ensino que o impede de exercer o efetivo poder de domínio da disciplina?

Essa pergunta permite ser respondida a partir das considerações feitas por Zuin (2008) acerca de outra questão: “Mas, e o professor? Será que ele não reverencia o verdadeiro poder?” (ZUIN, 2008a, p. 41)

Para discutir essa questão Zuin recorre à passagem em que Adorno (1995b) destaca a relação entre o verdadeiro poder representado pelo guerreiro que, por sua vez, é reconhecido pela criança quando ela imita-o por meio de brincadeiras. Ou seja, a simulação do uso de armas –típicas nessas brincadeiras – reverencia por parte do aluno a possibilidade de domínio do verdadeiro poder o qual o professor não tem o direito de exercer.

A presença de sentimentos ambivalentes na relação professor-aluno traduz, entre outras coisas, a existência de uma frustração por parte do professor em relação à sua profissão. Essa frustração coincide, ao mesmo tempo, com as determinações objetivas e subjetivas específicas da fase histórica em que está situado.

Um exemplo disso ocorreu na Alemanha e foi precisamente identificado por Adorno (1995b, p. 101). Ao se referir às motivações tanto de ordem objetiva quanto subjetiva Adorno assinala que a forma como ocorreu o processo de desenvolvimento histórico da sociedade alemã motivou conjuntamente a produção dos tabus acerca do magistério. Assim, partindo dos pressupostos de Schopenhauer ele afirma que a existência de um comportamento subalterno dos professores universitários no exercício da sua profissão estava intimamente ligada às condições materiais sob as quais o magistério na Alemanha foi configurado. Sobre isso Adorno diz que:

[...] o comportamento subalterno que constatava neles há mais de cem anos relacionava-se aos péssimos salários. É preciso acrescentar que na Alemanha essa exigência de poder e *status* do espírito é em si problemática e nunca foi satisfeita. Haveria nisso **a influência do tardio desenvolvimento burguês, da longa sobrevivência do feudalismo alemão que não propriamente afeito ao espírito, e que gerou a figura do mestre de escola como sendo um serviçal.** (ADORNO, 1995b, p. 101) (Grifos Nossos).

Adorno na realidade está alertando que o peso da infraestrutura na produção de mudanças do espírito é decisivo para a origem de comportamentos tanto de aversão quanto de reverência de determinados elementos da cultura. Mas ele mesmo reafirma em seus estudos que a subjetividade dos professores não se sobrepõe à infraestrutura como uma consequência imediata, mas se articula dialeticamente. É justamente por isso que o estudo das motivações subjetivas torna-se central para a compreensão dos tabus acerca do magistério.

Portanto, é neste sentido que se insere a necessidade da pergunta que elaboramos anteriormente. Isso significa que compreender a relação que o professor mantém com a forma

imitativa de seu poder é imprescindível para delinear a característica do ressentimento na relação professor-aluno conforme discutiremos na próxima seção.

Assim, sobre a questão do modo como o docente se relaciona com a impossibilidade de exercer o verdadeiro poder, Zuin (2008) salienta que, por se tratar de uma veneração por parte do professor, mas que na prática não pode ser alcançada, constitui uma situação propiciadora ao desenvolvimento de um mal-estar na profissão. Lembrando que, essa impossibilidade de alcance é uma condição da superestrutura da sociedade que interpõe ao processo educativo uma série de regulações sob as quais o professor está subordinado.

A relação existente na analogia que Adorno (1995b) constrói entre o professor e o guerreiro justifica-se diante da permissão que este possui para o exercício do poder. Na figura do guerreiro está representada essa liberdade referendada pelas convenções sociais. E, no caso do professor, essa representação é percebida e dela deriva parte do mal-estar no exercício do seu ofício. Podemos compreender essa questão nas palavras de Zuin (2008, p. 40):

O fato de a espada ser mais forte que a pena, mesmo que muitas vezes possa parecer o contrário, não passa despercebido pelo professor, o alvo da projeção de sentimentos ambivalentes. Pois, se por um lado ele é invejado por dominar habilidades relativas à dimensão do espírito, por outro é humilhado por não poder fazer uso da força física para que possa ter êxito em seus propósitos, como se estivesse afastado dos problemas relativos aos fenômenos materiais. O próprio professor percebe tal contradição, sobretudo quando constata que seu poder se trata de uma paródia do verdadeiro poder que sempre foi objeto de veneração, ou seja, da força dos que têm a prerrogativa de decidir os rumos da própria sociedade.

A frustração oriunda dessa negação do acesso ao poder que lhe é imposta se manifesta nas ações e atitudes do professor durante o exercício de sua profissão e, na medida em que esse poder só poderia ser exercido sobre os alunos que, na prática, seriam seus súditos.

É a partir dessa condição de impossibilidade do uso da violência física, que o professor tentará amenizar sua frustração por meio do uso de outra forma de violência não menos punitiva do que a coerção física. Ou seja, o uso da violência simbólica constituirá o meio principal de punição, porém, por meio dela evita-se a contravenção das normas uma vez que consiste numa forma de violência menos explícita. Neste sentido, é mais facilmente “aceita” pela sociedade em virtude de ser praticada em nome do bem do aluno, como diria Comênio (2006, p. 313).

Por outro lado, a manifestação menos explícita característica na violência simbólica corrobora para a manutenção das relações de dominação que, na sociedade capitalista

contemporânea, ocorrem de forma dissimulada conforme destaca Zuin (2008, p. 41-42).

Segundo ele:

Não por acaso o conceito de fetiche da mercadoria se universaliza no capitalismo e não nos sistemas pré-capitalistas, cujas relações de exploração eram diretas e imediatas. Na sociedade capitalista, cuja forma social hegemônica do trabalho é sua generalização abstrata, as mercadorias adquirem um poder de sedução que as transformam em sujeitos e os seres humanos que as produziram em objetos.

Isso significa que o capitalismo prevê a existência de um corpo social que pensa e se organiza de forma compulsiva facilitando a dissimulação dos mecanismos sociais pelos quais se operam a dominação hegemônica. Justamente, é essa dissimulação que facilita a não identificação explícita desse contexto descrito acima por Zuin.

Essa relação entre a violência simbólica e a dissimulação das formas de dominação que se reproduz no processo educativo está presente na maneira cuidadosa com que Comênio (2006) apresentava o uso da violência simbólica destacando a necessidade de conscientização do aluno sobre a importância da mesma e a certificação de que ela se destina ao seu bem. Se fosse trabalhada dessa maneira, a violência simbólica produziria nos alunos um processo de aceitação muito maior do seu uso no cotidiano e, assim, motivaria a subordinação às condições de dominação.

Portanto, o contexto socioeconômico da modernidade impõe a necessidade de uma conduta social do cidadão que permita sua reprodução na vida cotidiana. Da mesma forma, nesse contexto, as pessoas desenvolvem a sensação de que sua vida cotidiana terá mais sentido se elas agirem de uma maneira mais próxima das exigências que a realidade lhes impõe. Dessa relação se rearticulam os elementos da cultura de forma a se recompor neste contexto, dando sequência ao constante processo de construção de um comportamento social sempre atrelado às necessidades de cada fase histórica.

A seguinte asseveração de Zuin (2008) sobre a situação das contradições da sociedade capitalista pode ilustrar melhor essa questão:

Mas torna-se decisiva para a sua existência a disseminação da ideologia de que todos, de acordo com o contrato social capitalista, tais como a liberdade e a igualdade universais, a manutenção deste sistema não pode mais ser concretizada apenas pela ameaça direta e explícita da punição física. (...) Se os alunos internalizassem esse ideário durante as atividades realizadas no cotidiano escolar, de forma gradual e ininterrupta, os resultados seriam bem mais profícuos do que a “mera” aplicação de injunções explícitas. Seria mais interessante “educar” as crianças a se **adaptar às novas regras da nova**

**ordem do que aculturar os trabalhadores adultos** (ZUIN, 2008a, p. 42)  
**(Grifos Nossos).**

Conforme destaca Zuin, a punição física – caracteristicamente mais explícita do que a simbólica – teria um efeito menos efetivo na produção de subjetividades subservientes às imposições do sistema capitalista, sobretudo, aquelas resultantes das suas contradições internas.

Por este fato, a necessidade de formar o aluno compassivo com a lógica social necessária à produção fabril que despontava com o advento da modernidade se reflete nas novas exigências educacionais deste período. No pensamento de Comênio (2006) essa relação também está presente.

É neste contexto que Zuin (2008) insere a importância do papel desempenhado pelas escolas de massa que se disseminam durante o capitalismo manufatureiro e que estabelecem um modelo disciplinar compatível com os interesses desse novo modo de produção na medida em que exaltavam um “[...] aluno disciplinado, pontual e, principalmente, subserviente aos mandos e desmandos do professor” (ZUIN, 2008a, p. 42).

É imprescindível salientar que desde o início do capitalismo as escolas de massa foram designadas socialmente para realizar não apenas os objetivos conceituais da formação humana, ou seja, a apropriação dos conteúdos escolares em si. Mas, sobretudo, para desenvolver um processo educativo baseado no atendimento de conteúdos atitudinais visando principalmente a preparação dos alunos para a vida em sociedade tendo como referência o modelo desejado pelo modo de produção capitalista.

Ao analisar historicamente o papel da escola nas sociedades de classes, Enguita (1989) destaca sua função social atribuindo a ela a centralidade no processo de construção de indivíduos que tivessem um comportamento socialmente adequado. Considerando a existência da luta de classes, esse tipo de comportamento consiste naquele exigido pela classe que domina a dinâmica da produção num determinado momento da história. Para melhor esclarecer essa questão vejamos a seguinte consideração de Enguita (1989, p. 64):

Que o objetivo da escola, ao contrário de seu discurso, não era ou havia deixado de ser a instrução, é algo que havia sido colocado na polêmica entre os métodos mútuo e simultâneo, na França, em princípios do século XIX. A escola mútua havia mostrado ser capaz de ensinar o mesmo em menos tempo ou muito mais no mesmo tempo, e com uma maior economia de professores. Entretanto, o tempo veio a ser, não a variável dependente, mas a independente. A questão não era ensinar um certo montante de conhecimentos no menor tempo possível, mas ter os alunos entre as paredes da sala de aula **submetidos ao olhar vigilante do professor o tempo**

**suficiente para domar seu caráter e dar a forma adequada a seu comportamento (Grifos Nossos).**

A discussão entre os métodos mútuo e simultâneo, segundo Enguita, consiste numa polêmica do século XIX, momento em que a Revolução Industrial se consolida. Mas, como sabemos a fase de transição do modo de produção feudal para o capitalista teve início nos séculos anteriores, ou seja, num período que contempla o modelo educacional presente na Didática Magna de Comênio (2006).

Queremos fazer esta marcação temporal para amarrarmos os pontos entre as mudanças sofridas no modo como a questão da disciplina é trabalhada entre as sociedades antigas e as modernas. Isso não significa, no entanto, a existência de uma modificação drástica da forma como a disciplina era imposta no processo educativo entre uma fase e outra da história, mas permite compreendermos o teor dessas mudanças.

Por este motivo, a disciplina se apresenta nas escolas de massa como um elemento imprescindível do processo formativo. E, considerando que a responsabilidade pela construção e manutenção dessa disciplina no interior da escola compete principalmente ao professor, sua relação com seus alunos tem suas tensões internas acirradas, sendo esta uma característica que acompanha todo o desenvolvimento deste modelo de escola.

A exigência da disciplina é tamanha e a importância do professor em relação a sua efetivação é tão grande que Enguita (1989) chega a compará-las aos quartéis que se regem em primeiro lugar pela manutenção da ordem formal:

Esta ênfase na disciplina converteu as escolas em algo muito parecido aos quartéis ou aos conventos beneditinos. Regularam-se todos os aspectos da vida em seu interior, às vezes até a extremos delirantes. Dir-se-ia que os educadores, ou uma parte deles, enfrentavam os alunos fazendo sua observação do Grã Duque Miguel diante da tropa formada: "Está bem, mas respiram" (ENGUITA, 1989, p. 117).

É neste cenário escolar, resultante do processo de transformação das forças produtivas que a imagem do professor recebe uma carga ampliada de tensões que dão continuidade ao processo da aversão social à profissão docente. Neste mesmo contexto, no interior da escola, a relação professor-aluno também é atualizada na medida em que reproduz essas tensões que circunscrevem a conjuntura social da qual é parte integrante.

Essa atualização das relações entre professores e alunos diz respeito, de forma imediata, ao cumprimento das atuais exigências sociais relativas ao modo como os indivíduos devem ser educados.



Porém, conforme afirmamos anteriormente, essa atualização não eliminou as tensões internas da relação professor-aluno. Ao contrário, os sentimentos ambivalentes são ampliados em virtude da maneira como esta nova ordem social exige a condução da disciplina no interior da escola.

Neste sentido, da alteração das formas das punições para os alunos que descumprem as regras ou que praticam atos contrários àqueles estabelecidos no processo educativo decorre uma necessária adaptação do professor a esse processo. Contudo, essa adaptação não ocorrerá passivamente e muito menos produzirá no professor uma reconstrução da sua imagem perante o aluno e a sociedade.

O uso da violência simbólica como mecanismo de condução da disciplina escolar que se mostra evidente na proposta didática de Comênio (2006) que, como vimos, infiltra-se no modelo educativo das escolas de massa na perspectiva apresentada por Enguita (1989) recrudescer a projeção dos sentimentos ambivalentes projetados pelos alunos aos professores.

Esse fenômeno é consequência direta das transformações apresentadas acima na medida em que, como destacou Zuin (2008), ocorrem de forma dissimulada. Assim, as pressões exercidas socialmente sobre o professor derivam, por um lado, da exigência máxima da manutenção da disciplina no processo educativo que no capitalismo atinge seu nível máximo. Por outro, da escassez de mecanismos não violentos que permitam uma realização efetiva dessa disciplina.

Assim, a propositura da substituição dos castigos físicos pelos simbólicos, específica na modernidade, se apresenta ao professor como uma diminuição do seu poder de controle da disciplina. Já a possibilidade de uso da violência simbólica que lhe é permitido, nem sempre produz o mesmo efeito imediato do que os castigos físicos. Isso exige de sua pessoa uma maior responsabilidade em relação à seleção das melhores maneiras para se repreender o aluno sem agredi-lo fisicamente e, ao mesmo tempo, obrigá-lo sutilmente a manter a disciplina necessária.

O efeito desta condição a que o professor se encontra submetido é o agravamento das suas frustrações devido às contradições em relação às exigências do seu próprio ofício. Ou seja, exige-se dele a manutenção da ordem. Mas, ao mesmo tempo, tem seus mecanismos de operação desta ordem limitados, ou mesmo proibidos, o que o deixa à deriva da possibilidade de uma condenação por tentar cumprir um mandamento que lhe foi imputado socialmente.

Essa situação é observada por Zuin (2008, p. 43) da seguinte forma:

Ora, provavelmente os professores se sentiram incomodados com a contraditória posição de ser um arremedo de senhor que é habilitado para

punir, mas que, se de fato o faz, pode ser recriminado pela mesma sociedade que o capacitou para isso. A meu ver, é nesse período da emergência das escolas de massas que acontece algo decisivo para a relação estabelecida entre professores e alunos, bem como para a formação das representações aversivas do corpo discente quanto a seus mestres: a gradativa substituição das punições físicas pelas psicológicas.

Ou seja, a substituição das punições físicas pelas psicológicas – ou simbólicas –, conforme citamos, não procedem de uma mera busca por uma educação menos violenta e exclusivamente mais humana, mas da necessidade de uma forma mais eficaz de formação de pessoas adaptadas às novas exigências do sistema produtivo.

Nas escolas de massa instituídas na modernidade essa forma de punição ganha muito mais força do que nas fases anteriores. E, na tentativa de se adaptar a essa nova fase, os professores experimentam a sensação de uma regressão ainda maior de sua autoridade em função dessas mudanças. Portanto, é dessa situação que decorre, neste momento, parte da frustração docente em relação à própria condição da sua autoridade no processo educativo.

Ao abordarmos a relação entre as punições psicológicas e as escolas de massa não pretendemos considerar a escola como uma instituição meramente reprodutora das contradições sociais. Mas, reconhecer que o peso da ordem produtiva numa determinada fase da história sobre a educação e seus atores é demasiadamente forte e ininterrupta. Isso permite considerar que embora a campanha social da classe dominante defenda exaustivamente a ideia de que a escola deve cumprir seu principal objetivo que seria o de ensinar os conteúdos necessários à população, de maneira sutil ela também forma uma determinada postura social nas pessoas.

Enguita (1989) reconhece isso e chega a enfatizar no prefácio da obra *A face oculta da escola* quando aborda a importância de estudar adequadamente a função que a escola exerce na sociedade capitalista. Assim, o autor comenta que numa obra anterior intitulada “*Trabalho, escola e ideologia*”, ao analisar o papel social da educação, as relações internas que ocorrem no interior da escola não foram devidamente consideradas. No que diz respeito a isso ele comenta que:

Trabalho, escola e ideologia pretendia demonstrar que as idéias das pessoas se formam essencialmente através de suas práticas sociais, mas eu localizava essas práticas fora da escola, fundamentalmente no trabalho - daí a ordem dos substantivos no título - e relegava a escola ao limbo das superestruturas, tal como as concepções cujas insuficiências tinham me levado a escrevê-lo. Entretanto, em seu processo de gestação cheguei à conclusão de que a escola não era um simples veículo para a transmissão e circularão das idéias, mas também e sobretudo o cenário de uma série de práticas sociais materiais (ENGUITA, 1989, s/p).

Considerando que dentre as diversas relações que se processam na escola localiza-se a relação professor-aluno. Sendo assim, essa materialidade da escola a qual Enguita (1989) se refere na citação anterior permeia todas estas relações no interior da escola. É nesse sentido que toda a tensão existente na relação estabelecida entre professores e alunos se articula com a materialidade da sociedade. Sendo assim, qualquer mudança nessa dimensão material afeta diretamente o teor destas relações.

Voltando-nos mais atentamente à relação professor-aluno diante das contradições deste complexo cenário verificamos que as ambivalências de sentimentos dos alunos em relação aos seus professores além de intensificarem-se vão se reproduzindo de forma acrílica devido à ausência de atenção para os seus efeitos. Por sua vez, essas ambivalências tendem a acompanhar o curso das transformações sofridas pela educação existindo como algo que não desempenha maior importância. Nas palavras de Zuin (2008, p. 47:

A ambivalência de sentimentos do aluno não é aceita pelo professor como seu problema. No seu ponto de vista, isso é algo que não lhe diz respeito, pois seu campo de atuação restringe-se à dimensão racional e às questões objetivas. Já os alunos que, no início do curso, identificaram seus mestres como indivíduos espontâneos, inevitavelmente se frustram quando se dão conta de que seus professores estão bem distantes daquilo que fora anteriormente idealizado.

Sendo assim, na medida em que a ambivalência de sentimentos dos alunos e suas frustrações diante da pessoa de seus professores são desconsideradas – ou, pelo menos, deixam de receber a atenção necessária – inicia-se um processo de sedimentação social desses sentimentos que por sua vez se materializam em diversas situações da vida cotidiana<sup>9</sup>. A partir disso, essas tensões da relação professor-aluno oriundas das diversas formas de violências que lhe compõem – sobretudo, as psicológicas – se transformam em tabus e seguem seu curso de reprodução na sociedade contemporânea.

#### **2.4 Contradições na afirmação do prestígio de ser professor**

A ambivalência de sentimentos que permeia a relação professor-aluno, ao se materializarem na prática social contribui decisivamente para a ampliação da aversão à profissão docente. Trata-se de uma contribuição, e não de não uma determinação, pelo fato de

---

<sup>9</sup> Um exemplo disso pode ser verificado nas manifestações do ressentimento na relação professor-aluno estudadas por Zuin (2003, 2008 e 2012).

que essa aversão, como todos os demais fenômenos sociais, é também uma síntese de inúmeras determinações.

Conforme Adorno (1995b) destacou, a aversão à profissão docente identificada na Alemanha na primeira metade do século XX deixa clara a incidência da materialidade social que circunscreve o mundo do trabalho numa sociedade de ordem capitalista e que, portanto, também determinam em certa medida sua produção.

Porém, compreender as motivações da aversão docente na dinâmica social implica considerá-la como o resultado das contradições de uma sociedade onde o desenvolvimento de habilidades ligadas ao espírito não ocupam uma posição devidamente reconhecida.

Conforme temos apresentado até aqui, parte da aversão à profissão docente está alicerçada na existência das diversas formas de violência que se fazem presentes na relação professor-aluno e que são motivadas por uma sociedade que exige sutilmente padrões disciplinares que permitam a adaptação das pessoas às necessidades do sistema produtivo.

Quando nos referimos às frustrações dos professores diante das contradições objetivas e subjetivas que circunscrevem o exercício da sua profissão, não excluimos, por conseguinte, a evidente frustração que também acompanha os alunos na vida escolar. E, como afirma Zuin (2008, p. 54):

Refletir sobre a presença dessa sensação de frustração por parte dos alunos corresponde à importância do entendimento do processo de idealização e da formação das representações aversivas dos alunos para com os professores, ou seja, os chamados tabus. De fato, são muitas as situações vivenciadas no ambiente escolar que contribuem para o aparecimento dessas representações aversivas.

Portanto, a realização de uma análise crítica e dialética das motivações sociais da aversão à profissão docente perpassa a compreensão das origens e da dinâmica da formação das frustrações tanto dos alunos quanto dos professores. Por sua vez, se considerarmos o fato de que na perspectiva de Adorno (1995b) os tabus acerca do magistério têm motivações tanto de ordem objetiva quanto subjetiva, não é possível desprezar a influência do peso que as questões de ordem psicológica exercem sobre a forma como a sociedade no seu conjunto se relaciona com o magistério.

Um exemplo que enfatiza a importância dessa dimensão psicológica está na imagem do professor construída pelos alunos. Para Adorno (1995b) a questão fundamental é que essa imagem, a princípio, é resultante de um processo de idealização da figura do professor por parte do aluno, quando o considera um indivíduo situado acima das contradições às quais a sociedade está submetida.

Ora, ao deparar-se com o professor no ato do processo educativo o aluno vê essa imagem ser desfeita quando aquela *perfeição* previamente imaginada se desintegra diante das circunstâncias objetivas vivenciadas no interior da escola, por exemplo. Essa imagem idealizada pelo aluno está vinculada nos dizeres de Adorno (1995b) à disseminação constante de *tipos ideais* ocorrida na educação. Na medida em que esses tipos ideais não se efetivam na prática – uma vez que o professor está sujeito às contradições sociais reproduzidas em todo momento na educação – ocorrem frustrações nos alunos em relação aos professores.

No que diz respeito ao aparecimento destas frustrações nos alunos, Zuin (2008, p. 54) argumenta que para Adorno “[...] a imagem que os alunos possuem do professor torna-se extremamente pejorativa, sobretudo, quando há o descompasso entre os ideais de ego que são projetados na figura do mestre e suas atitudes que desmentem suas promessas de respeitar as opiniões dos alunos”.

A questão do respeito aos alunos, inclusive às suas opiniões, é uma das atitudes mais polêmicas da relação professor-aluno. Conforme veremos nas próximas sessões, no ensino superior esse respeito mantém-se negado em diversas situações. No entanto, neste caso apresenta-se de forma mais sutil na medida em que o desrespeito à opinião do aluno pode ser justificado por uma questão de imparcialidade que rege o ensino dos conteúdos científicos, sobretudo, nos cursos de formação de professores. Ou seja, o desrespeito à opinião do aluno não seria uma decisão do professor, mas uma ação qualificada cientificamente.

Voltando à questão da frustração dos alunos em relação aos seus mestres motivada, entre outras coisas, pela existência dos modelos ideais, Zuin (2008) apresenta a indicação de uma atitude que possivelmente poderia contribuir para amenizar o seu efeito. Segundo o autor:

Talvez não fosse equivocado afirmar que o educador que discute com seus alunos sobre o fato de que é um ser humano, sujeito a falhas e acertos, possa contribuir para que os alunos não se subordinem tanto em relação aos modelos idealizados, promovendo o processo de superação (*Aufhebung*) de uma autoridade que também se educa durante o processo educativo formativo (ZUIN, 2008a, p. 56)

Concordamos com o autor sobre a possibilidade de contribuição desta atitude do professor perante seus alunos. Certamente, a regressão da humanidade do professor diante das circunstâncias materiais da vida, inclusive no exercício de sua profissão, abriria espaço para o debate não apenas desta, mas de outras questões relativas à profissão docente.

Contudo, reconhecemos que, por se tratarem de questões constituídas historicamente na condição de tabus, dificilmente serão empreendidas pelos professores na educação escolar,

reduzindo, assim, a possibilidade da efetivação de ações, mesmo que imediatas, que contribuam para as suas superações.

A consequência desse contexto é a postergação constante de ações promotoras de reversão da tendência histórica de produção da aversão docente. Diante disto, ocorre o acirramento das contradições inerentes ao exercício da docência que são sentidas por cada geração de estudantes e profissionais do magistério.

Não obstante as variantes que a institucionalização da docência adquire em cada sociedade, exprimindo seus aspectos singulares, a aversão a esta profissão parece encontrar, variando o grau de intensidade, as mesmas condições objetivas de reprodução. Adorno (1995, p. 97) identifica a presença desta repulsa no comportamento dos jovens alemães universitários. Sobre eles o autor faz a seguinte observação:

Permitam-me começar pela exposição da experiência inicial: justamente entre os universitários formados mais talentosos que concluíram o exame oficial, constatei uma forte repulsa frente aquilo a que são qualificados pelo exame oficial, e em relação ao que se espera deles após este exame. Eles sentem seu futuro como professores como uma imposição, a que se curvam apenas como falta de alternativas. É importante ressaltar que tenho a oportunidade de acompanhar um contingente não desprezível de tais formandos, com motivos para supor que não se trata de uma seleção negativa.

A falta de alternativas destacada pelo filósofo frankfurtiano em relação aos iniciados no magistério alemão denota a preocupação relativa às condições de trabalho sob as quais os atores educacionais, sobretudo, os professores, estão submetidos no exercício do seu ofício.

No núcleo dessa aversão se congregam os elementos de ordem material e subjetiva conforme destacamos acima. Porém, Adorno (1995b, p. 98) reconhece que historicamente “[...] a imagem do magistério como profissão de fome aparentemente é mais duradoura do que corresponde à própria realidade na Alemanha”.

Ou seja, os aspectos econômicos da profissionalização docente são de longa data na história da educação e determinam em grande medida a tendência da aversão. Adorno (1995b) reconhece essa tendência material inerente ao magistério subscrevendo-a às motivações subjetivas da aversão.

Para melhor exemplificar essa relação histórica, Adorno (1995b, p. 98) cita as observações feitas por professores e professoras quanto à sua atuação profissional quando se apresentam em anúncios matrimoniais em jornais. Nessas observações, ambos procuram deixar claro que: “[...] não são tipos professorais, não são mestres de escola.” Segundo eles, essas observações procuram esclarecer aos possíveis pretendentes ao relacionamento amoroso

que, apesar de serem professores, não se encontram nas mesmas condições em que seus colegas do ensino primário se encontram.

Para complementar sua conclusão, Adorno (1995b, 98-99) destaca ainda a utilização de expressões depreciativas do magistério utilizadas não apenas em alemão, mas também em outros idiomas. Segundo ele:

[...] além do alemão, também outras línguas apresentam uma série de expressões degradantes para o magistério; o mais conhecido em alemão é *Pauker* (quem ensina com a palmatória como quem treina soldados a marchar pelas batidas dos tambores); mais vulgar e também relacionado em alemão a instrumentos musicais é *Steisstrommler* (quem malha o traseiro); em inglês, utiliza-se *schoolmarm* para professoras solteironas, secas, mal-humoradas e ressentidas.

Nos dois exemplos apresentados por Adorno fica evidente a carga afetiva negativa que o magistério carrega em si. Levando em conta o fato de que ambos os casos são simultâneos na realidade cotidiana, fica evidente a ligação entre as motivações de ordem objetiva (sobretudo, econômica) e de ordem subjetiva.

Apesar das questões econômicas do magistério serem discutidas com mais intensidade no âmbito da profissão, elas não deixam de acompanhar o aparecimento dos tabus já citados por Adorno (1995b). Isso é comprovado pelo próprio autor quando discute o sentimento da categoria docente quando sua profissão é comparada a outras de maior prestígio. Ou seja, ele destaca que na Alemanha as profissões ligadas à jurisprudência e à medicina apresentam um grandioso prestígio por parte da população, o que não ocorre na mesma proporção com magistério.

No entanto, em relação ao magistério, de acordo com Adorno (1995b), observa-se a existência de uma diferença em relação aos níveis de ensino. Ocorre que, no caso alemão, o ensino universitário não sofre a mesma depreciação se comparado ao ensino básico. Sendo assim:

Numa complementariedade peculiar parece encontrar-se o inabalado prestígio do professor universitário, apoiado inclusive em estatísticas. De um lado, o professor universitário como a profissão de maior prestígio; de outro o silencioso ódio em relação ao magistério de primeiro e segundo graus; uma ambivalência como esta remete a algo mais profundo. Na mesma ordem de questões situa-se a proibição do título de “professor”, negado na Alemanha

pelos docentes universitários aos docentes de segundo grau (hoje chamados de *Studienräte*, algo como conselheiro de estudos)\*<sup>10</sup>.

Esta evidente diferença de prestígio entre os professores universitários e da educação básica é marcante para acentuar as motivações da aversão à profissão docente. Isso ocorre pelo fato de que essa situação condensa aspectos tanto objetivos quanto subjetivos na medida em que há tanto uma desigualdade salarial dos professores de ambos os níveis e ainda uma menor ocorrência de atos de violência entre professores e alunos do ensino superior. Contudo, isso não significa que não existam tabus acerca do magistério superior, mas que seus efeitos se reduzem em razão do próprio papel desempenhado pelo professor universitário.

Adorno (1995b) ainda afirma que essa situação encontrada na Alemanha no período em que ele elaborou seus estudos não era exatamente igual àquelas encontradas em outros países. Ele cita a França como exemplo de sociedade que, naquele momento, não apresentava o mesmo rigor de discrepância observado na sociedade germânica. Mas, ao mesmo tempo, deixa claro que isso não corresponde à redução do prestígio da profissão docente nesta sociedade.

Ao compararmos os exemplos e as observações de Adorno (1995b) com a realidade das sociedades contemporâneas podemos verificar a presença de diversas semelhanças. A própria temática do desprestígio do professor tem sido tema de pesquisas na área da educação nos últimos anos<sup>11</sup>.

O desprestígio da docência encarado como fragmento de um processo maior de produção da aversão docente é situado por Adorno (1995) sob a contradição existente entre a afirmação da importância da profissão docente e a real posição de status que os professores detêm na sociedade.

[...] Afirmei que na Alemanha a pobreza do professor é uma imagem do passado. Contudo, permanece inquestionavelmente a discrepância entre a posição material do docente e a sua exigência de *status* e poder, que deveriam lhe corresponder ao menos conforme prega a ideologia vigente. **Essa discrepância não deixa de afetar o espírito.** (ADORNO, 1995b, p. 100-101) (**Grifos Nossos**)

---

<sup>10</sup> Antigamente os docentes dos colégios também possuíam o título de *Professor*, hoje restrito a quem é habilitado no concurso de livre docência das universidades e nomeado professor universitário. (**Nota do Tradutor**).

<sup>11</sup> Cf. Alves (2009); Barbosa (2012); Lemos (2009); Lélis&Souza (2012).



A influência dessa discrepância sobre o espírito a qual Adorno se refere consiste na determinação da materialidade social sobre a subjetividade humana. Obviamente, essa não é a única determinação, mas dentre todas as possíveis, ela tem um impacto relevante.

Assim, soma-se à influência material a conjuntura histórica que congrega todos os aspectos subjetivos derivados do uso das punições físicas e simbólicas que caracterizam a relação professor-aluno na história educacional da humanidade desde as antigas civilizações.

Mesmo a discrepância entre a condição material do docente a exigência de *status* destacada na análise de Adorno (1995) é uma condição inerente à educação escolar desde seus primórdios, conforme ocorrera no Egito e na Grécia Antiga quando os mestres eram, na sua maioria, escravos.

Apesar de Adorno (1995) não tomar como referência as primeiras civilizações como ponto de partida para seus estudos sobre o menosprezo do professor, ele remete ao menos à Idade Média e começo da Moderna como bases para a compreensão do decorrer histórico da aversão à profissão docente. E mesmo assim, reconhece que se trata de um fenômeno que tem origem remota.

Essa retomada histórica da constituição de um sentimento social sobre um objeto que também é social, como ocorre com a profissão docente, requer como fundamento o pressuposto de que enquanto as condições objetivas que permitem a manifestação de uma consciência social não forem superadas, essa consciência tende a se prolongar na realidade.

Essa asseveração remete à necessidade de identificação dos mecanismos que favorecem a permanência de determinada atitude ou comportamento social. É nesse processo de identificação que Adorno (1995) situa a existência da projeção feita ao professor de sentimentos ambivalentes que remonta ao próprio aparecimento da profissão.

Sobre isso Adorno (1995b) constata que historicamente sempre existiu uma desvalorização do domínio de habilidades relacionadas ao espírito. E, essa desvalorização era paralela ao engrandecimento às forças físicas. Em ambos os casos, Adorno identifica a existência de certo rancor, ou seja, um ressentimento por não haver conseguido adquirir esta ou aquela capacidade. Vejamos o seguinte exemplo (Adorno, 1995b, p. 102-103):

[...] Uma atitude em que se misturam o respeito pela independência do espírito e um desprezo, ainda que ténue, por quem, não portando armas, logo pode ser tornar vítima de esbirros. Movidos por rancor, os analfabetos consideram como sendo inferiores todas as pessoas estudadas que se apresentam dotadas de alguma autoridade, **desde que não sejam providas de alta posição social** ou do exercício de poder, como acontece no caso do alto clero. O professor é o herdeiro do monge; depois que este perde a maior

parte de suas funções, o ódio ou a ambiguidade que caracterizava o ofício do monge é transferido para o professor (**Grifos Nossos**).

A projeção deste rancor em relação ao professor é um fenômeno extremamente complexo para ser compreendido. Adorno (1995b, p. 103) reconhece essa dificuldade logo em seguida à afirmação acima quando procura responder os motivos da continuidade dessa projeção ao longo da história. Mas, apesar desta dificuldade, ele arrisca uma interpretação acerca dos motivos da continuidade dessa projeção em relação aos professores.

Para discorrer sobre isso, Adorno (1995b, p. 103) argumenta que “[...] A ambivalência frente aos homens estudados é arcaica”. Nesse sentido ele cita não apenas a profissão docente, mas também aquelas relacionadas à medicina e à jurisprudência como exemplos em que se verificava inicialmente a presença da ambivalência de sentimentos. Assim, o autor interroga os motivos pelos quais, no decorrer da história, essa ambivalência foi sendo destituída das demais profissões e permanecendo apenas em relação ao professor.

Por ser extremamente cauteloso em relação às conclusões a que chega acerca dos fenômenos sociais, Adorno (1995b, p. 103) adverte que “[...] Explicar por que algo *não* ocorreu sempre implica grandes dificuldades do ponto de vista da história do conhecimento”. Feita esta observação ele arrisca uma possível interpretação das motivações da permanência dessa projeção negativa em relação à profissão docente. Para tanto, toma como exemplo um fato, segundo ele, facilmente observado pelo senso comum:

Os juristas e os médicos não se subordinam àquele tabu e são igualmente profissões intelectuais. Mas, estas constituem hoje o que se chama de profissões *livres*. Subordinam-se à disputa concorrencial; são providas de melhores oportunidades materiais, mas não são contidas e garantidas por uma hierarquia de servidor público, e por causa dessa liberdade gozam de maior prestígio (ADORNO, 1995b, p. 103).

Essa constatação evidencia mais uma vez a influência da materialidade sobre a dimensão subjetiva da sociedade. E, insere-se neste conjunto, a própria imagem que o professor faz de si na medida em que ele reconhece todas essas diferenças elencadas por Adorno quanto à sua profissão quando comparada às demais. Na quarta seção deste trabalho abordaremos essa questão ao analisar um programa de formação de professores que teve início nos finais da década passada.

Na comparação acima feita por Adorno (1995b) em relação à profissão docente e as demais, opõe-se ainda diferenças que, em decorrência do modo de produção predominante na sociedade, podem favorecer em maior ou menor grau o nível de rejeição a cada uma delas.

No que tange os benefícios das profissões asseguradas pela estabilidade do cargo público – como ocorre com a docência, por exemplo – a garantia do exercício contínuo da profissão muitas vezes é utilizada como sinônimo de vantagem em relação às profissões liberais, como a do médico e dos advogados, por exemplo. Contudo, Adorno lembra que, em contrapartida, a exigência do cumprimento de horários estabelecidos pelo relógio-ponto e a rotina exercida no interior de escritórios – ou salas de aula, no caso do professor – expressam a desvantagem trabalhista dessa categoria. Neste sentido, Adorno (1995b, p. 103) chega a afirmar que, trabalhando sob estas condições, estes profissionais “[...] se assemelham a verdadeiros animais de carga [...]”.

Mas, um aspecto se mostra relevante em relação aos cargos públicos dos quais o professor é integrante. Conforme já afirmamos a partir de Adorno (1995b), a projeção negativa feita em relação aos intelectuais não se aplica nos casos em que o indivíduo desfruta de verdadeiro prestígio econômico ou que detém algum poder efetivamente outorgado em razão do cargo ocupado.

No caso do exercício da profissão docente, não há a presença dessa combinação acima e nem mesmo de cada um destes elementos separados. Isso confere à docência uma “imagem maquiada” tanto de status quanto de poder. Pois, na prática efetiva da profissão o docente não alcança objetivamente nem a riqueza material, nem mesmo o efetivo de ação e decisão. Em razão disso, Adorno afirma que:

[...] Por sua vez, os juízes e funcionários administrativos tem algum poder real delegado, enquanto a opinião pública não leva a sério o poder dos professores, por ser um poder sobre sujeitos civis não totalmente plenos, as crianças. O poder do professor é execrado porque só parodia o poder verdadeiro, que é admirado. Expressões como “tirano de escola” lembram que o tipo de professor que querem marcar é tão irracionalmente despótico como só poderia sê-lo a caricatura do despotismo, na medida em que não consegue exercer mais poder do que reter por uma tarde as suas vítimas, algumas pobres crianças quaisquer. (ADORNO, 1995b, p. 103-104)

Numa sociedade capitalista como a que vivemos atualmente, a necessidade de status e poder – econômico ou funcional – se apresenta como indispensável à lógica produtiva na medida em que o consumo de mercadorias é defendido como o caminho exclusivo para a satisfação dos desejos particulares dos indivíduos. Se as pessoas desejam a posse desses dois elementos (status e poder), eles são projetados nas personalidades das profissões, compondo os chamados “tipos ideais” tão enfaticamente apontados por Adorno (1995b). Certamente,

estão excluídas deste leque todas aquelas profissões que historicamente estiveram alheias a estes princípios, como é o caso do magistério.

Portanto, a partir da congregação destes elementos de ordem material e subjetiva é que, na perspectiva adorniana, desencadeia todo o movimento histórico de aversão à profissão docente. Pois, a presença destes elementos é histórica e permanecem atuantes na sociedade desde a antiguidade. Da mesma forma, acompanha-os a ambivalência de sentimentos projetados no professor conferindo-lhe a imagem constante daquele profissional que, apesar do reconhecimento no âmbito da superestrutura, não retém na prática a afirmação desse mesmo reconhecimento.

Diante disto, a aversão à profissão docente é um fenômeno atual e atuante na sociedade contemporânea, apesar dos discursos políticos e midiáticos afirmarem o contrário exaustivamente.

A seguir, abordaremos a construção de uma imagem missionária acerca do professor atribuindo-lhe um papel de redentor das mazelas educacionais e que, em razão disso, não visa interesses econômicos nem de status da profissão.

## **2.5 O caráter missionário das representações acerca do ato de ensinar**

Em decorrência de sua história contraditória, a profissão docente foi palco de diversas construções sociais sobre a sua efetiva função na sociedade. Devido ao fato de que o produto da sua atividade está diretamente relacionado às dimensões do espírito humano, sua apropriação pela sociedade é feita de forma distinta em relação às demais profissões. Isso significa que a apropriação do conhecimento e de toda a axiologia mediada por meio da educação é identificada pelas pessoas enquanto uma ação desvinculada da vida material, sobretudo, da economia.

Nesta mesma perspectiva, o professor – o responsável direto pela realização desta atividade – também é aproximado dessa lógica e, portanto, é imaginado como um indivíduo que tem suas necessidades satisfeitas na realização imediata do seu trabalho.

Em outras palavras, é como se as necessidades primárias – aquelas que lhe permitem a sobrevivência – tornassem-se secundárias na medida em que elas seriam atendidas quando os objetivos pedagógicos, como a aprendizagem dos alunos, por exemplo, fosse alcançada. Neste aspecto, o exercício da docência se aproximaria do sacerdócio, adquirindo um caráter missionário na busca pelas suas ações.

Esse caráter missionário-religioso teve origem nas sociedades antigas, sobretudo, durante a Idade Média, nos momentos em que a educação esteve atrelada às práticas religiosas. Nestas circunstâncias, segundo Adorno (1995b, 104), ocorreu um movimento oposto àquele relacionado aos sentimentos ambivalentes em que se construiu grande parte da aversão à profissão docente.

Para Adorno (1995b) a partir dessa vinculação religiosa entre o magistério e o sacerdócio origina-se uma imagem menos negativa do professor em razão de sua profissão. Essa imagem esteve presente em diversas sociedades por consequência de seu aspecto demasiadamente religioso:

O reverso dessa ambivalência é a adoração mágica dispensada aos professores em alguns países, como outrora na China, e em alguns grupos, como entre os judeus devotos. O aspecto mágico da relação com os professores parece se fortalecer em todos os lugares onde o magistério é vinculado à autoridade religiosa, **enquanto a imagem negativa cresce com a dissolução dessa autoridade** (ADORNO, 1995b, p. 104) (**Grifos Nossos**).

Podemos interpretar que o aspecto religioso altera a presença dos elementos responsáveis pela formação de sentimentos ambivalentes em relação ao professor devido à necessidade de se evitar o sofrimento alheio. A proposta de substituição dos castigos físicos pelos psicológicos, feita por Comênio (2006), é um exemplo disso no instante em que sofre influência da sua formação religiosa.

Não obstante os efeitos dos castigos psicológicos defendidos por Comênio (2006) em determinadas circunstâncias, a influência da religião no seu pensamento se mostra compatível com sua postura diante da didática do ensino.

Ao aproximar essa questão da importância que a religião possui desde as primeiras civilizações, podemos compreender a conclusão de Adorno (1995b) sobre a valorização da educação nas sociedades em que ela esteve intimamente ligada à religião.

Destaca-se neste cenário, portanto, o aspecto disciplinar do exercício docente. No caso da educação religiosa esse aspecto parece ter uma repercussão mais branda. É por isso que Adorno (1995, p. 104) faz a seguinte comparação:

[...] É digno de nota que os professores que gozam de maior prestígio na Alemanha, ou seja, justamente os acadêmicos universitários, na prática muito raramente desempenham funções disciplinares, e, ao menos de modo ideal e para a opinião pública, são pesquisadores produtivos que não se fixam no plano pedagógico aparentemente ilusório e secundário de acordo com a exposição anterior.

Nessa análise, Adorno volta a afirmar a influência decisiva da disciplina no processo de produção da aversão à profissão docente. Não especificamente na necessidade da disciplina em si, mas principalmente nos efeitos dos mecanismos utilizados para sua realização conforme já mencionamos.

No que tange o aspecto religioso a articulação com a disciplina se apresenta como uma ação necessária na medida em que a *obediência* é encarada como uma *virtude* divina. Tanto é verdadeira essa relação para Comênio (2006) que ao discorrer sobre os diversos tipos de atitudes disciplinares, ele divide-as de acordo com a direção do erro cometido. Ou seja, a quem o erro atinge diretamente quando praticado mesmo nas circunstâncias triviais da vida.

Nessa divisão da intensidade da disciplina a ser aplicada de acordo com o erro praticado feita por Comênio (2006) há a distinção de três grandes tipos de erros:

Mais rigorosa e severa deve ser a disciplina para os que atentam contra a moral: 1) para os pecados de impiedade, como blasfêmias, obscenidades, atos de qualquer tipo contra a lei de Deus; 2) para a arrogância ou a maldade premeditada, como **quando se desprezam as ordens do preceptor ou de alguém superior e não se faz deliberadamente o que se deveria fazer**; 3) para os pecados de soberba e de altivez, ou mesmo de inveja e preguiça, como quando alguém se recusa a ajudar o companheiro que lhe pede ajuda e explicação (COMÊNIO, 2006, p. 313-314) (**Grifos Nossos**).

Portanto, o erro de desobediência às ordens do professor se enquadraria no segundo tipo de erro, podendo ser classificado como um ato de arrogância ou de maldade premeditada. Nessa ordem, tais erros ainda são classificados como *pecados* na medida em que ofendem a Deus e, portanto, precisam ser corrigidos com rigor à altura. É nesse sentido que Comênio (2006, p. 314) insere o desrespeito ao professor como sendo um atentado contra a base da virtude que para ele são a humildade e a obediência.

Desta classificação geral dos castigos, Comênio descreve a intensidade da pena da seguinte forma:

[...] A falta contra Deus é um crime que deve ser expiado com duríssimo castigo; a falta contra os homens e contra si mesmo é uma iniquidade que deve ser corrigida com duro castigo; a falta contra Prisciano é uma nódoa que deve ser apagada com a esponja da censura. Numa palavra, a disciplina deve tender a estimular e a reforçar com a constância e a prática, em todos e em tudo, o respeito a Deus, a dedicação ao próximo e o entusiasmo pelos trabalhos e os deveres da vida. (COMÊNIO, 2006, p. 314)

Assim, quando o aluno desobedece ao professor está desrespeitando a Deus porque está ofendendo seu próximo. Por este motivo, comete um pecado, e precisa receber um duro castigo. Dessa forma, o uso da disciplina nesta perspectiva assume uma função não apenas secular, mas, sobretudo, divina.

Essa divinização se reflete no exercício do professor pelo fato dele ser a autoridade imediata no processo de ensino, requerendo por parte do aluno o jugo à disciplina. Por estes aspectos ora relatados é que a educação atrelada à religião fomenta um respeito maior em relação ao professor.

É importante ressaltarmos que essa situação só é possível nas sociedades e nos períodos históricos em que a religião apresentou um forte reconhecimento social. Porém, conforme destaca Adorno (1995b) essa imagem religiosa do professor não foi perdida completamente, mesmo com o advento da sociedade capitalista.

Entretanto, conforme destaca Comênio (2006) não apenas a obediência é uma virtude divina, como também a “humildade” se enquadra neste princípio. Obviamente, na religião o ser humilde é aquele que pode alcançar mais facilmente a redenção. Neste caso, embora o autor indique a necessidade da humildade ao aluno, a figura do professor não se exime desta conduta.

A adoração mágica em relação ao professor a que Adorno (1995b) se refere perpassa toda essa conjuntura social. A sua atuação missionária advém dessa visão imanente à relação entre a educação e religião, prevalecendo inclusive a importância de uma postura humilde no ato educativo.

Na medida em que essa imagem soma-se à idealização da educação na sociedade capitalista enquanto redentora das mazelas sociais, sua missão seria a de salvar o mundo do sofrimento causado pelas contradições sociais. Neste sentido, o professor seria, então, o agente salvador, aquele que recebeu o comando dessa missão.

Tratando-se de uma missão salvadora – a educação –, o professor deve ter consciência de que sua função promove um bem à sociedade em geral, não podendo se eximir dessa responsabilidade. Assim, sua satisfação viria do cumprimento dessa função, ou melhor, por amor à profissão.

As críticas proferidas por Platão aos sofistas no *Górgias*, pode aqui funcionar como um exemplo dessa relação. Na ocasião, o filósofo grego questiona a postura dos sofistas ao se definirem como filósofos. Seguindo o pensamento de seu mestre – Sócrates – ele considera que o filósofo deve ter uma relação de amor com a “Filosofia”, o que corresponderia ao próprio sentido etimológico do termo, o que não ocorria com os sofistas.

Assim, ao cobrarem pelos seus trabalhos, eles estariam contrariando os princípios da filosofia e, portanto, não seriam filósofos, mas mercenários. Isso pelo fato de que, na concepção socrática e platônica o filósofo deveria exercer sua função exclusivamente pela paixão, satisfazendo-se com a realização dos seus resultados.

Tomando esse exemplo como analogia do processo educativo, o professor numa perspectiva missionária seria aquele que deveria trabalhar acima de tudo pelo amor à profissão, relegando a questão salarial em segundo plano. Justamente por isso, ao brigar por questões salariais ou, se negar a trabalhar em razão deste, o professor estaria invertendo a relação anterior, o que refletiria o interesse econômico acima da sua “missão”.

Apesar de tratar-se de uma reflexão baseada inicialmente em impressões do senso comum, a análise do parágrafo anterior tem a intenção de ilustrar o caráter missionário do professor ao qual nos referimos anteriormente.

Certamente, os elementos tratados neste tópico, quando somados aos demais aspectos da relação professor-aluno, expressa o foco disciplinar que lhe agrega e, ao mesmo tempo, configura as conexões existentes entre a autoridade do professor e a obediência do aluno, constituindo desta forma o palco principal para o surgimento tanto de sentimentos ambivalentes quanto de aversão à profissão docente.

Na próxima seção abordaremos especificamente mais um elemento que compõe a relação professor-aluno e a aversão à docência presentes na educação desde as suas origens. Trata-se do ressentimento. Sua apresentação e análise permitirá utilizá-lo ainda como categoria fundamental de análise destes fenômenos na medida em que é verificado não apenas na personalidade de indivíduos aleatórios, mas, sobretudo, na prática coletiva social.



### 3. A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E A FORMAÇÃO DO RESSENTIMENTO

*“O magistério também é uma profissão burguesa; apenas o hipócrita poderia negá-lo.”  
(ADORNO, 1995b, p. 111)*

A ordem da frase que intitula essa seção não consiste numa justaposição de fenômenos e, portanto, o uso do conectivo não traduz uma consequência imediata. Ou seja, o ressentimento não é um resultado direto da relação professor-aluno, mas pode ser desenvolvido a partir de determinados elementos constituintes desta relação.

Partir deste pressuposto significa considerar que nem toda relação entre docente e discente, independente da fase histórica em questão, produzirá necessariamente o ressentimento nesses indivíduos. Caso contrário, não haveria possibilidade de superação deste fenômeno.

Nesse sentido, ao abordar o ressentimento como um sentimento que se manifesta na relação professor-aluno procuramos identificar as motivações que permitem o seu aparecimento. Contudo, será necessário ainda inserir a especificidade dessa relação no conjunto mais amplo da conjuntura social vigente na sociedade.

Conforme analisamos na seção anterior, a tensão resultante dos sentimentos ambivalentes projetados pelos alunos em direção ao professor, bem como as frustrações desses diante do seu ofício é um fenômeno de longa data.

Isso significa imediatamente que, para compreendermos o surgimento do ressentimento, bem como os seus efeitos para o processo educativo tomando como ponto de partida a relação entre professores e alunos é preciso considerá-lo a partir de uma perspectiva histórica. Portanto, trata-se de um desafio na medida em que, por se referir a um sentimento humano, o seu conceito tende a ser aludido na maioria das vezes à dimensão psicológica dos indivíduos, adquirindo um caráter exclusivamente patológico.

Ao contrário desta concepção imediata, demonstraremos que o ressentimento tem uma origem histórica e que, por isso, está atrelado às condições objetivas de cada sociedade e época, permeando as relações sociais de maneira sutil. No caso específico da relação professor-aluno ele tende a se manifestar de maneira ainda dissimulada em decorrência dos diversos tabus históricos construídos acerca do professor, o que impede direcionar uma atenção mais apurada sobre o mesmo.

Diante desta condição, ao procedermos a uma análise mais apurada do ressentimento poderemos compreender com mais clareza as relações existentes entre a dinâmica do processo educativo e seus desdobramentos sociais que favorecem o desenvolvimento da aversão à profissão docente, sobretudo, na atual conjuntura da sociedade capitalista.

Não obstante em desconsiderar a influência da materialidade social no processo de formação do ressentimento na relação professor-aluno, desenvolveremos algumas considerações acerca da dimensão social desse sentimento no sentido de demonstrar sua existência até mesmo em âmbito social. Ou seja, o ressentimento como sentimento social e não apenas de determinados cidadãos.

Assim, dando continuidade ao desenvolvimento desse trabalho, o objetivo desta seção é agregar um discernimento maior acerca dos mecanismos pelos quais a aversão docente se evidencia e reproduz constantemente a partir da materialização nas práticas sociais cotidianas, mesmo que os indivíduos não tenham uma consciência clara da sua existência.

Um segundo aspecto a ser verificado é o caráter dissimulador por meio do qual, assim como os tabus, o ressentimento também adquire no interior das relações sociais e, por ser considerado um fenômeno de âmbito psicológico, geralmente é relegado em segundo plano.

Mas, vale salientar ainda que, em decorrência da forma social que o ressentimento adquire é necessário interpretá-lo não apenas por meio da psicologia, mas, sobretudo, da reflexão filosófica. Isso se deve, especificamente, em razão da sua dimensão histórica. A partir desta compreensão será possível ainda identificar os vínculos existentes entre a ação do indivíduo ressentido e as condições objetivas que permitem a realização destas.

### **3.1 Notas introdutórias ao conceito de ressentimento**

O que é o ressentimento? Quais as suas causas? Quais seus efeitos sobre o indivíduo ressentido? De que forma esse sentimento influencia o comportamento social? Como superá-lo?

Essas questões seriam, possivelmente, as primeiras realizadas no intuito de compreender o modo como o ressentimento opera tanto na vida particular do indivíduo quanto no social. Porém, a primeira pergunta parece indicar uma primeira necessidade: a de apresentar uma possível definição para o ressentimento.

No Dicionário Novo Aurélio século XXI (1999, p. 1755), são apresentados os seguintes significados etimológicos para o termo ressentimento: “[De re+ sentir] 1. Sentir novamente. 2. Magoar-se muito com; sentir profundamente: “Ressentiu o rompimento do

*noivado e nunca mais pensou em casamento”*. 3. *Mostrar-se ofendido, melindrar-se, magoar-se: “As crianças ressentem dos castigos severos”*).

Partindo dessas acepções parece haver uma inclinação exclusivamente subjetiva, significando a necessidade de uma investigação psicológica sobre a origem desse sentimento na psique dos indivíduos considerando-o inclusive, como uma patologia que necessita de intervenção terapêutica adequada.

Ao se referir aos tabus acerca do magistério, Adorno (1995b) toma como exemplo o modo como o menosprezo ao professor ocorre na Alemanha e compara-o ao “[...] ressentimento do guerreiro que acaba se impondo ao conjunto da população pela via de um mecanismo interminável de identificações” (ADORNO, 1995b, p. 102). No entanto, o filósofo frankfurtiano não desenvolve de maneira específica e clara o sentido considerado sobre o ressentimento ao identificá-lo como elemento propulsor desse menosprezo.

Embora a comparação possibilite reconhecer a dimensão psicológica que integra a aversão à profissão docente a qual Adorno (1995) pretende assinalar, ao mesmo tempo, não se evidencia em que medida o ressentimento identifica um ato exclusivamente particular do indivíduo movido pela sua vida psíquica ou um sentimento social, motivado pelas transformações históricas transcorridas ao longo da história humana.

Não pretendemos afirmar que Adorno (1995b) não tinha conhecimento das diferentes perspectivas que o substantivo pudesse ser empregado, inclusive a psicológica, mas em seus estudos não verificamos uma delação pormenorizada dos diferentes sentidos que o ressentimento pode conter, inclusive quando utilizado como adjetivo da vida social.

Julgamos ser extremamente importante realizar uma discriminação mais abrangente desse sentimento para estabelecer as relações menos demonstráveis existentes entre o particular e o universal desencadeadas mediante sua existência no indivíduo.

No prefácio do livro “Ressentimento” a filósofa Maria Rita Kehl esclarece que “[...] a atualidade do tema do ressentimento é clínica e também política” (KEHL, 2004, p. 11). Essa observação vislumbra uma influência bastante forte do ressentimento sobre a relação existente entre a consciência individual de cada pessoa e sua atuação política na vida social.

Ao desenvolver uma análise mais detalhada do termo, a autora apresenta uma definição para o ressentimento a partir de seu sentido original. Para tanto ela afirma que o ressentimento “[...] é uma categoria do senso comum que nomeia a impossibilidade de se esquecer ou superar um agravo” (KEHL, 2004, p. 11).

Portanto, a acepção dominante no senso comum em relação ao emprego do termo nas mais diversas situações remete inicialmente a um estado psicológico em que a pessoa

permanece constantemente submetida à recordação de um acontecimento que lhe acometeu numa determinada situação da vida produzindo-lhe um determinado grau de rancor pelo fato ocorrido.

Por sua vez, não se trata exclusivamente de um rancor proveniente apenas de fatos ocorridos, mas inclusive à privação ou impedimento da vivência ou acesso a determinada coisa.

É nesse sentido que Kehl (2004, p.12) chama a atenção também para o prefixo que compõe a formação da palavra. A própria partícula “*re*” demanda na língua portuguesa a repetição, o retorno de algo, “[...] a reiteração de um sentimento”. Portanto, é algo que revive a cada momento na memória do ressentido.

Nesta linha de raciocínio subtende-se de imediato que o ressentimento existiria por consequência de um trauma ou assentado sobre uma problemática anterior que reviveria a cada momento na psique do indivíduo e não lhe permitira esquecer o rancor mesmo que lutasse incessantemente para isso.

Embora seja um raciocínio possível, ele é demasiadamente falso. Isso porque, segundo a autora, a pessoa ressentida não apresenta uma possível vontade de superação. Ao contrário, é alguém que não quer se esquecer do fato que lhe produz o ressentimento. Ou melhor, que não quer atribuir o perdão ao motivo do rancor como forma de eliminá-lo (KEHL, 2004, p. 12).

Assim, a característica psicológica fundamental do ressentimento é justamente a negação, por parte do indivíduo, da busca por sua superação. Essa negação por sua vez se explica por meio da relação que a pessoa ressentida estabelece entre o sentimento de rancor e a sua causa. De acordo com Kehl (2004) a pessoa ressentida nunca se considera culpada pelo motivo do seu rancor, mesmo quando de fato o é. Em contrapartida essa culpa é sempre projetada numa segunda pessoa que seria o sujeito do predicado. O protagonista principal causador do ressentimento.

Se a pessoa ressentida atribui a causa do seu sentimento a terceiros e, ao mesmo tempo, não quer se esquecer da mágoa provocada, ocorre por parte desta um processo psíquico que alimenta sentimentos de vingança em relação ao suposto culpado. No entanto, essa possível vingança não se efetiva principalmente pelo fato de que, conforme mencionamos anteriormente, a eliminação do rancor não é um objetivo desejado.

Ou seja, caso o ressentido execute qualquer projeto de vingança direta ao culpado pelo seu desprazer ele poderia deixar de senti-lo, pois a vingança teria sido cumprida. Mas, se este não é o seu objetivo, a mesma não pode ser empreendida.

Essa relação entre o ressentido e o causador do ressentimento, de acordo com Kehl (2004), pode ser mais bem compreendida a partir da perspectiva de Max Scheler que, segundo ela, realiza uma interpretação cristã do ressentimento no pensamento de Nietzsche. Assim:

Para Scheler, a constelação afetiva do ressentimento compõe-se da soma de rancor, desejo de vingança, raiva, maldade, ciúmes, inveja, malícia. Uma conjunção maligna, portanto, na qual o desejo de vingança exerce um papel predominante; a palavra ressentimento indica que se trata de uma reação – mas se esta reação tivesse sido posta em ato, ainda que fosse um ato de palavra, o sentimento de injúria ou agravo seria aplacado. (KEHL, 2004, p. 12)

Referindo-se ao pensamento de Scheler, Kehl (2004, p. 12) destaca ainda o fato de que o “[...] o recalçamento indica que um impulso foi impedido de se efetivar”. Portanto, esse recalque sugere a incapacidade do ressentido rebelar-se contra o ataque recebido.

Portanto, é dessa impossibilidade de defesa imediata por parte do indivíduo que deriva o sentimento da vingança adiada, dando origem ao ressentimento. Nesse aspecto é importante fazer uma observação que consiste na diferenciação existente entre vingança e impulso de defesa.

Sobre essa diferença, Kehl (2004) afirma que a vingança é um ato de resposta a um ataque que ocorre num momento posterior a sua ocorrência. Portanto, trata-se de uma reação não imediata, tornando-se necessária apenas como uma forma de satisfação de um impulso reativo que não pode ser realizado no mesmo instante do ataque.

Isso leva ao entendimento de que a vingança é um impulso de reação natural do ser humano, porém, que só pode se manifestar numa circunstância adiada. Mas, no instante em que é concretizada, permite a eliminação da mágoa resultante do ato de violência sofrido.

Quando se trata de uma resposta imediata a um ataque, ocorre um processo diferente da vingança. Nesta situação, ao praticar qualquer atitude de defesa a uma agressão, os sentimentos negativos de rancor e ódio, na maioria das vezes, são eliminados no indivíduo, não se fazendo mais necessária a alimentação e efetivação da vingança. Pois a realização do impulso imediato de defesa suplantou seus motivos.

Valendo-se do pensamento de Scheler quando utiliza uma metáfora de Nietzsche, Kehl (2004) argumenta que:

A fera capturada que morde o caçador não está tentando se vingar: está tentando livrar-se do cativeiro. A vingança decorre da falta de resposta imediata ao agravo. É “um prato que se come frio”, diz o vulgo; a vingança deve ocorrer depois de um espaço de tempo durante o qual o contra-ataque da vítima fica como que em suspenso, adiado, mas nunca renunciado,

alimentado pela raiva, ou pela impossibilidade do esquecimento de uma raiva passada.

Porém, ambos os impulsos – a defesa imediata ou a vingança – não podem eximir os efeitos do ressentimento. Isso porque nenhum deles pode ser realizado pelo ressentido. Ou seja, “[...] no ressentimento o tempo de vingança nunca chega. O ressentido é tão incapaz de vingar-se quanto foi impotente em reagir imediatamente aos agravos e às injustiças sofridos” (KEHL, 2004, p. 14).

É esse processo de recalçamento que permite o ressentimento operar na vida psíquica do indivíduo configurando parte do teor das suas ações e do seu comportamento cotidiano. Isso significa ainda que não é a mera existência dos sentimentos negativos em si (a mágoa, a inveja, a raiva, o rancor, etc) que favorecem o aparecimento e a permanência do ressentimento, mas a impossibilidade do indivíduo reagir diante dos mesmos.

Contudo, é necessário esclarecermos um pouco mais a questão da impossibilidade de reação por parte do indivíduo sobre os ataques que causam o ressentimento. O fator principal desta incapacidade reside na maneira como o ressentido se posiciona perante o agressor. Consiste, portanto, na sensação de inferioridade que por sua vez justifica a ausência de meios para uma atitude de reação (KEHL, 2004, p. 14).

Assim, o ressentimento emana uma condição psicológica que impõe sobre o indivíduo um comportamento subalterno que desencadeia um bloqueio reativo e, conseqüentemente, uma dependência em relação ao agressor. É por essa razão que para Nietzsche, segundo Kehl (2004), o ressentido é uma qualidade dos “escravos”, ou seja, daqueles que tiveram suas condições de reação vencidas pelo oponente que lhe agride, presumindo, assim, um aprisionamento à condição de dominado. É por isso que:

Um das condições centrais do ressentimento é que o sujeito estabeleça uma relação de dependência infantil com um outro, supostamente poderoso, a quem caberia protegê-lo, premiar seus esforços, reconhecer seu valor. O ressentimento também expressa a recusa do sujeito em sair da dependência: ele prefere ser “protegido” – ainda que prejudicado – a ser livre, mas desamparado. Com isso quero antecipar aqui que, no ressentimento, o Outro é representado pelas figuras que, na infância, tinham poder efetivo para proteger, premiar e punir a criança. É a face imaginária do Outro, à qual se endereçam demandas de amor e reconhecimento, que determina que o ressentido se represente não como falante, mas como prejudicado (KEHL, 2004, p. 14-15).

Nessa passagem, fica evidente o quanto a autonomia do ressentido é solapada na relação com o outro. Destaca-se ainda com tamanha intensidade a existência de sentimentos

de amor entre ambos os protagonistas do ressentimento, ou seja, o indivíduo portador deste e o outro que lhe impõe essa condição.

Se transportarmos esse mecanismo do ressentimento para o interior da relação professor-aluno – permeado por sentimentos ambivalentes – podemos identificar que a sua dinâmica é intensificada tornando-se mais complexa.

Considerando que a relação entre alunos e professores, da maneira como a apresentamos na seção anterior, oferecem todas as condições necessárias para que o ressentimento se desenvolva, conclui-se que é relevante a realização de estudos na direção de compreender o impacto do ressentimento no processo educativo.

Neste sentido, se o processo educativo é um ato histórico e, ao mesmo tempo, a relação professor-aluno que se materializa no seu interior é motivada pelas transformações objetivas da sociedade sobrepostas, a compreensão da manifestação do ressentimento neste conjunto só pode ser concebida como resultante das contradições iminentes desse movimento.

Isso significa que, a análise da educação e de suas inúmeras determinações a partir da Teoria Crítica da sociedade, só é possível situar o ressentimento na gênese da relação professor-aluno se o concebermos a partir de uma perspectiva histórica. Caso contrário, não seria possível identificar sua materialização nas ações cotidianas dos indivíduos, inclusive daqueles na condição de atores educacionais, como é o caso dos professores e alunos, por exemplo.

Por este fato, apesar de todas as implicações subjetivas que asseguram a dimensão psicológica do ressentimento, requerendo investigações singulares específicas em cada indivíduo do ponto vista da clínica psicológica, é imprescindível uma análise filosófica de sua manifestação social. Ou seja, enquanto elemento que possui raízes na forma como a sociedade se organiza materialmente.

Diante dessa inequívoca necessidade, a seguir abordaremos a importância da perspectiva histórica do ressentimento e, assim, poder inseri-lo no processo educativo por meio da sua presença na relação professor-aluno.

### **3.2 O ressentimento numa perspectiva histórica**

Uma abordagem histórica do ressentimento implica como ponto de partida os pressupostos de uma Teoria Crítica da história na forma como apresentamos até aqui. Exige-

se, portanto, o princípio de que a dimensão subjetiva do indivíduo se constrói sobre a base objetiva da realidade concreta numa intersecção dialética.

Ao participar da realidade – seja por meio da interação social ou do contato direto com os objetos da cultura – o indivíduo se humaniza desenvolvendo capacidades que vão além da sua natureza física, constituindo a forma histórica do gênero humano. Nesse processo, não apenas as capacidades exclusivamente humanas são produzidas nos indivíduos, como também todo um conjunto de limitações físicas e psicológicas é desencadeado em decorrência das degenerações as quais a socialização está sujeita.

Seguindo este raciocínio, o ressentimento se insere nesse mesmo processo, sendo assim, parte da socialização das pessoas. Na condição de fator negativo e que produz limitações à atuação social das pessoas, este sentimento é, portanto, resultado destas degenerações da sociedade, o que sustenta a necessidade de sua superação.

A necessidade de um estudo histórico do ressentimento remete, então, à superação das condições objetivas da sociedade que favorecem seu aparecimento e atuação por meio das mais diversas circunstâncias, como é o caso da relação professor-aluno.

A aparente distância entre a subjetividade e a objetividade social é consequência das contradições da própria sociedade capitalista que, por influenciar as percepções estéticas das pessoas, produzem a impressão de que é possível superar os problemas de ordem subjetiva sem as devidas mudanças no plano objetivo. Essa situação se deve ao fato de que:

A chamada democratização da informação, bem como as já não tão graduais transformações na percepção, na estética, fornecem a impressão de que a nossa subjetividade conquista propriedades que a habilitam compreender e intervir na sociedade, de tal modo que as contradições entre o particular e a totalidade são apenas detalhes técnicos que podem ser resolvidos sem qualquer alteração das estruturas sociais. (ZUIN, 1999, p. 01)

O resultado desse fenômeno é desastroso para a formação (*Bildung*) das pessoas na medida em que reduz drasticamente a possibilidade de enfrentamento dos problemas sociais, sobretudo, aqueles de ordem subjetiva. Mesmo porque, como afirma Zuin (1999), não apenas se nega a influência da materialidade na consciência dos indivíduos, como ainda se considera a subjetividade uma dimensão dotada de capacidade suficiente para resolver os seus próprios problemas.

Permanece, portanto, a não reconciliação entre o indivíduo e a sociedade, havendo sempre uma ruptura entre a afirmação da possibilidade concreta de felicidade e sua efetiva concretização. É por esse motivo que Zuin (1999) da sequência à análise apresentada na citação anterior fazendo o seguinte destaque:



Porém, esta conclusão apressada não consegue dar conta da manutenção de uma certa desconfiança quanto à aparência de felicidade. A fetichização da técnica e a reificação das consciências teima em nos lembrar que reconciliações entre o indivíduo e a sociedade, entre o belo e o necessário, o mimético e o construído, o desejo e a cultura não foram ainda concretizadas. O que, nos dias de hoje, se realiza, no dizer de Adorno, é reconciliação forçada. (ZUIN, 1999, p. 01)

Mas, a ruptura a que nos referimos possui diversos mecanismos por meio dos quais pode ser operada. O seus efeitos, da mesma forma, variam conforme o tipo de interação social e a presença maior ou menor desse mecanismo em cada uma delas. A educação escolar é palco para as manifestações das contradições existentes na sociedade, inclusive de ideologias. Sendo assim, a relação professor-aluno parece refletir amplamente estas contradições, bem como acirrar muitos dos problemas sociais.

Assim, se a reconciliação entre o indivíduo e a sociedade é forçada, como diz Adorno, ela não é suficiente para equilibrar as contradições imanentes ao modo como a sociedade se reproduz material e culturalmente. O resultado disso é a manifestação no indivíduo de uma série de fenômenos psicológicos que só podem ser compreendidos e superados considerando a situação ora apresentada.

É diante desta tendência social que podemos considerar a importância política do ressentimento descrita por Kehl (2004, p. 15). De acordo com ela, apesar de todo o emaranhado de conexões de ordem subjetiva que permite ao ressentimento se estabelecer nas pessoas, é possível questionarmos até que ponto ele não é um dos efeitos mais prováveis produzidos diante das condições sociais de extrema opressão, onde não resta outra opção ao indivíduo a não ser ressentir-se.

Voltando à discussão da diferença entre reação de defesa e vingança adiada, é necessário cuidado para se evitar confusões entre uma coisa e outra, pois se tratam de ações completamente opostas. Ou seja, nas condições de opressão social, como ocorre nos regimes totalitários em que a reconciliação entre o indivíduo e a sociedade é ainda mais suplantada, é preciso saber em quais condições ocorre o adiamento da reação de defesa ou sua transformação em ressentimento. Esse é um dos pontos fundamentais a ser considerados na perspectiva de Kehl (2004, p. 15).

Esta condição política do ressentimento é demasiadamente importante em razão do fato de que o seu efeito se estende a toda uma população, podendo desencadear uma espécie de “ressentimento social”, tornando-se um fenômeno não singular de determinados

indivíduos, mas um problema de toda a sociedade. Sobre este fato, a autora faz as seguintes interrogações:

Como colocar em ato o saudável impulso de reação imediata aos agravos nos casos de impotência objetiva diante da força de argumentos e protestos, nos casos de impotência objetiva diante da força de coerção do opressor? Como reagir a uma injustiça mesmo à força de argumentos e protestos, nos casos em que qualquer reação custaria a vida do injustiçado? Sob uma ditadura militar, sob estados de exceção, sob regimes de terror toda reação tem de ser forçosamente adiada, até mesmo para que tenha chance de sucesso. **Em que circunstâncias esse adiamento forçado, esse “recuo tático”, funciona para organizar forças, amadurecer um projeto de retomada legítima do poder, e em que condições o adiamento da reação pode transformar-se em ressentimento?** (KEHL, 2004, P. 15) (Grifos Nossos).

A expressão *recuo tático* utilizado por Kehl traduz exatamente a diferença entre uma condição e outra. Ou seja, o adiamento de uma reação não significa de imediato o aparecimento do ressentimento, sobretudo, como atuação política.

Como exemplo ilustrativo dessa situação Kehl (2004) cita o *estado de exceção* definido por Giorgio Agamben<sup>12</sup>. Sob a imposição deste regime, ocorre a supressão de todos os direitos humanos, pois o Estado tem poder de decisão suprema sobre a vida de todos, deixando-a isenta de todos os pré-requisitos da cidadania. Justamente por isso que, segundo a autora, Agamben utiliza a expressão *vida nua* como referência à condição humana submetida a tais condições (2004, p. 15-16).

Assim, diante de condições sociais extremamente opressoras, os indivíduos se encontram obrigados a adiar sua reação de defesa como exercício tático devido à impossibilidade de qualquer garantia de vitória diante do opressor. É dessa forma, que o “sujeito histórico” – na perspectiva marxiana – atuaria sob a dominação do capitalismo, por exemplo, organizando as estratégias necessárias para empreender a revolução no momento mais adequado.

Esse adiamento, portanto, não configuraria um ato de ressentimento, mas de reação adiada. Neste sentido, mesmo que o momento da reação não tenha uma data, ou mesmo um período previsto, seu adiamento ainda não poderia ser confundido com o ressentimento.

Se o processo ocorresse de forma contrária, ou seja, se a opressão de um regime político a toda uma sociedade fosse consequência necessária para o aparecimento do ressentimento em cada indivíduo, não seria possível afirmar que a revolução proletária, por exemplo, seria o resultado da articulação histórica a partir das condições objetivas existentes.

---

<sup>12</sup> AGAMBEN, G. *Homo Sacer*. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

Ou seja, ela seria apenas um projeto de vingança adiado que não teria como objetivo a superação da sociedade de classes, mas a própria manutenção das condições de submissão.

Pois, se o ressentido é aquele que não quer superar o motivo do seu rancor ou da sua privação, o mesmo ocorreria com uma classe social ressentida. Porém, não parece ser esse o sentido da proposta da revolução da classe trabalhadora na obra de Marx (2005)<sup>13</sup>. Mesmo porque, só é possível aceitar essa condição como fator decisivo se desconsiderados outros efeitos subjetivos extremamente relevantes como a alienação e a semiformação (*Halbbildung*), por exemplo.

Kehl (2004, p. 17) comenta que o ressentimento não possui ligação direta com toda e qualquer condição de opressão existente na sociedade. Segundo ela, nem sempre o oprimido vê a impossibilidade de sua reação de defesa imediata como um ato humilhante. Apresentando outro exemplo, a autora cita o livro *É isso um homem?*, de Primo Levi, onde em seus relatos salienta que mesmo em condições absolutas de opressão, nem sempre os prisioneiros se tornaram indivíduos ressentidos.

A própria história apresenta diversos casos em que pessoas não abriram mão da sua individualidade mesmo diante da possibilidade da própria morte. Kehl (2004, p. 16) comenta que em muitas situações “[...] alguns prisioneiros *escolhem* a morte como meio de preservar sua humanidade”.

Um exemplo disso foi o julgamento de Sócrates na Grécia Antiga narrado na obra *“Apologia de Sócrates”* de Platão. Na ocasião – em 399 a. C. – Sócrates é conduzido a júri por haver desrespeitado as leis quando criticou a democracia ateniense e, como penalidade, deveria receber a condenação à morte. Nesse caso:

A motivação da acusação é claramente política: contra as críticas feitas por Sócrates contra o que ele considerava um desvirtuamento da democracia ateniense, e contra sua discussão e questionamento dos valores e atitudes da sociedade da época. Em seu julgamento, segundo as práticas da época, diante de um júri de 501 cidadãos, Sócrates apresenta um longo discurso, sua *apologia* ou defesa, em que, no entanto, longe de se defender objetivamente das acusações, ironiza seus acusadores, assume as acusações dizendo-se coerente com o que ensinava, e recusa a declarar-se inocente ou pedir uma pena. (MARCONDES, 2010, p. 45)

Devido à recusa de Sócrates, conforme regia os mandamentos da época, cabe ao júri definir condenar ou absolvê-lo. Eles, então, o condenam à morte. Porém, sua morte deveria ser praticada por ele mesmo e, para isso, é conduzido a uma prisão onde deveria beber o veneno de uma planta chamado *cicuta*. Apesar de seus companheiros ainda tentarem salvá-lo

<sup>13</sup> MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto Comunista**. Trad. Álvaro Pina. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

possibilitando sua fuga, Sócrates não aceita o plano, “[...] preferindo morrer como cidadão ateniense e sempre coerente com suas ideias do que viver numa terra estranha: fugir equivaleria a renegar suas ideias e princípios”. (MARCONDES, 2010, p. 45).

Acreditamos que o exemplo da apologia e condenação de Sócrates ilustra o discurso apresentado por Kehl (2004) sobre o fato de que nem sempre o prisioneiro desenvolve uma atitude de submissão diante do agressor, lutando até a morte pela sua humanidade. Conforme sua análise, “Morrer, ou deixar-se matar, é a afirmação extrema de insubmissão sob regimes totalitários – nessas condições seria uma leviandade incluir certos casos de suicídio sob a rubrica da melancolia” (2004, p. 16).

Essa constatação permite abranger a compreensão dos mecanismos objetivos sob os quais o ressentimento é desenvolvido historicamente, bem como excluir situações aparentemente relacionadas ao caso, mas que, por sua natureza, não produzem tal fenômeno, sobretudo, em determinadas condições sociais de dominação.

Quando estas condições conduzem ao extremo da desumanização do homem, segundo Kehl (2004) os indivíduos perdem suas capacidades reativas permanecendo a submissão do ditador. Por este motivo:

[...] a prova de que a organização dos campos de concentração sob o nazismo tinha como objetivo produzir a desumanização dos prisioneiros é que os índices de suicídios nos *lager* foram muito baixos. Desprovidos de qualquer implicação subjetiva em relação ao mal e à abjeção, reduzidos à condição de *coisa*, vítimas absolutas do arbítrio do Outro, os homens deixam-se abater passivamente, sem lançar mão do último recurso que distingue o humano do animal: a capacidade de escolher a própria morte (KEHL, 2004, p. 16)

Consideramos que esta ligação entre o número de suicídios e o processo de desumanização dos homens talvez não seja uma consequência imediata, carecendo de maior aprofundamento para estabelecer uma relação mais minuciosa. Contudo, a *coisificação* das pessoas sob a égide desse regime é, sem sombra de dúvidas, um fenômeno que por si mesmo desumaniza os seres humanos.

Sendo assim, a conclusão a que a autora chega quanto aos vínculos entre o ressentimento e a condição de derrotado não é imediata. Ou seja, a condição da escravidão não implica necessariamente a ocupação subjetiva da posição de escravo (2004, p. 16).

A imposição de determinadas circunstâncias opressoras – seja a uma pessoa ou a toda uma classe social – não é sinônimo de geração do ressentimento, mesmo que a submissão seja a única alternativa encontrada para evitar o extermínio absoluto. É justamente por isso que o

ressentimento “[...] tem mais a ver com a rendição voluntária do que com a derrota” (2004, p. 17).

Mas, como se sabe, a opressão não é um fenômeno único e exclusivamente das sociedades submetidas a regimes totalitários. O capitalismo é um exemplo disso. Desde o processo de transição entre o regime feudal e o capitalista da forma como se encontra hoje, este modo de produção foi desenvolvido sob a gênese da contradição imanente.

O lema burguês defendido exaustivamente desde a Revolução Francesa – liberdade, igualdade e fraternidade – não tem sido efetivamente realizado até os dias atuais. Apesar de todo o avanço do aparato científico e tecnológico as pessoas continuam vivendo sob condições amplamente desumanas. Falta-lhes a liberdade real de escolhas, a igualdade social completa – e não apenas à lei – e a possibilidade de compartilhar fraternalmente toda a riqueza produzida socialmente.

Gramsci (1995) analisa criticamente os contrapontos entre filosofia e história e para isso articula os vínculos entre indivíduo e sociedade. Segundo ele, nas análises realizadas atualmente, mesmo do ponto de vista científico, é comum a afirmação que o homem é um ser social, ou seja, que não pode ser concebido senão vivendo em sociedade. Porém, essa é uma conclusão que tem sido apresentada e apropriada de forma incompleta na sociedade capitalista, pois não se extrai dela todas as consequências necessárias para uma verdadeira vida social. Assim diz Gramsci:

É um lugar comum a afirmação de que o homem não pode ser concebido senão vivendo em sociedade, todavia não se extraem de tal afirmação todas as consequências necessárias, inclusive individuais: **a saber, que uma determinada sociedade humana pressupõe uma determinada sociedade das coisas**. Na verdade, até agora, estes organismos supra-individuais têm recebido uma significação mecanicista e determinista (tanto a *societas hominum* como a *societas rerum*); daí a reação contra esse ponto de vista (GRAMSCI, 1995, p. 41) (**Grifos Nossos**).

Se considerarmos válida essa premissa de Gramsci (1995), necessariamente concluiremos que a atual sociedade capitalista não leva às últimas consequências as implicações da afirmação de que o homem só pode ser concebido em sociedade, pois todos os demais desdobramentos dessa conclusão não são levados em consideração nas análises, inclusive na sociologia contemporânea.

Assim, a partir dessa primeira contradição da sociedade, inicia-se a afirmação de uma promessa que não pode ser realizada na sua plenitude. Sua principal consequência é a

produção nos indivíduos de expectativas que não poderão ser cumpridas, mesmo que dediquem todas as forças do espírito para concretizá-las.

No instante em que essas promessas não podem ser cumpridas, ocorre por parte dos indivíduos uma espécie de frustração, pois entendem que o objetivo não alcançado não consistia numa mera vontade sua, mas uma promessa que a sociedade lhe fizera insistentemente. Percebe então que sua escolha, na realidade, não se efetiva, pois nem tudo que escolher será conquistado.

Assim, as promessas de igualdade, liberdade e fraternidade não são cumpridas ou, pelo menos, não se estendem a toda sociedade. Apenas algumas formas desses princípios são de fato permitidas a todos, como é o caso da igualdade perante a lei mencionada acima.

É por esse motivo que a democracia capitalista, assentada nos três princípios burgueses, é contraditória desde a sua gênese, assim como o modo de produção que lhe estrutura. De acordo com Kehl (2004), esse modelo de democracia tem sido o mais propício para o desenvolvimento do ressentimento, sobretudo, pela grande quantidade de promessas feitas aos indivíduos que não podem ser cumpridas.

Esse contexto favorece o aparecimento do ressentimento porque traz em si nitidamente a marca daquilo que Kehl (2004, p. 18) denomina *privação*. Segundo a autora, as modernas sociedades liberais, a partir do momento que apontam para igualdade como princípio articulador dos direitos mínimos necessários à existência humana – e que todos os indivíduos, indiscriminadamente, deveriam estar submetidos – mas que, na prática, não se realiza, predispõe os mecanismos subjetivos necessários ao aparecimento do ressentimento. Ou seja:

[...] Os meandros de uma classe ou de um segmento social inferiorizados só se ressentem de sua condição se a proposta de igualdade lhes foi antecipada simbolicamente, de modo que a falta dela seja percebida não como condenação divina ou como predestinação – como nas sociedades pré-modernas – mas como *privação*. São os casos em que a igualdade é oficialmente reconhecida, mas não obtida na prática que produzem o ressentimento na política. É preciso que exista um pressuposto simbólico de igualdade entre opressor e o oprimido, entre rico e pobre, poderoso e despossuído, para que os que se sentem inferiorizados se ressentam (KEHL, 2004, p. 18).

Ou seja, não há a necessidade exclusiva de uso da força física ou da opressão direta conforme ocorre com os regimes totalitários para que o ressentimento se concretize no indivíduo ou numa classe social. A privação, ou seja, a negação de algo que foi antecipadamente prometido, já é condição substancial para que este fenômeno se manifeste.

É por este motivo que na sociedade capitalista ocorre uma intensificação do ressentimento. Como os princípios burgueses se generalizam, permeando todas as esferas do corpo social – desde a família, passando pelo Estado e todas as suas instâncias – encontraremos em cada uma delas a afirmação da igualdade entre os seres humanos independente da classe social a que pertençam. Também, por via deste mesmo processo, a cultura é considerada um direito pleno e o indivíduo tem autonomia para se apropriar dos elementos culturais que julgar melhor para a sua formação.

Porém, Adorno e Horkheimer (1985) já haviam apontado para todos os problemas que a Indústria Cultural insere no processo de apropriação da cultura no capitalismo, inclusive sua contribuição para a disseminação da semiformação. Nesse sentido, ocorre uma privação da própria cultura por parte dos indivíduos, pois todas as conquistas que a Indústria Cultural promete por meio da formação cultural – agora convertida em semiformação – não são realizadas na sua completude<sup>14</sup>.

Assim, um dos elementos essenciais da sociedade capitalista – a divisão das classes sociais – é um importante contribuinte para a formação do ressentimento. Não porque este fenômeno só exista entre os indivíduos da classe trabalhadora, mas, sobretudo, pelo fato de que são as classes menos favorecidas economicamente que se encontram mais suscetíveis a todos os tipos de privação.

Julgamos imprescindível ressaltar a influência da classe social no processo social de formação do ressentimento justamente em decorrência da relação que possui com a privação na perspectiva apresentada por Kehl (2004). Ou seja, em toda circunstância onde ocorre a privação por parte do indivíduo de determinada coisa, existe uma dimensão material que lhe engendrou.

Dessa forma, se no capitalismo a divisão de classes é produzida mediante a desigualdade na socialização da riqueza socialmente produzida, seja ela material ou cultural – como a arte e a filosofia –, a privação social (e individual) está atrelada, principalmente, à questão econômica. Portanto, não há como negar a influência das classes sociais neste processo.

Consideramos aqui a importância da divisão de classes por dois motivos: primeiro pela sua contribuição como estrutura necessária para a manutenção do sistema capitalista e, segundo, pelo seu caráter formativo.

---

<sup>14</sup> Na próxima seção abordaremos de forma mais abrangente a relação entre Indústria Cultural, semiformação (*halbbildung*) e privação da cultura, articulando-a com o fenômeno do ressentimento e tomando como referência a formação de professores.

O primeiro motivo corresponde à própria gênese do modo de produção capitalista, que se estruturou a partir do antagonismo entre burguesia e proletariado, combinando a relação de dominação hegemônica que prevalece até os dias atuais.

O segundo consiste no papel formador das classes sociais considerando a perspectiva de análise desenvolvida por Ramos-de-Oliveira (1993, p. 02) quando considera que “[...] a classe social é a primeira e a mais permanente “escola””. Ou seja, é no interior da classe social que o indivíduo faz parte que ele inicia seu processo formativo, embora de forma difusa, mas intenso e permanente.

Mesmo sendo um elemento desconsiderado por diversos autores – inclusive, o próprio conceito de classe social foi revisto por Adorno e Horkheimer (1985), mas jamais excluído –, é inegável tanto a existência quanto a influência das classes sociais na vida das pessoas. Ramos-de-Oliveira concluiu que as controvérsias a respeito das classes sociais têm um sentido claro, pois “[...] quanto mais um conceito pode ter um caráter heurístico, mais se faz para negá-lo. E quando não se pode ocultar, deve-se confundir – devem pensar aqueles que se comprometem com a intocabilidade da ordem social. É natural.” (1993, p. 06).

Portanto, considerar os efeitos subjetivos da sociedade capitalista exige, por consequência, a aceitação da divisão de classes e da sua relação com a apropriação da cultura. Diante dessa condição é possível compreender concretamente a dinâmica da formação humana e suas contradições. No entanto, não se pode afirmar que a divisão de classes é perversa apenas pela relação de dominação gerada a partir do seu núcleo. Ou seja, o aspecto negativo não é unilateral, como a negação da humanidade apenas da classe explorada, mas também da dominante.

A crítica feita por Marx (2010) na obra *Sobre a questão judaica* a respeito da emancipação dos judeus caminha nessa direção. Discutindo a diferença entre a *emancipação humana* e a mera *emancipação política* ele constata que o caminho para a emancipação de toda a humanidade não se inicia a partir da emancipação de *grupos isolados* (como era o caso dos judeus), mas deve ser direcionada a toda a sociedade. Isso significa que na medida em que a sociedade em geral é emancipada os grupos minoritários também serão. Eis o princípio marxista da totalidade.

Isso não quer dizer que Marx (2010) seja contrário à emancipação política dos segmentos sociais. Mas, o que pretende deixar claro é que a emancipação política só contribuirá para a emancipação humana (a emancipação de toda a sociedade) quando ela advir de uma classe que represente os interesses de toda a população humana. Partindo deste objetivo essa classe estará em luta com outra classe (dominante) que luta apenas pelos seus



próprios interesses, produzindo a exploração do trabalho humano e, conseqüentemente, a desumanização. Para Marx, essa é a luta dos trabalhadores com os donos dos meios de produção.

Na quarta seção deste trabalho veremos que a emancipação política dos professores como agrupamento humano – como profissionais – é indispensável. Porém, essa emancipação só será alcançada no instante em que a classe social a que os professores pertencem caminhe na luta pela emancipação de toda a humanidade. Por se relacionarem de forma dialética entendemos que esses dois movimentos precisam ocorrer simultaneamente.

Voltando à questão da formação humana nas sociedades divididas em classes é mister afirmar que todos os indivíduos são, em certa medida, privados do seu acesso. Porém, os efeitos imediatos são sentidos diretamente pela classe dominada, os proletários. Isso também está relacionado ao próprio fetichismo da mercadoria que desenvolve nas pessoas um desejo mais intenso das riquezas materiais. Portanto:

Eis porque a divisão da sociedade em classes é também excludente de uma real formação. As classes seccionam todos os indivíduos e não apenas aqueles das classes dominadas, embora sobre estes recaiam os piores efeitos da dominação do homem sobre o homem. Não apenas está diminuído o torturado, também o algoz está privado de humanidade. Nesse mesmo sentido, as classes deformam todos os seres já ao convertê-los em membros de uma classe (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 1993, p. 14).

Assim, ao se constituir membro de uma classe, o indivíduo “aprende”, ou melhor, internaliza um conjunto de caracteres necessários à subsunção ao processo mais amplo de formação humana no contexto do capitalismo. Ramos-de-Oliveira (1993) destaca ainda que o pertencimento a uma classe impulsiona o desencadeamento de concepções de mundo, produzindo ainda determinados tipos de sentimentos, imagens e valores que, em certo momento contrastam com a formação específica da escola.

Assim, a formação escolar – inclusive a autorreflexão, construída a partir da teoria – produz da mesma forma que a classe, sentimentos, valores e imagens acerca do mundo (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 1993, p. 15) – sobretudo, o mundo da cultura. Desta forma, o contraste entre a formação difusa da classe e aquela oferecida pela escola de forma intencional é povoado de tensões.

Nossa conclusão sobre essa inflexão é que, no caso do ressentimento na relação professor-aluno, essa dinâmica não pode ser desconsiderada. Principalmente porque a luta de classes é um fenômeno fortemente presente no interior da escola e permeia todas as suas relações.

Até aqui, procuramos abordar o ressentimento numa perspectiva histórica considerando as contradições objetivas da sociedade, tomando como referência o contexto do capitalismo. A seguir, discutiremos alguns apontamentos específicos do ressentimento que se dinamizam na relação professor-aluno.

### **3.3 O ressentimento na relação professor-aluno**

Temos procurado até aqui considerar o fenômeno do ressentimento não apenas como uma categoria psicológica, mas promover sua interpretação filosófica, principalmente em razão da perspectiva histórica da teoria ora adotada. Inclusive, por este motivo é que direcionamos seus efeitos na esfera política da sociedade.

Se a relação professor-aluno na escola não pode ser afastada das contradições sociais – mesmo porque esta instituição reproduz em grande medida os interesses de classes resultantes do capitalismo contemporâneo – a presença do ressentimento no seu interior também deve ser considerada parte deste processo. O modo como esta relação se estabelece é o que tentaremos demonstrar agora.

A implicação filosófica do ressentimento nas relações humanas foi considerada primeiramente por Nietzsche, mesmo antes deste sentimento se tornar objeto de estudo também da psicanálise (KEHL, 2004, p. 25). Assim, os estudos nietzschianos sobre o ressentimento são fundamentais para a compreensão das suas intersecções com o contexto geral da vida social.

Assim, a contextualização que este filósofo faz acerca da origem do ressentimento compõe uma primeira forma de interpretação histórica da sua existência. Conforme afirma Zuin (2002, p. 21) “[...] Coube a Nietzsche a descrição pormenorizada do sentido histórico do ressentimento”.

Porém, voltemos a uma questão fundamental. No tópico anterior, quando falamos da questão da privação como condição imanente da democracia burguesa acentuada pela divisão de classes baseada no princípio econômico do lucro, há outro aspecto que é fundamental para a configuração do ressentimento.

Kehl (2004) destaca que além da existência da privação é necessário ainda que a legalidade da democracia, ou melhor, dos direitos adquiridos e garantidos aos cidadãos por meio da implantação de leis seja reconhecida não como uma conquista popular, mas como um presente dos dominadores aos dominados. Seria um benefício concedido pela benevolência dos justos (e bons) aos mais necessitados. A autora descreve essa relação da seguinte forma:

O ressentimento na política produz-se na interface entre a lei democrática – antecipação simbólica de igualdade de direitos – e **as práticas de dominação paternalistas, que predispõem a sociedade a esperar passivamente que essa igualdade lhes seja legada como prova do amor e da bondade dos agentes do poder**. No Brasil, em que essas duas condições se combinam de maneira frequentemente perversa, os movimentos sociais oscilam entre as proposições *ativas* de transformações sociais e as manifestações *reativas*, **ressentidas**, que expressam insatisfação popular, mas não levam a nenhum resultado efetivo no sentido do aperfeiçoamento dos dispositivos da democracia. (KEHL, 2004, p. 18) (**Grifos Nossos**).

Ou seja, além do pressuposto da igualdade entre os seres humanos que configura pré-requisito para a ativação do ressentimento na dimensão política, congrega-se ainda a visão paternalista por parte dos dominados em relação àqueles que se encontram no poder.

Este sentimento paternalista, que consideramos ser produzidos nos indivíduos por meio da classe a qual pertencem – sobretudo, os proletários – configuram projeções que parecem se estender a todas as formas de relação de poder existentes na sociedade.

Aliás, esta imagem de que os direitos democráticos são dádivas dos poderosos aos menos favorecidos anuncia-se como uma consequência da própria constituição da moral burguesa apresentada por Nietzsche (1998) na obra *A genealogia da moral*. A obra é dividida em três partes às quais Nietzsche chamou de *dissertações*. Assim, na primeira dissertação, intitulada *Bom e mau, bom e ruim*, ele apresenta a importância da historicidade na interpretação da origem da moral. Segundo ele, até o momento de seus estudos, geralmente isso não era comum entre os historiadores da moral.

Nietzsche (1998), então, procede a um estudo histórico da moral e para tanto trabalha com a existência de duas classes distintas: a dos nobres e a dos escravos. Segundo ele, os historiadores da moral consideravam que o juízo sobre o que é “bom” provinha daqueles que receberam ações e as classificaram desta forma a partir dos seus resultados. Contudo, este filósofo considera que o que ocorreu foi exatamente o contrário:

Para mim é claro, antes de tudo, que essa teoria busca é estabelecer a fonte do conceito de “bom” no lugar errado: o juízo “bom” *não* provém daqueles aos quais se fez o “bem”! Foram os “bons” mesmos, isto é, os nobres, poderosos superiores em posição e pensamento, que sentiram e estabeleceram a si e a seus atos como bons, ou seja, de primeira ordem, em oposição a tudo que era baixo, de pensamento baixo, e vulgar e plebeu (NIETZSCHE, 1998, p. 19).

Essa seria, segundo Nietzsche, a moral dos senhores (os nobres). Ela então estipulava o que seria considerado *bom*, ou melhor, *nobre*. A própria etimologia da palavra “nobre”

traduz esse sentido. Ou seja, *sentimentos nobres, atitudes nobres, comportamentos nobres* são exemplos de coisas *boas*, expressando, a princípio, essa associação.

No entanto, de acordo com Nietzsche (1998), historicamente ocorrerá uma inversão de sentido com o advento do cristianismo, intitulada tresvaloração de valores (NIETZSCHE, 1998, p. 26). Nessa inversão, também chamada de tresvaloração judaica, ocorreu que:

Foram os judeus que com apavorante coerência, ousaram inverter a equação de valores aristocráticos (bom=nobre=poderoso=belo=feliz=caro aos deuses) e com unhas e dentes (os dentes do ódio mais fundo, o ódio impotente) se a esta inversão, a saber, impotentes, baixos são bons, os sofredores, necessitados, feios, doentes são os únicos beatos, os únicos abençoados, unicamente para eles há bem-aventurança – mas vocês, nobres e poderosos, você serão por toda a eternidade os maus, os cruéis, os lascivos, os insaciáveis, os ímpios serão também eternamente os desventurados, malditos e danados!... (NIETZSCHE, 1998, p. 26).

Assim, com a moral judaico-cristã, ocorre que o *bom* não é mais o nobre, mas sim os sofredores, os inferiores, os dominados. Obviamente, na divisão social da época, constituía esse grupo toda a estirpe dos escravos.

Dessa inversão que surge o que Nietzsche (1998, 29) chama de *moral dos escravos*. É da dinâmica objetiva e subjetiva dessa moral que ele trabalha o conceito de ressentimento. Pois:

Enquanto toda moral nobre nasce de um triunfante Sim a si mesma, já de início a moral escrava diz Não a um “fora”, um “outro”, um “não-eu” – e *este* Não é seu ato criador. Esta inversão do olhar que estabelece valores – este *necessário* dirigir-se para fora, em vez de voltar-se para si – é **algo próprio do ressentimento**: a moral escrava sempre requer, para nascer, um mundo oposto e exterior, para poder agir em absoluto – sua ação é no fundo reação (NIETZSCHE, 1998, p. 29) (**Grifos Nossos**).

Considerando o fato de que o ressentimento é, como disse Kehl (2004), uma vingança adiada, mas que não pode se concretizar, pois o ressentido não tem a intenção de se livrar do rancor, podemos constatar que esse *mundo oposto e exterior* a qual Nietzsche se refere é a própria contradição da realidade, como a divisão de classes, por exemplo. Assim, o Outro – que poderiam ser os nobres, por exemplo – é encarado como o culpado por todos os seus males. E sobre eles o ressentido desenvolve uma atitude de reação.

Essa reação, na medida em que desencadeia um sentimento de vingança que só pode ser satisfeito no instante em que este Outro também sofre por ter *feito* o ressentido sofrer. Zuin (2002, p. 22) afirma que “Os homens do ressentimento atingem seus objetivos por

completo quando conseguem, segundo Nietzsche, introduzir na consciência dos felizes sua própria miséria, quando os fortes envergonham-se de seu poder num mundo miserável”.

Ao transportarmos esse contexto em que se estrutura o ressentimento para a relação professor-aluno, veremos que o rancor que os alunos projetam em relação aos seus professores assenta-se nas duas questões principais que apresentamos acima a partir das reflexões de Kehl (2004). Ou seja, a *privação* e os *sentimentos paternalistas*.

No que diz respeito à privação, ao dialogar com Nietzsche e Adorno a respeito do ressentimento, Zuin (2002) destaca que este fenômeno está relacionado à:

[...] presença do rancor dos alunos em relação àquilo de que são privados, ou seja, os alunos se rebelam contra qualquer tipo de experiência formativa, pois fazem parte de uma cultura cujo processo de industrialização lhes oferece como norma a orientação de que precisam sentir prazer em relação à sua própria miséria física e moral. (ZUIN, 2002, p. 23)

Portanto, eis uma das principais privações sofridas pelos alunos no processo de ensino: a possibilidade de uma verdadeira experiência formativa.

Mas, conforme explicamos o ressentimento na relação professor-aluno não está associado a apenas um elemento e sim a diversos. A substituição do uso da violência física pela simbólica por parte dos professores a partir do advento da modernidade fez arrefecer o rancor entre alunos e professores.

Esse rancor projetado pelos alunos em relação aos professores é alimentado constantemente, sobretudo, pela imagem do professor como aquele que pune, castiga. Imagem esta construída desde os tempos mais remotos da história da educação. Como diria Adorno:

A minha hipótese é que a imagem de responsável por castigos determina a imagem do professor muito além das práticas dos castigos físicos escolares. Se eu tivesse que orientar investigações empíricas acerca do conjunto complexo do professor, então esta seria a primeira a me interessar. Ainda que em termos bastante brandos, **repete-se na imagem do professor algo da imagem tão afetivamente carregada de carrasco** (ADORNO, 1995b, p. 107) (**Grifos Nossos**).

Essa imagem reproduz-se sistematicamente, inclusive pela sua ligação com a separação histórica entre o intelecto e a força física, principalmente nas sociedades onde “[...] as prerrogativas da força física sobreviveram à divisão do trabalho. Esse passado distante na história ressurgiu constantemente”. (ADORNO, 1995b, p. 102).

Isso significa que mesmo diante de todas as contradições acerca da relativa autoridade do professor que, sob o julgo da sociedade, não seria mais do que um *arremedo de senhor*

(ZUIN, 2008a, p. 43), ainda prevalece a associação da sua imagem a do tirano. E, se o aluno deve respeitá-lo, mesmo discordando das suas atitudes, o rancor que compõe os sentimentos ambivalentes deve ser reprimido.

Essa repressão impulsiona o sentimento rancoroso a permanecer adiado para ser exteriorizado num momento oportuno<sup>15</sup>, caracterizando assim, uma vingança. Porém, devido à ambiguidade dos sentimentos presentes na relação professor-aluno ocorre a necessidade de um constante adiamento da reação, caracterizando o ressentimento por parte do aluno.

Sobre a privação da possibilidade de uma verdadeira experiência formativa, ainda ocorre que:

Na relação com o professor, balizada na educação para a disciplina por meio da dureza, o aluno sofre uma dupla afronta, à qual se aferra seu ressentimento: primeiramente, a sua humilhação resulta da decepção de ter acreditado, em algum momento, que teria espaço nas atividades escolares para poder se expressar, a ponto de se sentir respeitado e assim respeitar os demais. Logo em seguida, a agressão cometida pelo professor o faz relembrar o quanto fora estúpido em acreditar que a imagem que tinha do preceptor era de alguém que correspondia exatamente àquilo que fora anteriormente idealizado. (ZUIN, 2002, p. 25)

Essa imagem do professor *como preceptor* é exatamente aquela que na política constitui a *visão paternalista* que, de acordo com Kehl (2004), é condição necessária para a afirmação do ressentimento de uma classe social, por exemplo.

Assim, como o idealizado preceptor não é real na prática, demanda desse caso uma frustração por parte do aluno que só pode ser amenizada por meio de um mecanismo de identificação com o mestre. Isso porque:

[...] o processo de projeção do ideal de ego na figura do mestre não desaparece quando se esvai a imagem do professor moralmente íntegro, mas acaba prevalecendo no desejo de também ser capaz de humilhar o outro. O ressentimento, derivado da frustração de a imagem do preceptor não ser correspondido ao modelo de honestidade idealizado pelo aluno, é canalizado para a vontade de poder conformar com sua personalidade pela identificação com a figura do mestre, cuja imagem conjuga a força e o prazer sádico (ZUIN, 2002, p. 25-26)

Esse mecanismo de projeção do ego, especificamente psicológico, é uma manifestação subjetiva da dinâmica do ressentimento que, como destaca Zuin (2012) se objetiva na realidade educacional e social, seja por meio dos atos de violência praticados entre os próprios

---

<sup>15</sup> Podemos citar como exemplos desses momentos oportunos as manifestações de atos de violência praticados na chamada “aula trote”, descritas por Zuin (2002, 2008) e na internet, sobretudo, no Orkut, YouTube, com ocorrências e “síndromes culturais”, como o caso do Amok, conforme o mesmo autor aborda na obra “**Violência e Tabu entre professores e alunos**: a internet e a reconfiguração do elo pedagógico” (2012).

alunos – como é o caso da aula trote – ou nas redes sociais como o *Amok*<sup>16</sup> no *YouTube* e nas redes sociais, como aconteceu com o *Orkut*.

Mas, essas manifestações de atos ressentidos não são suficientes para superar o rancor, a raiva e, enfim, o próprio ressentimento. Pois, no instante em que configura uma vingança adiada, seu objetivo é o de simplesmente manifestar sua dor referente a um ou mais atos de violência – física ou psicológica – e, por meio sua expressão social, permitir que o outro se sintá culpado pela mesma.

Maria Rita Kehl afirma que:

O ressentimento seria, neste caso, o avesso do arrependimento; é uma cobrança indireta de um bem cedido ao outro por submissão ou covardia. Instalado no lugar de queixoso, o ressentido não se arrepende; acusa. Sua reivindicação não é clara: ele não luta para recuperar aquilo que cedeu e sim para que o outro reconheça o mal que lhe fez. No entanto, ele não espera obter reparação: o que ele quer é uma espécie de vingança. Uma vingança imaginária, escreve Nietzsche. Uma vingança sempre adiada, que ele prefere gozar na fantasia a executar (KEHL, 2004, p. 19-20).

Assim, o ressentimento na relação professor-aluno contém todas estas características específicas e singulares à própria dinâmica do conceito e, ao mesmo tempo, congrega o contexto social mais amplo que sistematiza a lógica da privação de importantes elementos como a experiência formativa, por exemplo, que discutiremos mais profundamente na próxima seção.

No caso dos alunos, este ressentimento se dinamiza na tentativa de manutenção da autoridade do professor no exercício da docência, sendo esta uma cobrança social, de onde decorre historicamente parte dos usos das violências físicas e psicológicas, além das privações citadas anteriormente. Adorno (1995b, p.112), se referindo ao trabalho do professor para com os alunos afirma que:

[...] A civilização que ele lhes proporciona, as privações que lhes impõe, mobilizam automaticamente nas crianças as imagens do professor que se acumularam no curso da história e que, como todas as sobras remanescentes no inconsciente, podem ser despertadas conforme as necessidades da economia política.

Assim, a repressão dos impulsos imediatos dos alunos que interfeririam na manutenção da disciplina existe na história da relação professor-aluno como um dos principais motivos para a produção de sentimentos ambivalentes se considerarmos

---

<sup>16</sup> “[...] Amok uma síndrome psicopatológica na qual um indivíduo mata todos aqueles que cruzam seu caminho”. (ZUIN, 2008b, p. 585).

exclusivamente os aspectos subjetivos dessa relação. Obviamente, sua conexão se atrela às exigências da realidade objetiva.

Neste sentido, Zuin (2008) analisa a exigência que os professores fazem aos alunos quanto à memorização de conteúdos como demonstração de aprendizagem dos mesmos. Ou seja, na medida em que os professores utilizam o ato de decorar de forma contrária ao seu sentido etimológico original, ocorre uma inversão dos sentimentos imanentes a ele. Steiner (1995, p. 46 *apud* Zuin, 2012, p. 195) faz o seguinte comentário; “Num sentido mais simples, o que sabemos de cor (no coração) amadurecerá e se desdobrará dentro de nós. O texto memorizado interage com a nossa experiência temporal, modificando nossas experiências, sendo dialeticamente modificado por elas”.

Portanto, na acepção original, podemos concluir que o *decorar* tem um sentido emancipatório, pois permite aos indivíduos produzir experiências que lhes humanizem ainda mais. Essas experiências, que poderiam ser consideradas experiências formativas (*Erfahrung*), da forma como Santos (2011) abordou na dissertação mestrado intitulada *Acúmulo de saberes e experiência formativa*<sup>17</sup>.

A expressão *experiências formativas* que aqui utilizamos tem o intuito de denominar exatamente as formas de experiência que produzam modificações emancipadoras nos indivíduos. Pucci (1997) afirma que Adorno, partindo do pensamento de Benjamin, distingue entre a *vivência* (*Erlebnis*) e experiência (*Erfahrung*). Assim, enquanto a *Erfahrung* favorece a formação emancipatória, a *Erlebnis* seria “[...] a vivência do indivíduo num processo contínuo, acelerado, fragmentário, onde a impressão forte e factual, a imediaticidade o deformam em sua capacidade de pensar, entender e sentir”. (PUCCI, 1997, p. 111).

Portanto, se o decorar no seu sentido original modifica nossas experiências, o mesmo não ocorre no seu processo invertido pelo professor no instante em que foi utilizado como meio de garantia da autoridade, apenas com o intuito de manter a disciplina necessária para uma suposta aprendizagem dos conteúdos. É neste sentido que se insere a seguinte conclusão de Zuin:

O afastamento do sentido original do que significa memorizar determinados conteúdos relaciona-se visceralmente com a posição autoritária dos professores que exigem a memorização como prova do aprendizado efetivo

---

<sup>17</sup> Em nossa dissertação de mestrado abordamos minuciosamente as possibilidades dos indivíduos realizarem “experiências formativas” (*Erfahrung*) tomando como referência contextual a sociedade capitalista contemporânea. SANTOS, M. A. **Acúmulo de saberes e experiência formativa**. Araraquara: Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar/Universidade Estadual Paulista, 2011. (Dissertação de Mestrado).



dos alunos, a despeito de quaisquer interesses que elas poderiam demonstrar sobre o aprendizado destes conteúdos (ZUIN, 2012, p. 195).

Porém, faz-se necessária aqui uma ponderação: como o ato de decorar, sobretudo, em termos didáticos está associado à memória – inclusive tem-se utilizado exaustivamente a palavra *memorização* no lugar de *decorar* – poderia se concluir que a memorização seria uma ação a ser negada. No entanto, não se trata dessa atitude.

A esse respeito, Zuin (2012, p. 196), tomando a expressão filosófica de Benjamim *ler a história a contrapelo* demonstra a importante revitalização deste conceito no seu sentido emancipatório. Pois, segundo ele, historicamente nem sempre a memorização esteve atrelada ao ato de decorar (memorizar) conteúdos escolares de forma estanque. Mas, inclusive como condição imprescindível para a produção de novos significados além daqueles já existentes no indivíduo. Segundo ele:

E mesmo ao enfatizar o aspecto mais recente da memorização como ato enfadonho e desnecessário, o próprio Adorno reconheceu que se não houver memorização fenecem tanto o intelecto quanto o espírito. Pois a morte de ambos torna-se consequência do enfraquecimento da capacidade mnemônica, dado que sem memória o intelecto e o espírito já não mais possuem um porto seguro para se aferrar e, assim, ser instigados em produzir novos significados além dos já apresentados (ZUIN, 2012, p. 196-197).

Portanto, a inflexão que se apresenta por via deste contraponto é exatamente o núcleo articulador que pode oscilar entre o uso banal da memorização com o intuito de castigar – que seria a *educação pela dureza* (ZUIN, 2006, p. 74) – ou a afirmação da sua função mnemônica, que engendra o processo de emancipação do indivíduo por meio da experiência (*Erfahrung*).

Nesse sentido, a memorização como castigo configura o cenário dessa educação pela dureza, ocasionando sentimentos ambivalentes à relação professor-aluno e permitindo sentimentos rancorosos que, por sua vez, ao se submeteram ao contexto ora descrito, convalidam o ressentimento dos alunos em relação aos professores.

Assim, diante de toda essa conjuntura de ordem objetiva e subjetiva é possível concebermos a dinamicidade da relação professor-aluno e a recorrência dos fenômenos subjetivos contrários à formação (*Bildung*) que, ao se objetivarem, dão continuidade ao processo histórico que lhe engendraram.

Na próxima seção, analisaremos um programa de formação de professores que consiste na oferta de um curso de graduação em Pedagogia numa instituição de Ensino Superior comunitária do interior do Estado de São Paulo. Esse programa, denominado Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR – é de âmbito nacional

e foi lançado em 2009 pelo Governo Federal por meio da CAPES – Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior – e visa oferecer a formação em nível superior para professores da ativa que lecionam apenas com a habilitação para o magistério em nível médio, como é o caso do CEFAM<sup>18</sup> e do antigo curso Normal.

Como um dos critérios para frequentar o curso é ser professor da ativa, os participantes deste programa são professores que se encontram na condição de alunos. Assim, pretendemos abordar tanto o ressentimento na relação professor-aluno quanto a aversão à profissão docente, tomando como referência contextual a sociedade capitalista contemporânea.

Assim, pretendemos congregiar dados objetivos e subjetivos de forma a identificar a maneira como estes elementos se organizam de forma a influenciar a experiência formativa dos alunos no caso singular do Programa PARFOR.

---

<sup>18</sup> CEFAM – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério –, oferecido no Estado de São Paulo entre os anos de 1988 e 2006.

#### 4. RESENTIMENTO, TEORIA E PRÁTICA NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NO PROGRAMA PARFOR

*“[...] A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades. E para isso ela precisa libertar-se dos tabus, sob cuja pressão se reproduz a barbárie”. (ADORNO, 1995b, p. 117)*

O estudo da dinâmica da relação professor-aluno é uma preocupação de longa data no campo dos estudos pedagógicos. Mesmo porque, conforme apresentamos nas seções anteriores trata-se de uma relação extremamente polêmica e problemática do ponto de vista do seu impacto nos resultados da formação escolar. Porém, há de se demarcar um aspecto específico dessa relação no qual consiste o fundamento da investigação desta pesquisa.

No levantamento bibliográfico que realizamos quando do planejamento deste estudo foi possível constatar que os estudos voltados à análise da relação professor-aluno consideraram-na nas situações comumente encontradas: ou seja, nos casos em que os alunos são crianças, adolescentes, ou mesmo adultos, sem nenhuma experiência prévia no exercício da docência.

É justamente neste ponto que a relação professor-aluno analisada nesta pesquisa se diferencia dos demais casos estudados. Trata-se da relação professor aluno quando os alunos já são professores.

Porém, analisaremos esta relação tomando como referência as circunstâncias sobre as quais se constituiu historicamente a formação de professores e seus reflexos na institucionalização da profissão docente. Portanto, não desvincularemos esta relação do conjunto das relações sociais erigidas sobre as condições objetivas de produção e reprodução do gênero humano, procurando articular no seu conjunto as motivações históricas de produção dos chamados *tabus acerca do magistério* conforme analisados por Adorno (1995b).

Assim, a relação professor-aluno aqui pesquisada se realiza a partir da mediação das objetivações do gênero humano que se apresentam na educação escolarizada sob o processo de ensino-aprendizagem relacionado ao tipo de sociedade em que ele está inserido.

Por este motivo, não procederemos aqui uma análise naturalista e nem idealista acerca da produção dos objetos que serão investigados nessa tese. Nosso intuito é o de analisar, sob o ponto de vista crítico, os elementos inerentes à problemática que essa pesquisa visa responder.

Em decorrência dessa metodologia a relação professor-aluno não será tratada de forma isolada, mas como parte de um movimento histórico social que tem suas raízes tanto na estrutura social e, conseqüentemente, na superestrutura que se ergue sobre esta. Esperamos que por esse caminho possamos alcançar nossos objetivos de maneira mais ampla e profunda do ponto de vista acadêmico.

#### **4.1. Delineamentos históricos da formação de professores no Brasil**

A atual conjuntura da formação de professores é resultado de um processo histórico de mudanças sociais que impactaram a educação a partir da modernidade. Devido a importância adquirida e considerando-a como “[...] síntese de inúmeras determinações”, Martins (2010, p. 13-14) afirma ser a formação de professores “[...] um dos legados do século XX”. No entanto, essa relevância é um caso recente se comparado ao aparecimento das primeiras manifestações educacionais que, conforme abordamos anteriormente, se iniciaram entre as primeiras civilizações do antigo oriente.

Se a relação professor-aluno subsiste anteriormente ao aparecimento da escola, a formação de professores – ou seja, a preparação sistemática e planejada de pessoas para a atuação direta na função de ensinar outras – só se desenvolve quando o aparato escolar se encontra num estágio mais desenvolvido.

É justamente as circunstâncias e as características deste processo de aparecimento da formação de professores que pretendemos esclarecer alguns aspectos a partir de agora.

Pelo fato da formação de professores adquirir características específicas em cada nação devido ao estágio de desenvolvimento social da educação em que se encontram, bem como em virtude da existência de diferentes políticas econômicas em um determinado período, vamos nos deter nas singularidades do caso brasileiro. Mesmo porque, devido aos objetivos desta pesquisa e para nos mantermos focados no objeto de análise ora em estudo, não nos seria possível desenvolver aqui uma análise pormenorizada da formação de professores em outras sociedades, o que acarretaria desvios diante do tema em análise.

Da mesma forma, não realizaremos aqui uma análise de todos os elementos econômicos, sociais e políticos que se articulam com as condições atuais e históricas da formação de professores em razão dos mesmos motivos expostos acima. Temos clareza da importância que esses elementos agregam ao interior de qualquer fenômeno social. Porém, nosso objetivo nesse momento do texto é apresentar por meio de determinados fatos

históricos o panorama que produziu consequências importantes para a construção e o alcance das atuais condições da formação de professores em nosso país.

Para apresentar esse panorama recorreremos aos estudos de um dos estudiosos brasileiros do campo da história e da filosofia da educação: Demerval Saviani. A partir de suas observações nos textos aqui abordados analisaremos com maiores detalhes alguns marcos históricos relacionados à origem da formação de professores no Brasil. Essa análise permitirá reconstituirmos o percurso das condições de organização da formação dos professores brasileiros até o limiar da atual Política Nacional de Formação de Professores e, conseqüentemente, do Programa PARFOR, que é parte do nosso objeto de pesquisa.

Considerando a conclusão de Vieira (2007)<sup>19</sup> a respeito da atenção atribuída à educação em todas as constituições aprovadas no Brasil, entre 1824 e 1988, quando assinala que “[...] a presença ou ausência da educação nas constituições brasileiras evidencia seu menor ou maior grau de importância ao longo da história”, analisaremos ainda em qual momento histórico a formação de professores é garantida na legislação brasileira.

A respeito da origem da formação de professores Saviani (2009, p.143, *apud*, Duarte, 1986, p. 65-66) destaca que “A necessidade da formação docente já fora preconizada por Comenius, no século XVII, e o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores teria sido instituído por São João Batista de La Salle em 1684, em Reims, com o nome de Seminário dos Mestres”.

O contexto histórico do século XVII é determinante na reestruturação do modelo educacional europeu. A França, berço do iluminismo, é uma das grandes nações europeias onde a educação escolarizada passa por diversas reformas com o intuito de atender aos anseios sociais que emergiram não apenas das mudanças econômicas do período, mas ainda diante das grandes mudanças provocadas no âmbito da cultura da época, como é o caso da ascensão do humanismo e do Renascimento.

No curso do século XVII, estimulada não só pela revolução cultural e educativa do humanismo, pelas tensões da Reforma e da Contra-Reforma, pela crise da tradição escolástica, assim como pela revolução burguesa e pela ascensão do Estado centralizado e burocrático moderno, que postulam a formação de técnicos, os quais necessitam de conhecimentos específicos e de específicos requisitos morais (fidelidade, responsabilidade, dedicação à “coisa pública”), a escola também foi se renovando profundamente e assumindo a feição da escola moderna: minuciosamente organizada, administrada pelo Estado, capaz de formar o homem-cidadão, o homem-

---

<sup>19</sup> VIEIRA, Sofia Lerche. **A educação nas constituições brasileiras**: texto e contexto. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília. v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/agosto/2007. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/749>

técnico, o intelectual, e não mais o perfeito cristão ou o bom católico, como ocorria ainda na escola dos anos Quinhentos, quase toda nas mãos da Igreja. (CAMBI, 1999, p. 304-305)

O cenário descrito por Cambi (1999) demonstra o agitação social pelo qual passava a Europa no século XVII, sobretudo, a sociedade francesa daquele período.

Portanto, é neste mesmo contexto em que São João Batista de La Salle cria o *Seminário dos Mestres de Escola*<sup>20</sup> em Reims, na França, no ano de 1864.

Porém, é importante destacarmos que a formação descrita na citação de Cambi (1999) não caracteriza naquela época um modelo educacional inteiramente laico e secular, como pode parecer evidente. Trata-se de um projeto de reformulação do ensino que, aos poucos, vai ganhando uma configuração mais moderna.

Julgamos necessária essa observação pelo fato de que o próprio La Salle é um religioso e, assim como os demais pensadores de sua época que estavam vinculados à Igreja, não pretendia de forma alguma incentivar os interesses seculares em detrimento dos princípios cristãos. Cambi (1999, p. 299) descreve bem esta situação quando se refere à La Salle como um “[...] sacerdote de ordem nobiliar, profundamente religioso, dedica-se a uma formação integral do homem, através da união entre instrução e educação religiosa”.

Portanto, embora as condições sociais e culturais da época fomentassem a necessidade de uma educação que ultrapassasse a esfera estritamente religiosa, não significava um abandono completo dos ideais da Igreja.

Segundo Cambi (1999), La Salle era um defensor do ensino universal, obrigatório e gratuito. Essa valoração foi herdada de Comênio. E, portanto, defendia que para ser alcançada de forma efetiva era necessária a preparação correta daqueles dos responsáveis pela formação das demais pessoas.

Incentivado pela busca da articulação entre instrução e educação religiosa, La Salle fundará aquela que seria considerada a primeira escola de *formação dos mestres*, algo semelhante – embora numa forma ainda rudimentar – da *formação de professores* a qual nos referimos atualmente. A respeito disso Cambi (1999, p. 299) faz a seguinte análise:

[...] O ensino, para ser dado a todos, deve ser obrigatório e gratuito e **conduzido por docentes atentamente preparados**. O seu intento é instruir no catecismo e nas orações todos os rapazes, particularmente aqueles que

---

<sup>20</sup> Na referência utilizada por Saviani (2009) é utilizada a nomenclatura *Seminário dos Mestres* para identificar a instituição criada por São João de La Salle em 1684. No entanto, Cambi (1999) utiliza em sua obra a nomenclatura *Seminários dos Mestres de Escola* referindo-se a mesma instituição. Utilizaremos esta última por considerarmos uma alusão mais direta à função da instituição criada por La Salle.

abraçaram a suposta religião reformada. Para atingir esse objetivo La Salle funda uma escola normal para a formação dos mestres, o **Seminário dos Mestres de Escola**, com uma escola elementar anexa, e a Ordem dos Irmãos das Escolas Cristãs, que acolhe religiosos desejosos de dedicar-se ao ensino. **(Grifos Nossos)**

Portanto, a preocupação com a formação dos mestres está relacionada a uma visão mais abrangente do sentido da educação que, apesar de ainda ser elitizada, já prosperava em relação ao reconhecimento da necessidade de um ensino sistematizado direcionado a toda população.

Outro aspecto importante do qual podemos intuir a valorização da necessidade de uma formação específica para a profissão de ensinar – e que também está relacionada à influência de Comênio neste período – é a percepção por parte dos pensadores do século XVII – inclusive La Salle – da contribuição de um *saber fazer* de maneira adequada. Isso, por sua vez, se desdobra na importância dos métodos de ensino.

Em relação a esta questão, Aranha (1996, p. 108) ao analisar o contexto da escola moderna ressalva que: “[...] se há método para conhecer corretamente, deverá haver para ensinar de forma mais rápida e segura”. A autora está se referindo diretamente à Comênio, que buscava desenvolver uma verdadeira pansofia<sup>21</sup>, ou, sabedoria universal. E, a alusão à existência de um método para se *conhecer corretamente* consiste no *método científico* formulado por Descartes na obra *O discurso sobre o método* publicada em 1637.

Portanto, o contexto cultural do século XVII produz a necessidade da formulação de propostas que permitiram avançar os processos de ensino. A formação específica dos mestres defendida e implantada por La Salle é, segundo Saviani (2009a), o início dessa nova proposta.

Em razão da relação com o legado de Comênio, não podemos deixar de observar aqui um aspecto bastante importante quanto à concepção pedagógica de La Salle. Trata-se da questão da disciplina, que constitui fator imprescindível para a aprendizagem na visão desse pensador. Cambi (1999) reforça esse argumento quando faz a seguinte descrição do posicionamento pedagógico de La Salle:

O aspecto central do seu projeto educativo é, todavia, a instrução religiosa, desenvolvida na direção mística e ascética, por meio do ensino catequético e de expedientes de vários tipos. No início de cada lição (e também a cada hora ou meia hora) lembra-se ao aluno a “presença de Deus” a fim de

---

<sup>21</sup> Segundo Abbagnano (2007, p. 863), *Pansofia* é o “[...] Termo criado por G. A. Comenius para designar o princípio “ensinar tudo a todos. (*Pansophiae Prodromus*, 1639; *Schola Pansophiae*, 1670)”. O autor ainda destaca que Kant se refere ao termo Pansofia com o desígnio do conjunto da *poli-história* (o conhecimento histórico).

reforçar o conceito na sua mente e consciência, ou então são recitadas orações ininterruptamente segundo turnos estabelecidos. Por essas práticas religiosas e do culto ao silêncio tende-se a criar no aluno uma atmosfera de seriedade e de rigor, alheia ao riso e ao jogo, e regulada por severas punições.

Embora o historiador não esclareça detalhadamente e nem cite exemplos das características dessas punições, o que nos chama a atenção é o paralelo que se estabelece com o modelo disciplinar de Comênio (2006) conforme apresentamos acima.

Isso nos leva a concluir que, devido à importância atribuída à ordem disciplinar descrita no excerto anterior, a formação proporcionada no *Seminário dos Mestres de Escola* também era carregada de uma alta dose de disciplina. Não apenas por ser entendida como um mecanismo de aprendizagem, mas principalmente pelo fato de que os mestres também deveriam aprender a lidar de forma correta com a condução da disciplina futuramente com seus alunos.

Conforme apresentamos, a implantação do *Seminário dos Mestres de Escola* realizada por La Salle no século XVII constitui os rudimentos da proposta de formação de professores. Mesmo porque – embora nas bibliografias consultadas não se tenha registro de outras instituições de ensino voltadas para esse fim – a criação e a organização de um espaço físico voltado para a realização de uma determinada atividade específica é uma ação indispensável para a materialização de toda e qualquer proposta, sobretudo, no campo educacional.

No entanto, Saviani (2009a) argumenta que a formação de professores só foi institucionalizada após a Revolução Francesa; mais precisamente a partir do século XIX, quando se problematiza a questão da instrução popular. Segundo o autor, é a partir desse fato que se inicia a criação de *Escolas Normais* encarregadas de formar professores.

A institucionalização dessas primeiras escolas ocorreu na Europa, mais precisamente na França. De acordo com Saviani (2009a, p. 143):

A primeira instituição com o nome de Escola Normal foi proposta pela convenção, em 1794 e instalada em Paris em 1795. Já a partir desse momento se introduziu a distinção entre Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário e Escola Normal simplesmente, também chamada Escola Normal Primária, para preparar os professores do ensino primário.

A distinção entre *ensino primário* e *ensino secundário* já demonstrava a compreensão diferenciada do desenvolvimento dos jovens, o que requer uma preparação específica para cada etapa do ensino, exigindo a aquisição de conhecimentos próprios que permitam alcançar



maiores resultados no processo de ensino, de acordo com a concepção de educação presente na época.

Saviani (2009a) destaca ainda que em 1802, Napoleão Bonaparte instituiu na Itália a chamada *Escola Normal de Pisa*, fundada nos moldes organizacionais daquelas existentes em Paris. No entanto, segundo o autor, logo após sua fundação essa escola sofreu uma drástica transformação em seu papel social. Deixou de ser uma escola específica de formação de professores dos níveis secundário e médio e passou a atuar como uma instituição de *altos estudos*, relegando em segundo plano a formação didático-pedagógica dos alunos.

No decorrer do século XIX outros países da Europa e também da América fundaram suas Escolas Normais. Saviani (2009a) cita como exemplo o caso da Alemanha, da Inglaterra e dos Estados Unidos.

Voltemos agora à análise da formação de professores no caso brasileiro.

No Brasil a formação de professores também só se institucionalizou a partir do século XIX, delineando-se a partir das transformações ocorridas no âmbito interno da sociedade brasileira e no espectro internacional.

Saviani (2009a) reforça que foi apenas após a independência brasileira que se iniciou um processo de organização da educação escolar. No entanto, veremos mais a frente que essa organização foi sendo construída aos poucos e ausente nos aparatos legais já institucionalizados no país até aquele momento.

Tomando como referência a relação entre a dimensão pedagógica e as transformações da estrutura e superestrutura da sociedade brasileira Saviani (2009a) desenvolveu uma divisão em períodos do processo de institucionalização da formação de professores no Brasil<sup>22</sup>. Desta forma, os acontecimentos históricos relevantes da sociedade brasileira que se articularam com as mudanças no campo da formação de professores ao longo dos últimos dois séculos são apresentados a seguir.

Para melhor facilitar a apresentação do panorama nacional da configuração da formação de professores, Saviani (2009a, p. 143-144) classificou-a em seis fases (ou períodos) distintas de acordo com as referidas mudanças a que mencionamos acima. Estes períodos são:

---

<sup>22</sup> Uma apresentação sintética da trajetória da formação de professores no Brasil até os dias atuais, culminando na atual Política Nacional de Formação de Professores e no Programa PARFOR foi feita por nós no *III Colóquio Nacional Marxismo, Teoria Crítica e Filosofia da Educação*, realizado na UFC – Universidade Federal de Fortaleza, na cidade de Fortaleza–CE, no período de 20 a 22 de novembro de 2013, num trabalho intitulado *Formação de professores na Pós-Modernidade: uma análise do Programa PARFOR a partir da teoria crítica da educação*, que apresentou os resultados parciais dessa pesquisa. Esse mesmo trabalho foi publicado integralmente nos anais do evento em 2014. Disponível em: <http://anaisiiicoloquioufc.blogspot.com.br/p/edicoes-atuais.html> Acesso em: 18 de Dezembro de 2016.

**1.** Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia como dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais; **2.** Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo; **3.** Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933; **4.** Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971); **5.** Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996); **6.** Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

Para não nos distanciarmos do objeto de análise desta pesquisa não nos aprofundaremos nos desdobramentos procedentes de cada período exposto. Assim, situaremos nossa discussão sob a análise realizada por Saviani (2009a), uma vez que nosso objetivo neste momento do trabalho seja exclusivamente o de esboçar as condições objetivas da realidade brasileira que configuraram o atual cenário onde se situa o Programa PARFOR.

A primeira fase do desenvolvimento da formação de professores no Brasil vai de 1827 a 1890. De acordo com Saviani (2009a), nesse período inexistia qualquer preocupação em relação à formação de professores no país. É interessante notarmos que se trata de um período que se inicia logo após a proclamação da independência, coincidindo ainda com o surgimento da primeira constituição do Brasil, promulgada por D. Pedro I em 1824. Essa foi a constituição de maior período de vigência na história do país.

Portanto, a primeira manifestação da preocupação com a formação de professores emerge em um período histórico extremamente conturbado, sobretudo, do ponto de vista político. Em relação à constituição em vigor, segundo Vieira (2007), eram efêmeras as garantias constitucionais no que se refere à educação nacional. Inclusive, a autora destaca que “A primeira Carta Magna brasileira traz apenas dois parágrafos de um único artigo sobre a matéria”. (VIEIRA, 2007, p. 294).

É importante observarmos que nenhum desses parágrafos se refere à questão da formação de professores. O primeiro trata da gratuidade da instrução primária; o segundo, dos colégios e universidades onde seriam ensinados os conteúdos das ciências, das letras e das artes. Para Vieira (2007, p. 294) “A presença desses dois únicos dispositivos sobre o tema no texto de 1824 é um indicador da pequena preocupação suscitada pela matéria educativa naquele momento político”.

Segundo Saviani (2009a), a questão da formação de professores durante esse período aparecerá apenas na chamada *Lei das Escolas de Primeiras Letras*, de 15 de outubro de 1827, que determina, entre outras coisas, o uso do *método mútuo*<sup>23</sup> de ensino. De acordo com o autor “[...] a referida lei estipula no artigo 4º que os professores deverão ser treinados nesse método, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias. Portanto, está colocada aí a exigência de preparo didático, embora não se faça referência propriamente à questão pedagógica”. (SAVIANI, 2009a, p. 145).

No entanto, com a promulgação em 1834 do Ato Adicional, a responsabilidade pela condução da formação de professores, de acordo com Saviani (2009a), passou a ser de competência das províncias. E, o modelo adotado por elas foi o mesmo que vinha sendo desenvolvido nos países europeus: a criação de Escolas Normais. Segundo o autor, foi o Rio de Janeiro a primeira província a instituir uma Escola Normal do país em 1835 (2009a, p. 144). Em seguida, as demais foram:

Bahia, 1836; Mato Grosso, 1842; São Paulo, 1846; Piauí, 1864; Rio Grande do Sul, 1869; Paraná e Sergipe, 1870; Espírito Santo e Rio Grande do Norte, 1873; Paraíba, 1879; Rio de Janeiro (DF) e Santa Catarina, 1880; Goiás, 1884; Ceará, 1885; Maranhão, 1890. Essas escolas, entretanto, tiveram existência intermitente, sendo fechadas e reabertas periodicamente. (SAVIANI, 2009a, p. 145)

É importante observarmos um aspecto relevante em relação ao trabalho desenvolvido nas Escolas Normais criadas ao longo do século XIX no Brasil. De acordo com Saviani (2009a) a formação de professores nessas escolas não seguiu o caminho de uma preparação pedagógica e didática no sentido de oferecer condições amplas aos docentes para a efetivação das diversas propostas de ensino. O que se verificou segundo ele, foi que:

O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico (SAVIANI, 2009a, p. 144).

Do ponto de vista pedagógico atual, sobretudo, se fundamentado no referencial teórico adotado por Saviani (2009a), ou na Teoria Crítica da sociedade, da qual utilizamos nessa

---

<sup>23</sup> Segundo Neves (2003) o *método mútuo* foi desenvolvido na Inglaterra por Joseph Lancaster no século XIX. No entanto, recebeu outras denominações, tais como: “[...] Método de Ensino Mútuo, Método Monitorial, Método Inglês de Ensino, Método Lancasteriano de Ensino e também como Sistema de Madras” (2003, p. 63). O objetivo era atender às exigências da demanda da formação elementar decorrente das necessidades postas pela Revolução Industrial naquele período.

pesquisa, isso já seria um problema formativo, uma vez que a relação entre teoria e prática, no caso exposto na citação acima, estaria completamente desvinculada. Adiante voltaremos a esta questão quando abordarmos a atual formação de professores no caso específico do Programa PARFOR.

Como já apresentamos anteriormente, a intermitência das Escolas Normais observada por Saviani (2009a) permaneceu até 1870, quando adquiriram maior estabilidade. Tal intermitência existiu em razão das diversas polêmicas e discordâncias políticas em relação ao seu funcionamento durante aquele período. No entanto, dentre outras propostas de formação de professores apresentadas na época, as Escolas Normais foi a principal delas, permanecendo e prosperando nas décadas seguintes.

Entre 1890 e 1932, segundo Saviani (2009a), desenvolve-se uma nova fase da institucionalização da formação de professores. Essa fase foi marcada pela reforma da instrução pública do Estado de São Paulo em 1890. Essa reforma consistiu, basicamente, na reorganização do modelo pedagógico das Escolas Normais, sobretudo, do conteúdo e da prática de ensino. Em relação ao primeiro procedeu-se a um enriquecimento do mesmo. Quanto ao segundo, instalou-se em anexo à Escola Normal uma *Escola Modelo*, onde os futuros professores poderiam exercitar de forma prática a docência.

A reforma implantada em São Paulo foi sustentada na ideia de que “[...] sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz” (SAVIANI, 2009a, *apud*, São Paulo, 1890).

Para Saviani (2009a), esta preocupação iniciada pelos reformadores das Escolas Normais paulistas sugeriu um novo sentido para a formação de professores. Isso porque, segundo ele:

Assumindo os custos de sua instalação e centralizando o preparo dos novos professores nos exercícios práticos, os reformadores estavam assumindo o entendimento de que, sem assegurar de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular a preparação pedagógico-didática, não se estaria, em sentido próprio, formando professores (SAVIANI, 2009, p. 145) (**Grifos Nossos**).

O modelo de formação de professores desenvolvido no Estado de São Paulo foi reconhecido nacionalmente. Tanto que, segundo Saviani (2009a), outros Estados encaminharam professores para estagiarem nas Escolas Normais de São Paulo. Ou, em outros

casos, receberam *missões* de professores paulistas que levaram suas experiências em relação à preparação para o ensino.

Conforme já afirmamos anteriormente, o processo de organização do ensino brasileiro – inclusive, da formação de professores – referenciou-se em grande medida no modelo que já vinha sendo desenvolvido na Europa. Embora o Brasil neste período ainda não estivesse vivendo com fervor a industrialização, ao contrário da Inglaterra, por exemplo, onde a Revolução Industrial avançava aceleradamente, os reflexos deste cenário não deixaram de incidir sobre a organização do ensino nacional.

Com a Revolução Industrial, a reestruturação que as novas forças produtivas produziram na vida social europeia, gerando novos problemas que exigiram novas soluções. A própria instrução pública incitava novas necessidades que não poderiam mais ser atendidas por meio dos mecanismos anteriores, tanto em termos materiais quanto pedagógicos. É por isso que Manacorda (1989, p. 271) afirma que “A revolução industrial muda também as condições e as exigências da formação humana”.

Notemos que a influência do cenário revolucionário da Europa sobre a configuração da educação brasileira é bastante intensa. A própria defesa da institucionalização da instrução pública, gratuita é oriunda do modelo europeu de ensino. Essa era, inclusive, a defesa da burguesia europeia desde o século XVIII. Manacorda (1989, p. 269) assevera que:

Se considerarmos as conquistas ideais da burguesia revolucionária (liberal-democrática) durante o Setecentos no que diz respeito à instrução, podemos sintetizá-las em poucas palavras: universalidade, gratuidade, estatalidade, laicidade e, finalmente, renovação cultural e primeira assunção do problema do trabalho.

Como dissemos anteriormente, esses princípios burgueses a respeito do ensino, principalmente a questão da laicização, ainda conviviam com a resistência apresentada pela Igreja que procurava se manter presente em todas as instâncias sociais. Essa batalha entre religiosidade e laicidade se expressava entre outras formas nos métodos pedagógicos inseridos na educação pública daquele período

Um exemplo disso, segundo Manacorda (1989), é o conflito entre Andrew Bell e Joseph Lancaster na Europa. O primeiro defendia uma modelo de ensino situado mais profundamente nos aspectos religiosos. Já o segundo, defensor do método mútuo – apesar de religioso – se posicionava de maneira mais laica sobre o ensino. “O quaker Lancaster propunha, de fato, uma educação religiosa aconfessional (undenominational) e o anglicano Bell uma educação no espírito da Igreja oficial (...)” (MANACORDA, 1989, p. 257).

O fato de a industrialização chegar tardiamente no Brasil em relação à Europa, e ainda por sua política colonialista possibilitar poucas possibilidades de progresso social naquele período, tais fatores não impediram que esses princípios fossem inseridos de maneira compilada no ensino.

Nesse sentido, a formação de professores se despedia do século XIX agregando todos esses elementos polêmicos. Mas, ao ingressar no século XX, lhe acompanha um dos principais legados do século XIX: a questão pedagógica que se desdobra no problema da didática do ensino. A respeito disso, Manacorda tem mais outra observação a nos fazer:

O problema do método ou da didática é o fastidioso problema pedagógico deste século e suas soluções não são isentas da pedanteria, também nos maiores autores: mas como não ver que este é o problema real, decorrência inevitável da evolução histórica? Desde o momento em que a evolução tende, embora lentamente, a universalizar-se e a laicizar-se, mudando destinatários, especialistas, conteúdos e objetivos, o “**como ensinar**” (até as coisas mais tradicionais, como a preparação “instrumental” ou “formal” do ler, escrever e fazer contas) assume proporções gigantescas e formas novas; tanto mais se o problema do método se entrelaça com o problema dos novos conteúdos da instrução “concreta”, que surgem com o próprio progresso das ciências e com sua relativa aplicação prática (MANACORDA, 1989, p. 280) (**Grifos Nossos**).

É nesse sentido que a preocupação instalada na reforma proposta no Estado de São Paulo para a formação de professores conforme apresentamos acima a partir da análise de Saviani (2009a) volta-se de maneira mais intensamente para a questão da didática, reconhecendo a necessidade do aprofundamento na relação entre teoria e prática. Ou seja, essa necessidade se avulta a partir das exigências das próprias condições objetivas de existência, que poderiam ser traduzidas por aquilo que Manacorda (1989) denominou no excerto acima de *instrução concreta*.

As mudanças de ordem estrutural provocadas pelas forças produtivas do século XIX requereram metodologias de ensino diferenciadas não apenas para o seguimento da produção, mas também para a esfera do ensino, tão necessário para o seu próprio desenvolvimento. É justamente por isso que:

Não é por acaso que os dois fatos novos – o ensino mútuo e as escolas infantis – nascem na Inglaterra industrializada. Os outros países podem vangloriar-se de ter um Rousseau, um Pestalozzi, um Felbiger, um Humboldt ou um Condorcet, mas em todos os países a discussão e a iniciativa convergem sobre aqueles dois fatos novos, ainda que, necessariamente, se evoquem as demais experiências e os demais pontos de referência. Ao redor desses, discutindo problemas organizacionais e didáticos, formam-se as

novas frentes: estas encontram a oposição da Igreja católica oficial, embora não sejam poucos e nem de segundo plano os católicos seus propagandistas e realizadores (MANACORDA, 1989, p. 280).

A questão metodológico-didática se insere no campo das discussões pedagógicas nesse período de forma acelerada, como vimos, motivada pela nova vida social provocada pelo crescimento do trabalho nas indústrias das grandes cidades. As escolas infantis constituíram o exemplo concreto de maior destaque nesse período, uma vez que a criação delas foi justificada a partir do contexto produtivo.

Ao analisar o surgimento do *método intuitivo* no século XIX, inclusive nas escolas de educação infantil, Valdemarin (2014, p. 86) destaca que se tratava de uma nova formulação didática do ensino sustentada na crítica ao modelo de ensino então existente que não alcançava bons resultados na aprendizagem. Essas críticas se assentavam “[...] contra o caráter abstrato e pouco utilitário da instrução, prescrevendo-lhe novo método de ensino, novos materiais, a criação de museus pedagógicos, variação de atividades, excursões pedagógicas, estudos do meio entre outras”.

Porém, de acordo com a autora, a crítica ao modelo didático de ensino vigente superava a pura questão metodológica. Segundo ela:

Mas as críticas à escola vão além do aspecto metodológico. Sua ineficiência é reafirmada imputando-lhe também uma defasagem em relação ao desenvolvimento econômico, que explicaria, inclusive, o alto nível de desemprego e os baixos salários então existentes, uma vez que o trabalho industrial demanda indivíduos letrados e capazes de raciocinar rápida e criativamente. (...) **Essas críticas, embora apontem suas falhas, consideram a escola primária a peça fundamental para a discussão do sistema de valores burgueses devendo a ele adequar-se culturalmente e economicamente** (VALDEMARIN, 2014, p. 86) (Grifos Nossos).

Nessa análise de Valdemarin (2014) fica evidente a relação entre as condições materiais da realidade produtiva europeia e a formulação das novas mudanças em meio à tamanha turbulência vivenciada, sobretudo, a partir da segunda metade do século XIX. Em relação à formação de professores, o resultado dessas mudanças também foi verificável, inclusive, na prática. Valdemarin (2014) ao analisar a incorporação dos métodos na educação brasileira destaca a produção dos manuais produzidos naquela época para a orientação de pais

e professores. Esses manuais –importados – foram traduzidos no Brasil como *Primeiras Lições de Coisas*<sup>24</sup>.

De acordo com a autora esses manuais traziam orientações específicas sobre como ensinar determinados conteúdos aos alunos de forma a obter resultados mais rápidos por meio de uma didática mais organizada.

Apesar da importância das inovações introduzidas na educação europeia e na brasileira a partir da segunda metade do século XIX, é importante recordarmos a observação de Manacorda (1989) em relação ao ponto de origem de todas essas novas produções didáticas. Ou seja, a criação do *ensino mútuo* e das *escolas infantis*, ambos oriundos do processo de industrialização da sociedade inglesa. É possível que, se esses dois fatos não tivessem ocorrido, a discussão sobre tais aspectos metodológicos não existisse naquele momento.

No caso do Brasil, o debate sobre as questões metodológicas foi sendo introduzido aos poucos. Inclusive, a pedagogia que foi se institucionalizando em finais do século XIX adaptava as formulações advindas da Europa. No entanto, na prática, mudanças substanciais em termos didáticos só se efetivaram a partir do século XX.

A terceira fase do desenvolvimento da formação de professores no Brasil é marcada pela *organização dos Institutos de educação* que vai de 1932 a 1939. Entre a última década do século XIX e as três primeiras do século XX, de acordo com Saviani (2009a) não ocorreram mudanças significativas em termos da formação de professores que fizessem progredir o estágio alcançado pelas reformas das Escolas Normais de São Paulo. Segundo ele, o que prevaleceu foi a vigência da proposta dominante de uma formação de professores voltada para a aprendizagem exclusiva dos conteúdos que deveriam ser ensinados aos alunos.

O que de fato impactou na dinâmica da formação de professores nesse período foi a criação dos institutos de educação, concebidos com uma nova concepção do que deveria ser uma instituição de formação de professores. A novidade que acompanha essas novas instituições foi, segundo Saviani (2009a), a responsabilidade pelo desenvolvimento de pesquisas e não apenas de ensino, conforme ocorria nas Escolas Normais.

Dentre os institutos criados neste período, Saviani (2009a) destaca o Instituto de Educação do Distrito Federal<sup>25</sup> e o Instituto de Educação de São Paulo. Ambos foram implantados, respectivamente por Anísio Teixeira em 1932 e por Lourenço Filho em 1933. O

---

<sup>24</sup> Para um estudo aprofundado desses manuais, conferir: VALDEMARIN, V. T. **Estudando as lições de coisas**: análise dos fundamentos filosóficos do método intuitivo. Campinas: Autores Associados, 2004.

<sup>25</sup> Tratava-se do Rio de Janeiro, que naquele período, era a Capital do Brasil.



primeiro foi dirigido também por Fernando de Azevedo. Saviani relembra ainda que esses institutos foram criados sob a inspiração da Escola Nova.

A criação dos institutos de educação teve ainda o intuito de substituir as Escolas Normais. Saviani (2009a, p. 145) afirma que Anísio Teixeira transformou a Escola Normal em Escola de Professores, às quais integravam no currículo as seguintes disciplinas:

1) biologia educacional; 2) sociologia educacional; 3) psicologia educacional; 4) história da educação; 5) introdução ao ensino, contemplando três aspectos: a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação. Como suporte ao caráter prático do processo formativo, a escola de professores contava com uma estrutura de apoio que envolvia: a) jardim de infância, escola primária e escola secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino; b) instituto de pesquisas educacionais; c) biblioteca central de educação; d) bibliotecas escolares; e) filmoteca; f) museus escolares; g) radiodifusão.

Saviani (2009a) destaca ainda que o instituto de São Paulo implantado por Fernando Azevedo apresenta basicamente essa mesma caracterização apresentada na citação acima. O autor salienta também que os institutos de educação, a partir desse modelo proposto produziam uma valorização do caráter científico da pedagogia; caráter este há muito tempo requerido. Dessa forma, “Caminhava-se, pois, decisivamente rumo à consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente que permitiria corrigir as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais (...)” (SAVIANI, 2009a, p. 145).

É a partir desse momento, com a incorporação dos princípios pedagógicos da Escola Nova, que aquele modelo pedagógico que apresentamos acima – desenvolvidos por pedagogos europeus como Froebel, Pestalozzi entre outros – começa a ganhar espaço institucional na formação de professores.

Segue a esse período, a quarta fase relacionada por Saviani (2009a) à formação de professores. Intitulada pelo autor de *Organização e implantação dos cursos de pedagogia e de licenciatura e consolidação do padrão das Escolas Normais*, realizou-se entre os anos de 1939 a 1971. Os institutos de educação referidos anteriormente foram transformados em instituições de ensino superior, ou para utilizarmos a expressão do autor, foram elevados para *nível universitário* (SAVIANI, 2009a, p. 146)

Assim, de acordo com Saviani (2009a) o Instituto de Educação de São Paulo foi incorporado à Universidade de São Paulo (USP), fundada em 1934, enquanto o Instituto de Educação do Distrito Federal, à Universidade do Distrito Federal (UDF)<sup>26</sup>, em 1935.

No entanto, Saviani (2009a, p. 146) apresenta ainda o panorama configurado a partir da elevação da formação de professores ao nível universitário onde, segundo ele, “[...] perdeu sua referência de origem, cujo suporte era as escolas experimentais às quais competia fornecer uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos”.

Em contrapartida ocorreu uma sistematização bem mais definida a partir da delimitação dos níveis e direcionamentos da formação docente, direcionando-a de acordo com a etapa da educação básica para a qual o professor seria habilitado. Essa sistematização teve sua validade estabelecida pelo decreto-lei n. 1190 de 04 de abril de 1939 do então presidente Getúlio Vargas, pelo qual foi criada a Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi), unificada à Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Segundo Saviani (2009a), a partir do decreto-lei, a FNFfi tornou-se referência nacional para formação de professores em nível superior para todas as demais escolas voltadas para essa modalidade.

A partir da publicação deste decreto-lei foi estabelecida também a duração da formação de professores, na qual, de acordo com Saviani (2009a) se concretizou o modelo conhecido como *esquema 3+1* que consistia em três anos destinados à formação de professores para lecionar as disciplinas do currículo das escolas secundárias e um ano para formar professores habilitados para a docência nas Escolas Normais.

Uma observação é feita por Saviani (2009a) apenas em relação à formação de professores para o ensino primário, oferecida pelas Escolas Normais. Com a aprovação do decreto-lei n. 8.530, de 02 de janeiro de 1946 – conhecido como *Lei Orgânica do Ensino Normal* –, do presidente José Linhares<sup>27</sup>, estabeleceu-se as bases para a formação de professores para a atuação no Ensino Primário, formados pelas Escolas Normais. A formação nessas escolas se organizou da seguinte forma:

Na nova estrutura, o curso normal, em simetria com os demais cursos de nível secundário, foi dividido em dois ciclos: o primeiro correspondia ao

---

<sup>26</sup> A Universidade do Distrito Federal foi criada a partir do Decreto Municipal N. 5.513 de 04 de abril de 1935. Era formada por cinco escolas: a Escola de Ciências, o Instituto de Educação, a Escola de Economia e Direito, a Escola de Filosofia e Letras e o Instituto de Artes. Porém, teve uma curta existência, sendo extinta pelo Decreto Federal N. 1.063/39, em pleno Estado Novo. Disponível em: <http://www.fe.ufrj.br/proedes/arquivo/udf.htm> Acesso em: 18 de Dezembro de 2016.

<sup>27</sup> José Linhares foi presidente da República por apenas três meses e cinco dias (de 29 de outubro de 1945 a 31 de janeiro de 1946), governando o Brasil entre a derrubada de Getúlio Vargas e a posse do General Eurico Gaspar Dutra.

ciclo ginásial do curso secundário e tinha duração de quatro anos. Seu objetivo era formar regentes do ensino primário e funcionária em Escolas Normais regionais. O segundo ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário. Seu objetivo era formar os professores do ensino primário e funcionária em Escolas Normais e nos institutos de educação. Estes, além dos cursos citados, contariam com jardim de infância e escola primária anexos e ministrariam também cursos de especialização de professores primários para as áreas de Educação Especial, Ensino Supletivo, Desenho e Artes aplicadas, música e canto e cursos de administradores escolares para formar diretores, orientadores e inspetores escolares. (SAVIANI, 2009a, p. 146)

Portanto, também foi inserida no processo de formação de professores a preocupação com novos seguimentos do ramo escolar: os diretores, os orientadores e os inspetores. Essa é a ampliação da sistematização institucionalizada da formação de professores a qual nos referimos anteriormente.

O panorama reformista dos anos trinta, instituído e legalizado pelas diversos decretos-lei publicados que alteraram a dinâmica da formação de professores, é resultado de intensas crises das mudanças objetivas da sociedade, tanto no Brasil como no exterior.

Sobre essa situação, ao analisar a presença da educação nas constituições brasileiras de 1934 e 1937, Vieira (2007, p. 296) destaca que a efervescência política que se materializa na Revolução Constitucionalista de 1932. No campo econômico, em reação à crise de 1929, busca-se a substituição de importações como alternativa ao desenvolvimento industrial.

Assim, se na primeira constituição brasileira, de 1824, existe apenas um único artigo formado por dois parágrafos referentes à educação, na terceira, de 1934, segundo Vieira (2007) há um espaço significativo, composto por dezessete artigos destinados à área. É nesse texto constitucional que foram estabelecidos elementos importantes como o Plano Nacional de Educação, como a obrigatoriedade do ensino primário e a destinação de percentuais mínimos de repasses da receita da União e dos Estados para a educação.

Vieira (2007) destaca ainda que na segunda constituição brasileira de 1891, em vigor durante a criação dos institutos de educação, já havia sido contemplada a questão da laicidade do ensino e a separação entre Estado e Igreja. Embora, segundo a autora, a constituição de 1937 deixa em seu texto uma ambiguidade em relação à presença do *ensino religioso* nas escolas primárias, secundárias e normais, o que acaba, devido à hegemonia da Igreja, por configurar em muitas situações o caráter compulsório desse ensino. Portanto, a formação de professores também não estava isenta de certo grau de religiosidade, inclusive em meados do século XX.

Esta quarta fase da formação de professores prevalecerá até 1971, ou seja, até a segunda década da ditadura militar no Brasil, quando novas exigências educacionais são produzidas pelo cenário político e econômico do país naquele período.

Assim, a quinta fase da formação de professores classificada por Saviani (2009a) corresponde a um período que vai de 1971 a 1996, denominado *Substituição da Escola Normal pela habilitação específica de Magistério*.

O campo da política foi marcado a partir de 1964 pelo golpe militar que instaurou uma drástica ditadura no país, produzindo fortes impactos na educação. Vieira (2007) cita a interrupção da redemocratização que havia sido alcançada no período anterior, inclusive a partir do fim da ditadura do Estado Novo em 1945. A própria Constituição de 1946, a quinta da história do país, havia sido promulgada para reorganizar a jurisdição político-social do Brasil de acordo com o contexto histórico da época, retomando, segundo a autora, o espírito da Constituição de 1934. Vale destacarmos que os próprios decretos-lei – que nas palavras de Vieira (2007, p. 299) “[...] passariam à história como as Leis Orgânicas do Ensino, alusão ao título de cada uma, acrescido da área específica a que se destinam”, são resultados deste panorama geral. A autora ainda aponta que:

Os primeiros anos da redemocratização são agitados também no campo da educação, revelando elementos de contradição que expressam uma sintonia com o contexto político, antes mencionado. Pode-se dizer que o conceito de democracia limitada também se aplica às idéias pedagógicas que circulam no período. Assim, não é de estranhar a convivência entre tendências conservadoras e liberais, traço marcante do debate traduzido na Constituição de 1946. (VIEIRA, 2007, p. 300)

No entanto, é imprescindível assinalarmos que essa *redemocratização* observada no período *pós-Vargas* não significa um abandono completo das medidas autoritárias do Estado Novo. No governo do presidente Dutra – que assumiu após a breve passagem de José Linhares pela presidência do Brasil – da continuidade a algumas dessas ações autoritárias. É nesse sentido que, logo após assumir, em 1947, “[...] ocorre a intervenção em mais de uma centena de sindicatos e é decretada a ilegalidade do Partido Comunista Brasileiro (PCB)”. (VIEIRA, 2007, p. 299).

Por este mesmo motivo é que quando se instaura o golpe militar em 1964 é necessária uma nova constituição para reajustar o *regimento social* às novas condições objetivas da realidade. Assim, em 1967 promulga-se a nova Constituição Federal de 1967. Porém, na análise de Vieira (2007, p. 301), “[...] Como esta é concebida antes das medidas que

instauram o estado de exceção, as características do novo regime nem sempre são visíveis no texto”.

Mas, é importante apontarmos alguns aspectos do cenário econômico do Brasil nesse período. Segundo Vieira (2007, p. 299), já na década de quarenta, no plano econômico, o país “[...] passa por um período de significativo crescimento da indústria nacional, estimulada por restrições às importações e um regime cambial desfavorável às exportações”.

A partir dos anos 50, no governo Vargas e, logo em seguida, no de Kubitschek, inicia-se um período de grandes investimentos na infraestrutura nacional, como a construção de rodovias, hidrelétricas, portos e aeroportos. Esse investimento é realizado, a princípio, com recursos do próprio governo. Porém, logo em seguida, abriam-se as portas para o capital estrangeiro, expandindo ainda mais a política desenvolvimentista. Tudo isso exige a criação de um conjunto de ações político-administrativas, como assinala Kon (1994, p. 50):

O período 1956-61 foi assinalado pela introdução de um processo de planejamento efetivo das políticas econômicas governamentais a serem empreendidas, traduzidas no Plano de Metas. Foi prevista, para o apoio administrativo ao plano, a utilização de órgãos governamentais de controle já existentes, como o BNDE - Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (criado em 1952), a CACEX - Carteira de Comércio Exterior do Banco do Brasil (1953), a SUMOC - Superintendência da Moeda e do Crédito (1945), bem como a criação de novas instituições, como, por exemplo, os Grupos Executivos, responsáveis pela concessão de incentivos ao setor privado e estabelecimento de metas industriais, e o Conselho de Política Aduaneira.

Foi diante desse cenário que apesar das contradições ideológicas presentes na instalação do golpe militar na década de sessenta, ocorreu uma adequação política de modo a atender a continuidade das ações no plano da economia que já estavam em andamento. Nesse sentido, Vieira (2007, p. 301) afirma que:

Os tempos inaugurados com a ditadura representam uma estratégia de adequação entre o modelo político e o modelo econômico, de base capitalista. Durante o regime militar avançam os processos de urbanização e de industrialização iniciados nos anos trinta e acelerados com o governo Juscelino Kubitschek. Há um aumento significativo da população urbana, a indústria passa a responder por parcela importante do Produto Interno Bruto (PIB), sendo incrementada a produção de bens duráveis.

Conforme afirmamos a partir dos estudos de Vieira (2007), a esfera jurídica do país permanece pouco alterada no início da ditadura militar, por preceder as medidas mais drásticas do *estado de exceção*. Ou, nas palavras da autora, “[...] foi concebida num cenário

em que a supressão das liberdades políticas ainda não atingira seu estágio mais agudo. Assim, no caso da educação, os dispositivos não chegam a traduzir uma ruptura com conteúdos de constituições anteriores”. (VIEIRA, 2007, p. 302).

Isso se traduz também na educação, onde a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – 4024/61), cuja promulgação, segundo Vieira (2007), expressa na educação as necessidades históricas de mudança social do país, devido a todo o cenário exposto acima. Assim, durante a ditadura, a educação sofreu mudanças significativas somente após a publicação da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – N. 5692/71). A partir dessa nova lei, as etapas do ensino da educação básica passam a ser chamadas de *ensino de primeiro grau* e *ensino de segundo grau*.

Saviani (2009a, p. 147) afirma que a partir da nova estrutura educacional instituída pela LDB – N. 5692/71, a formação de professores sofreu outra modificação. “[...] desapareceram as Escolas Normais. Em seu lugar foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM)”. Segundo o autor, desde então a formação de professores foi organizada em duas modalidades:

[...] uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. O currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial. (SAVIANI, 2009a, p. 147)

Nessa reorganização, na visão de Saviani (2009a, p. 147), a formação de professores para as séries iniciais da educação básica foi inserida em uma situação precária e preocupante, uma vez que, ao ser reduzida a uma formação de segundo grau, se dispersa entre tantas outras habilitações oferecidas neste mesmo nível de ensino.

É justamente em decorrência das visíveis consequências negativas dessa reorganização da formação professores que de acordo com Saviani (2009a) o governo lança o projeto de criação dos CEFAMs (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), com o caráter de *revitalização da Escola Normal* (SAVIANI, 2009a, p. 147, apud CAVALCANTE, 1994, p. 59, 76 e 123).

No entanto, os benefícios dos CEFAMs nesse período não foram admitidos pela educação, pois o projeto foi “[...] descontinuado quando seu alcance quantitativo era ainda restrito, não tendo havido também qualquer política para o aproveitamento dos professores formados pelos centros nas redes escolares públicas”. (SAVIANI, 2009a, p. 147).

Em relação à formação de professores para o ensino de segundo grau, a LDB – 5692/71 impôs a exigência de formação em nível superior por meio dos cursos de licenciatura. Dessa forma, a formação para nessa modalidade foi organizada por meio de cursos de licenciatura da seguinte forma:

[...] cursos de licenciatura curta (3 anos de duração) ou plena (4 anos de duração). Ao curso de Pedagogia, além da formação de professores para habilitação específica de Magistério (HEM), conferiu-se a atribuição de formar os especialistas em Educação, aí compreendidos os diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino. (SAVIANI, 2009a, p. 147)

Assim, nota-se que a formação de determinadas funções da educação básica, além da docência, como a dos diretores de escola, por exemplo, que no decreto-lei n. 8530, de 02 de janeiro de 1946 (uma das Leis Orgânicas da Educação) ocorria nas Escolas Normais, a partir da LDB – 5692/71 passa a ser exigida a formação em nível superior.

De acordo com Saviani (2009a), a partir de 1980, ocorre a reformulação dos cursos de Pedagogia e das licenciaturas, onde se adotou o princípio da “[...] docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação”. (Silva, 2003, p. 68-79, *apud*, SAVIANI, 2009a, p. 148). Segundo ele “[...] À luz desse princípio, a maioria das instituições tendeu a situar como atribuição dos cursos de Pedagogia a formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino de 1º grau (ensino fundamental)” (SAVIANI, 2009a, p. 148).

No entanto, esta reformulação dos cursos de Pedagogia e das licenciaturas esteve relacionada, em princípio, com outra legislação anterior que foi a reforma do Ensino Superior (Lei N. 5.540/68). Segundo Vieira (2007, p. 302):

A reforma universitária tem por objetivo oferecer resposta às demandas crescentes por ensino superior. Busca, ao mesmo tempo, **formar quadros deste nível de modo a dar substância ao crescimento econômico gerado pelo "milagre brasileiro"**. A reforma do ensino de 1º e 2º graus, por sua vez, pretende atingir um duplo objetivo: de um lado, conter a crescente demanda sobre o ensino superior; de outro, promover a profissionalização de nível médio (**Grifos Nossos**).

Essa relação entre as reformas educacionais (Ensino Superior e Educação Básica) demonstra claramente a origem das exigências postas pelas condições objetivas de existência da sociedade em cada período, sobretudo, aquelas produzidas pelos direcionamentos da economia política.

Na relação ainda entre economia e educação, é importante salientar a observação de Vieira (2007) sobre a exclusão da obrigatoriedade dos percentuais de repasses mínimos de competência da União e dos Estados para a educação. Obrigatoriedade essa que fora instituída na Constituição Federal de 1946. De acordo com a autora, essa obrigatoriedade só voltará a existir a partir de uma Emenda Constitucional da década de oitenta (EC – N. 24/83. Art. 176, § 4º), onde se estabeleceu o percentual de mínimo de repasse de treze por cento por parte da União e de vinte e cinco por cento de responsabilidade dos Estados e municípios.

Por fim apresentamos aqui a última fase da trajetória da formação de professores no Brasil em sua articulação com o cenário político-econômico do país. Denominada por Saviani (2009a) de *Adventos dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores*, consiste num período de dez anos (1996 a 2006). Essa fase foi marcante porque instaurou um conjunto de expectativas e, ao mesmo tempo, de avanços e retrocessos no cenário educacional, inclusive em relação à formação de professores.

No que diz respeito às expectativas, Saviani (2009a) destaca a animação dos professores quanto às possibilidades de mudanças anunciadas pela formulação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ora, após a superação da ditadura militar uma década antes, seria justa uma nova reformulação educacional onde a formação de professores fosse mais *equacionada* (SAVIANI, 2009a, p. 148).

É certo que, após a saída dos militares do poder, ao assumir um governo civil a partir do voto popular, houve um desejo social pela retomada da liberdade política e da garantia dos direitos dos cidadãos. Por sua vez, essas garantias se materializaram na promulgação da Constituição Federal de 1988, a mais extensa de toda a história brasileira, inclusive no que se refere às questões educacionais. Contudo, em relação à educação, Vieira (2007) destaca que mesmo após o governo civil assumir o poder, ela ainda permanece sob os moldes do período da ditadura. Ou seja:

Os instrumentos de política educacional, todavia, continuam os mesmos do período autoritário. Com efeito, a atenção dos educadores converge para a Assembléia Nacional Constituinte, que, mesmo antes de ser instalada, recebe contribuições dos atores ligados ao campo educacional, em franco processo de organização desde o início da década. (VIEIRA, 2007, p. 303-304)

Porém, nas conclusões de Saviani (2009a) essa expectativa não foi atendida pela LDB – N. 9394/96 publicada em 26 de dezembro de 1996. Segundo ele, esta nova lei da educação introduziu os chamados *Institutos Superiores de Educação* e as *Escolas Normais Superiores de Educação*. A frustração das expectativas apontada por Saviani se refere ao sentido da



criação dos Institutos de Educação. Ou seja, segundo ele, os mesmos foram planejados visando oferecer uma formação alternativa àquela ofertada pela universidade – porém, em nível superior – de forma mais rápida e barata.

Numa análise mais profunda sobre os Institutos Superiores de Educação, Saviani (2004, p. 219), adverte sobre dois aspectos relativos à proposta dos mesmos. O primeiro converge num sentido positivo quando, ao sugerir uma instituição de nível superior para a formação específica dos profissionais do magistério visando “[...] dar maior organicidade ao processo de formação de educadores, centralizando-o em torno da problemática propriamente pedagógica”.

Por outro lado, o autor adverte sobre uma consequência negativa nesse processo. Segundo ele foi possível que esses institutos viessem “[...] a ser considerados de segunda categoria em relação às universidades e às escolas superiores já existentes e organizadas tendo como referência o padrão universitário”. (SAVIANI, 2004, p. 219).

Saviani (2004) destaca ainda o fato de que este modelo de formação já havia sido implantado na Alemanha (as chamadas *Pädagogische Hochschule*). Porém, lá o processo ocorreu de forma contrária. Após serem criadas, os alemães julgaram conveniente integrar essas instituições às universidades. Entre os exemplos internacionais Saviani (2004) cita os chamados *Institutos de Magistério* existentes na Itália onde, mesmo equiparados em estrutura aos institutos universitários, tinham sua formação considerada de segunda ordem.

A LDB – 9394/96 modificou a denominação das fases da educação básica instituída pela LDB – 5692/71 e o Primeiro Grau passou a ser chamado de *Ensino Fundamental* e o Segundo Grau, *Ensino Médio* (BRASIL, 1996).

A exigência da formação em nível superior para os professores que atuavam na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série) – atual 1º ao 5º ano – (LDB – N. 9394/96, Art. 62), conduziu à extinção gradual das instituições de formação em nível secundário. O caso dos CEFAMs<sup>28</sup> no estado de São Paulo é um exemplo disso.

Assim, as mudanças suscitadas pela última Lei de Diretrizes e Bases da Educação provocaram um conjunto de polêmicas em vários aspectos da educação. Após a sua aprovação seguiu-se uma série de decretos publicados visando adequar e normatizar vários seguimentos

---

<sup>28</sup> De acordo com Petrucci (1994), no Estado de São Paulo, o CEFAM foi instituído por meio do Decreto N. 28.089/88 de 13 de janeiro de 1988. Seu objetivo era contribuir para a reversão da grave crise por que passava o ensino em virtude da má formação dos professores e os maus resultados constatados na educação escolar em decorrência disso. Os CEFAMs se espalharam por diversas cidades do interior do Estado sendo um dos principais cursos de formação de professores em nível médio para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, até serem extintos a partir do ano de 2006.

da área, inclusive em relação à formação de professores. Uma destas polêmicas, como destaca Silva (2006) foi a resistência em relação à extinção da formação em nível médio.

Esse cenário conturbado de mudanças refletiu, inclusive, na própria definição da identidade do curso de Pedagogia, responsável pela formação dos profissionais do magistério. Como afirma Silva (2006, p. 88):

Há, na verdade, uma grande apreensão a respeito dos novos rumos a serem traçados para o curso de Pedagogia no Brasil, uma vez que até o momento, o que existe é o silêncio, ou então documentos que determinam o que ele não pode fazer, ou até que optam por seu nome não aparecer. O que se tem questionado é o significado de tudo isso.

Diante deste contexto de mudanças marcado por diversas reformulações, segundo Saviani (2009a) o que se verifica é um quadro de descontinuidades em relação à institucionalização da formação de professores no Brasil na abrangência dos últimos dois séculos. A própria questão pedagógica – tão relevante no debate sobre a formação de professores atualmente – é um elemento que, nas análises do autor, foi se inserindo aos poucos, saindo da quase total inexistência durante o século XIX até alcançar a preocupação instalada atualmente.

Não podemos deixar de ressaltar, porém, que tais mudanças se devem ao conjunto das determinações objetivas de cada fase do período histórico. Inclusive, as próprias garantias constitucionais no campo da educação são relativas a tais determinações. Sobre isso é esclarecedora a afirmação de Viera (2007, p. 306) quando afirma:

É oportuno assinalar que a presença ou ausência da educação nas constituições brasileiras evidencia seu menor ou maior grau de importância ao longo da história. Nas primeiras constituições (1824 e 1891) as referências são mínimas, ilustrando sua pequena relevância para a sociedade da época. Com o aumento da demanda por acesso à escola, a presença de artigos relacionados com o tema cresce significativamente nas constituições posteriores (1934, 1937, 1946, 1967 e 1988).

Diante desses aspectos que se entrelaçam na materialidade da prática educacional de cada momento histórico é que, ao final da sua exposição, Saviani (2009a, p. 148) conclui que:

Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente no decorrer dos seis períodos analisados é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país.

A partir do ano de 2006, foram introduzidas outras mudanças no conjunto geral da sistematização da formação de professores no Brasil. Novos documentos legais foram publicados e se instauraram diversos debates a respeito da formação de professores. Porém, nas conclusões que chegamos até aqui, não ocorreram modificações substanciais que alterassem o panorama oficial alcançado até aquele ano. O que houve foi a instalação de programas federais de formação docente que, em sua maioria, têm acompanhado as linhas gerais deste mesmo cenário.

Assim, a partir do panorama histórico por meio do qual se delineou a formação de professores no Brasil desde os seus rudimentos no século XIX até dias atuais, apresentaremos agora o processo de implantação do programa PARFOR e sua vinculação à conjuntura histórica apresentada acima.

#### **4.2 O Programa PARFOR e a Política Nacional de Formação de Professores**

Considerando o delineamento histórico da formação de professores apresentada no item anterior é possível agora uma compreensão ampliada dos fundamentos históricos que possibilitaram a proposta e implantação do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – PARFOR.

O Programa PARFOR foi lançado em 28 de maio de 2009 como uma ação emergencial para o alcance dos objetivos da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, instituída pelo Decreto N. 6.755, de 29 de janeiro de 2009<sup>29</sup>. O Programa contribuiu atendeu ainda às exigências do Decreto N. 6.094 de 24 de abril de 2007 que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas *Compromisso Todos pela Educação*, pelo Governo Federal, em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Esse contou, ainda, com a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. (BRASIL, 2007).

O PARFOR ainda visou contribuir para o atendimento ao Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (PDE) lançado pelo MEC em 24 de abril de 2007, publicado simultaneamente ao Decreto N. 6.093, de 24 de abril de 2007, que institui o *Programa Brasil*

---

<sup>29</sup> Informações disponíveis no *Relatório de Gestão da CAPES referente ao período 2009–2014 (Vol. I)*. Disponível em: [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818\\_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf). Acesso em: 18 de Dezembro de 2016.

*Alfabetizado* que tem por objetivo a universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais.

Portanto, o Programa PARFOR acabou por constituir uma das estratégias em âmbito prático que compõem a materialização dos dispositivos legais de aprimoramento da educação nacional, tornando-se, assim, uma ferramenta de elevada importância no âmbito da formação de professores no Brasil.

Por este motivo é que, para compreender o sentido da criação do PARFOR, exige-se uma análise da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Nessa política estão presentes diversos aspectos de ordem tanto regimental quanto pedagógica sobre como deve se organizar a formação dos profissionais da educação no Brasil. É importante notar que as políticas que institucionalizaram nesta última década ocorreram por meio de decretos. Embora em outros períodos da história da educação brasileira o governo tenha se utilizado destes dispositivos legais, nas duas últimas décadas essa prática parece ter sido intensificada. Inclusive, a própria *identidade* da Pedagogia a partir dos anos de 1999 se construiu por meio desses decretos, fase essa a que (Silva, 2006, p. 84) denominou de *Período dos Decretos*.

Sendo instituída por decretos, essas ações foram sendo implantadas sem se submeterem a intensos debates. Apesar de ser um recurso necessário, sobretudo, em casos emergenciais onde não há tempo para planejamentos profundos, ao mesmo tempo, não se pode negar o seu caráter imediatista. Isso justifica, no âmbito acadêmico, um aprofundamento dos estudos a respeito das suas consequências.

Desde a sua criação, o órgão federal responsável pela implantação, gerência e avaliação do PARFOR é a CAPES – Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Essa designação ao referido órgão ocorreu por meio da publicação da Lei N. 11.502, de 11 de julho de 2007, onde lhe foi instituída tal competência.

Como a CAPES é uma agência com responsabilidades e diversas atribuições em âmbito nacional, foram criadas por meio do Decreto N. 6.316, de 20 de dezembro de 2007 (revogado pelo Decreto N. 7.692, de 02 de março de 2012)<sup>30</sup> duas diretorias na sua estrutura: a DEB (Diretoria de Educação Básica Presencial) e a DED (Diretoria de Educação a Distância). Competiu à DEB a responsabilidade por fomentar a implantação do Programa

---

<sup>30</sup> A revogação do Decreto N. 6.316, de 20 de dezembro de 2007 não produziu mudanças substanciais na função das duas diretorias. O que se modificou foi apenas a nomenclatura da DEB, que passou a ser denominada *Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica*. Para ela foi atribuída também a responsabilidade de incentivar o *uso das tecnologias da comunicação e informação nos processos de formação de professores*. (BRASIL, 2012).

PARFOR na modalidade presencial. Para a DED, conferiu-se a atribuição de instituí-lo por meio da modalidade da educação a distância a partir da estrutura da UAB – Universidade Aberta do Brasil<sup>31</sup>. Destacamos que, nesta pesquisa, por razões intrínsecas ao nosso objetivo, analisaremos o PARFOR oferecido apenas na modalidade presencial.

Em relação ao oferecimento de programas de formação inicial e continuada de professores vale considerar que, desde o ano de 2011, a DEB não realiza mais ações voltadas para a formação continuada de professores. Apenas a DED permanece oferecendo este tipo de formação. Essa mudança foi realizada a partir da publicação do Decreto Presidencial N. 7.480, de 16 de maio de 2011, pelo qual foi criada na estrutura do Ministério da Educação a SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), substituindo a então SEESP (Secretaria de Educação Especial). No entanto, a SECADI incorporou as atribuições da SEESP, dando continuidade às suas atribuições.

O referido decreto em que foi criada a SECADI foi revogado em 2012, sendo substituído pelo Decreto N. 7.690, de 02 de março de 2012. Contudo, tal mudança não provocou alterações substanciais nas funções da SECADI, permanecendo, inclusive, com as atribuições referentes à formação continuada de professores.

A responsabilidade atribuída à CAPES pela condução do Programa PARFOR – além de outros voltados para a formação de professores – é, ao nosso ver, uma das consequências do processo de exigência de formação de professores da educação básica em nível superior, vigente desde a implantação da LDB – N. 9394/1996 e que, atualmente, também se apresenta no Plano Nacional da Educação – PNE, aprovado recentemente pela LEI N. 13.005, de 25 de junho de 2014.

Como o PNE determinou várias metas a serem alcançadas pela educação, uma delas, a *Meta 16*, visa:

Meta 16 – formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação

---

<sup>31</sup> O Sistema da UAB – Universidade Aberta do Brasil – foi instituído em 2006 por meio do Decreto N. 5.800, de 08 de junho de 2006. Consiste em uma das várias ações desenvolvidas pelo Ministério da Educação (ME) visando atender às metas do PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação), ampliando o oferecimento de cursos de nível superior para a população, sobretudo, nas regiões mais distantes e desprovidas de universidades públicas. Trata-se de um convênio firmado por meio de um ACT (Acordo de Cooperação Técnica) entre a CAPES, as universidades públicas e os Estados e Municípios. No primeiro artigo do decreto de criação da UAB, apresentam-se os objetivos do Sistema. Dentre eles, o primeiro consiste em “I – oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica” (BRASIL, 2006). Desta forma, a DED – Diretoria de Educação a Distância – da CAPES tem utilizado a estrutura da UAB para oferecer cursos de formação de professores.

continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014)

Em termos legais, a implantação do PARFOR segue os seguintes dispositivos:

- Portaria Normativa Nº. 09, de 30 de junho de 2009, que institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação.
- Lei nº. 11.273, de 06 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa aos participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.
- Portaria nº. 883, de 16 de setembro de 2009, que estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, criados pelo Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009;
- Decreto nº 8.752, de 09 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

De acordo com informações referentes ao PARFOR disponibilizados no portal da CAPES<sup>32</sup>, são oferecidos por meio do programa as seguintes opções de cursos:

- Licenciatura: para docentes ou tradutores intérpretes de Libras em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior ou que mesmo tendo essa formação se disponham a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atua em sala de aula;
- Segunda licenciatura – para professores licenciados que estejam em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica e que atuem em área distinta da sua formação inicial, ou para profissionais licenciados que atuam como tradutor intérprete de Libras na rede pública de Educação Básica;
- Formação pedagógica – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras graduados não licenciados que se encontram no exercício da docência na rede pública da educação básica.

Assim, desta forma por meio do PARFOR a CAPES atende ao inciso “III” do Art. 11º do Decreto 6.755, de 29 de Janeiro de 2009 onde possui a seguinte redação:

---

<sup>32</sup> Cf.: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor> Acesso em: 06 de outubro de 2016.

“III - oferta emergencial de cursos de licenciaturas e de cursos ou programas especiais dirigidos aos docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica, que sejam: a) graduados não licenciados; b) licenciados em área diversa da atuação docente; e c) de nível médio, na modalidade Normal”. (BRASIL, 2009)

Portanto, o Programa PARFOR possui um diferencial em relação aos demais projetos de formação de professores instituídos anteriormente. Trata-se de um programa de formação destinado apenas aos professores da rede pública (estadual e municipal) que estejam na ativa, ou seja, exercendo a profissão docente.

Esse direcionamento relaciona-se com a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, onde no seu artigo segundo destaca a relação entre *formação inicial* e *formação continuada* de professores: “X – a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de ensino” (BRASIL, 2009).

Como o programa é oferecido por meio de um regime de colaboração entre a União (representada pela CAPES), os Estados e os municípios, efetivado por meio dos chamados *Acordos de Cooperação Técnica* (ACTs), foi estipulado que este seria oferecido apenas pelas Instituições de Ensino Superior (IES), públicas. No entanto, por questões de logística, percebeu-se que a demanda nacional não seria atendida, uma vez que várias regiões do país não contam com esse tipo de instituição. Por esse motivo, foi estendida a colaboração às instituições de ensino superior *comunitárias*, ou seja, aquelas que não possuem fins lucrativos, como é o caso das *fundações educacionais* que, na sua maioria, são designadas como *centros universitários*.

Assim, ampliou-se o rol de instituições universitárias do país que poderia ofertar cursos por meio do Programa PARFOR, alcançando um número muito maior de pessoas. Por sua vez, os cursos do programa oferecidos pelas universidades públicas e *privadas* (comunitárias) são oferecidos, na sua maioria, na modalidade presencial.

A estruturação dos cursos oferecidos por meio do PARFOR é de livre iniciativa das instituições proponentes. Assim, as universidades podem aderir e organizar a matriz curricular dos cursos de acordo com aqueles já existentes na instituição. Por exemplo: se uma universidade que se vincule ao Programa já possui um curso de Pedagogia implantado, ela poderá organizar o mesmo curso no âmbito do PARFOR estruturando-o de acordo com aquele que já se encontra em andamento.

No entanto, as turmas de ambos os cursos não podem ser integradas, pois, por se tratar de um curso oferecido de forma gratuita, existe um repasse de verbas específico para cada turma do curso.

Em relação aos professores que lecionam no Programa PARFOR, a instituição poderá utilizar-se daqueles que já compunham o seu quadro de docentes. Caso não houvesse a adesão deles, era permitida a contratação de outros não vinculados à mesma. Isso só é possível pelo fato de todos os profissionais que atuam enquanto *formadores* no programa, receberem uma *bolsa* paga pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), inclusive, o coordenador do curso. A regulamentação do pagamento destas bolsas foi instituída pela Lei nº. 11.273, de 06 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa aos participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

É importante destacar que, em cada instituição vinculada ao PARFOR, existe um *coordenador geral* – que trata das questões de ordem institucional em contato direto com a CAPES, uma vez que uma mesma universidade pode oferecer vários cursos por meio do programa – e um *coordenador de curso*, para cada um daqueles cursos do programa que estejam em andamento.

A forma de ingresso dos professores (alunos) no programa ocorre por meio de pré-inscrições realizadas através da Plataforma Freire<sup>33</sup> num período determinado para isso. Antes de proceder à inscrição, o candidato precisa efetivar um cadastro na plataforma. Em seguida, em uma outra fase, com base no senso escolar do ano anterior e seguindo as regras do programa, as secretarias estaduais e municipais validam a inscrição, confirmando, inclusive, que o professor está *ativo* na rede pública. No ato da inscrição, o professor indica o curso e a universidade de interesse. Dando continuidade ao processo, as universidades extraem as informações da Plataforma Freire e organizam a seleção e formação das turmas de cada curso, agendando o início das atividades de acordo com o calendário letivo próprio de cada uma delas.

Em cada Estado da federação, existe ainda um Fórum, denominado *Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente*. Esses Fóruns foram previstos já no Decreto N. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Porém, só tiveram suas diretrizes regulamentadas por meio da Portaria N. 833, de 16 de setembro de 2009. Dentre as atribuições destes Fóruns destacam-se a criação de *planos estratégicos* e a apresentação e acompanhamento de ações referentes à

---

<sup>33</sup> Cf: <http://freire.capes.gov.br/> Acesso em: 06 de outubro de 2016.

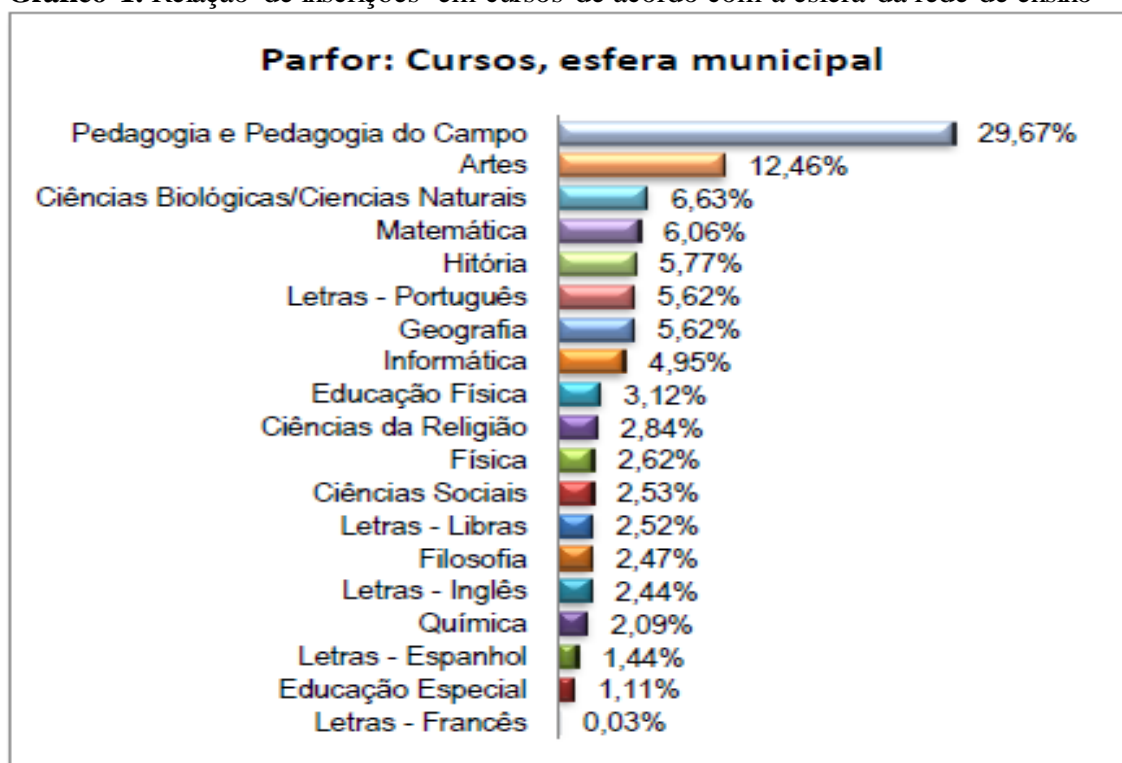


formação, apoiando ainda os sistemas de ensino no estabelecimento de prioridades quanto à participação dos professores da rede pública nos cursos de formação inicial e continuada de professores. (BRASIL, 2009).

Apesar da possibilidade de as instituições oferecerem diversos cursos de acordo com a demanda da sua localidade, a qual depende ainda da esfera a que pertence a rede de ensino (estadual ou municipal), a rede municipal tem uma demanda maior pelo curso de Pedagogia. Isso se explica pelo fato da maioria dos sistemas municipais de ensino compreender apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Já na rede estadual a demanda por licenciaturas como Letras e Ciências Biológicas/Naturais é maior.

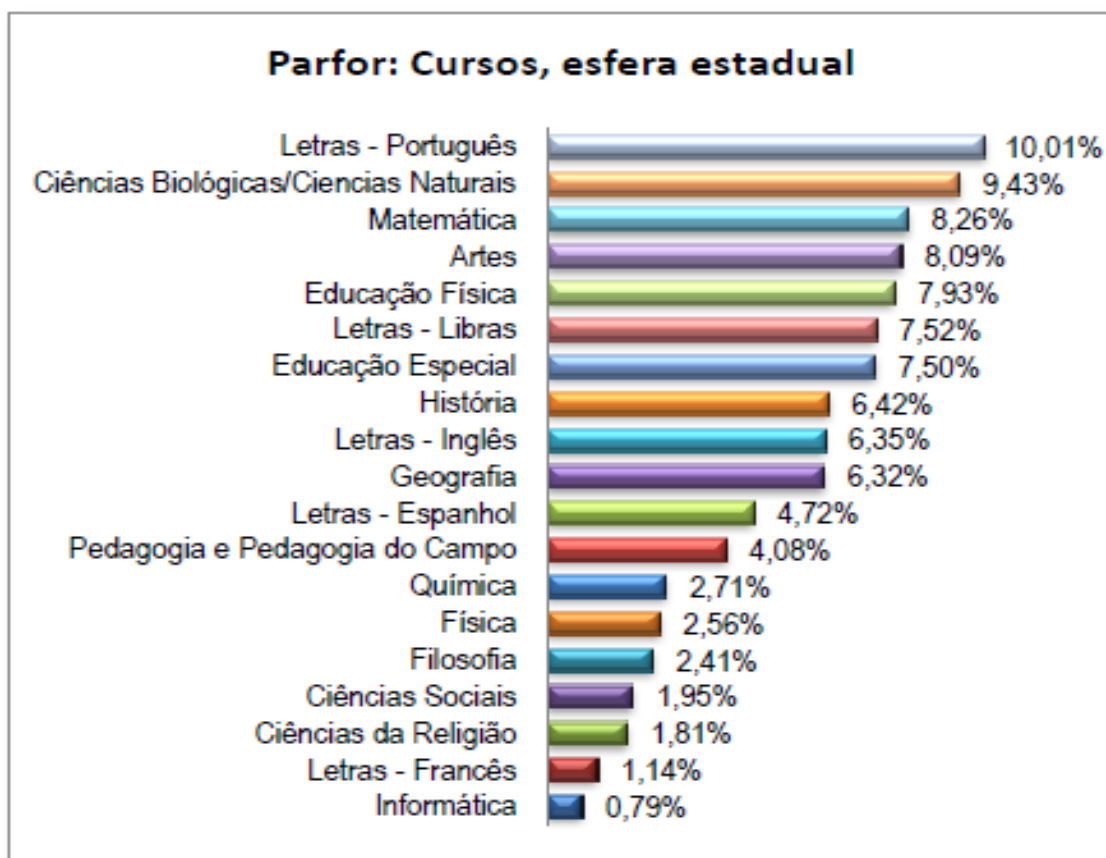
Esses dados podem ser comprovados no *Volume I do Relatório de Gestão da Capes*<sup>34</sup> referente ao período 2009–2014 em que se verifica a seguinte distribuição das inscrições em cursos do programa de acordo com a esfera da rede de ensino (estadual ou municipal):

**Gráfico 1.** Relação de inscrições em cursos de acordo com a esfera da rede de ensino



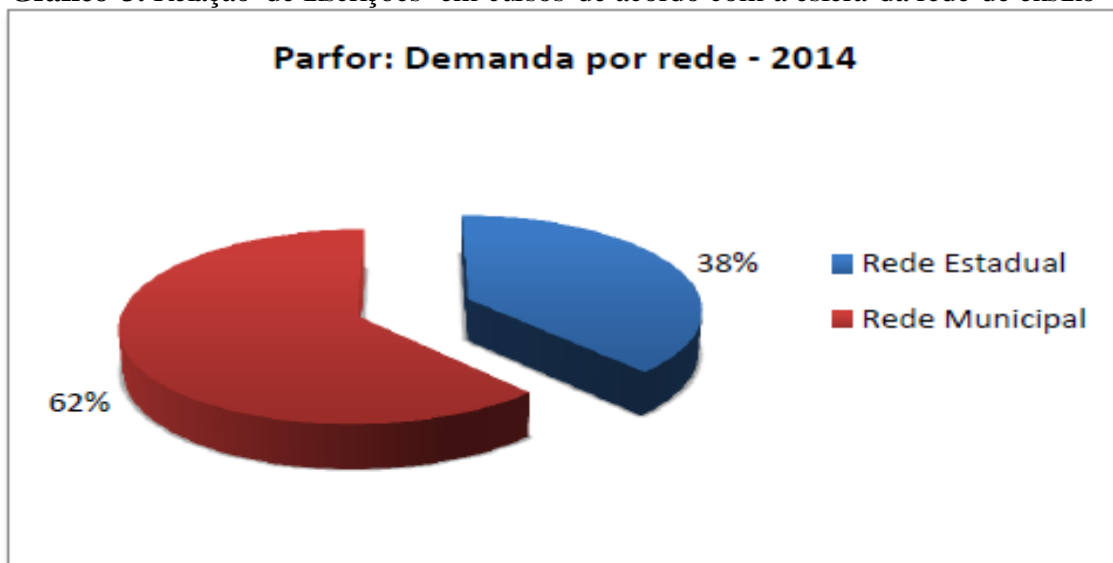
Fonte: BRASIL. CAPES Relatório de gestão 2009 – 2014 (Vol. I).

<sup>34</sup> Disponível em: [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818\\_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf). Acesso em: 06 de outubro de 2016.

**Gráfico 2.** Relação de inscrições em cursos de acordo com a esfera da rede de ensino

Fonte: BRASIL. CAPES Relatório de gestão 2009 – 2014 (Vol. I). Disponível em:

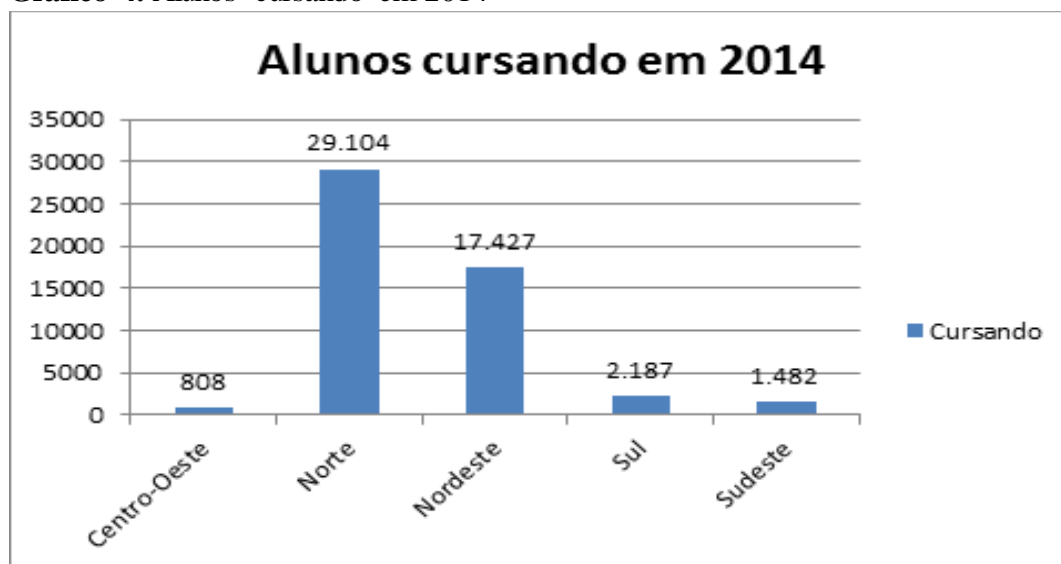
A adesão de professores ao PARFOR também varia conforme a esfera da rede de ensino. Assim, a rede municipal apresenta um percentual maior de matrículas nos cursos do PARFOR do que a rede estadual de ensino, conforme apresentado a seguir:

**Gráfico 3.** Relação de inscrições em cursos de acordo com a esfera da rede de ensino

Fonte: BRASIL. CAPES Relatório de gestão 2009 – 2014 (Vol. I).

É interessante observar também que o Programa PARFOR apresentou um impacto diferente em cada região do Brasil. O gráfico abaixo apresenta o número de alunos matriculados no programam no ano de 2014 de em cada região do país:

**Gráfico 4.** Alunos cursando em 2014



Fonte: BRASIL. MEC/CAPES Relatório de gestão 2009 – 2014 (Vol. I).

Em relação às modalidades de cursos, o relatório destaca ainda que a maioria das matrículas foi realizada na *primeira licenciatura* (85,77%), seguida da *segunda licenciatura* com 13,30% e da *formação pedagógica* com 0,93%.

Em relação ao número de professores formados até o ano de 2014, a CAPES apresentou a seguinte tabela:

**Quadro 1.** Professores formados entre 2009 – 2014

Parfor: professores formados 2009-2014			
N	AC	230	4.813
	AM	1174	
	AP	224	
	PA	2539	
	RR	420	
	TO	226	
NE	BA	1918	5.414
	CE	401	
	MA	810	
	PB	221	
	PE	649	
	PI	923	
CO	RN	492	149
	MS	70	
SE	MT	79	303
	ES	19	
	MG	11	
	RJ	35	
S	SP	238	1.424
	PR	833	
	RS	179	
<b>Total</b>	SC	412	<b>12.103</b>

Fonte: BRASIL. MEC/CAPES. Relatório de gestão 2009 – 2014 (Vol. I).

O total de 12.103 alunos formados até o ano de 2014 parece ser um número bastante preocupante para o governo, uma vez que a meta inicial era muito maior. Numa matéria publicada no canal de notícias do portal *Todos pela Educação* em 31 de maio de 2011 intitulada: *Estados e municípios têm diagnóstico falho sobre a formação de seus professores*<sup>35</sup> afirma que o PARFOR foi criado para oferecer formação em nível superior para 331 mil professores da rede pública que não possuíam este nível de formação e que, naquele ano, apenas quarenta e sete mil haviam se matriculado em cursos do programa. Isso leva à constatação de que tenha ocorrido uma grande quantidade de abandono, ou ainda, que destes muitos não tenham efetivado suas matrículas.

A matéria extraiu essas informações com base no Censo Escolar do ano de 2009 produzido pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Porém, havia na matéria a ressalva de que os dados desse diagnóstico poderiam estar defasados, pois o número real poderia atingir cerca de 636.800 dos professores que não possuíam a formação em nível superior, o que representaria quase um terço dos professores do país. A reportagem apresenta uma tabela da distribuição desses números:

<sup>35</sup> Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/16426/estados-e-municipios-tem-diagnostico-falho-sobre-a-formacao-de-seus-professores/>. Acesso em: 06 de outubro de 2016.

**Quadro 2.** Professores da Educação Básica (Escolaridade)

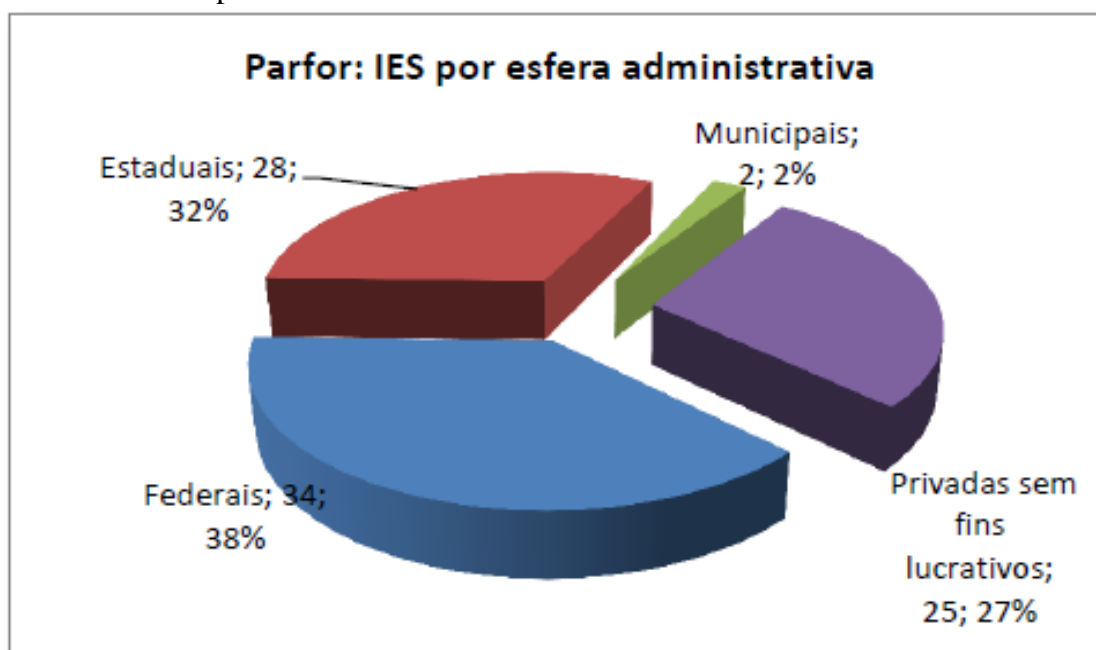
Unidade da Federação	Professores da Educação Básica						
	Total	Escolaridade					
		Fundamental	(%)	Médio	(%)	Superior	(%)
<b>Brasil</b>	1.977.978	12.480	0,6%	624.320	31,6%	1.341.178	67,8%
<b>Norte</b>	166.009	1.866	1,1%	74.460	44,9%	89.683	54,0%
<b>Nordeste</b>	598.703	6.701	1,1%	299.523	50,0%	292.479	48,9%
<b>Centro-Oeste</b>	140.948	864	0,6%	27.851	19,8%	112.233	79,6%
<b>Sudeste</b>	786.179	1.526	0,2%	163.597	20,8%	621.056	79,0%
<b>Sul</b>	286.139	1.523	0,5%	58.889	20,6%	225.727	78,9%

Fonte: BRASIL. CAPES Relatório de gestão 2009 – 2014 (Vol. I).

Nas fontes oferecidas pela CAPES não encontramos dados atualizados referentes ao programa relativos aos anos de 2015 e 2016. Porém, a partir das informações apresentadas no gráfico acima, que datam do ano de 2014, podemos conjecturar que atualmente os números relativos a cada segmento apresentado acima sejam inferiores, se não em todas, mas na maioria das regiões. Chegamos a esta conclusão ao considerarmos que o objetivo do Programa é o de suprir a demanda de professores que esteja lecionado sem a habilitação específica em nível superior adequada à série (ou ano) em que atuam.

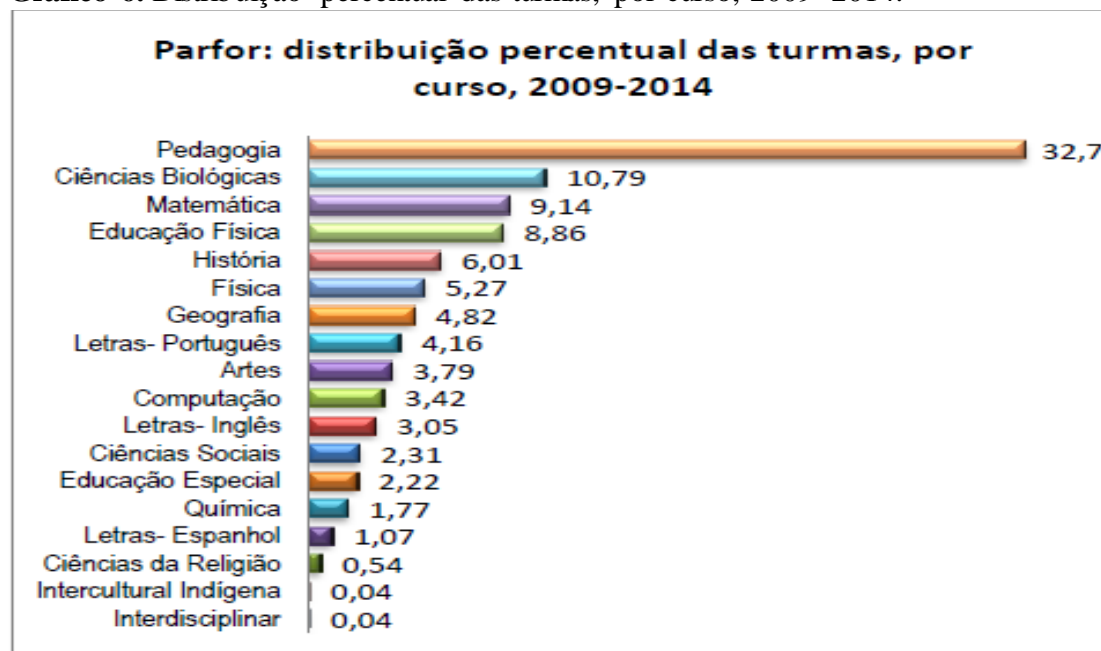
Isso significa que, na medida em que essa demanda vai sendo atendida, a quantidade de alunos inscritos no Programa tende a declinar. Portanto, é provável que, em caso de extinção, ela ocorra primeiramente em determinadas regiões do que em outras.

Outra informação importante diz respeito aos dados obtidos pela CAPES em relação à quantidade de Instituições de Ensino Superior (IES) de acordo com a sua esfera administrativa. O levantamento mostrou que:

**Gráfico 5.** IES por esfera administrativa

Fonte: BRASIL. CAPES Relatório de gestão 2009 – 2014 (Vol. I).

Nessas instituições, a CAPES levantou ainda o percentual de cursos oferecidos de acordo com a procura por parte dos professores, uma vez que, nem todos aqueles que foram oferecidos em cada IES tiveram turmas formadas, por não atingirem o mínimo de alunos necessário para isso. Assim, a classificação ficou da seguinte forma:

**Gráfico 6.** Distribuição percentual das turmas, por curso, 2009–2014.

Fonte: BRASIL. CAPES Relatório de gestão 2009 – 2014 (Vol. I).

Portanto, na prática, se confirmou a existência de uma grande demanda de professores pela licenciatura em Pedagogia. Embora no levantamento acima não se tenha precisado exatamente qual o percentual de primeira ou segunda licenciatura, é possível verificar que, independente dessa distinção, os aspectos pedagógicos e didáticos presentes nesses cursos foram elementos acessíveis à grande maioria dos professores matriculados no PARFOR.

Concluindo, a CAPES destacou no seu *Relatório de Gestão da CAPES 2009–2014* que neste período:

Foram firmados Acordos de Cooperação Técnica com 26 estados e o Distrito Federal. Aderiram ao Programa 142 IES de diferentes esferas administrativas. Nem todos, porém, concretizaram a oferta de cursos nos primeiros anos. O Parfor na modalidade presencial é implementado pela Diretoria de Formação dos Professores da Educação Básica – DEB. A Diretoria de Educação a Distância – DED é responsável pela oferta de cursos na modalidade a distância.

Mas, para compreendermos melhor a sistematização do PARFOR e o seu fundamento pedagógico, situando sua implantação no interior da conjuntura da formação de professores construída historicamente no Brasil, é imprescindível procedermos à análise de alguns elementos teóricos e ideológicos presentes na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

A preocupação com a questão pedagógica vislumbrada nas exigências de melhoria da qualidade da educação sustentadas tanto no PDE quando PNE estão presentes também na Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

Um exemplo disso é a criação do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação) criado em 2007 pelo INEP<sup>36</sup>, sendo considerado um dos pilares do PDE. Segundo o INEP, esse índice congrega dados do fluxo escolar e das médias de desempenho nas avaliações. O fluxo escolar é obtido pelo Censo Escolar; já as médias são coletadas por meio da aplicação da *Prova Brasil* e do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica).

Por meio destes instrumentos é calculado o IDEB, que tem como avaliar o desempenho da qualidade da educação no país, servindo ainda como indicador para a elaboração de ações voltadas a garantir resultados satisfatórios progressivos.

Por este motivo Saviani (2009b, p. 31) afirma que:

O que confere caráter diferenciado ao IDEB é a tentativa de agir sobre o problema da qualidade do ensino ministrado nas escolas de educação básica,

---

<sup>36</sup> Cf.: <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb> Acesso em: 06 de outubro de 2016.

buscando resolvê-lo. E isso veio ao encontro dos clamores da sociedade diante do fraco desempenho das escolas à luz dos indicadores nacionais e internacionais do rendimento dos alunos. Esses clamores adquiriram maior visibilidade com as manifestações daquela parcela social com mais presença na mídia, em virtude de suas ligações com a área empresarial. Tal parcela só mais recentemente vem assumindo a bandeira da educação, em contraste com os educadores, que apresentam uma história de lutas bem mais longa.

Portanto, o PDE reflete em âmbito nacional o estabelecimento de uma busca sintonizada por toda a sociedade civil – ilustrada pelo movimento *Compromisso Todos pela Educação* – pela realização dos anseios de mudanças educacionais exigidas historicamente. No entanto, apesar de carregar os anseios de toda a sociedade, ao ser implantado, o PDE foi construído por meio de uma articulação mais forte entre o poder público e os empresários –, ou seja, a parcela da sociedade a qual Saviani (2009b) se refere – do que com os educadores de fato. Conforme a análise do autor, o PDE:

Apresentando-se como uma iniciativa da sociedade civil e conclamando a participação de todos os setores sociais, esse movimento constituiu-se, de fato, como um aglomerado de grupos empresariais com representantes e patrocínio de entidades como o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú–Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar–DPascoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte–Instituto Brasil Voluntário, Instituto Airton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN – Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros. (SAVIANI, 2009b, p. 32).

Ao não constituírem o grupo social mais considerável no movimento de articulação das propostas para a melhoria da qualidade da educação, certamente muitos anseios da profissão docente, como a necessidade de uma boa formação, acabam por não ser consideradas atualmente.

Trazemos aqui essa reflexão sobre a questão do PDE pelo fato de que seus princípios convergem diretamente com o problema da formação de professores no Brasil. E, como destacou Saviani (2009b) há uma forte tendência neoliberal no plano de ações do movimento *Compromisso Todos pela Educação*, que tem atualmente como seu presidente do Conselho de Governança Jorge Gerdau Johannpeter, presidente do Conselho de Administração do Grupo Gerdau<sup>37</sup>.

O problema da influência neoliberal no que diz respeito às diretrizes da educação decorre do fato de que, de acordo com Saviani (2009b), os empresários não veem com bons

---

<sup>37</sup> Cf.: <http://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/quem-faz-o-tpe/> Acesso em: 06 de outubro de 2016.



olhos o aumento de investimento público na educação, e requerem que uma parcela do ensino seja de responsabilidade da iniciativa privada. No entanto, adverte ele:

[...] É preciso, pois lembra-los de que a formação de professores é, e deve ser cada vez mais, atribuição da educação superior. E, sem professores bem formados, as metas da educação básica não poderão ser atingidas. Portanto, sem uma forte ampliação do financiamento público ao ensino superior a busca de melhoria da qualidade da educação básica terá dificuldades de chegar a resultados significativos. (SAVIANI, 2009b, p. 45)

A formação de professores é também item da pauta do movimento *Compromisso Todos pela Educação*. No portal do movimento na internet estão presentes as *cinco bandeiras* pelas quais lutam em prol da educação. A primeira delas é a bandeira: *Melhoria da formação e carreira do professor*<sup>38</sup>. Portanto, se considerarmos as asseverações de Saviani (2009b) a respeito do teor neoliberal presente na idealização do *Compromisso Todos pela Educação*, esses mesmos princípios irão compor as propostas de formação de professores por eles apresentadas ou defendidas.

A questão da melhoria da qualidade da educação recai diretamente nas questões pedagógicas e didáticas do ensino, seja no âmbito da formação dos alunos da educação básica, seja na formação de professores. No entanto, as polêmicas em torno dessa questão permearam toda a história da formação docente, sobretudo, a partir da sua institucionalização no nível universitário.

Essa polêmica se produziu historicamente sendo objetivada por meio de dois modelos contraditórios de formação de professores. Esses dois modelos remontam às origens da formação de professores. No caso do Brasil, nasce a partir dos paradoxos que marcaram a criação das Escolas Normais de formação de professores em nível secundário e das instituições de ensino superior destinadas à formação desses profissionais. Saviani (2008a, p. 155) denominou estes dois modelos da seguinte forma: 1) *Modelo dos conteúdos culturais cognitivos*; 2) *Modelo pedagógico-didático*.

O primeiro modelo consiste no pressuposto de que a formação do professor deveria estar centrada nos conteúdos que o professor ensinaria aos alunos, esgotando-se na cultura geral. O segundo modelo, de acordo com Saviani (2008a), é aquele que defende que a formação do professor só ocorreria de fato a partir do domínio dos elementos pedagógico-didático.

---

<sup>38</sup> Disponível em: [http://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/o-tpe/?tid\\_lang=1](http://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/o-tpe/?tid_lang=1) Acesso em: 06 de outubro de 2016.

Assim, no primeiro modelo:

Considera-se que a formação pedagógico-didática virá em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, **sendo adquirida na própria prática docente** ou mediante mecanismos do tipo “treinamento em serviço”. Em qualquer hipótese, não cabe à universidade essa ordem de preocupações. (SAVIANI, 2009, p. 149)

Já para o segundo modelo:

[...] a formação de professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. Em consequência, além da cultura geral e da formação específica na área de conhecimento correspondente, a instituição formadora deverá assegurar, de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática, sem a qual não estará, em sentido próprio, formando professores. (SAVIANI, 2009, p. 149)

Em uma análise posterior, Saviani (2009) destaca que o primeiro modelo prevaleceu nas instituições de ensino superior responsáveis pela formação de professores para o ensino secundário. Em contrapartida, o segundo modelo foi predominante nas Escolas Normais, as quais preparavam docentes para o ensino primário.

Assim, Saviani (2008a) situa a polêmica estabelecida entre os dois modelos na condição de que, de fato, ambos os processos precisam compor a formação dos professores, mas, não há consenso sobre como integrá-los e muito menos uma definição sobre o peso de cada um deles nessa formação.

A tentativa de solução deste dilema não é menos problemático do que a relação entre ambos. Segundo ele:

[...] E quando vislumbramos alguma perspectiva de solução em nível institucional, defrontamo-nos com duas saídas igualmente embaraçosas. Com efeito, poderíamos dar precedência ao primeiro modelo situando a questão da formação de professores no âmbito dos institutos ou faculdades específicos, os quais seriam dotados, cada um de um departamento de educação (ou pedagogia) que se incumbiria da formação pedagógico-didática. Ou, por outra, poderíamos, dando precedência ao segundo modelo, situar os cursos no âmbito das faculdades de educação, que seriam dotadas de departamentos específicos correspondentes a cada uma das disciplinas do currículo escolar para as quais as universidades devesse formar professores. (SAVIANI, 2008a, p. 156)

Para o autor essas duas possibilidades seriam problemáticas. E, desde a reformulação dos cursos de pedagogia em 1980, esse dilema até hoje não foi resolvido. É situação parece

fomentar a dificuldade da construção de uma identidade para o curso de Pedagogia conforme anunciada por Silva (2006).

Para Saviani (2008a, p. 156) a contraposição entre estes dois modelos expõem “[...] dissociação entre os dois aspectos indissociáveis do ato educativo: a forma e o conteúdo”. Segundo ele, essa dissociação se produz a partir da forma como é estruturada a formação universitária dos profissionais da educação. Sobre isso ele apresenta o seguinte exemplo:

[...] os que foram aprovados no vestibular de pedagogia não precisariam mais se preocupar com os conteúdos do processo educativo, **fixando-se nas formas esvaziadas dos conteúdos** que lhes correspondem e dos quais são **indissociáveis**. Do mesmo modo, os que foram aprovados nos vestibulares de Física, ou matemática, ou biologia, química, história, geografia ou letras passam a se concentrar nos respectivos **conteúdos específicos, despreocupando-se com as formas a eles correspondentes**. (SAVIANI, 2008a, p. 157) (**Grifos Nossos**)

Por não haver integração entre essas duas dimensões do ensino no processo de institucionalização da formação de professores, Saviani (2008a) reafirma a presença dessa polêmica na composição dos docentes dos cursos de formação. Assim, em sua análise concluiu que nas faculdades de educação estão os especialistas nas formas abstraídas dos conteúdos e, nos institutos ou faculdades especializadas encontram-se os especialistas nos conteúdos abstraídos das formas. A nosso ver, nessas condições, esses profissionais tendem a reproduzir na materialização das suas aulas essa mesma dissociação.

No entanto, Saviani (2008a) não encerra suas análises acerca dessa relação afirmando apenas a existência da dissociação entre forma e conteúdo na história da formação de professores no Brasil. Ele assinala uma possível solução para o problema do ponto de vista da ação nos cursos de formação docente, seja na licenciatura em Pedagogia, seja nas demais especializações.

A reversão do processo de dissociação entre forma e conteúdo, na concepção de Saviani (2008a, p. 158), deve considerar o trabalho educativo enquanto fenômeno concreto, “[...] isto é, tal como se dá efetivamente no interior das escolas”. Ou seja, na práxis escolar, quando o professor está desenvolvendo a atividade educativa com seus alunos, não há separação entre a forma e o conteúdo. Ambos se realizam de forma simultânea.

Sendo assim, Saviani (2008a, p. 158) propõe o uso dos “livros didáticos” como elemento aglutinador da relação entre conteúdo e forma. Isso porque, segundo ele:

Com efeito, mal ou bem os livros didáticos fazem a articulação entre a forma e o conteúdo, isto é, eles dispõem os conhecimentos numa forma que visa **viabilizar o processo de transmissão–assimilação que caracteriza a relação professor–aluno na sala de aula**. A questão pedagógica por excelência que diz respeito à seleção, organização, distribuição, dosagem e sequenciamento dos elementos relevantes para a formação dos educandos é, assim, realizada, no que se refere à pedagogia escolar, pelo livro didático, o qual se transforma, ainda que de modo empírico, isto é, sem consciência plena desse fato, no grande pedagogo de nossas escolas. Efetivamente, é ele que, geralmente de maneira acrítica, dá forma prática à teoria pedagógica nas suas diferentes versões. (**Grifos Nossos**)

Os destaques que fizemos no excerto de Saviani (2008a) consistem em demarcar um aspecto da relação professor-aluno que se relaciona diretamente com a questão do ressentimento nela presente, sobretudo, no caso do PARFOR, onde os alunos já são professores. Mais a diante voltaremos a essa questão quando analisarmos pontualmente a relação professor-aluno na experiência do PARFOR.

Porém, primeiramente cabe-nos concluir a apresentação da proposta de solução da dissociação entre conteúdo e forma apresentação por Saviani (2008a). Ou seja, a sugestão dos livros didáticos como elemento objetivo para a solução do problema citado funda-se, segundo o autor, no fato de que se trata de um material de uso didático que traduz na prática as concepções pedagógicas que vão se tornando hegemônicas em cada momento histórico. Assim:

[...] quando se predominava a teoria da pedagogia tradicional, os livros didáticos eram sisudos, constituídos por textos que explicavam conceitos através de um discurso lógico, dirigindo-se ao intelecto dos alunos e solicitando a sua capacidade de memorização. Quando passa a predominar a influência da pedagogia nova, os livros didáticos tornam-se coloridos, cheios de ilustrações, com sugestões de atividades, de trabalho em grupo, multiplicando os estímulos à capacidade de iniciativa dos alunos. E, quando se dissemina a influência da pedagogia tecnicista, começam a surgir livros didáticos com testes de múltipla escolha ou na forma de instrução programada, em suma, os chamados livros descartáveis. (SAVIANI, 2008a, p. 158)

A sugestão do uso dos livros didáticos não é feita pelo autor no sentido de modo a serem considerados meros exemplos das diferentes concepções pedagógicas a serem compreendidos pelos alunos. Saviani (2008a) defende que seja feita uma mobilização para uma análise crítica desses materiais em relação ao alcance dos objetivos a que se propõem. Assim, os alunos poderiam compreender como os fundamentos da educação refletem na organização da prática pedagógica do cotidiano escolar. Agindo desta forma:

[...] os futuros pedagogos estariam retomando os conteúdos em sua forma de organização pedagógica, processo pelo qual já haviam passado, porém, de maneira sincrética, isto é, sem consciência clara de suas relações; ao passo que agora eles têm oportunidade de fazê-lo de modo sintético, isto é, com plena consciência das relações aí implicadas. (SAVIANI, 2008a, p. 159)

Temos clareza de que a passagem do modo sincrético ao sintético no processo de formação demanda uma *experiência formativa (Erfahrung)* que se realiza a partir da *Bildung*. Embora esse debate não esteja presente nas análises anteriores, não acreditamos na desconsideração por parte do autor, apesar do seu referencial não ser frankfurtiano.

Essa observação é imprescindível devido à problemática em torno do conteúdo, ou seja, da pergunta *o quê ensinar?* Consideramos que quando essa questão é direcionada aos livros didáticos do ponto de vista crítico ela suscita diversas dúvidas sobre sua utilização. Foi nessa direção que diversos trabalhos foram produzidos visando analisar os fundamentos ideológicos<sup>39</sup> dos conteúdos dos livros didáticos, ou, das *apostilas*<sup>40</sup>, material didático muito em voga nos dias atuais.

Ainda em relação à sugestão do uso dos livros didáticos nos curso de formação de professores como mecanismo de reversão da dissociação entre forma e conteúdo, Saviani (2008a) destaca que, apesar de ser uma possível saída, a estrutura atual sob a qual a formação universitária está organizada, ainda é um obstáculo. No entanto, mesmo assim, este é um recurso que pode ser utilizado por qualquer um dos diferentes tipos de especializações universitárias existentes.

Portanto, a partir do que foi exposto acima, fica evidente o problema da relação entre teoria e prática no processo de constituição histórica da formação de professores no Brasil. Apesar desse processo, segundo Saviani (2009a) não apresentar rupturas, é marcado por descontinuidades, o que caracteriza uma dificuldade em se construir uma diretriz decisiva para esse tipo de formação.

Certamente esta dificuldade não se desprende das condições objetivas do contexto a que está inserida, ou seja, do capitalismo. Na realidade, essa é uma característica do próprio modo capitalista de produção, na qual, como destaca Horkheimer (1990a), a ciência é uma das suas forças produtivas. Sendo assim, é praticamente inevitável que a formação escolar – inclusive a formação de professores – ao se apresentar na forma de ciência, não reproduza em

---

<sup>39</sup> Cf: Bonazzi & Eco (1980); Nosella (1978); Faria (2000).

<sup>40</sup> Cf: Motta (2001); Amorim (2008); Nicoletti (2009); Amilíbia Gomes (2012).

sua dinâmica as características dessa produção histórica de existência. Essa dinâmica incide sobre as possibilidades de efetiva concretização dos ideais e valores humanos quando:

A burguesia não pode existir sem revolucionar incessantemente os instrumentos de produção, por conseguinte, **as relações de produção e, com isso, todas as relações sociais**. A conservação inalterada do antigo modo de produção era, pelo contrário, a primeira condição de existência de todas as classes industriais anteriores. Essa subversão contínua da produção, esse abalo constante de todo o sistema social, essa agitação permanente e essa falta de segurança distinguem a época burguesa de todas as precedentes. Dissolvem-se todas as relações sociais antigas e cristalizadas, com seu objeto de concepções e de ideias, secularmente veneradas; as relações que as substituem tornam-se antes de se consolidarem. Tudo o que era sólido e estável se desmancha no ar, tudo que era sagrado é profano e os homens são obrigados finalmente a encarar sem ilusões a sua posição social e as suas relações com os outros homens. (MARX, 2005, p. 43) **(Grifos Nossos)**

A análise elaborada por Marx (2005) no excerto anterior aponta mais uma vez a vinculação histórica entre as condições objetivas por meio das quais os homens constroem suas ideias e valores, refletindo diretamente no modo como se organizam, a partir das relações de produção, todas as demais relações sociais em cada época. Embora tenham sido alteradas as vias e os mecanismos por meio dos quais essa situação se concretiza atualmente se comparadas com a realidade do século XIX quando Marx (2005) produziu essa análise, o núcleo dessa dinâmica está presente nos dias atuais mais do que nunca.

Transpondo esta forma social histórica de produção da existência para o interior concreto da escola em todos os seus níveis de ensino, é possível compreendermos a polêmica instalada sobre a questão da relação entre teoria e prática que, no caso da formação de professores parece configurar as relações sociais que os professores estabelecem pela via do trabalho concreto que realizam no interior destas instituições.

Do ponto de vista da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica o PARFOR também pode ser compreendido a partir do dilema da relação entre teoria e prática. Isso porque ela pode ser considerada uma diretriz para os cursos de formação de professores, uma vez que estabelece princípios e estratégias a partir das necessidades decorrentes das condições atuais de formação destes profissionais em consonância com as condições objetivas da realidade atual.

Assim, o primeiro aspecto a ser considerado no plano dessas diretrizes são os princípios apresentados como norteadores para a ampliação e melhoria da qualidade da formação inicial e continuada dos professores da educação básica. Sobre este ponto, o Art. 2º

lista uma série de catorze princípios destinados ao alcance dessa qualidade. Dentre eles, destacamos três que se relacionam diretamente à problemática central desta pesquisa:

**I** – o compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e **que promova a emancipação dos indivíduos e dos grupos sociais**; **V** – a **articulação entre teoria e prática no processo de formação**, fundada no domínio de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos específicos, segundo a natureza da função; **XI** – o aproveitamento e o reconhecimento da formação, do aprendizado anterior e **da experiência laboral pertinente**, em instituições educativas e em outras atividades. (BRASIL, 2014) (**Grifos Nossos**)

Destacamos o primeiro princípio por considerar bastante polêmica a relação que os elementos sócio-políticos nele apresentados estabelecem com a estrutura geral da sociedade em que vivemos, tal como apresentada em diversas passagens desta pesquisa e, devidamente caracterizada por Marx (2005).

A polêmica a que nos referimos tem origem, sobretudo, na forma como esses elementos podem ser problematizados, dependendo do referencial teórico adotado. No entanto, independente dessa questão, todos eles só adquirem sentido mais amplo quando abordados do ponto de vista filosófico.

Nesta direção, se consideramos as asseverações de Saviani (2009b) de que há uma predominância da ideologia neoliberal nas políticas públicas destinadas à educação brasileira, a exemplo do movimento *Todos pela Educação*, podemos concluir que a proposta de compromisso de um projeto social, político e ético tem grandes chances de reproduzi-la na prática.

Cabe ainda uma maior atenção à sustentação do princípio da *emancipação dos indivíduos e dos grupos sociais*. Se partirmos da perspectiva marxista considerando a emancipação no sentido da “[...] relação entre a consciência e seus objetos, para designar uma relação prática; donde a definição da alienação (*Veräusserung*) como “prática do desapossamento” (Renault, 2010, p. 11-12), o resultado culmina em duas situações: por um lado, na dissociação entre teoria e prática que na formação de professores ainda é presente na estrutura das instituições destinadas a esta função (Saviani, 2008a); por outro, essa emancipação dependeria de um projeto voltado para toda a sociedade, e não para grupos específicos conforme a lei parece insinuar.

Conforme já afirmamos anteriormente a partir do exemplo da emancipação dos judeus desenvolvido por Marx (2010), a emancipação não pode ser um projeto isolado dirigido a

determinados grupos sociais. Ela só é possível a partir da perspectiva da totalidade, ou seja, da emancipação de toda a sociedade.

Quanto ao quinto princípio nossa observação reside na anunciação da lei em relação à necessidade de articulação entre teoria e prática. Neste caso, a atual política nacional atenta para um problema que é de longa data na história da educação no Brasil. No entanto, a exigência dessa articulação não garante a sua efetivação na prática cotidiana das salas de aula dos cursos de formação docente.

Desta forma, apesar de haver nacionalmente uma legislação que reverbera a importância da articulação entre teoria e prática essa tarefa, de fato, acaba por ficar dependente das condições objetivas de cada instituição que ofereça cursos de formação. No caso do PARFOR, essa condição se faz presente, inclusive, a partir da estrutura de cada instituição proponente, visto que existem diferentes categorias de instituições (públicas estaduais, públicas federais e comunitárias). Além do mais, não existe até o momento nenhum mecanismo de avaliação da qualidade dos meios de articulação entre teoria e prática nos cursos.

Obviamente, essa seria uma questão extremamente difícil de ser realizada considerando que o estágio final desse processo se realiza no interior das salas de aula da educação básica onde, depois de formados, os alunos das universidades atuarão. Como as escolas possuem em seu quadro professores formados em diversas instituições de ensino dificilmente seria impossível averiguar quais instituições universitárias estariam aquém de oferecer uma formação devidamente qualificada.

Mesmo que a formação continuada em serviço da qual a política nacional de formação docente atual proponha possa funcionar como um paliativo para equilibrar essa situação, a questão da dissociação entre teoria e prática no interior dos cursos de formação de professores não deixa de ser problemática. Veremos mais adiante que essa problemática se desdobra na práxis escolar no chamado *mal estar docente*.

A respeito do décimo primeiro princípio, a razão de sua escolha foi a questão da valorização das *experiências laborais* dos professores. Quanto a isso, o PARFOR representa no âmbito da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica uma experiência inédita. Isso pelo fato de consistir num caso particular de licenciatura, onde é possível aglutinar toda uma turma de alunos que já possuem a experiência do exercício da docência.

Essa talvez possa ser uma prática já muito difundida na formação continuada de professores em serviço. Mas, em um curso do Ensino Superior onde os alunos já são



professores com intensas *experiências laborais*, o Programa PARFOR constitui uma forma histórica dessa situação.

Acreditamos que a partir destes três elementos apresentados seja possível compreender tamanha peculiaridade do PARFOR em relação à atual política nacional de formação de professores no Brasil. É possível ainda percebermos o quanto diversos elementos comuns a qualquer outro modelo de curso de formação de professores em nível universitário adquirem uma característica singular no âmbito do Programa PARFOR, sobretudo, na modalidade presencial.

Dentre estes diversos elementos comuns a qualquer outra forma de curso de formação de docente destaca-se a relação professor-aluno. No entanto, no caso do PARFOR, essa é uma relação que pode apresentar uma especificidade ainda não conhecida. Portanto, é sobre ela que nos debruçaremos agora.

#### **4.3 A relação professor-aluno na experiência do PARFOR: quando os alunos já são professores**

Conforme temos assinalado desde o início desta seção, a relação professor-aluno adquire uma curiosa peculiaridade no âmbito do Programa PARFOR. Tal peculiaridade é o fato de que os alunos nele matriculados já são professores. Alguns deles, inclusive, com notória experiência no exercício da docência, mesmo que, a grande maioria, esteja cursando pela primeira vez um curso de formação docente em nível universitário.

Portanto, essa mesma peculiaridade incita-nos a compreender se haveriam ou não diferenças quanto à relação professor-aluno na experiência do PARFOR. Por essa razão, consideramos designar os ex-alunos do Programa como *professores*, e os professores das disciplinas como *professores do curso*.

Julgamos melhor denominar dessa forma os atores desse Programa pelo fato de não ser possível desvencilhar uma coisa da outra. Ou seja, os alunos do PARFOR – apesar de serem alunos – não deixam de serem professores. Por sua vez, essa condição permeia toda a relação social que estabelecem com os demais sujeitos envolvidos no processo. Para efeito de compreensão dessa impossibilidade de separação completa dos dois papéis assumidos (aluno / professor) podemos considerar aqui, a proposição de Dahrendorf (1974, p. 38) a respeito do *homo sociologicus*, ou seja, “[...] o homem como portador de papéis socialmente pré-determinados” e que não pode abandoná-los por livre e espontânea vontade, mesmo que “[...]”

haja uma margem na qual o indivíduo está livre para se comportar como quiser” (1974, p. 58-59).

Não adentraremos aqui num aprofundamento frente às distinções entre *papéis* e *funções* na acepção dada por Dahrendorf (1974). Mesmo porque essa tarefa demandaria um posicionamento crítico de nossa parte diante dos distanciamentos da concepção de indivíduo e sociedade deste sociólogo em relação àquela existente no referencial frankfurtiano e marxista<sup>41</sup>.

Nosso intuito é apenas o de exemplificar a relação entre o *ser aluno* e o *ser professor* presente na condição dos alunos do Programa PARFOR. E neste caso, o *homo sociologicus* de Dahrendorf parece ser bastante esclarecedor dessa relação. Assim como, o raciocínio existencialista, também fora para Adorno (1995c) no sentido de ilustrar o uso pragmático da literatura científica por parte das *consciências coisificadas* para sustentarem sua própria existência. Sobre isso, afirma o frankfurtiano: “[...] Não me inclino pela filosofia existencialista, mas em situações como esta ela tem um momento de verdade”. (ADORNO, 1995c, p. 70).

É justamente por esse motivo que consideramos imprescindível a realização de um delineamento histórico da formação de professores conforme apresentamos anteriormente. Ou seja, *mutatis mutandis*, o Programa PARFOR não deixa ser um curso de formação de professores que carrega as peculiaridades constituídas historicamente em torno dessa questão, apesar das suas especificidades. Sendo assim, essa historicidade não deixa de permear todas as relações estabelecidas no seu interior, inclusive, aquela construída entre professores e alunos na dinâmica da sala de aula.

Considerando a relação professor-aluno na sala de aula uma síntese de *inúmeras determinações*, analisaremos a questão do ressentimento como elemento imanente dessa relação, analisando-o na dialética entre objetividade e subjetividade.

Conforme foi apresentada na segunda seção deste trabalho, a relação professor-aluno desde as sociedades antigas (egípcia, grega e romana) até o início da modernidade foi caracterizada por Manacorda (1989) na expressão de um intenso *sadismo pedagógico*, que garantia, entre outras coisas, a manutenção da disciplina na escola.

Já na modernidade esse sadismo pedagógico se reconfigurou na forma de *violência simbólica*, sem perder, porém, sua ligação com a manutenção da disciplina. Aliás, a disciplina

---

<sup>41</sup> Para um aprofundamento crítico a respeito dos *papéis sociais* conferir: HELLER, Agnes. Sobre os papéis sociais: os pressupostos dos papéis sociais na vida cotidiana. In: HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 4ed. São Paulo: Paz e Terra, 1972. P. 87-110.

a partir da modernidade é erigida como um dos principais componentes do ensino ao constituir uma necessidade do próprio modo de produção capitalista, sobretudo, a partir do século XIX.

A velha ordem produtiva do período feudal e monárquico já se desfazia em meio à industrialização. Isso produzia novas necessidades produtivas e, dentre elas, a da própria mão de obra enquanto força produtiva que deveria ser ajustada às novas condições de trabalho. Afinal, o camponês ou o artesão que antes trabalhava por conta própria, “[...] A partir de agora deveria aceitar trabalhar para outro e fazê-lo nas condições que esse outro lhe impusesse”. (ENGUITA, 1989, p. 113).

Assim, a nova ordem econômica que se instaurava a partir da revolução burguesa exigia uma determinada conduta comportamental dos cidadãos. Por essa razão, os mecanismos disciplinares utilizados nas escolas deveriam ser mais efetivos que os do passado. E, de fato eram. O uso da violência simbólica a partir da substituição dos castigos físicos pelos psicológicos nas condições propostas por Comênio (2006) é um exemplo disso.

Mas, a Revolução Industrial exigia muito mais do que isso, pois as fábricas constituíam uma realidade nova para a produção, da qual a sociedade ainda não havia se adaptado. É por esse motivo que naquela época a instrução (o domínio dos conteúdos) acabava sendo menos importante do que a própria disciplina, mesmo apesar da primeira garantir a segundo:

Que o objetivo da escola, ao contrário do seu discurso, não era ou havia deixado de ser a instrução, é algo que havia sido colocado na polêmica entre os métodos mútuo e simultâneo, na França, em princípios do século XIX. A escola mútua havia mostrado ser capaz de ensinar o mesmo em menos tempo ou muito mais no mesmo tempo, e com uma maior economia de professores. Entretanto, o tempo veio a ser, não a variável dependente, mas a independente. A questão não era ensinar um certo montante de conhecimentos no menor tempo possível, **mas ter os alunos entre as quatro paredes da sala de aula submetidos ao olhar vigilante do professor o tempo suficiente para domar seu caráter e dar a forma adequada ao seu comportamento.** (ENGUITA, 1989, p. 116) (Grifos Nossos)

Essa ênfase nas consequências da organização estrutural da escola sobre a modelação do comportamento dos alunos reflete as determinações das relações econômicas de produção sobre a sistematização do ensino escolar de forma mais nítida a partir do século XIX.

É esse aspecto do processo formativo no desenvolvimento da sociedade ocidental que estamos frisando desde o início deste trabalho, para que em momento algum ele seja

desvinculado da historicidade que permeia a relação professor-aluno. O reforço constante dessa premissa é necessário, inclusive, pelo fato de que a educação quase sempre é analisada de forma isolada da realidade externa:

Com frequência o investigador social é vítima de um fetichismo das palavras que o leva a não ver seu diferente significado em diferentes contextos espaciais e temporais em parte por ignorância e em parte por puro etnocentrismo. **A educação é um campo de cultivo privilegiado deste tipo de equívocos.** Uma vez que na Grécia já havia “academias”, “escolas” e “pedagogos”, por exemplo, pode-se imaginar que a história da educação ocidental como um *continuum* no qual se vão acumulando horas e dias de aula, crianças escolarizadas, novas matérias ou sucessivos passos de aproximação aos interesses da criança ou à pedagogia científica – que naturalmente, sempre é a última, seja a de Comênio ou a de Skinner. (ENGUIITA, 1989, p. 128-129) (**Grifos Nossos**).

Compreendemos a necessidade de analisar os fenômenos educacionais a partir das suas contradições históricas como forma de permitir identificar as continuidades, descontinuidades e, ainda, possíveis rupturas, visando situar com maior clareza a sua gênese na dinâmica social.

Por essa via é que analisamos o fenômeno do ressentimento na relação professor-aluno situando-o na experiência do Programa PARFOR. Isso permite identificarmos o que há de novo e de recorrente nessa relação tomando como referência o seu desdobramento a partir das primeiras civilizações anteriormente apresentadas.

A princípio destaca-se um ponto fundamental. O *sadismo pedagógico* conforme descrito por Manacorda (1989) desde as antigas civilizações, sofre mudanças consideráveis a partir da modernidade. Parte dessas mudanças tem origem nas formulações educacionais apresentadas por Comênio (2006) na obra *Didática Magna* que, como vimos na segunda seção desta pesquisa, está completamente em sintonia com a realidade de seu tempo.

Mas, Manacorda (1989) destaca que no século XIX, a partir das reformas educacionais motivadas pelas revoluções burguesas na Europa, essas mudanças começam compor normas legais (instrutivas) para os professores. Tomando como exemplo o caso da Itália naquele período, o autor cita um excerto da *Instrução aos professores das escolas elementares* de 16 de março de 1857. Nessa normativa se advertia que “da série dos castigos devem ser banidas não somente as punições corporais, que ficam absolutamente proibidas, mas também qualquer repressão muito dura que possa aviltar os adolescentes e prejudicar-lhes o sentimento de dignidade pessoal”. (p. 18, apud, MANACORDA, 1989, p. 292).

No entanto, Manacorda (1989) reconhece que a prescrição dessa normatividade apresentada em forma de instrução aos professores na época não significa a extinção da violência física e simbólica na prática realizada no interior das escolas. Mas, “Se não na prática, pelo menos na teoria começa a se distanciar daquele sadismo pedagógico que perdurou durante milênios”. (MANACORDA, 1989, p. 292).

As mais recentes pesquisas<sup>42</sup> a respeito do sadismo pedagógico na relação professor-aluno mostram que se trata de uma prática ainda presente na realidade escolar contemporânea, embora suas formas de manifestação tenham sofrido alterações significativas. Isso quer dizer que a extinção da violência física e psicológica do ponto de vista teórico e legal iniciada há mais de dois séculos ainda não se efetivou completamente na prática, mas, ao contrário, se renovou mediante outros mecanismos, como é o caso da sua expressão no uso das novas tecnologias por parte dos alunos como demonstrou Zuin (2012).

Conforme as exigências de extinção das punições físicas e psicológicas historicamente utilizadas nas escolas como fundamento da disciplina vão se transformando em instruções normativas aos professores, elas passam a integrar as características da formação docente desde então. Como essas exigências se espraiam por todo o âmbito da educação escolarizada, podemos inferir que seus reflexos atingem a formação de professores em todos os níveis, mesmo que o uso do sadismo pedagógico possa variar entre eles, como é o caso do ensino superior, o qual destaca Adorno (1995b).

É nesse sentido que a pesquisa didática fundada no aprimoramento dos métodos se torna uma ação muito importante a partir do século XIX. Porém, essas mudanças não se instalaram de forma harmônica no âmbito das relações sociais. Na política, sobretudo, há um processo de forte resistência por parte dos *conservadores da velha ordem* quanto dos *defensores das mudanças* propostas pela burguesia. É por esse motivo que o cenário educacional daquele período é caracterizado por Manacorda (1989, p. 279) como uma *batalha pedagógica* onde os dois grupos travavam uma verdadeira disputa em torno da questão didático-pedagógica. Assim:

Esta disputa atinge todos os níveis da instrução, das escolas infantis, que exatamente nesse período começam a difundir-se, às escolas elementares, para as quais já se discute o novo método do ensino mutuo, às escolas secundárias, que já vem se articulando em humanísticas e científico-técnicas, às universidades, com suas novas faculdades **correspondentes às transformações das forças produtivas**. Esta disputa talvez tenha na questão do “método” a ser usado nos primeiros níveis de instrução a sua

---

<sup>42</sup> Cf. Zuin (2002); (2008) e (2012).

expressão mais característica: podemos afirmar que, após a primeira grande idade da didática, aberta pela invenção da imprensa e pelas iniciativas dos reformados, como a grande figura de Comenius, esta nova idade da difusão da instrução às classes populares, do nascimento da escola infantil, da difusão dos livros de texto, **das novas escolas para a formação dos professores**, assinala **um macroscópico retorno à pesquisa didática**. (MANACORDA, 1989, p. 279) (**Grifos Nossos**)

Essa disputa didático-pedagógica se reproduz no interior das escolas e, conseqüentemente na relação professor-aluno. Mesmo que na prática tais mudanças não atinjam essa relação de forma imediata, não se pode negar sua ascensão a partir daí.

Com a crescente mitigação do uso das formas de violência já sedimentadas na prática escolar, é preciso encontrar novas formas para continuar alcançando os mesmos resultados: o controle absoluto da disciplina e a aprendizagem dos conteúdos. Esse fato produz uma atenção ampliada em relação aos métodos utilizados pelos professores no interior das escolas.

Considerando as singularidades desse processo o estudo da relação professor-aluno quando os alunos já são professores é uma ação que não se desvincula da historicidade da profissionalização docente. Esse é um elemento específico da relação professor-aluno no caso do PARFOR. É, ainda, um elemento que confere objetividade a tal relação.

Portanto, o aluno do Programa PARFOR carrega a experiências das vicissitudes da profissão docente que se constituíram historicamente por meio de circunstâncias contraditórias, inclusive, com o advento das forças produtivas do capitalismo tardio. A presença deste fato tem papel decisivo no cerne da relação professor-aluno quando os alunos já são professores.

Assim, se a típica relação professor-aluno presente em outras experiências – como é o caso daquela que se realiza no âmbito da educação básica – onde os alunos, em sua maioria, são crianças, adolescentes ou jovens e, portanto, não possuem a experiência da profissão docente, não há a necessidade de se atentar para a influência deste objeto. Contudo, isso não significa que a relação desenvolvida nestas condições seja substancialmente diferente àquela em que os alunos sejam professores.

Mesmo assim, demarcar essa diferença se faz relevante pelo fato de que, mesmo nos cursos universitários de formação de professores – como na Pedagogia, por exemplo – a ausência dessa particularidade pode promover uma grande diferença na relação professor-aluno quando comparada àquela existente no Programa PARFOR.

Devido às limitações desta pesquisa não realizaremos aqui um estudo comparado das diferenças entre um curso de formação de professores onde os alunos já exercem a profissão

da qual serão habilitados em nível superior e outro onde não exista essa experiência. Essa limitação decorre do fato de que esse procedimento exigiria uma reorganização metodológica que não corresponderia aos objetivos aqui expostos. Além do mais, essa comparação certamente suscitaria outras igualmente importantes, como, por exemplo, a comparação entre um curso do Programa PARFOR oferecido em uma instituição de ensino superior pública e outra privada ou, ainda, entre um curso desta categoria sendo oferecido na modalidade presencial e outro a distância. Enfim, estaríamos diante de uma miríade de variáveis que poderiam até mesmo subverter a relação professor-aluno. No entanto, reconhecemos a importância de possíveis comparações desta ordem como mecanismo de revelação de diversos componentes presentes no processo formativo contemporâneo que poderão ser realizadas em outras circunstâncias.

Em relação à objetividade que a experiência docente confere à relação professor-aluno no caso do Programa PARFOR diz respeito à possibilidade de comparação por parte do aluno que já é professor, entre a realidade escolar vivida por ele na sala de aula e as proposições pedagógicas apresentadas no curso como sendo *as mais corretas* a ser utilizadas na sala de aula. Ou seja, essa mesma comparação não pode ser praticada por alunos que não possuem essa experiência, e que, a única possibilidade aproximação empírica do universo prático da sala de aula durante o curso se faz por meio dos estágios supervisionados.

Esse tipo de comparação leva em consideração as contradições produzidas no âmbito do cotidiano escolar no que diz respeito à relação entre teoria e prática. Não estamos querendo dizer que tais contradições só existam do ponto de vista do cotidiano, ou seja, pela mediação do senso comum. Elas também estão presentes no que tange às mediações pedagógicas de cunho estritamente científico, inclusive na universidade, como assinala Adorno (1995c).

Sendo assim, para analisarmos as características da relação professor-aluno na experiência do Programa PARFOR, procedemos a uma investigação empírica de elementos objetivos e subjetivos inerentes ao mesmo. Essa investigação visou, em primeiro lugar, a seleção e coleta de dados que pudessem contribuir para uma análise crítica à luz da Teoria Crítica da Sociedade dos mecanismos pelos quais opera o ressentimento, permitindo ainda a sua articulação com outros fenômenos intrínsecos à formação (*Bildung*) na sociedade capitalista, sobretudo, em relação ao universo da docência. Destacamos entre estes outros fenômenos a semiformação (*Halbbildung*) e a aversão à profissão docente.

Para isso atentamos para a necessidade de elaboração de um instrumento de coleta de dados que possibilitasse a obtenção de informações que permitissem qualificar a relação professor-aluno quando os alunos já são professores. Considerando as especificidades

objetivas do Programa PARFOR conforme apresentadas acima, observamos a importância de interseccionar essas duas categorias de dados mencionadas, ou seja, os aspectos objetivos e subjetivos que permeiam a relação professor-aluno.

Assim, consideramos imprescindíveis os dados objetivos (socioeconômicos e de experiência profissional). Como já expomos nas páginas anteriores deste trabalho, essas informações se articulam diretamente com os princípios do Programa PARFOR além de oferecer o perfil social dos alunos que participam desse programa. Para isso produzimos um questionário (o qual denominamos de *Questionário-1*) com questões fechadas elaboradas a partir dos seguintes eixos:

- Tempo de experiência no exercício da docência;
- Modalidades de ensino em que já atuou e período;
- Cargo ou função (coordenação/direção) exercido na escola em que já possui experiência;
- Renda média salarial (pessoal e familiar);
- Tipo de atividade realizada durante o tempo livre (dias e horários de folga).

No entanto, considerando ainda que a relação professor-aluno é portadora de diversos elementos subjetivos que não manifestam a sua essência diretamente e de maneira imediata, podendo ser identificados somente a partir de um referencial teórico que permita uma análise mais aprofundada, elaboramos outro questionário (o qual denominamos de *Questionário-2*) com questões abertas relativas à participação dos alunos no Programa PARFOR. Essas questões foram produzidas com vistas a obter informações referentes a possíveis *sentimentos ambivalentes* – para fazermos uso da expressão de Adorno (1995b) – que, por sua vez, pudessem ser relacionados à aversão à docência e à teoria, esta última enquanto fenômeno que se articula diretamente com a semiformação (*Halbbildung*).

A partir dessa intenção, o questionário-2 teve suas questões organizadas a partir dos seguintes eixos:

- Razões pelas quais ainda não havia cursado o Ensino Superior;
- Motivos da escolha pelo curso de Pedagogia oferecido na modalidade presencial no Programa PARFOR;
- Dificuldades encontradas durante a realização do curso;
- Disciplinas/Conteúdos do curso em julga possuir maior relação com a prática em sala de aula;



- Disciplinas/Conteúdos do curso que julga ter menos relação com a prática em sala de aula;
- Avaliação do impacto do curso para o exercício da docência;
- Como avalia seu relacionamento com os professores do curso;
- Como avalia seu relacionamento com os seus próprios alunos na sala de aula.

Após a estruturação desses dois instrumentos de pesquisa (*Questionário-1* e *Questionário-2*)<sup>43</sup> partimos para a segunda etapa que consistiu na seleção dos participantes da pesquisa. Assim, concluímos que o mais adequado seria organizar essa seleção a partir do seguinte critério: o tempo de atuação dos alunos no exercício da docência anterior ao seu ingresso no curso. Assim, foram selecionados seis *ex-alunos* do curso de pedagogia do Programa PARFOR de uma instituição de ensino superior comunitária do interior do Estado de São Paulo.

Acreditamos ser importante um esclarecimento a respeito da nossa opção por realizar a presente pesquisa com ex-alunos do curso. Tal interesse deve-se por consideramos que enquanto tais eles teriam uma visão geral do curso, uma vez que já haviam passado por todas as suas fases, possibilitando, ainda, um olhar mais abrangente e crítico dessa experiência.

Em virtude da variedade do tempo de atuação no exercício da docência entre os alunos do curso optamos por selecionar um grupo mesclado em relação a esse critério. Portanto, dentre os selecionados foram incluídas pessoas com tempo de atuação entre 3 e 27 anos de experiência docente. Destes, apenas um já havia cursado outra licenciatura.

Vale observar ainda que todos os selecionados responderam ao questionário de dados socioeconômicos. Quanto ao questionário com questões de ordem subjetiva quatro pessoas responderam-no de forma manuscrita. Outras duas pessoas responderam às questões por meio de entrevista gravada (apenas o áudio).

É importante ressaltarmos também que os participantes selecionados não pertenciam a uma mesma turma do curso. Julgamos que essa mescla também ajudaria a obtermos informações da vivência dos alunos em momentos diferentes da existência do curso na instituição.

A partir de agora procederemos a uma análise dos dados coletados por meio dos dois instrumentos apresentados visando estabelecer as correlações de ordem objetiva e subjetiva

---

<sup>43</sup> Os dois questionários citados encontram-se integralmente no final desta pesquisa no item “**Apêndices**”, acompanhados da respectiva tabulação dos resultados.

que se estabelecem na relação professor-aluno quando os alunos já são professores na experiência singular do Programa PARFOR.

Essa análise, por sua vez, será desenvolvida a partir da articulação simultânea entre a produção histórica dos tabus acerca do magistério e a conjuntura da formação de professores no Brasil na qual está inserido o PARFOR, tal como apresentamos acima. No seu núcleo serão inseridos os elementos-chave da relação professor-aluno ora analisada: *o ressentimento e a aversão à docência*, procurando evidenciar a origem objetiva da existência subjetiva dos mesmos no caso em estudo.

Para alcançar esse objetivo dialogaremos de forma mais intensa com Adorno (1995b) a partir de suas asseverações sobre a origem dos tabus acerca do magistério. As conclusões a que ele chegou sobre essa questão nos permite esclarecer muitos aspectos da relação professor-aluno quando os alunos já são professores, mesmo não sendo esse o seu objeto de preocupação no referido texto. Iniciaremos pela apresentação e análise dos dados obtidos por meio do questionário de dados socioeconômicos e profissionais (Questionário-1) dos participantes da pesquisa.

Uma dúvida que nos ocorreu quando da exposição dos dados da pesquisa foi a decisão sobre como denominaríamos os seus participantes. Ou seja, eles eram alunos do curso. Mas também já eram professores. Obviamente, haviam os professores do curso de Pedagogia do Programa PARFOR. No entanto, em razão da importância do fato desses alunos já serem professores, não tínhamos a intenção de denominá-los simplesmente de *alunos*, e sim de *professores*. Mas, isso talvez pudesse confundir o leitor na identificação de qual professor estaríamos falando: do aluno ou do professor do curso?

Por essa razão, conforme já afirmamos anteriormente, optamos por denominar os alunos do curso de *professores* e os docentes que lecionavam as disciplinas de *professores do curso*. É importante sublinhar que para preservar a identidade dos seis professores participantes da pesquisa cada um deles será identificado pelo substantivo *professor*, seguido de uma letra do alfabeto. Exemplo: “*Professor A*”, “*Professor B*”, “*Professor C*”... “*Professor F*”. Logo, julgamos esclarecida essa dúvida. Voltemos à discussão dos dados colhidos.

O intuito de coletar informações socioeconômicas e profissionais dos professores deve-se a sua importância para a visualização das condições objetivas de ordem econômica que, por sua vez, atrelam-se às questões vinculadas à escolha do curso do Programa PARFOR. Como essas questões estão ligadas diretamente à divisão de classes, é possível identificar elementos ideológicos que se fundem ao processo histórico-social em que se insere a relação professor-aluno.

Por sua vez, associadas às questões de ordem subjetiva do *Questionário 2* essas informações elucidam diversos aspectos da concepção que os professores possuem a respeito da sua formação em contraponto com a prática realizada por eles em sala de aula.

Caracterizando os professores participantes da pesquisa, trata-se de um grupo com idades que variam entre 39 e 61 anos de idade. O professor que possui 61 anos relatou que atualmente encontra-se aposentado, tendo exercido a carreira docente durante 27 anos. Ressaltamos que a diferença de idade entre os participantes não foi considerada um fator de influência na análise da pesquisa, constando apenas para efeito de apresentação do grupo analisado.

Quanto ao tempo de atuação no exercício do magistério, esse sim foi um dado relevante. Isso porque partimos do pressuposto de que quanto maior o tempo em que o professor permanece submetido ao exercício cotidiano da docência ele desenvolve e amplia convicções a respeito de elementos específicos do processo de ensino-aprendizagem como, por exemplo, a relação professor-aluno e a dinâmica estabelecida entre teoria e prática. Por sua vez, essas convicções manifestam-se na concepção desses professores sobre o que venha a ser o ensino escolarizado em todo o seu conjunto. Agrega-se, ainda, por essa via, o conjunto das representações historicamente construídas acerca da relação professor-aluno. Assim, em relação ao tempo de atuação no exercício da docência verificamos a seguinte disposição:

### Quadro 3

<b>Professor</b>	<b>Tempo de atuação no exercício do magistério (em anos)</b>
<i>Professor A</i>	9
<i>Professor B</i>	27
<i>Professor C</i>	9
<i>Professor D</i>	17
<i>Professor E</i>	10
<i>Professor F</i>	23

Fonte: **Elaboração Própria.**

Todos os professores participantes da pesquisa são do sexo feminino. Portanto, considerando o tempo de exercício no magistério para se chegar à aposentadoria especial para docentes que, no caso das mulheres, atualmente é de 25 anos<sup>44</sup>, a maioria dos participantes encontram-se pouco próximos da metade do tempo de carreira. De um modo geral, esse parece ser um período considerável em relação à experiência da docência.

<sup>44</sup> Informação disponível no site da Previdência Social do Brasil. Disponível em: <http://www.previdencia.gov.br/servicos-ao-cidadao/todos-os-servicos/aposentadoria-por-tempo-de-contribuicao-do-professor/> Acesso em: 15 de janeiro de 2017.

É importante ressaltarmos também que a maioria dos professores pesquisados lecionam atualmente na Educação Infantil e nos anos iniciais da educação básica, com exceção do professor que já se encontra aposentado. No entanto, 50% dos professores já atuaram na Educação Infantil e no Ensino Fundamental II. 67% deles já lecionaram no Ensino Fundamental I e apenas 17% atuou no Ensino Médio. Esse percentual corresponde à indagação feita aos professores por meio do *Questionário-1* onde havia a possibilidade de assinalar mais de uma opção, conforme consta na tabulação disponível nos apêndices desta pesquisa. Esses números revelam que os professores pesquisados possuem experiência em mais de um nível de ensino da educação básica, possuindo, assim, experiências diferentes no que diz respeito ao processo de ensino.

Em relação à formação dos professores participantes da pesquisa vale destacar a formação que os habilitava para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. 100% dos pesquisados lecionavam com a habilitação oferecida pelo Magistério em Nível Médio. Lembramos que o percentual de professores que atuaram no Ensino Fundamental II, conforme citamos anteriormente, decorre do fato de possuírem outra licenciatura, como é o caso do *Professor F*, que já era formado em Letras.

Julgamos importante também verificar quais anos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I em que os professores atuaram por maior período durante a sua carreira docente. Assim, Dentre as opções existentes constatamos que 17% atuaram na Pré-Escola I; 50% na Pré-Escola II; 17% no 4º Ano do Ensino Fundamental e 17% no 5º Ano do Ensino Fundamental. Considerando que existem expectativas específicas em relação ao ensino em cada uma das séries, acreditamos que isso possa influenciar na relação que os professores estabelecem com os conteúdos das disciplinas do curso de Pedagogia que cursaram, uma vez que essa seria uma necessidade da sua prática docente em sala de aula.

Outra informação relevante para essa pesquisa foi a gestão escolar. A este respeito interrogamos os professores se já haviam exercido algum cargo na gestão escolar até o momento. Assim, apuramos que 33% deles exerceram o cargo de Coordenador Pedagógico. Os outros 67% ainda não haviam atuado nesta atividade. Pelo mesmo motivo que nos levou a questionar as etapas da educação básica em que os professores já tinham atuado o mesmo deve-se à função às funções de gestão. Ora, sabemos que a função de um gestor pedagógico no interior de uma escola (coordenador, diretor ou vice-diretor) é, dentre outras coisas, a de orientar os professores quanto às atividades de ensino desenvolvidas no âmbito da instituição e, também dentro da sala de aula. Ou seja, trata-se de uma experiência que pode interferir nas representações dos docentes acerca do ato de ensinar, ensejando mudanças na concepção

acerca dessa atividade. Tais mudanças decorrem ainda das necessidades produzidas a partir da realização desta atividade na medida em que também precisam atender às exigências sociais, sejam elas de ordem política ou econômica.

Todas as questões anunciadas anteriormente têm o sentido de caracterizar profissionalmente os professores participantes da pesquisa e não constituem, em si, elementos de análise desta pesquisa. Porém, oferecem subsídios para a compreensão do universo de relações que eles estabeleceram durante a realização do curso.

Adentremos agora ao perfil socioeconômico dos professores pesquisados. Tal perfil possui uma relação bastante íntima com a relação professor-aluno conforme a desdobramos na sequência.

Primeiramente é importante acentuarmos que, nas análises de Adorno (1995b) a questão econômica em momento algum é desconsiderada dos chamados tabus acerca do magistério. Mesmo porque sua presença é histórica no conjunto das representações sociais acerca da profissão docente. Neste sentido, concordamos com o frankfurtiano e situamos a questão econômica dentre os aspectos fundamentais de cunho objetivo que compõem a relação professor-aluno no caso específico do Programa PARFOR.

Questionados sobre o rendimento pessoal medido em salários mínimos, 67% dos professores afirmaram ganhar entre 01 e 03 salários mínimos, o que corresponde a uma renda entre R\$ 937,00 e R\$ 2.811,00<sup>45</sup>. O restante, 33%, alegou receber entre 04 e 06 salários mínimos, o que equivale a um valor que varia de R\$3.748,00 a R\$5.622,00 atualmente.

Portanto, embora os ganhos da maioria dos professores estejam pouco acima do atual piso salarial apresentado pelo governo brasileiro a partir do ano de 2017 que é de R\$ 2.298,00<sup>46</sup>, parece ser um valor que não possibilita o acesso a uma variedade qualitativa de bens e serviços. Mesmo os valores que estão bem mais acima, como aqueles entre 04 e 06 salários mínimos também não permite tal desfrute, principalmente quando se associa estes dados com as despesas necessárias do cotidiano.

Neste sentido, foi indagado aos professores qual o rendimento médio familiar e se possuíam casa própria, dependentes, a quantidade de pessoas que moravam na casa e se eram arrimo de família. A constatação foi que 83% possuem casa própria. O mesmo percentual

---

<sup>45</sup> Valores corrigidos a partir do Decreto Nº 8.948 de 29 de dezembro de 2016, que dispõe sobre o valor do salário mínimo e a sua política de valorização de longo prazo. Neste documento fica estabelecido o valor R\$937,00 para o salário mínimo a partir de 01/01/2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/decreto/D8948.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/D8948.htm). Acesso em: 15 de janeiro de 2017.

<sup>46</sup> Dados disponíveis em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2017/01/piso-salarial-dos-professores-tem-reajuste-e-sobe-para-2-298-em-2017>. Acesso em: 15 de janeiro de 2017.

possui dependentes e 67% são arrimo de família. Quanto ao rendimento familiar, 33% entre 01 e 03 salários mínimos, 50% entre 04 e 06 e apenas 17% afirmou ter uma renda familiar de 10 ou mais salários.

Ou seja, relacionado o percentual do rendimento pessoal com o familiar percebe-se que o salário de 33% dos professores é a única fonte de renda do seu lar, o que corrobora para o reconhecimento das limitações econômicas a que nos referimos anteriormente.

Desta forma percebemos a prevalência na educação básica da histórica luta por melhores condições econômicas que, como afirmou Adorno (1995b) sempre esteve atrelada à profissão docente, mesmo nos momentos em que a mesma ainda não havia sido institucionalizada, como era o caso das primeiras civilizações estudadas na segunda seção desta pesquisa.

A questão econômica se torna relevante neste trabalho, sobretudo, pela relação que estabelece com o ingresso dos professores no curso de Pedagogia do Programa PARFOR. Ao serem indagados sobre os motivos de não haverem cursado o Ensino Superior antes do ingresso no referido Programa, a grande maioria dos professores afirmou que ser a falta de condições financeiras. Ou seja, o PARFOR seria uma opção em cursar esse nível de ensino de forma gratuita. Vejamos algumas respostas sobre esta questão:

*“Professor A”* Bom, antes de exercer a docência eu cursei Letras um ano e meio, por volta... é, foi em dois mil e três / dois mil e quatro. E, eu parei **por falta de dinheiro mesmo** na época. Apesar de eu ter terminado o magistério em mil novecentos e noventa e cinco, eu comecei a lecionar só em dois mil e oito. Então, em dois mil e nove eu pretendia cursar uma modalidade a distância numa faculdade aqui da cidade “x”, mas eu tive conhecimento do PARFOR e, então, eu esperei. Esperei pra cursar a modalidade presencial em dois mil e dez (*PROFESSOR A*) (**Grifos Nossos**).

*(Professor B)* Bom, primeiramente é... eu não tinha tempo. Eu tinha três filhos pequenos, morava numa cidade grande e num havia necessidade de um curso superior quando eu comecei a trabalhar. Logo eu me efetivei no cargo e não teve esse tipo de cobrança. **E também a questão financeira, que eu não podia pagar uma escola particular que era o que eu teria acesso na época que eu comecei a lecionar.** Aí eu continuei trabalhando normalmente, efetiva no Estado, mas sem curso superior. Foi onde eu vi de uma maneira positiva é... eu conseguir fazer um curso superior mesmo já estando assim há muito tempo na área (*PROFESSOR B*) (**Grifos Nossos**).

Ressaltamos que as respostas dos professores foram transcritas literalmente, sem correções, tanto das entrevistas gravadas quanto das respostas do questionário de dados

socioeconômicos e profissionais, visando manter o máximo de fidelidade e transparência na apresentação das mesmas.

O que nos chama a atenção nas respostas citadas acima é a evidência de que, embora existam outras questões relacionadas à escolha pelo Programa PARFOR, o fator econômico prevalece entre elas. Outros professores informaram que o único e exclusivo motivo era realmente o econômico, o que demonstra a sua influência no acesso à formação universitária dos mesmos. Vejamos:

“Por falta de recursos financeiros, quando solteira meus pais não tinham condições de pagar o curso e depois casei muito nova e com criança pequena, aí as chances eram mínimas” (*Professor C*).

“Por não ter condições financeiras de pagar o curso de Pedagogia” (*Professor E*).

A problemática econômica relacionada à profissionalização docente não é um problema que aflige só o Brasil. Atualmente, toda a América do Sul, considerando as especificidades de cada país, vivencia essa mesma situação. Rodriguez (2009, p. 128) ao analisar a profissionalização dos professores da educação básica na América do Sul atenta para esta questão e afirma que:

De acordo com os dados estatísticos, na maioria dos países a docência é praticada por mulheres, por exemplo, na Argentina, Brasil e Uruguai, mais de 90% dos docentes que trabalham no ensino fundamental são do sexo feminino. Segundo a Confederação de Trabalhadores da Educação da República Argentina (CETERA), em 2008, dos 800.000 docentes registrados no país, um alto percentual pertencia às classes sociais de baixa renda, quase a metade deles se encontra abaixo da linha da pobreza e 84% são mulheres que sustentam a família.

Portanto, apesar dos investimentos anunciados pelos governos de diversos países na educação na própria profissão docente, como é o caso do Brasil, quando se recorre às estatísticas, ainda se verifica a observação de Adorno (1995b, p. 100) em relação à Alemanha, há mais de cinquenta anos, de que “[...] permanece inquestionavelmente a discrepância entre a posição material do docente e a sua exigência de *status* e poder, que deveriam lhe corresponder ao menos conforme prega a ideologia vigente”.

Para Adorno (1995b) a imagem do magistério enquanto profissão de fome é um dos tabus que corroboram para a aversão à profissão docente. E, neste sentido, a questão se torna

fundamental na medida em que, mesmo nas situações em que isto não corresponda mais à realidade essa imagem ainda permanece enquanto representações acerca da docência. Essa foi a constatação do autor em relação à Alemanha que, na época em que analisou os tabus, as condições econômicas dos professores eram melhores, o que, no entanto, não negava a discrepância mencionada acima.

Mas a questão econômica não influencia apenas na produção da aversão à profissão docente. Ela também atua como uma barreira para a melhoria da qualificação da formação dos professores. Sobre isso Rodrigues constatou que:

No século XXI, a profissionalização docente enfrenta diversos problemas, por um lado a carreira docente é uma atividade de baixo prestígio social, e a maioria dos cursos de formação docente atrai candidatos que têm recebido uma educação básica deficitária, situação que compromete a formação inicial do ponto de vista teórico e metodológico (RODRIGUES, 2009, p. 120).

Mas, recorremos às análises de Adorno (1995c filosofia) sobre a questão da formação docente na sociedade alemã. Ao refletir sobre o perfil dos candidatos que se submetiam à prova geral de filosofia para ingresso nos cursos de docência nas escolas superiores do Estado de Hessen, ele verificou certo grau de *pragmatismo* na compreensão do sentido do referido exame que, eventualmente, conduzia à indiferença frente à existência do exame enquanto atividade voltada para a compreensão das coisas do espírito. A análise desenvolvida pelo autor sobre essa questão é extremamente densa. Contudo, ele questiona sobre até que ponto esse perfil dos candidatos corresponderia ao que se espera de um professor no exercício da sua profissão.

Adorno (1995c) conclui que se trata em certa medida de uma consciência reificada e reconhece a influência das condições formativas destes alunos anteriormente ao ingresso na universidade, considerando, inclusive – mas não apenas – as condições econômicas. Sobre isso ele afirma que:

[...] condições sociais como a origem, em relação à qual todos somos impotentes, são culpadas pela insuficiência do conceito enfático de formação: a maioria não teve acesso àquelas experiências prévias a toda educação explícita, de que a formação cultural se nutre. Além disso, ainda poder-se-ia remeter à insuficiência da universidade, ao seu fracasso: muitas vezes ela não proporciona aquilo cuja ausência incriminamos aos candidatos (ADORNO, 1995c, p. 71-71).



Porém, não recorremos ao excerto anterior apenas para apresentar a concordância de Adorno sobre a influência das limitações objetivas vinculadas à formação dos candidatos à profissão docente. Nosso intuito era mostrar, de forma dialética, que apesar de constituírem obstáculos reais à formação dos professores elas não impedem por completo as possibilidades de resistência presente no processo formativo. O próprio Adorno (1995c, p. 72) reitera essa assertiva quando complementa que:

[...] No momento presente a pressão econômica sobre a maioria não chega a ser tão insuportável de modo a impedir a consciência de si e a autorreflexão do objeto: é muito mais o sentimento de impotência social, de dependência em geral, que impede a cristalização da autodeterminação, do que a necessidade material nos termos de antigamente.

Essa consciência é necessária para não incorreremos no risco de considerar que, em virtude das atuais condições deficitárias de formação prévia dos candidatos ao magistério, bem como da decadência econômica dos mesmos, não seja possível empreender qualquer forma de resistência a tal processo. Contudo, da mesma forma, é uma situação que jamais pode ser negada.

Embora o debate sobre as questões econômicas recaia diretamente na questão da luta de classes, nem sempre essa relação é considerada nas análises que se apresentam enquanto críticas. Conforme afirmamos anteriormente a partir das análises de Ramos-de-Oliveira (1993), a classe a que pertence o indivíduo é a primeira e mais duradoura escola de sua vida, produzindo-lhe específicas concepções de mundo. No caso do professor essas concepções não deixam de estar presente, sobretudo, no que diz respeito à educação escolar enquanto instituição voltada à realização da formação humana no sentido da *Bildung*.

Assim, se a classe dos professores na atual conjuntura do capitalismo pertence, em sua esmagadora maioria, à classe trabalhadora, essa condição não pode ser dispensada da compreensão das relações sociais produzidas nos cursos de formação docente, principalmente naqueles em que os alunos já são professores, como é o caso do PARFOR.

Portanto, a questão econômica é sem dúvida um limitador da busca por uma formação mais aprofundada por parte dos professores. A afirmação proferida pelo *Professor B* “[...] eu não podia pagar uma escola particular que era o que eu teria acesso na época que eu comecei a lecionar”, chama atenção para uma realidade que ainda se faz muito presente no Brasil: a ausência de instituições de ensino superior públicas. Deste fato decorre a única alternativa que resta à população residente nas regiões onde não há estas instituições é o ensino privado, que, para muitos, se torna inviável devido suas condições econômicas.

Sabemos que atualmente há outras oportunidades para se cursar o ensino superior, inclusive das licenciaturas. A expansão dos cursos via EAD é um exemplo disso. Porém, nem sempre, apesar da facilidade de acesso, os professores possuem interesse nesta modalidade de ensino. Um exemplo disso é a resposta dada pelo *Professor A* quando interrogado sobre o motivo da escolha pelo curso de Pedagogia do Programa PARFOR:

Eu quis fazer pelo PARFOR, né, pra ser bolsista e também porque eu acreditava que na modalidade presencial eu teria maior aproveitamento, assim, mais eficácia na aprendizagem, porque eu vou falar a verdade, eu me sinto insegura em não ter um contato direto com o professor. Eu acho que numa faculdade a distância eu ia ficar um pouco nervosa, porque eu acho que a presença do professor ali pra tirar as dúvidas, pra conversar com a gente, dá mais segurança durante o processo (*PROFESSOR A*).

Ou seja, apesar da questão financeira vir em primeiro lugar – *ser bolsista* – há também outros aspectos que pesam no fato dos professores não cursarem o ensino superior, mesmo havendo alternativa como é o caso da educação a distância atualmente.

No entanto, a resposta anterior contém diversos elementos que se relacionam à relação professor-aluno quando os alunos já são professores. Primeiramente por ter sido pronunciada por um professor. Segundo, porque reflete um pouco da expectativa que ele possui acerca da postura de um docente, sobretudo, na universidade.

Diante disso apresentamos aqui uma primeira característica da relação professor-aluno quando os alunos já são professores na experiência do Programa PARFOR. Trata-se de uma situação diferenciada por dois motivos: o primeiro, como já anunciamos, é a experiência no exercício da docência que confere ao professor um conjunto de representações acerca do ato de ensinar e do que venha a ser a função de um professor. Segundo, que o ensino universitário possui uma peculiaridade no que diz respeito aos tabus acerca do magistério.

Antes de adentrarmos nessa discussão é necessário recorrermos novamente ao conceito de tabus na perspectiva de Adorno (1995b). Assim, diz o filósofo frankfurtiano:

[...] Utilizo tabu de um modo relativamente rigoroso, no sentido da sedimentação coletiva de representações que de um modo semelhante àquelas referentes à economia, já mencionadas, em grande parte perderam sua base real, mais duradouramente até do que as econômicas, conservando-se, porém com muita tenacidade como preconceitos psicológicos e sociais, que por sua vez retroagem sobre a realidade convertendo-se em forças reais (ADORNO, 1995b, p. 98).

A partir dessa designação do sentido de tabu é imprescindível apontar quais seriam as representações coletivas características do magistério superior que o qualificariam de forma diferente da educação básica, onde atuam os professores que cursaram o Programa PARFOR.

Isso significa que, se as representações coletivas construídas historicamente acerca do magistério superior apresentam outras formas, conseqüentemente os tabus que se verificam na relação professor-aluno na experiência do PARFOR reproduzem essa singularidade.

Ao analisar as motivações objetivas e subjetivas da aversão à profissão docente Adorno (1995b) identifica uma discrepância em relação à imagem do professor da educação básica e a do professor universitário. Segundo o autor, as representações acerca deste último não atingem de negativamente o seu prestígio social, mantendo-o à margem da imagem deteriorada que concerne ao professor da educação básica. O que se verifica, nas palavras de Adorno é que:

[...] Numa complementaridade peculiar parece encontrar-se o inabalado prestígio do professor universitário, apoiado inclusive em estatísticas. De um lado o professor universitário como a profissão de maior prestígio; de outro, o silencioso ódio em relação ao magistério de primeiro e segundo graus; uma ambivalência como essa remete a algo mais profundo (ADORNO, 1995, p. 99).

Portanto, no caso do Programa PARFOR, a relação professor-aluno é composta por esta disparidade, embora ela não se manifeste de forma nítida. Todavia, essa nitidez pode estar relacionada ao fato de que as representações subjetivas que compõem os tabus acerca do magistério se apresentam de forma inconsciente ou pré-consciente (ADORNO, 1995b, p. 98).

Sendo assim, a ambivalência de sentimentos em relação à imagem do professor que, na sociedade, se apresenta de forma diferenciada em cada um dos níveis de ensino citados – educação básica e ensino superior – convergem simultaneamente na experiência do PARFOR. Mas, essa convergência ganha novos contornos nesse Programa, revelando-se, sutilmente, nas atividades de caráter objetivo, como no caso da dissociação entre teoria e prática que analisaremos mais a frente.

A diferença de prestígio entre o professor universitário e o professor da educação básica possui diversas determinações sociais, tanto de ordem objetiva quanto subjetiva. Poderíamos citar fatores econômicos como a diferença salarial entre ambos, por exemplo, ou ainda o status que o ensino universitário possui na sociedade. Entretanto, Adorno (1995b) destaca a questão da disciplina que, no ensino superior, é uma condição mais trivial para a garantia de resultados. Obviamente, não significa que a disciplina não influencie a

aprendizagem universitária. Mas, considerando a existência de uma responsabilidade maior por parte dos alunos neste nível de ensino, ela pode ser menos requerida pelo professor, seja pela via da violência física ou simbólica, para exigir a realização das atividades na sala de aula. No entendimento de Adorno:

É digno de nota que os professores que gozam do maior prestígio na Alemanha, ou seja, justamente os acadêmicos universitários, **na prática muito raramente desempenham funções disciplinares**, e, ao menos de modo ideal e para a opinião pública, são pesquisadores produtivos que não se fixam no plano pedagógico aparentemente ilusório e secundário de acordo com a exposição anterior (ADORNO, 1995b, p.104).

Em concordância com o que expomos anteriormente, a partir da modernidade a disciplina se tornou um mecanismo indispensável para o atendimento às exigências das forças produtivas que se desenvolveram, sobretudo, a partir da revolução burguesa. Mas, como vimos, é preciso alcançá-la por meio de outras vias que não seja a da força física. Assim, no caso da educação escolar, a busca contínua por novos caminhos que levassem ao mesmo objetivo – disciplinar os alunos – produziu meios cada vez mais sutis para sua realização. Isso implica que, embora não seja uma condição tão precípua, não elimina sua existência.

Mas, em se tratando do professor universitário, a imagem de *responsável por castigos* – para usarmos a expressão de Adorno (1995b, p. 107) – não pode ser-lhe conferida na mesma intensidade dos docentes da educação básica. Isso interfere diretamente na relação professor-aluno nesse nível de ensino.

A partir da situação ora descrita é possível explicar o fato de que, na experiência do curso de Pedagogia do PARFOR aqui analisado, a relação professor-aluno não é revestida de manifestações de violências físicas ou simbólicas, embora não possamos precisar a sua inteira ausência a partir dos limites deste trabalho. Mas, as respostas da maioria dos professores pesquisados demonstram uma relação mais tranquila do ponto de vista das formas históricas de violências que configuraram os tabus acerca do magistério na relação professor-aluno.

Ao serem questionados sobre o relacionamento com os professores do curso, a maioria dos participantes afirmou que a relação professor-aluno no curso foi bastante pacífica. Vejamos algumas das respostas:

Eu particularmente... eu tive... um bom relacionamento com meus professores e colegas de curso. Eu nunca me desentendi com nenhum deles. Em geral o curso foi bem tranquilo com toda a turma. A não ser por pequenos e insignificantes desentendimentos relacionados por notas e faltas com alguns alunos. **O fato dos alunos serem adultos e já estarem atuando**

na área, eu acho que isso facilitou bastante o relacionamento de professores e alunos. E percebi que mesmo já trabalhando como professores nós não perdemos o encantamento de sentir o que é sentar num banco de escola. **O prazer de admirarmos nossos mestres e de nos interagirmos com os colegas** e, assim, não esquecendo também o tanto que era gostoso é... você ficar brincando em sala de aula, coisa que todos os alunos fazem. Até isso nós conseguimos conservar dentro do nosso curso (*PROFESSOR B*).

“O meu relacionamento com os professores foi ótimo e contribuiu muito na minha aprendizagem para melhoria da minha prática, uma bagagem muito rica em conhecimentos” (*PROFESSOR C*).

“Não tive nenhum desentendimento com ninguém” (*PROFESSOR D*).

“Para mim todos os professores foram maravilhosos, muito bem capacitados”. (*PROFESSOR E*).

“Nunca houve nenhum desentendimento. Os professores sempre foram compreensivos comigo, sempre respeitando meus limites e também de toda a sala” (*PROFESSOR F*).

Os grifos que fizemos na resposta do *Professor B* foram no sentido de demarcar o reconhecimento dos próprios professores da influência do fato de já exercerem a docência nas relações existentes durante a realização do curso. Essa condição ainda sugere um comportamento diferenciado por parte deles durante as aulas. Ou seja, há a presença de um sentimento de cobrança em relação à postura que devem ter durante o curso pelo fato de já serem professores. Esse é um ponto fundamental na experiência do PARFOR, e a resposta a seguir pode ilustrar de forma mais completa em que consiste esse sentimento:

Bom, como eu disse antes, o respeito tem que tá presente sempre. Então, **eu acredito que voltar ser aluna depois de já ser professora faz a gente olhar os alunos de uma outra maneira**. E a minha relação com os meus professores era..., assim, eu me cobrava muito isso. Eu, **sendo professora, eu tinha que ter uma relação boa com eles e isso faz a gente pensar lá na sala de aula**. Eu quero que os meus alunos ajam de uma certa forma. Então, eu tenho que agir dessa forma também, né. Eu acho que é..., como diz, que a gente é exemplo, né. **Então, eu não posso chegar na sala de aula pelo fato de ser aluna ali no curso de Pedagogia e agir de qualquer maneira. Então, eu acredito sim, que o fato de ser profissional da educação mudou muito a minha maneira de ver tudo isso e..., me fez me cobrar muito na faculdade**. Me cobrar, assim, muito compromisso, é..., muita educação, respeito, às vezes mesmo que eu não concordasse com certas coisas..., ouvi, né? Ouvir, é..., ser presente na sala de aula, participar, valorizar o curso. É, porque às vezes a gente não valoriza os conhecimentos que a gente tá ali pra obter. Então, a gente tem que tá ali aberto pra tudo que vier, e..., a relação com os professores foi muito boa. Com relação a isso eu

acredito que mudou sim. **Eu me via aluna, mas, a professora dentro de mim que trabalha lá com os alunos pequeninhos não deixava de fazer parte de mim. Então, isso me acompanhou durante os quatro anos de curso (PROFESSOR A) (Grifos Nossos).**

Essa resposta é referente à pergunta efetuada sobre como os professores avaliavam o impacto da relação professor-aluno na sala de aula tanto no âmbito do PARFOR quanto em relação ao relacionamento com os alunos em sala de aula.

Nesse sentido, fica evidente no relato anterior o quanto uma condição não se desvencilha da outra. Quer dizer: não é possível esquecer o fato de professor simplesmente por estar na condição de aluno num determinado momento. O ato de exercer a docência é um elemento objetivo que produz resultados de ordem subjetiva na consciência dos professores.

Por se tratar de um aspecto subjetivo, o peso que a relação entre ser professor e ser aluno ao mesmo tempo, pode variar de intensidade em cada professor participante do Programa PARFOR. Porém, ela não se ausenta totalmente.

Contudo, apesar dessa influência, de uma forma ou de outra durante o curso os professores, deveriam cumprir as obrigações de aluno. Sendo assim, estavam submetidos diretamente aos tabus que historicamente acompanham a relação professor-aluno, inclusive os sentimentos ambivalentes projetados nos professores. O *Professor A* afirmou reconhecer a cobrança relativa ao fato de já exercer a docência durante o curso e relatou um desentendimento ocorrido entre ele e o professor de uma disciplina:

[...] durante os quatro anos do curso é..., só houve um pequeno desentendimento com um professor só de uma disciplina, né, é..., **eu não concordava muito com a maneira de avaliar dele** e, assim..., **acho que também a metodologia que ele utilizava e..., foi um dos professores que eu acho que não conseguiu criar um vínculo muito grande, né, com os alunos.** Então, **eu comecei a perceber que, durante as aulas dele, não tinha assim uma vontade permanente de tá ali, de querer aprender, querer participar...**, foi uma coisa... um semestre também, somente, né. É..., durante o semestre foi uma pessoa que não ficou muito próxima da gente. Mas, também isso não me afetou no restante do curso não. Mesmo porque, no geral, a relação professor-aluno era muito boa, né. A gente tinha os professores que a gente conseguiu fazer um vínculo de amizade mesmo, de respeito, né,... foi o único caso que aconteceu. E, **eu questionei sobre uma nota que eu não concordei**, num..., **acredito que o esclarecimento não foi assim tão satisfatório**, mas aí eu continuei o semestre, concluí, consegui chegar até o final e foi tranquilo. Fora isso, nenhum problema maior (*PROFESSOR A*) (**Grifos Nossos**).

Apesar de a experiência profissional contribuir para amenizar o referido desentendimento, os sentimentos ambivalentes decorrentes do seu impacto se reproduzem na

relação professor-aluno de maneira bastante evidente. Na resposta anterior em que o *Professor A* destaca que após o ocorrido não tinha mais vontade de estar na sala participando e aprendendo nas aulas demonstra a dificuldade de superação do desagrado decorrente da desavença.

É interessante ressaltarmos a questão do *vínculo* citada pelo *Professor A* em relação ao desentendimento em que se envolveu. No tocante às representações acerca da imagem do professor retoma-se a expectativa criada pelo aluno em torno da figura do mestre. Espera-se, dele, um reconhecimento por parte do esforço discente que, quando não atendido, aciona os sentimentos de rancor ou mágoa, desencadeando um desinteresse que, na maioria das vezes, nem mesmo as necessidades objetivas relativas à aprendizagem dos conteúdos são capazes de afastar.

Ao contrário, quando esse reconhecimento é alcançado o aluno sente-se respeitado e elogia essa postura do professor, como foi o caso do *Professor F*, quando disse: “[...] Os professores sempre foram compreensivos comigo, sempre respeitando meus limites e também de toda a sala”.

Outro aspecto da resposta do *Professor A* que merece ênfase é o apontamento quanto à metodologia empregada pelo professor do curso. Ou seja, apesar do ponto inicial do desentendimento gerado residir na questão da nota da avaliação a referência à questão metodológica esboça a percepção de correspondência que os professores buscam durante as aulas do curso. Neste caso, a experiência docente contribui mais uma vez para a tensão deste aspecto.

De um modo geral, as respostas dos professores sugerem a inexistência da violência física na relação professor-aluno na experiência do PARFOR. Isso já era esperado principalmente por se tratar de um curso de licenciatura em que os alunos já são professores. Também não verificamos a partir dos dados coletados indícios de expressões sarcásticas que caracterizassem alguma forma de violência psicológica nessa relação. As diversas afirmações de admiração pelos professores do curso proferidas pelos participantes da pesquisa ratificam essa constatação.

Diante disso evidencia-se que os sentimentos ambivalentes presentes na relação-professor no PARFOR não se originam diretamente do uso da violência física ou simbólica que historicamente estiveram associadas à manutenção da disciplina na sala de aula configurando os tabus acerca do professor. Como afirmamos anteriormente, não podemos comprovar a ausência total destas atitudes na plêiade de circunstâncias particulares que integraram todo o transcorrer do curso de Pedagogia do referido Programa. Mas, mesmo que

porventura possa ter havido manifestações das formas de violência citadas, não se trata de um fato determinante nessa situação.

Portanto, qual seria o conteúdo das representações dos alunos que já são professores em relação aos seus mestres como no caso do curso de Pedagogia do Programa PARFOR? Essa questão é essencial quando consideramos a concepção de tabus apresentada por Adorno (1995b) onde essas representações são caracterizadas como inconscientes ou pré-conscientes e, conseqüentemente, não são claramente visíveis senão por meio de uma análise pormenorizada de casos específicos.

A partir das informações obtidas empiricamente verificamos que o ponto nevrálgico da relação professor-aluno quando os alunos já são professores situa-se de forma mais intensa no produto do trabalho desenvolvido em sala de aula. O que isso significa? Que pelo fato de possuírem a experiência do exercício da docência eles elevam o conteúdo pedagógico trabalhado nas aulas das diferentes disciplinas à posição de indicador da qualidade das mesmas a ponto de suplantar aquela imagem do professor enquanto *aquele que castiga*.

Temos clareza de que o conteúdo de uma disciplina está diretamente ligado aos tabus acerca do magistério, independente do fato do aluno já exercer a docência. Um exemplo disso é a hostilidade em relação à aprendizagem das coisas do espírito conforme Adorno (1995b) se referiu ao analisar a origem desses tabus.

Mas, o que pretendemos demonstrar é que as representações acerca do magistério por parte dos alunos que já são professores, no caso do PARFOR, têm um foco maior no conteúdo do ensino do que na imagem do professor enquanto tirano. Esta peculiaridade está intimamente ligada tanto à imagem construída historicamente acerca do professor universitário – conforme apresentamos anteriormente – quanto às necessidades produzidas a partir da experiência de ser professor. É a partir da mediação desses elementos que se processa a relação professor-aluno na experiência do PARFOR.

Sendo assim, a questão do ressentimento no caso aqui estudado não está associado exclusivamente à ideia de rancor em relação a um determinado professor do curso que porventura possa ter lançado mão da violência física ou simbólica e, em decorrência disso, haver magoado o aluno que já é professor tornando-o ressentido.

Sendo a questão pedagógica representada pelo conteúdo trabalhado nas disciplinas o núcleo central da relação que os professores estabeleciam com o curso, as motivações subjetivas para o ressentimento se instauram a partir daí. Esse movimento tem início nas expectativas que precedem o curso. As justificativas apresentadas por alguns participantes da



pesquisa quanto à opção pelo curso de Pedagogia do Programa PARFOR denotam esse argumento.

Quando o *Professor A* afirma que escolheu o curso de Pedagogia do PARFOR na modalidade presencial pelo motivo de que “[...] a presença do professor ali pra tirar as dúvidas, pra conversar com a gente, da mais segurança durante o processo” expressa parte da imagem acerca do que espera da figura do professor do curso. Quando essa expectativa é frustrada como aconteceu no momento em que não foi correspondida – como no desentendimento em relação à nota da avaliação – desencadeia o desapontamento refletido na relação com a disciplina que o professor ministra, da maneira que apresentamos anteriormente. O *Professor C* também menciona a questão da possibilidade de tirar as dúvidas “[...] no decorrer de cada disciplina”.

Porém, não é apenas na possibilidade de frustração das expectativas que assenta o ressentimento na relação professor-aluno na experiência do PARFOR. Ele decorre principalmente da desilusão resultante da falta de correspondência entre o que se aprende no curso e as necessidades reais da atividade educativa desenvolvida pelos professores na escola. Concluimos a partir disso que na realidade a frustração maior é referente à imagem do curso enquanto um meio de solução das dificuldades enfrentadas na sala de aula as quais o professor não consegue resolver sozinho.

No entanto, de um modo geral a relação professor-aluno na experiência do PARFOR pode ser compreendida ainda a partir da relação que os alunos que já são professores estabelecem entre as necessidades e condições oriundas da sua prática docente e o sentido do curso de Pedagogia, por exemplo.

Para compreendermos essa relação precisamos as características gerais do contexto em que se configura a profissionalização docente atualmente em paralelo à maneira como a relação teoria e prática se apresenta nos curso de formação de professores atualmente. Essa é, portanto, a análise que desenvolveremos na próxima subseção.

#### **4.4 A aversão à teoria e à docência como manifestações do ressentimento na formação de professores**

Nas subseções anteriores, principalmente no delineamento da formação de professores no Brasil, procuramos evidenciar as contradições iminentes ao processo de institucionalização da profissão docente que se configurou, sobretudo, a partir do século XIX

com a consolidação da burguesia enquanto classe dominante e da avassaladora profusão dos imperativos capitalistas desde então.

No que tange a formação de professores, as mudanças decorrentes das transformações das forças produtivas desenvolvidas nesse contexto impactaram de forma decisiva no modo como ela foi se consolidando mediante os interesses de classes vigentes em cada fase da história.

Diante disso, conforme destacou Saviani (2009), a formação de professores no Brasil foi marcada por um processo de continuidades e descontinuidades, porém, sem rupturas. No entanto, segundo ele, um fenômeno que sempre esteve presente desde o seu início foi a dissociação entre teoria e prática em todos os níveis e modalidades de cursos já implantados, apesar das diversas tentativas de superar essa dicotomia.

Mas, não podemos nos esquecer de que a dissociação entre teoria e prática na educação – e principalmente na formação de professores – tem origem na forma como a sociedade produz e reproduz a sua existência. Ou seja, é da separação entre trabalho manual e trabalho intelectual que brota essa fragmentação que se reproduz em todas as esferas da vida humana.

Na perspectiva de Saviani (2007, p. 154) a separação entre trabalho manual e intelectual é posterior à separação entre escola e produção que, por sua vez, é posterior à separação entre trabalho e educação. O autor parte do conceito marxiano de trabalho que corresponde ao agir humano sobre a natureza de modo a transformá-la visando à produção e reprodução de sua própria existência. A partir dessa ação, o homem se humaniza na medida em que, a partir desse agir, decorre um processo educativo, uma vez que cada nova geração precisa se apropriar das técnicas desenvolvidas pelas gerações anteriores reproduzindo-as mediante novas continuidades de existência num processo ininterrupto. Essa forma de relação entre trabalho e educação pode ser encontrada já no comunismo primitivo:

Nas comunidades primitivas a educação coincidia totalmente com o fenômeno anteriormente descrito. Os homens apropriavam-se coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo educavam-se e educavam as novas gerações. Prevalcia, aí, o modo de produção comunal, também chamado de “comunismo primitivo”. Não havia a divisão em classes. Tudo era feito em comum. Na unidade aglutinadora da tribo dava-se a apropriação coletiva da terra, constituindo a propriedade tribal na qual os homens produziam sua existência em comum e se educavam nesse mesmo processo (SAVIANI, 2007, p. 154).

Porém, essa correspondência entre trabalho e educação sofrerá uma cisão a partir do momento em que os homens deram início ao processo de apropriação privada dos meios de produção. “A apropriação privada da terra, então o principal meio de produção, gerou a divisão dos homens em classes. Configuram-se, em consequência, duas classes sociais fundamentais: a classe dos proprietários e a dos não-proprietários”. (SAVIANI, 2007, p. 155).

Com as mudanças decorrentes das forças produtivas incidem diretamente na organização geral da sociedade, a partir da divisão de classes não demorou muito para a educação sofrer as consequências desse processo. Com isto, Saviani (2007, p. 15) reitera que:

[...] essa divisão dos homens em classes irá provocar uma divisão também na educação. Introduce-se, assim, uma cisão na unidade da educação, antes identificada plenamente com o próprio processo de trabalho. A partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não-proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho.

Segundo o autor é a partir desse contexto que nasce a escola. Saviani (2007) retoma o próprio conceito etimológico grego de escola (o lugar do ócio) para esclarecer o sentido que a educação escolar adquire desde então. Ou seja, apenas aqueles que dispõem do ócio – o tempo livre – teriam condições de frequentar a escola. Portanto, a grande massa de trabalhadores (escravos e serviçais) ficou à margem desse privilégio.

Como historicamente essa divisão se manteve, a educação – sobretudo, a escolar – passou a ser vista como uma esfera alheia ao processo de trabalho, este último entendido como a vida real. Porém, Saviani (2007) assinala que não podemos perder de vista o processo social que permitiu a separação entre escola e trabalho, de onde decorre a separação entre trabalho manual e intelectual. Ou seja, foi a partir do próprio trabalho realizado sob condições alienadas que se produziu essa divisão. Isso porque “[...] a separação também é uma forma de relação, ou seja: nas sociedades de classes a relação entre trabalho e educação tende a manifestar-se na forma da separação entre escola e produção”.

De acordo com Saviani (2007, p. 158) o desenvolvimento progressivo das forças produtivas sob o domínio da economia feudal elevou ao ponto da geração de excedentes, estimulando o comércio e reconfigurando a economia sob a base da troca que caracteriza o capitalista. Assim,

[...] Nessa nova forma social, inversamente ao que ocorria na sociedade feudal, é a troca que determina o consumo. Por isso esse tipo de sociedade é também chamado de sociedade de mercado. Nela, o eixo do processo produtivo desloca-se do campo para a cidade e da agricultura para a indústria, **que converte o saber de potência intelectual em potência material**. E a estrutura da sociedade deixa de fundar-se em laços naturais para pautar-se por laços propriamente sociais, isto é, produzidos pelos próprios homens. Trata-se da sociedade contratual, cuja base é o direito positivo e não mais direito natural ou consuetudinário (SAVIANI, 2007, p. 158) (**Grifos Nossos**).

Esse conjunto de mudanças reflete diretamente na educação gerando a necessidade de uma formação que possibilitasse às pessoas acompanhar essa nova configuração cultural que estabelecia desde então. Em consequência disso, de acordo com Saviani (2007, 158) o domínio de uma cultura intelectual, cujo componente elementar é o alfabeto, impõe-se como exigência generalizada a todos os membros da sociedade”. Sendo assim, a escola se torna a principal instituição responsável por atender a essa tarefa.

A eclosão da Revolução Industrial produzirá uma nova realidade no mundo da produção em decorrência do processo de desenvolvimento da maquinaria, que, segundo Saviani (2007) passou a executar grande parte do trabalho que antes era realizado manualmente pelo trabalhador. O autor destaca a própria natureza da maquinaria que nada mais é do que o resultado da conversão da ciência (potência espiritual) na máquina (potência material).

Essa objetivação das capacidades intelectuais humanas nos meios de produção da indústria capitalista ampliou a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual na medida em que, ao contrário do trabalho artesanal onde as capacidades intelectuais se incorporavam à execução manual do trabalho, o trabalho industrializado ele se dissocia, pois resta ao trabalhador apenas a habilidade de operar a máquina (Saviani, 2007, p. 158).

No entanto, é importante ressaltarmos que para a operação das máquinas era necessário um conhecimento mínimo do qual incluía pelo menos a alfabetização. Mas, era preciso ainda a preparação de mão de obra qualificada para a manutenção destes instrumentos. Para esa última necessidade, Saviani (2007) cita os cursos profissionais (ou profissionalizantes) desenvolvidos no âmbito do processo produtivo por empresas, ou, a partir do sistema de ensino e organizados mediante as necessidades das indústrias. Quanto à formação geral, segundo o autor, ficou situada no plano do ensino primário, que por sua vez, sofreu uma bifurcação entre as escolas de formação geral e as escolas profissionais, das quais, por não estarem diretamente ligadas ao processo produtivo, visam uma formação mais geral e de cunho intelectual.

Diante deste cenário, a formação escolar que antes estava voltada exclusivamente para o intelecto se vê obrigada diante das exigências sociais procedentes do modo de produção capitalista a se reconciliar com o processo produtivo. No entanto, essa reconciliação ocorre de maneira forçada e unilateral seguindo os interesses de classes vigentes. Isso fica evidente mais evidente a partir da conclusão a seguir:

Constatamos, portanto, que o impacto da Revolução Industrial pôs em questão a separação entre instrução e trabalho produtivo, forçando a escola a ligar-se, de alguma maneira, ao mundo da produção. No entanto, a educação que a burguesia concebeu e realizou sobre a base do ensino primário comum não passou, nas suas formas mais avançadas, da divisão dos homens em dois grandes campos: aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade (SAVIANI, 2007, p. 159).

A análise das transformações históricas que culminaram na separação entre as duas formas de trabalho é imprescindível para compreendermos as diversas polêmicas acerca da relação entre teoria e prática. Isso porque, se desconsideradas suas determinações objetivas incorremos no risco de tomar decisões precipitadas a respeito das suas possibilidades de reconciliação.

Sendo assim, e conforme analisamos na exposição acerca da história da formação de professores no Brasil, essa realidade interpõe-se na maneira como se organizam os cursos de formação para o exercício da profissão docente de forma congruente com o processo produtivo.

Sob a égide dessa contextura é possível agora compreendermos melhor o processo social que produziu a dissociação entre teoria e prática que, por sua vez, caracteriza a história da formação de professores, principalmente na realidade brasileira constituída a partir do século XIX. Com base nisso, verificar também os vínculos com o tipo de relação estabelecida pelo aluno que já é professor com os docentes do curso.

Por questões de referência teórica é imprescindível fazermos aqui uma ressalva para que não haja confusões acerca do conceito de *prática* aqui utilizado. Tanto na teoria marxista<sup>47</sup> quanto na teoria crítica de Adorno<sup>48</sup> há o emprego do termo *práxis* como referência

---

<sup>47</sup> Cf. Marx (2005); (1998)

<sup>48</sup> ADORNO, T. W. **Notas marginais sobre teoria e práxis**. Disponível em: <http://adorno.planetaclix.pt/tadorno1.htm>. Acesso em: 02 de dez. de 2016. P. 01-08.

à prática. Estes autores desenvolvem análises que em determinados pontos convergem e em outros se distanciam, prevalecendo entre ambos alguns princípios acerca do conceito, como por exemplo, a problematização da relação entre teoria e prática. Contudo, não procederemos aqui a uma análise pormenorizada das divergências entre Adorno e Marx sobre suas concepções acerca da práxis, uma vez que isso ultrapassa os limites objetivos deste trabalho. Julgamos importante essa observação apenas para justificar a alternância no uso dos termos *prática* e *práxis* conforme a referência utilizada. Ambos serão empregados nesta pesquisa, em termos léxicos, como sinônimos.

Voltemos à questão ao dilema da dissociação entre teoria e prática no processo de institucionalização da profissão docente.

Considerando a sua origem histórica no transcorrer dos diferentes modos de produção desde o surgimento da divisão dos homens em classes, bem como o seu impacto na formação de professores a qual apresentamos a partir de Saviani (2008), chegamos à conclusão de que esse fenômeno, atualmente, constitui mais um dos *tabus* acerca do magistério, com relevância não menos importante do que aqueles apresentados por Adorno (1995b) e Zuin (2012).

Essa conclusão emana do fato de que historicamente a sociedade construiu todo um conjunto de representações acerca da relação entre teoria e prática que se manifestam de forma inconsciente ou pré-consciente, de maneira especial, nas relações sociais que os alunos que já são professores estabelecem num curso de formação docente, tal como verificamos no caso específico do PARFOR.

As condições objetivas pelas quais se opera o exercício da profissão docente na atual sociedade capitalista produzem uma série de fatores subjetivos que interferem substancialmente na sua prática em sala de aula. No entanto, em consequência da variedade de limitações impostas pela realidade social esses fatores, na sua maioria, caracterizam um resultado negativo para a vida profissional do professor, como é o caso do *mal-estar docente*, por exemplo. Basta considerarmos atualmente o volume de pesquisas que vêm sendo produzidas acerca dessa questão para comprovar a sua relevância<sup>49</sup>.

Os estudos sobre o *mal-estar docente* têm sido realizados a partir de diferentes perspectivas teóricas e abordando o problema sob diferentes aspectos, inclusive partindo do referencial frankfurtiano, como é o caso de Manfré (2014). No entanto, apesar das especificidades da bibliografia aqui utilizada, prevalece entre elas a influência da objetividade da atual sociedade que se convergem nos aspectos políticos e culturais que materializam em

---

<sup>49</sup> Cf. MANFRÉ (2014, p. 24).

forma de exigências sobre o trabalho do professor. Um dos mais conhecidos sobre os fundamentos do mal-estar docente está na obra de Esteves (1999) intitulada *Mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Nela, o autor conclui que “O mal-estar docente é uma doença social produzida pela falta de apoio da sociedade aos professores, tanto no terreno dos objetivos do ensino como no das recompensas materiais e no reconhecimento do status que lhes atribui. (1999, p. 144).

Visando o não distanciamento do objetivo desta pesquisa não realizaremos aqui um detalhamento da conjuntura do mal-estar docente. Porém, a alusão ao mesmo pode contribuir para esclarecer as motivações objetivas e subjetivas da aversão à profissão docente dos professores que já exercem a profissão, inclusive no caso do Programa PARFOR. Assim, pinçaremos alguns elementos da bibliografia consultada sobre o tema para a composição de nossa análise acerca da dissociação entre teoria e prática enquanto tabu.

Sendo assim, incidiremos nossa atenção na questão das *exigências sociais* acerca da profissão docente enquanto um dos aspectos fundamentais da origem do seu mal-estar para, a partir daí, discutirmos também a questão do ressentimento na relação professor-aluno quando os alunos já são professores.

As exigências que se interpõem sobre o trabalho do professor na escola são decorrentes da forma como a sociedade atualmente compreende o papel da educação escolar e conseqüentemente do professor. No entanto, essa mesma sociedade não oferece a contrapartida necessária em termos de condições objetivas que possibilitem a realização das atividades necessárias de forma adequada. Como conseqüência, essa árdua tarefa acaba sendo delegada ao professor que, por sua vez, se vê impellido pela sociedade a executá-la de maneira obrigatória por fazer parte das atribuições da sua profissão.

As responsabilidades atribuídas à educação escolar são tamanhas que nem os professores nem as escolas têm clareza sobre a sua função na atualidade. Com isso, a imagem da instituição escolar como panaceia para todas as mazelas que afligem a sociedade, desde a decadência cultural, passando por questões como a violência, até a superação da desigualdade entre as classes, reflete diretamente nos professores como agentes responsáveis por esta empreitada. Como a origem desta concepção de escola reside nas condições objetivas da sociedade esse problema se apresenta como uma condição aparentemente insuperável. Sendo assim:

[...] a escola e os seus professores devem satisfazer as exigências da mudança, em meio à globalização, competitividade e crises econômicas.

Espera-se que a educação assuma tarefas onerosas de regeneração econômica e social, o que acaba tornando a escola um receptáculo de políticas e ações direcionadas a melhorar e aferir os níveis de desempenho escolar de forma a resolver os problemas sociais (SANCHES, 2015, p. 26-27).

No entanto, no interior das escolas, essas exigências se traduzem em ações de cunho pedagógico, por meio do qual recaem de forma exclusiva sobre a prática do professor, exigindo dele habilidades que permitam a realização de atividades que apresentem resultados concretos e que, de preferência, possam ser expressos em números.

Porém, a sociedade capitalista contemporânea é marcada pela rapidez das mudanças que por sua vez exclui dos indivíduos o tempo necessário para que sejam assimiladas. Este também é um fator que corrobora para o mal-estar dos professores. É por isso que Manfré (2014) afirma que:

Diante desse cenário, numa sociedade em que vive a urgência do momento, ou seja, a velocidade, a rapidez, o transitório, o pensar instrumental, o consumismo exacerbado, o narcisismo nosso de cada dia, a superficialidade de algumas análises do mal-estar docente nos instiga a construir outros olhares a respeito dos sentidos e indefinições atribuídos a essa problemática.

Portanto, os prejuízos do mal-estar docente não são apenas de ordem subjetiva e individual. Eles se refletem ainda nas condições formativas dos indivíduos, o que no caso dos professores é demasiadamente preocupante, uma vez que a qualidade da sua prática docente depende dessas mesmas condições.

Voltando ainda à questão do pedagógico, é importante consideramos a influência da relação professor-aluno como parte da tessitura que constitui o mal-estar docente. Esse foi um elemento analisado por Aranda (2007) em sua tese de doutorado ao investigar a percepção dos professores sobre as situações que causam mal-estar no seu cotidiano de trabalho. Segundo a autora, um dos elementos mais citados enquanto causa do mal-estar docente foi a *relação professor-aluno*.

Segundo Aranda (2007) dois aspectos referentes à relação professor-aluno foram abordados pelos professores. Um deles foi a dificuldade em trabalhar com alunos *inclusos* na escola; outro, foi a dificuldade em lidar com o *desinteresse*, a *recusa em aprender*, a *indisciplina* e os *palavrões* proferidos pelos mesmos. Sobre os *inclusos*, a autora verificou por meio de relatos de professores que, muitos deles, se sentiam incapazes de trabalhar adequadamente com alunos portadores de necessidades especiais. Em relação às questões de disciplina, foi constatada a angústia dos professores por não conseguirem atender às



exigências de aprendizagem em decorrência do desinteresse dos alunos. Diante disso, a autora afirma que:

[...] Lidar com “os problemas sociais”, com as diferenças culturais e ritmos de aprendizagem, com a constituição de grupos e princípios de convivência configura-se, a meu ver, em um dos principais desafios da escola no momento e, pelos dados de minha pesquisa de campo, também em um dos aspectos que mais gera mal-estar, justamente pela tentativa dos professores de “fugir” dessas atribuições, que passam a fazer parte do ofício do professor, já que não são assumidas por outros seguimentos da sociedade (...) (ARANDA, 2007, p. 106)

No entanto, Aranda (2007) destaca um aspecto importante deste processo. Segundo ela, uma das motivações para a frustração do professor com relação à lida com seus alunos consiste na construção da imagem de um aluno ideal. Na sua pesquisa, ela verificou essa idealização por meio da afirmação dos professores ao serem indagados sobre o que esperavam dos alunos e das famílias ao começar o ano letivo, concluindo que:

Os professores esperavam alunos críticos, participativos, interessados, comprometidos, felizes, integrados, frequentes, que atribuíssem significado à escola, tivessem cumplicidade com o professor, realizassem trocas, colaborassem, fossem disponíveis, atentos, curiosos, desejosos de aprender e nisso depositando prazer, atenciosos, educados, que respeitassem o próximo, soubessem integrar e relacionar ao seu dia-a-dia o que aprendessem na escola, que viessem com todos os pré-requisitos para aprender (ARANDA, 2007, p. 110).

Ao se deparar com uma realidade contraditória às suas expectativas, os professores acabam desapontados e obrigados a enfrentar, em muitos casos, o desinteresse, a indisciplina, a desatenção e os xingamentos e, a despeito disso, tentar ensiná-los e alcançar bons índices de desempenho. Portanto, o mal-estar docente enquanto manifestação subjetiva das condições concretas da realidade social a qual a educação está inserida, adquire contornos próprios na singularidade de cada indivíduo, somatizando-se em diferentes patologias de caráter psicológico ou físico, refletindo diretamente no rendimento profissional dos professores em sala de aula, bem como nas suas demais relações sociais.

Assim, essa cobrança intransigente por resultados a qual está exposta a atividade docente conduz a uma supervalorização da prática que, por uma impossibilidade de se articular com a teoria de maneira espontânea – como é aspirado pelo senso-comum –, acaba solapando a apropriação dos fundamentos teóricos. Ou seja, como a demanda das

necessidades cotidianas são instantâneas, a busca por soluções imediatas preponderam sobre a práxis docente.

Devido ao fato do mal-estar docente não configurar o objeto de estudo desta pesquisa não incluímos nos instrumentos de coleta de dados questões que pudessem indicar suas manifestações nos professores que participaram da pesquisa. Contudo, entendemos que, se as condições objetivas da realidade às quais eles estão submetidos são similares àquelas relacionadas à origem do mal-estar conforme abordamos anteriormente, eles se encontram expostos a estas mesmas exigências. Mesmo porque, o mal-estar é uma condição da civilização onde o mundo real suplanta nos indivíduos, em todo momento, a realização dos desejos humanos, tornado praticamente inviável o alcance pleno da felicidade, conforme analisara Freud (2011) na obra *O mal-estar na civilização*. E a isso todos os seres humanos estão sujeitos.

Isso significa que, no caso do curso de Pedagogia do Programa PARFOR, os alunos que já são professores também estão subordinados à alta demanda de exigências relatadas. É sob essa ótica que mergulhamos a relação que os professores estabelecem com a teoria no âmbito do curso mencionado.

Se a prática docente em sala de aula exige respostas para soluções de extrema complexidade, não é possível obtê-las de maneira imediata a partir da mera frequência nos cursos de formação. Mas, este é um anseio insaciável dos professores ao se reportarem aos especialistas, neste caso, os professores universitários.

Dentre as representações históricas acerca da relação entre teoria e prática está a referida dissociação entre uma e outra da qual nos referimos e que pode ser ilustrada na vida cotidiana por meio do adágio: *a teoria é uma coisa e a prática é outra*.

Ao se depararem com a teoria nos cursos e formação pela via das necessidades imediatas do cotidiano escolar os professores tendem a buscar uma conciliação com prática. No entanto, como vimos em Saviani (2007), essa reconciliação é forçada sob a égide dos imperativos do capitalismo contemporâneo, os quais impõem como indicador dessa conciliação a utilidade imediata da teoria. Essa utilidade, por sua vez é medida por meio da correspondência da teoria às necessidades imediatas da práxis.

Mas, como essa correspondência não existe, o resultado desta busca frustrada é o desencadeamento de sentimentos ambivalentes relativos ao processo de apropriação da teoria, sobretudo, nos cursos de formação de professores.

No caso do específico dos alunos do Programa PARFOR essa situação é transparecida nas falas de alguns professores quando perguntados sobre quais as disciplinas em que os

conteúdos trabalhados eles julgavam haver se *aproximado mais* da prática que exerciam na sala de aula. Nas respostas sobressaíram aquelas voltadas mais diretamente para o âmbito da prática, ou que analisavam problemas exclusivos desse âmbito. Assim, foram citadas disciplinas como as *Práticas de Ensino* e a *Psicologia Aplicada*. Vejamos algumas destas respostas:

De modo geral todas as disciplinas estão direta ou indiretamente inseridas na nossa prática diária de ensino. Particularmente, no meu caso, eu destacaria Psicologia Aplicada e Práticas de Ensino **porque trata-se do alvo focado em nosso trabalho que é a criança**. E também as **melhores técnicas de trabalho em atividades que nos ajudam a atingir os objetivos propostos em cada uma das atividades desenvolvidas com as crianças** (*Professor B*) (**Grifos Nossos**).

“A disciplina Prática de Ensino, onde o professor ultrapassa as barreiras entre professor/aluno faz-se um elo entre os dois e que os conhecimentos adquiridos o tornam um cidadão inserido na sociedade”. (*Professor C*).

“Didática, sociologia e metodologia da educação. **Porque aprendi algumas práticas pedagógicas ainda não conhecidas**” (*Professor F*) (**Grifos Nossos**).

Ou seja, apesar de citar disciplina como a Sociologia, o professor que apresentou a resposta anterior deixa claro que sua contribuição foi em relação à aprendizagem de novas práticas. Vale destacar que nenhum dos professores que participaram desta pesquisa mencionaram aspectos humanistas da educação, como o desenvolvimento de uma consciência mais ampla em relação à prática de ensino, o que sugere um foco mais restrito à prática enquanto *ativismo*.

Como vimos na resposta do *Professor B*, elucida-se a importância da aprendizagem de técnicas que possam ser empregadas imediatamente no trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula com os alunos.

O enfoque na prática pôde ser verificado ainda quando nas justificativas dos professores ao serem questionados sobre quais as disciplinas em que o conteúdo trabalhado eles julgavam haver contribuído *menos* para a prática docente em sala de aula. Nas respostas foi possível constatar que as disciplinas consideradas mais humanísticas e de cunho teórico foram as mais citadas como sendo as que menos contribuíram, como podemos ver na fala a seguir:

“**Matemática e filosofia. Porque o conteúdo além de ser muito complexo muitas coisas não eram aplicadas no dia a dia de sala de aula**” (*Professor F*) (**Grifos Nossos**).

Ou seja, a aplicabilidade da teoria na prática é concebida pelos professores como um indicador da contribuição da disciplina para a práxis educacional, levando em consideração as exigências que precisam ser atendidas por meio de ações e atividades pedagógicas.

No entanto, não foram apenas as disciplinas teóricas consideradas pelos professores participantes da pesquisa como sendo mais distantes da prática docente em sala de aula que foram citadas. Outros professores afirmaram ser as disciplinas que trabalharam conteúdos sobre temas de inclusão, principalmente das pessoas portadoras de necessidades especiais. Em relação à estas matérias os professores destacaram a insuficiência das mesmas na preparação para lidar com alunos portadores destas necessidades. Vejamos alguns exemplos:

Eu diria que as disciplinas que estudavam as deficiências auditivas e visuais. Porque, por mais competentes e qualificados que sejam os professores e por mais que os alunos se esforcem nessas disciplinas, elas são muito complexas. Um espaço de tempo muito curto para se aprender práticas e trabalhar em sala de aula. Na parte teórica tudo bem. Pra se conhecer esses tipos de deficiências é muito válido e para entendermos a importância do especialista para trabalhar com esses alunos portadores de deficiências. Quando estudadas estas disciplina conseguimos entender perfeitamente que os alunos com deficiências devem ser mesmo integrados com os demais. É... então eu sou muito a favor da inclusão. Mas, não podemos nos esquecer que as crianças têm o direito de receber uma assistência com especialistas adequados aos seus tipos de necessidades especiais (*Professor B*).

“No meu ver *Libras* deveria ter nos quatro anos do curso; é uma matéria ótima, mas teria que ter mais tempo para nós nos adequar” (*Professor D*).

Embora não tenha sido explorada, essas respostas remetem ainda à constatação alcançada por Aranda (2007) sobre a presença do mal-estar docente na relação professor-aluno, onde a questão das dificuldades em lidar com a inclusão foi um dos fatores apontados pelos professores pesquisados por ela.

Entendemos que a aversão à teoria pode se manifestar de diferentes maneiras dependendo das circunstâncias de cada situação vivenciada. Por isso, no caso dos ex-alunos do Programa PARFOR, pelo fato de já exercerem a docência e estarem submetidos à crescente demanda de funções atribuídas à escola e, conseqüentemente ao professor, essa aversão se apresenta como mais desqualificação da teoria do que de uma repulsa propriamente dita. Não podemos afirmar com total clareza no caso aqui analisado que os professores possuíam um sentimento de aversão em relação à teoria no sentido estrito da palavra, pois isso não foi dito expressamente pelos mesmos. Mas, notamos com evidência uma valorização muito maior da prática do que da teoria.

Essa ideia é confirmada ainda quando pedimos para que os professores avaliassem a contribuição das teorias estudadas no curso de Licenciatura em Pedagogia do Programa PARFOR em relação a sua prática docente em sala de aula. Essa nota poderia variar de zero a dez, onde significaria *nenhuma contribuição* e dez significaria *muitas contribuições*. Entre aqueles que avaliaram o curso com notas inferiores à dez justificaram dizendo que o mesmo não apresentou respostas significativas para as necessidades enfrentadas por eles em sala de aula, como afirmam os professores a seguir:

“Eu atribuo nota 09, não considero nota 10 pelo fato que algumas disciplinas precisam ser revistas haja vista que se aplicam conteúdos não condizentes com o que se aplica em sala de aula” (*Professor F*).

“Nota 8. Porque muitas práticas docentes foram realizadas com sucesso, mas sempre algumas que não tinha aquele resultado esperado” (*Professor D*).

Mesmo nessa avaliação não aparecem menções à elementos referentes às contribuições do curso voltadas ao desenvolvimento da humanidade dos indivíduos. Mesmo que tais contribuições, porventura, não tivessem realmente existido, alusão às mesmas demonstraria uma preocupação por parte dos professores com este componente tão imprescindível à formação de professores. Talvez isso se deva ao fato de que “[...] O que não está reificado e não pode ser contado nem medido, deixa de existir” (ADORNO, 1993, p. 39).

A polêmica da relação entre teoria e prática que apresenta em forma de dissociação retrata-se enquanto um tabu que precisa ser superado, mas que não encontra meios objetivos para se realizar. Ora, se a própria história da formação de professores se constituiu sob as bases dessa dissociação, que como vimos em SAVIANI (2008) se mantém até os dias atuais, seria estranho se a licenciatura em Pedagogia do Programa PARFOR não reproduzisse esse fenômeno.

Na verdade, essa apologia à prática é uma exigência de nossa época decorrente da influência impactante do pragmatismo que, de acordo com Adorno (1995, p. 202-203) em *Notas marginais sobre teoria e práxis* “[...] ao proclamar como critério de conhecimento a utilidade prática deste, compromete-o com a situação existente; pois de nenhum outro modo pode demonstrar-se o seu efeito prático, útil, do conhecimento”. É justamente por isso que ele conclui que “[...] o chamado problema da práxis está entrelaçado com o do conhecimento” (ADORNO, 1995, p. 01).

Sobre esse assunto, Horkheimer (1990b, p. 117) reitera que “[...] Na verdade, a utilidade não é de modo algum o critério do conhecimento, como opina o pragmatismo; este se legitima antes, nos diversos campos da ciência e da vida, por meio de indícios muito variados”. Ou seja, entre os precursores da Teoria Crítica da sociedade, é consensual a negação da *imediaticidade* da relação entre teoria e prática, inclusive, na esfera educacional.

É por isso que precisamos partir da compreensão original da dissociação entre teoria e práxis. Para isso precisamos considerar o processo histórico que lhe deu origem. Adorno corrobora essa assertiva quando afirma que:

Quem não quiser romantizar a Idade Média, tem que perseguir a divergência de teoria e práxis até a mais antiga separação entre trabalho físico e mental, provavelmente até a mais obscura pré-história. A práxis nasceu do trabalho. Alcançou seu conceito quando, o trabalho não mais se reduziu a reproduzir diretamente a vida, mas sim pretendeu produzir as condições desta: isto colidiu com as condições então existentes (ADORNO, 1995h, p. 206).

Portanto, se a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual derivou do processo produtivo mediante a apropriação privada dos meios de produção e, desse processo, originou a dissociação entre teoria e prática, a superação deste fenômeno não ocorrerá pela via contrária, ou seja, a partir da educação até chegar à sociedade. Mas, tampouco ocorrerá sem a intervenção fundamental desta. É por isso que a Adorno (1995h) reafirma a importância da teoria em conjunção com a prática, sobretudo, depois que esta última se elevou à condição de único meio de transformação do mundo. Mas, segundo Adorno (1995h, p. 204) “[...] Pensar é um agir, teoria é uma forma de práxis”.

Essa reafirmação do valor da teoria decorre do reconhecimento de Adorno (1995h) a respeito da supremacia da prática a partir da influência do pragmatismo americano que, como já dissemos, a invoca como critério de validade do conhecimento. Porém, não se trata de sobrepor a teoria à prática, muito menos diluí-la nesta, mas sim situá-la no seu lugar adequado. Isso porque:

Entretanto, assim como a separação de sujeito e objeto não é imediatamente revogável pela decisão autoritária do pensamento, do mesmo modo, tampouco existe unidade **imediata** entre teoria e práxis: ela imitaria a falsa identidade entre sujeito e objeto e perpetuaria o princípio de dominação, instaurador da identidade, cuja derrota é do interesse da verdadeira práxis. O conteúdo de verdade do discurso sobre a unidade de teoria e práxis ligava-se a condições históricas. Em pontos nodais do desenvolvimento, de ruptura qualitativa, podem reflexão e ação detonar-se mutuamente; mas nem mesmo então são ambas a mesma coisa (ADORNO, 1995h, p. 210) (**Grifo Nosso**).

A negação de uma identidade entre teoria e prática apresentada por Adorno acima demonstra o caráter de independência entre as duas instâncias. Porém, no excerto anterior destacamos o termo *imediata* com o propósito de assinalar em que sentido o frankfurtiano nega esta unidade. Apesar dos distanciamentos de suas análises filosóficas, nesse ponto, vale consideramos a observação de Vásquez (2007) quando afirma a existência de uma unidade entre teoria e prática considerando a existência simultânea de independência e autonomia entre ambas. No entanto, esta unidade não ocorre pela via do pragmatismo no sentido utilitarista da teoria que produziria uma falsa práxis. Mas, segundo ele, “[...] Falsa práxis não é práxis” (1995h, p. 211).

Adorno (1995h) utiliza várias terminologias para se referir a falsa práxis, como o *ativismo* e a *pseudo-atividade*. Essa falsa práxis é marcada justamente pela ideia de que a prática por si mesma transforma a realidade, sem a necessidade da teoria. Mas, essa transformação é impossibilitada diante da ausência de interpretação da própria realidade, que depende da teoria para acontecer. A aversão à teoria fragiliza a práxis e, produzindo nas consciências individuais e coletivas aquilo que Adorno (1995h, p. 211) classifica como uma *paranoia*, manifestada nos movimentos coletivos que buscam transformar a realidade a despeito da interpretação dada pela teoria. Essa atitude, segundo o autor:

[...] manifesta-se, antes de mais nada, já como incapacidade do sujeito para assumir na consciência, mediante reflexão, **as contradições objetivas que não pode resolver de maneira harmoniosa**; a unidade admitida de **maneira forçada e sem discussão é a imagem encobridora de uma irresistível desavença interior**. A loucura sancionada dispensa da prova de realidade que, necessariamente, leva à consciência debilitada antagonismos insuportáveis, **como os da necessidade subjetiva e a privação objetiva** (ADORNO, 1995h, p. 211).

Nessa passagem Adorno reforça o problema da unificação forçada entre teoria e prática buscada pelas consciências reificadas que impõem como resultado, a motivação de apelos irracionais à prática em detrimento da teoria justamente pelos sintomas interiores que a privação subjetiva impõe sobre a base subjetiva do gênero humano. Por este motivo, a atitude mais correta seria a promoção de uma consciência que de fato compreendesse a relação entre teoria e prática não como harmonia necessária, mas como dimensões que se entrelaçam a partir da própria realidade concreta. Como diz Adorno:

O mundo, que a razão subjetiva tendencialmente só se limita ainda a reconstruir, na verdade deve ser continuamente transformado conforme sua tendência à expansão econômica e, contudo, sempre permanecendo o que é. O que mexe com isso é amputado do pensar: sobretudo, a teoria que quer algo mais que reconstrução. Dever-se-ia formar uma consciência de teoria e práxis que não separasse ambas de modo que a teoria fosse impotente e a práxis arbitrária, nem destruísse a teoria mediante o primado da razão prática, próprio dos primeiros tempos da burguesia e proclamado por Kant e Fichte (ADORNO, 1995h, p. 204).

A retomada da função transformada da teoria anunciada por Adorno (1995h) se faz, diante do contexto atual uma ação *sine qua non*, principalmente na formação de professores onde, como dissemos a dissociação entre teoria e prática constitui um tabu. Por este motivo a ênfase no debate sobre o potencial formativo e transformador da teoria é uma ação que precisa ser reafirmada constantemente nos diferentes cursos voltados à formação de docentes de todos os níveis de ensino. Mas, diante das atuais condições que esse tipo de formação está sujeito no capitalismo tardio, pois “Desde que abrimos mão da utopia e se exigiu a unidade da teoria e da práxis, tornamo-nos demasiadamente práticos. O medo da impotência da teoria fornece o pretexto para se entregar ao todo-poderoso processo de produção, com o que então se admite plenamente a impotência da teoria” (ADORNO, 1993, p. 37).

A partir do exposto, o que apuramos a partir das análises dos dados empíricos coletados nesta pesquisa é que a aversão à docência no caso dos alunos que já são professores no curso de Pedagogia do Programa PARFOR não se manifesta como recusa ao ato de lecionar, mas sim por meio da indiferença e da negação de elementos imprescindíveis ao sentido do exercício da docência, como é o caso do desenvolvimento da humanidade que necessita da teoria para ser produzida nos próprios professores.

É exatamente neste ponto que verificamos estar situado o ressentimento na relação professor-aluno quando os alunos já são professores. Ou seja, diante daquilo a que Adorno (1995h) chamou de *antagonismos insuportáveis* se referindo à relação entre as *necessidades subjetivas* e as *privações objetivas* os professores ressentem-se por dois motivos: pela *frustração* diante da impossibilidade de exercer sua profissão conforme fora idealidade anteriormente ao ingresso na mesma e pela privação que a realidade objetiva lhes impõem quanto à possibilidade de desenvolvimento da sua humanidade.

As limitações objetivas, nesse caso, podem ser entendidas, inclusive, como determinações triviais das condições de vida da atual sociedade capitalista. Quando questionamos os professores sobre quais as dificuldades enfrentadas durante a realização do curso de Pedagogia do Programa PARFOR, a grande maioria foi absoluta em dizer que foram



o cansaço físico e mental decorrente do fato de ter que viajarem até a faculdade depois de uma jornada exaustiva de trabalho e ainda da privação do convívio com a família, visto que o período noturno era o único que tinham para ficarem com os familiares. Vejamos algumas respostas:

Bom, na época eu trabalhava quarenta horas semanais, né, como professor adjunto. Então, as dificuldades foram o cansaço físico até mesmo pela viagem que eu moro fora, cansaço mental, né, e um acidente doméstico que eu tive durante o curso que foi uma queimadura que me deixou, assim, limitada por algum tempo, mas não me fez desistir não. Acho que são essas as maiores dificuldades (*Professor A*).

“A dificuldades que encontrei na realização e conclusão do curso foi a distancia e a dificuldade de trabalhar e estudar” (*Professor C*).

“A minha maior dificuldade foi o cansaço físico e mental, depois de uma jornada de trabalho em duas escolas” (*Professor E*).

“Ter que deslocar diariamente para a cidade de (...) e deixar a família todas as noites” (*Professor F*).

As respostas acima demonstram as limitações objetivas enquanto os principais obstáculos durante a formação do curso. Mesmo que isso não configure em si mesmo uma manifestação de ressentimento em relação ao curso, expressa as maiores dificuldades que ficaram memorizadas pelos professores. Todo esse sofrimento colabora para a ênfase na obtenção de resultados imediatos aplicáveis a partir da frequência nos cursos, que por sua vez causam frustrações quando não são alcançados.

O ressentimento como rancor causado pelas privações a que os professores estão submetidos no exercício da sua profissão e que se manifestam nas relações estabelecidas no curso não se dirigem exclusivamente à figura do professor do curso, cuja imagem – como nos adverte Adorno (1995b) – não está carregada das mesmas representações que pairam sobre os professores da educação básica. No entanto, se refletem nele pela via da utilidade das disciplinas estudadas. Por este motivo é que concluímos que a relação professor-aluno quando os alunos já são professores tem como fundamento a dissociação entre teoria e prática motivada pelo contexto apresentado nesta pesquisa.

A infinidade de exigências a que a profissão docente está sujeita no interior das escolas como consequências das diversas atribuições que lhe são conferidas, produzem uma espécie de teia de sentimentos ambivalentes que, no entanto, não possuem um alvo específico,

uma vez que essa cobrança provém de todos os lados. Sendo assim, não poderiam projetá-los diretamente nos professores do curso pois as exigências não derivam destes, e sim da sociedade como um todo. Ao mesmo tempo, consentem que a escolha da profissão foi uma decisão pessoal, embora a partir de motivações distintas. Portanto, o que lhe resta é uma espécie de *mea culpa* que, apesar de acusações indistintas, retém a mágoa provocada pela indiferença da sociedade em relação à sua profissão. Dela derivam fraquezas fisiológicas próprias do ressentimento, como destaca Nietzsche (1998) dos quais podemos encontrar nos sintomas no já mencionados relativos ao mal-estar docente.

Porém, é importante deixar claro que a apropriação da teoria pela via do utilitarismo é desde o seu início uma atitude reificada na medida em que só ocorre por não sujeitar-se à empregabilidade imediata. A necessidade do utilitarismo não se manifesta na totalidade dos objetos. Um exemplo disso é aquilo que Sennett (2006, p. 127) chamou de *paixão autoconsumptiva* que é mais visível na apropriação das novas tecnologias. Trata-se da paixão em comprar coisas com *potência* (capacidade) que jamais serão usadas como, por exemplo, um computador com volume de memória demasiadamente acima das necessidades do usuário. Apresentamos este exemplo para reforçar que a aversão por coisas *desnecessárias*, como ocorre em relação à teoria, é, entre outras coisas, resultado de uma sociedade onde prevalece o fetiche da mercadoria refletido nas consciências reificadas.

Neste sentido, como no capitalismo “[...] a educação, ela própria, tornou-se mercadoria mediante a introdução de mecanismos de mercado no financiamento e gerenciamento das práticas educacionais” (MORAES, 2001, p. 09), os valores mercadológicos se transformam em uma necessidade para a formação, tanto dos alunos quanto dos professores. Sendo assim, a teoria também se converte em uma mercadoria onde sua eficácia também é medida a partir a partir do seu valor de utilidade imediata.

Essa lógica se expande gradativamente e atualmente atinge, inclusive, a pós-graduação, onde se observa aquilo a que Moraes (2001, p. 10) denominou de “recuo da teoria”. Segundo a autora, este seria um movimento decorrente da concepção educacional capitalista, de cunho pragmatista, inserida na educação superior que tem fomentado o produtivismo e a ênfase na empiria, onde “[...] a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica e, quando não, restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa à sua própria estrutura discursiva” (2001, p. 10).

Portanto, se a educação escolar em todos os seus níveis está corrompida pela dissociação entre teoria e prática com a supervalorização da segunda em detrimento da

primeira, as chances atuais de superar essa problemática soam como promessas distantes e em direções bastante distintas.

Por este motivo, compreender sua dinâmica no interior da formação de professores e, principalmente, da relação professor-aluno quando os alunos já exercem a docência, é uma tarefa indispensável para a melhoria das condições pelas quais elas ocorrem.

#### **4.5 A relação entre ressentimento, formação e semiformação**

Como vimos na subseção anterior, a dissociação entre teoria e prática é um dos elementos que mais afligem o aluno que já é professor nos curso de formação como é o caso da licenciatura em Pedagogia do Programa PARFOR. Essa aflição decorre da frustração ao não encontrar no estudo das teorias das disciplinas cursadas, sobretudo, as clássicas, a solução para os problemas enfrentados no cotidiano da sala de aula.

Conforme verificamos a partir das respostas dos professores obtidas nos instrumentos de coleta de dados empregados nesta pesquisa, o fato de já exercerem a docência quando participaram do PARFOR, possibilitou o estabelecimento de relações diferenciadas no interior do curso em todos os aspectos. Desde a preocupação com o comportamento nas aulas, passando pelo aproveitamento dos conteúdos estudados até a visão que tinham dos professores do curso se distinguiram em virtude da posse da experiência docente.

No entanto, como fora abordado, o diferencial de ser professor ao cursar a licenciatura em Pedagogia do Programa PARFOR não eliminou a existência de sentimentos ambivalentes e traços de ressentimento tanto na relação professor-aluno quanto nas demais formas de relação erigidas no curso. Dentre estas questões destacam-se o ressentimento e o antagonismo entre formação (*Bildung*) e semiformação (*Halbbildung*).

No nosso entendimento, o fato de já ser professor é um diferencial em razão de essa experiência produzir nos professores sentimentos, representações e necessidades que, geralmente, não se verificam nos casos em que os alunos não se encontram nessa condição. Uma destas necessidades é a exigência de aproximação entre teoria e prática oriunda da práxis realizada pelos professores na sala de aula.

Assim, ao ingressarem na formação em nível superior se deparam com o dilema da dissociação entre teoria e prática também manifesta na dinâmica do curso. Como as causas reais deste problema, geralmente, são inconscientes ou pré-conscientes para os professores, ocorre uma intensificação deste conflito, prolongando as contradições entre os interesses

práticos dos professores e a proposta de ensino humanístico das disciplinas clássicas, como a *Filosofia*, a *Sociologia* a *História*.

A partir disso aprofundam-se os sentimentos ambivalentes em relação à teoria por parte dos professores e que se refletem nas demais relações no interior do curso. Como já afirmamos esses sentimentos prescindem das representações históricas socialmente construídas acerca da separação entre *mão* e *cérebro*, termos utilizados por Braverman (1987) como alusão a trabalho manual e intelectual.

Embora o trabalho do professor não seja executado nos moldes práticos da linha de produção fabril, sobretudo, do padrão taylorista, as exigências por resultados se assemelham muito dessa lógica. Aliás, como assinala Saviani (2008b, p. 12) a educação “[...] é uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho”. Porém, há de se distinguir a natureza do trabalho realizado pela educação. Trata-se de um trabalho não-material. Além, disso, o autor destaca ainda a relação entre produção e consumo que, no caso da educação escolar, estes dois momentos do processo produtivo não se separam. Pois:

[...] a atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelo aluno) (SAVIANI, 2008b, p. 12-13).

Essa natureza da atividade educativa vai ao encontro da hipótese de Adorno (1995b, p. 106) quanto às dificuldades encontradas pelos professores no plano da relação professor-aluno durante realização do seu trabalho:

Os professores têm tanta dificuldade em acertar justamente porque sua profissão lhes nega a separação entre seu trabalho objetivo — e seu trabalho em seres humanos vivos é tão objetivo quanto o do médico, nisto inteiramente análogo — e o plano afetivo pessoal, separação possível na maioria das outras profissões. Pois seu trabalho realiza-se sob a forma de uma relação imediata, um dar e receber, para a qual, porém, este trabalho nunca pode ser inteiramente apropriado sob o jugo de seus objetivos altamente mediatos.

Durante a produção da aula, por sua vez, o professor se depara com o *aluno concreto*, ou seja, o *indivíduo histórico e concreto* como “[...] síntese de inúmeras relações sociais” (SAVIANI, 2008c, p. 81 e 82). Mas, esse aluno concreto não se manifesta ao professor de maneira imediata. No imediatismo só é possível ao professor perceber aquilo que Saviani

chamou de *indivíduo empírico*, aquele que pode ser descrito pela psicologia, por exemplo, “[...] em todas as suas variáveis, a respeito do qual existem conclusões precisas, estaticamente significativas” (2008c, p. 81).

Para compreender o aluno concreto, é preciso um conjunto de abstrações que permitam essa atividade. Por este motivo, Duarte (1993, p. 16) afirma que:

Para que o educador possa compreender o indivíduo em sua concreticidade, precisa da mediação de abstrações, pois essa concreticidade não se apresenta ao educador enquanto decorrência imediata do fato de estar em contato com o aluno. Além do mais, conhecer a concreticidade do indivíduo não se limita, para o caso da atividade educativa, ao conhecimento do que o indivíduo é, mas também ao conhecimento do que ele pode vir a ser. Esse conhecimento, por seu lado, implica num posicionamento em favor de algumas das possibilidades desse vir a ser e, conseqüentemente, contra outras.

A questão do *vir a ser* é fundamental para a atividade educativa como processo de humanização. Como destaca Duarte (1993) esse vir a ser depende, primeiramente, da compreensão do indivíduo concreto. Mas, essa compreensão requer a mediação de abstrações perante a qual são imprescindíveis as teorias. Sobretudo, aquelas que consideram o indivíduo na sua concreticidade.

Ao buscar o sentido da teoria a partir da imediaticidade originada do fato de estar em contato direto com o aluno na sala de aula, o professor desconsidera a importância do debate sobre o *vir a ser*, uma vez que se subordina à satisfação das necessidades imediatas e não das concretas. Por outro lado, as relações entre as necessidades imediatas e as necessidades concretas convergem na prática da sala de aula e o professor é visto como o indivíduo responsável por sua conciliação. Assim, ele precisa atender tanto aos interesses imediatos (os seus interesses particulares) quanto os interesses concretos (o que realmente interessa ao *vir a ser*, a sua humanização). Por esta razão o professor se situa diante de uma polêmica real. No trecho abaixo é possível compreendermos um pouco dessa situação:

O problema é o seguinte: quais são os interesses do aluno? De que aluno estamos falando, do aluno empírico ou do aluno concreto? O aluno empírico, o indivíduo imediatamente observável, tem determinadas sensações, desejos e aspirações que correspondem à sua condição empírica imediata. Estes desejos e aspirações não correspondem necessariamente aos seus interesses reais, definidos pelas condições sociais que o situam enquanto indivíduo concreto. Neste sentido, tenho mencionado que os pais das camadas trabalhadoras costumam dizer o seguinte: “Eu botei o meu filho na escola para aprender mas ele não está aprendendo; o professor está lá para ensinar mas não está ensinando; o que será que está acontecendo?”. Os pais viveram todo um conjunto de experiências mostrando que os estudos fazem falta.

Ora, os pais, ao perceberem isso, acham que os professores têm obrigação de saber o que é realmente importante para os alunos. **Nem sempre o que a criança manifesta à primeira vista como sendo de seu interesse é de seu interesse como ser concreto, inserido em determinadas relações sociais.** Em contrapartida, conteúdos que ela tende a rejeitar são, no entanto, de seu maior interesse enquanto indivíduos concretos. Assim, a ênfase nos conteúdos instrumentais não se desvincula da realidade concreta dos alunos, pois é justamente a partir das condições concretas que se tenta captar por que e em que medida esses instrumentos são importantes (SAVIANI, 2008c, p. 82) (**Grifos Nossos**).

Apesar de extenso, o trecho citado nos ajuda a compreender a dinâmica das contradições a que os professores estão sujeitos. No entanto, a aversão à teoria priva-os da compreensão da distinção entre o aluno empírico e o aluno concreto, ampliando ainda mais as dificuldades em lidar com as duas dimensões do processo educativo na escola.

A partir do exposto é possível situarmos tanto a questão do ressentimento quando do antagonismo entre formação e semiformação na relação professor-aluno quando os alunos já são professores. Iniciemos pelo primeiro elemento.

A questão do ressentimento, conforme abordamos na terceira seção desta pesquisa, situa-se na dialética entre o indivíduo e a sociedade. Ou seja, existem tanto indivíduos ressentidos quanto toda uma sociedade ressentida. Porém, por se tratar de um fenômeno de origem objetiva que se manifesta na subjetividade dos indivíduos, é praticamente impossível precisar a intensidade de sua presença nas relações sociais, incluindo o âmbito da relação professor-aluno quando os alunos já são professores.

Adorno (1995b, p. 102) comparou o menosprezo pelos professores na Alemanha como “[...] o ressentimento do guerreiro que acaba se impondo ao conjunto da população pela via de um mecanismo interminável de identificações”. Atualmente o professor ainda carrega esse menosprezo de forma tanto objetiva quando subjetiva. Objetivamente diante das péssimas condições de trabalho a que está submetido, salas superlotadas, formação deficitária entre outros. Subjetivamente pelos fatores que desencadeiam o mal-estar docente conforme assinalou Esteve (1999).

Essa situação pode ser ilustrada nas palavras de Rodrigues (2009, p. 120):

No século XXI, a profissionalização docente enfrenta diversos problemas, por um lado a carreira docente é uma atividade de baixo prestígio social, e a maioria dos cursos de formação docente atrai candidatos que têm recebido uma educação baixa deficitária, situação que compromete a formação inicial do ponto de vista teórico e metodológico. Além disso, durante os anos 90, as instituições responsáveis pela formação docente apresentam deficiências na formação dos futuros professores, apesar das transformações dos currículos e da preocupação com a atualização dos conteúdos. Os salários e condições de

trabalho precárias não estimulam a inserção dos jovens na docência, em consequência os sistemas do ensino da região têm dificuldades para contratar docentes qualificados.

Diante destas condições os professores retêm em si o sentimento de desvalorização profissional, que apesar de toda dedicação não pode alcançar os resultados projetados na sua imagem pela sociedade. Adorno (1995b) já havia observado que isso não se tratava de uma realidade só da Alemanha na época em que analisou os tabus acerca do magistério. Atualmente isso se comprova não apenas na realidade brasileira como em toda a América Latina conforme constatou Rodriguez (2009).

Como analisamos anteriormente, no caso específico do Programa PARFOR, a privação econômica foi um dos aspectos decisivos pelo adiamento da formação em nível superior para a atuação na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Embora não tenham citado o sentimento de rancor – característica típica do ressentimento – não se pode desconsiderar sua ligação com o sentimento de angústia por não ter cursado esse nível de formação anteriormente. Como disseram alguns professores, era uma tarefa árdua ter que viajar e se concentrar nas aulas à noite depois de uma jornada cansativa de trabalho durante o dia.

A questão da privação enquanto elemento contribuinte para a formação do ressentimento não provém apenas de fatores econômicos. Eles também estão presentes na impossibilidade de acesso às coisas do espírito. Como destaca Zuin (2012) “[...] Na verdade, a desvalorização do trabalho intelectual tem suas raízes no ressentimento daqueles que se encontram afastados deste tipo de trabalho e do ócio, conforme o que fora determinado pelo desenvolvimento das relações de produção”.

Embora no caso específico analisado nesta pesquisa não tenhamos identificado expressões de violência física ou simbólica que caracterizasse alguma forma de sadismo na relação professor-aluno no Programa PARFOR, se considerarmos que os professores universitários que atuam no curso representam na posição de representantes do trabalho intelectual mais intensamente do que os professores que são alunos, existem possibilidades de projeção de sentimentos ambivalentes característicos do ressentimento. Isso porque:

No caso do professor ele se torna o alvo preferencial desse tipo de ressentimento, cujos indivíduos o destratam justamente por exercer uma profissão do espírito, ao invés de se preocupar em lidar com os assuntos concretos. Contudo, o ressentimento se caracteriza também por ser uma espécie de **formação reativa relativa ao desejo de também participar do entendimento e da mansidão do éter**, para fazer uso da expressão de

Hölderlin. O próprio professor recebe tal ambivalência de sentimentos, especialmente quando constata **que seu poder se trata de uma paródia do verdadeiro poder que sempre foi objeto de veneração**: o de empregar a força física ao bel-prazer. (ZUIN, 2012, p. 47)

No entanto, como a experiência do exercício da docência oblitera as manifestações de violência como o destrato dos professores do curso que, como dissemos não foi identificado, apenas a privação da dedicação exclusiva à atividade intelectual é que poderia configurar esse tipo de ressentimento.

Outra questão extraída da citação acima de Zuin (2012) é a impossibilidade de exercício efetivo do poder para fazer valer os seus propósitos. Essa parece ser a condição histórica mais adjacente aos tabus acerca do magistério. Voltando à questão das exigências acerca da profissão docente demandadas pela sociedade e objetivada sob as determinações institucionalizadas pela política pragmatista nas escolas – atendendo aos anseios da sociedade administrada – o professor teria dois caminhos a ser trilhados. Por um lado poderia recorrer ao uso da força física. Mas, esta força lhe é privada pela própria sociedade. Por outro, obter ferramentas nos cursos de formação que lhe permitissem atender de forma imediata e adequadas a essas exigências. Ambas as possibilidades não estão disponíveis.

Por este motivo, o atendimento às necessidades empíricas (imediatas) dos alunos é frustrado pela impossibilidade de conseguir resultados imediatos a partir da empregabilidade prática de técnicas obtidas nos programas de formação de professores, como é o caso do PARFOR. Quanto às necessidades concretas (reais) são suprimidas por não fazerem parte dos *interesses* dos alunos, o que produz atitudes de indisciplina e desinteresse. Por fim, como o uso da força física não pode ser utilizado em nenhuma das situações, o professor se sente incapacitado para o exercício da sua profissão.

É a partir desta realidade que se configura o ressentimento dos professores por serem privados pelas condições objetivas de existência de realizar a sua própria profissão, bem como em virtude do não reconhecimento social mesmo diante de tantas dificuldades que tenta superar. Apesar da singularidade do caso ora estudado, podemos considerar na medida em que a grande parte dos professores estão sujeitos às condições concretas similares, evidencia-se a realidade de uma classe profissional ressentida por se sentir injustiçada. Como destaca Khel (2004, p. 208):

O ressentimento social manifesta a insatisfação dos grupos ou classes para que a promessa de igualdade de direitos entre todos os sujeitos nascidos na modernidade não se cumpriram como era esperado; só que a atitude



ressentida, de passividade queixosa, torna os sujeitos impotentes como agentes da transformação política que lhes interessa.

Ou seja, a incapacidade dos professores diante do cenário degenerado da sua profissão, limitam-se a reproduzirem em forma de discurso a sensação de injustiça que possuem. Segundo Kehl (2004, p.208) “[...] Para Nietzsche, o ressentimento é a patologia desses homens enfraquecidos, que perderam a coragem de lutar e delegaram toda vontade de potência ao Estado ao qual, em contrapartida, submetem-se voluntariamente”.

O sentimento de impotência dos professores ao se verem, aparentemente, de mãos atadas diante dessas circunstâncias e acabam por adiar uma possível reação. Esse adiamento pode se manifestar na forma de uma vingança que não poder ser concretizada, permanecendo na memória e configurando aspectos do ressentimento conforme argumentara Nietzsche (1998).

Essa problemática se avulta ainda mais diante de outros fenômenos intrínsecos a qualquer processo de ensino-aprendizagem na sociedade capitalista como é o caso da semiformação (*Halbbildung*). Aliás, a semiformação parece ser um dos obstáculos que mais corroboram o adiamento de reação por parte dos professores diante das calamidades que assolam a sua profissão.

Em nossa dissertação de mestrado: *Acúmulo de saberes e experiência formativa*, desenvolvemos uma análise pormenorizada sobre as determinações da semiformação em articulação com os seus efeitos sobre o comportamento dos indivíduos. Nesse estudo, relacionamos a questão da valorização do acúmulo de saberes (informações) produzida pela sociedade administrada e como a apropriação dos mesmos pelo viés da Indústria Cultural contribui para a negação da experiência formativa, elemento necessário para a formação (*Bildung*).

Adorno (2010) é quem desenvolveu a chamada *Teoria da semiformação* apresentando detalhadamente o processo de sua produção social. Na realidade, a semiformação nada mais é do que o oposto da formação. Ou seja, uma pessoa semiformada é aquela que se considera suficientemente esclarecida para aprofundar sua concepção de mundo. O que Adorno (2010) fez foi descrever as razões deste processo.

Portanto, a semiformação é o avesso da formação. Se a formação é um processo contínuo e ininterrupto, o indivíduo não encerraria sua formação após *formado* em um curso. Ela (a formação) é um produto cultural, pois “[...] a formação nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva” (ADORNO, 2010, p. 09).

Portanto, o caso dos professores que buscam nos cursos de formação a resposta final para os problemas enfrentados na prática em sala de aula, são reflexos da semiformação. O excerto a seguir pode ilustrar melhor essa afirmação:

[...] Atualmente o que interessa é o acúmulo do maior número de informações no menor espaço de tempo possível, mediante o consumo de produtos semiculturais que parecem fornecer de antemão as respostas para todas as nossas dúvidas, bem como o atendimento dos nossos mais recônditos desejos. Os indivíduos, tanto cognitivamente quanto afetivamente, são educados para subordinarem-se ao processo de semiformação cultural que impinge a exaltação da adaptação e do conformismo, ou seja, das consciências felizes ao invés do discernimento e do inconformismo (ZUIN, 1997, p.118).

Assim, a ênfase na prática e a indiferença à teoria da qual nos referimos anteriormente é o resultado de uma consciência semiformada que não compreende o processo real de desenvolvimento da formação humana. Neste sentido, a semiformação impede a compreensão do aluno concreto por parte dos professores durante as suas aulas, reforçando a tensão entre o atendimento às necessidades imediatas e as necessidades concretas.

Mas, como dissemos, a semiformação decorre das condições concretas sob as quais é produzida a cultura. Por este motivo, no caso da formação de professores é necessário investigar todos os elementos que favorecem o desenvolvimento deste fenômeno, inclusive devido à facilidade em se confundi-lo com uma verdadeira formação, ampliando seus efeitos negativos como mostra Zuin (2002, p. 10):

Compreende-se o conceito de semiformação justamente pela tentativa de oferecimento de uma formação educacional que se faz passar pela verdadeira condição de emancipação dos indivíduos quando, na realidade, contribui decisivamente tanto para a reprodução da miséria espiritual como para a manutenção da barbárie social. E o contexto social no qual a barbárie é continuamente reiterada é o da indústria cultural hegemônica.

Em relação a este aspecto Adorno (1995g) insere a relevância da questão do *tempo livre*, ou seja, o período em que as pessoas não estão se dedicando as suas atividades de trabalho. De acordo ele, o tempo livre pode revelar importantes elementos relacionados à formação dos indivíduos.

Porém, para compreender o sentido da análise do tempo livre no capitalismo atual precisamos considera-lo não como um momento distinto do período de trabalho e sim como sua extensão. Segundo o autor: “[...] O tempo livre é acorrentado ao seu oposto. Esta oposição, a relação em que ela se apresenta, imprime-lhe traços essenciais. Além do mais,

muito mais fundamentalmente, o tempo livre dependerá da situação geral da sociedade”. (ADORNO, 1995g, p. 70).

Por esta razão Adorno (1995g, p. 71) faz a seguinte pergunta sobre a condição do tempo livre: “[...] Que ocorre com ele com o aumento da produtividade no trabalho, mas persistindo as condições de não-liberdade, isto é, sob relações de produção em que as pessoas nascem inseridas e que, hoje como antes, lhes prescrevem as regras de sua existência”.

Essa questão é norteadora para a compreensão do modo como o tempo livre influencia o processo formativo humano podendo transitar entre a *Bildung* e *Halbbildung*. Ou seja, pode tanto contribuir para uma formação plena do indivíduo quanto converter-se em semiformação ampliando a reificação da consciência. Por este motivo é que as atividades desenvolvidas pelos professores durante o tempo são fundamentais para a compreensão do comportamento destes no exercício da sua profissão quanto nas relações que estabelecem nos cursos de formação de professores.

Considerando esta relevância inserimos no questionário de dados socioeconômicos e profissionais (*Questionário-1*) uma pergunta sobre as atividades culturais realizadas pelos professores durante o seu tempo livre. Assim, foi apresentada uma série de atividades típicas dos momentos de *tempo livre* às quais os professores poderiam assinalar mais de uma delas. Havia ainda a “*outras*” onde os participantes poderiam informar outras atividades além daquelas citadas que, porventura, julgassem importante destacar. O resultado obtido pode ser visualizado na tabela a seguir:

**Quadro 4**

<b>Atividades realizadas durante o tempo livre (fora do horário de trabalho)</b>		
<b>Opções de Escolha</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Leitura de livros literários	1	17%
Leitura de livros da área educacional	3	50%
Assistir apresentações teatrais	0	0%
Assistir tv	4	67%
Ouvir música	3	50%
Acessar a internet	6	100%
Ficar conectado às redes sociais	5	83%
Outros*	1	17%
Total de respostas	23	
<b>Total de participantes</b>	<b>6</b>	<b>100%</b>
<b>* Vídeos (Palestras de intelectuais da área)</b>		

Fonte: Elaboração Própria.

Como podemos verificar a unanimidade dos professores tem como principal atividade no tempo livre o acesso à internet e a conexão às redes sociais. Não podemos precisar exatamente quais os conteúdos acessados durante o tempo em que ficam conectados à rede mundial de computadores. A não ser no caso do *Professor A* que informou assistir a vídeos de palestras de intelectuais da área educacional durante o período em que acessa a internet.

Mas, de um modo geral, esse resultado é preocupante por estar associado ao conceito de tempo livre dominante na sociedade capitalista atual, que é o de tempo disponível para a realização de *hobbies*. Adorno (1995g) já havia se atentado para isso quando analisou a questão do tempo livre em meados do século XX. Segundo ele, como o hobby tem o sentido de um *passatempo*, as atividades desenvolvidas neste contexto não são apropriadas de maneira autônoma num ponto de vista formativo, e sim enquanto reprodução de atividades que normalmente estão na moda ou que são compartilhadas pela maioria das pessoas, adquirindo o sentido de reprodução da vida imediata.

Sendo assim, abre-se um campo propício ao consumo dos produtos da Indústria Cultural que têm como resultado o aprofundamento da semiformação. Além disso, as redes sociais são um ambiente propício para a manifestação de sentimentos ambivalentes nos moldes analisados por Zuin (2012).

Contudo, diante da intensiva produção de produtos semiculturais e da sua apropriação enquanto solução para as necessidades imediatas dos seres humanos, inclusive por estarem compatibilizados com o uso das novas tecnologias digitais, torna-se extremamente difícil atuar na contramão desse movimento. Afinal, como afirmou Adorno (1985, p. 119) “[...] nenhuma barreira se eleva contra o progresso cultural”. (ADORNO, 1985, p. 119). Nos dias atuais a internet e, mais especificamente as redes sociais, representam esse progresso.

No entanto, a reificação das atividades desenvolvidas pelas pessoas durante o tempo livre é resultante das circunstâncias sobre as quais a produção da vida material se realiza atualmente. Ou seja:

Sob as condições vigentes, seria inoportuno e insensato esperar ou exigir das pessoas que realizem algo produtivo em seu tempo livre, uma vez que se destruiu nelas justamente a produtividade, a capacidade criativa. Aquilo que produzem no tempo livre, na melhor das hipóteses, nem é melhor do que o ominoso hobby: imitação de poesias ou pinturas, as quais, sob a divisão do trabalho, dificilmente revogável, outros fazem bem melhor que os artistas das horas vagas [Freizeitler]. O que produzem tem algo de supérfluo. Essa superfluidade comunica-se à qualidade inferior da produção, ficando com isso, estragada a alegria do trabalho (ADORNO, 1995g, p. 77).

No caso dos professores participantes desta pesquisa, mesmo sendo professores, a excessiva rotina diária de atividades que se distribuem entre o trabalho docente e os cuidados com a família seria praticamente impossível esperar um aproveitamento produtivo do tempo livre no sentido da formação (*Bildung*). Porém, é preciso tratar esta questão do ponto de vista crítico, pois, sob a égide da semiformação, a falta de tempo pode ser utilizada como justificativa para a não realização de experiências formativas (*Erfahrung*). Como diz Pucci (1999, p. 119) “[...] São atitudes comuns do indivíduo semiculto aquelas que dizem respeito à falta de tempo em proporcionar algum tipo de aprofundamento sobre qualquer assunto”.

Sob os efeitos da semiformação os indivíduos tendem a permanecer agindo sob o plano das aparências que tem como referência o imediatismo da razão. Logo, a práxis converte-se em pseudo-atividade no sentido apresentado por Adorno (1995h) no texto *Notas marginais sobre teoria e práxis*, de onde provém a supervalorização da prática em detrimento da teoria. Os efeitos deste processo são devastadores para a formação humana. Como as necessidades do processo produtivo do capitalismo requerem tomadas de decisões instantâneas, elas se institucionalizam na escola, atingindo a relações professor-aluno. Como diz Braverman (1987, p. 114):

A separação de mão e cérebro é mais decisiva medida simples na divisão do trabalho tomada pelo modo capitalista de produção. É inerente a esse modo de produção desde os inícios, e se desenvolve, sob a gerência capitalista, por toda a história do capitalismo. Mas só no último século a escala de produção, os recursos tornados disponíveis à empresa moderna pela rápida acumulação de capital, e o aparelho conceptual e pessoal preparado tornaram possível institucionalizar esta separação de um modo sistemático e formal.

Pela via do mercado a Indústria Cultural se instala na instituição escolar como mecanismo-meio para a instantaneidade das ações. Porém, como esse processo reforça continuamente a profusão da semiformação contribui-se para o agravamento da dissociação entre teoria e prática.

O fenômeno da semiformação sonega as mediações abstratas necessárias para a compreensão do indivíduo concreto. No caso da docência, seu efeito traduz-se na dificuldade do professor em compreender o aluno concreto que se apresenta diante dele, acentuando, desta forma, os tabus que historicamente pairam sobre a profissão de ensinar.

Voltando à questão do tempo livre e a sua relação com a semiformação podemos concluir que na sociedade capitalista contemporânea estes dois elementos se articulam

diretamente com o exercício da profissão docente. Se os professores estão sujeitos à semiformação não há como esperar o aproveitamento do tempo livre para a promoção da *bildung*. Como diria Adorno (1995g, p. 79) “[...] Tempo livre produtivo só seria possível para pessoas emancipadas, não para aqueles que, sob a heteronomia, tornaram-se heterônomas também para si mesmas”.

A heteronomia a que se refere Adorno (1995g) reside na usurpação da autonomia dos indivíduos realizada pela Indústria Cultural no capitalismo tardio. A lógica da produção cultural capitalista assentada no lucro subverte a consciência plena da realidade a ponto do tempo livre não ser percebido pelo indivíduo. Essa é uma realidade que nos dias de hoje se realiza por meio das mediações das novas tecnologias que inserem na vida cotidiana o mesmo ritmo das linhas de produção baseado no limite da velocidade possível. Ramos-de-Oliveira (2009) analisa a influência da celeridade oriunda do desenvolvimento das forças produtivas sobre a percepção do tempo e da formação humana, inclusive no interior das instituições escolares. Pois:

Quando ao invés de ouvir uma sinfonia eu ligo o rádio ou escuto a música ambiente no elevador do prédio; quando ao invés de assistir a uma peça de teatro ou ler Proust em *Em busca do tempo perdido* eu prefiro lê-lo em história em HQ desenhado por Stéphane Heuet ou, ainda, prefiro assistir a um *action film* no qual os automóveis sempre correm pelas ruas e voam pelos ares; quando converso pelo celular enquanto ando pelas calçadas; nessa e em outras situações cada vez mais frequentes de nosso cotidiano, o que faço – ou melhor, o que as tecnologias fazem comigo – é incorporar à vida um ritmo adverso à vida. De uma maneira direta como ocorre com os meios de comunicação e de transporte ou de uma maneira indireta como ocorre com o ato de fazer uma leitura ou o ato de assistir a uma informação tornada imagem, o avanço tecnológico sempre impõe e dissemina uma velocidade, um ritmo, uma aceleração (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2009, p. 106).

Neste trecho, o autor relaciona elementos da semiformação manifestados no comportamento daqueles que têm o hábito de utilizar exclusivamente a tecnologia como intermeio para a realização de atividades culturais como a leitura *online* ou mesmo a audição de músicas em substituição às formas clássicas de realização destas atividades, como a leitura impressa ou a música erudita.

Os dados coletados nesta pesquisa demonstram a unanimidade do uso da internet voltada para o acesso às redes sociais e também da televisão como principais atividades realizadas durante o tempo livre pelos professores que foram alunos do Programa PARFOR. No entanto, nenhum deles afirmou assistir a apresentações teatrais durante o mesmo período.

Ou seja, os professores – aqueles que, pela sua profissão, seriam os representantes de uma cultura elevada – também estão subordinados às vivências (*Erlebnis*) opostas a uma verdadeira formação (*Bildung*).

Como dissemos acima, o conteúdo acessado na internet, sobretudo, por meio das redes sociais, não foi relacionado à coleta de dados, razão pela qual não podemos afirmar qual a intensidade de bens padronizados pela indústria cultural a que os professores teriam acesso. Mas, considerando que o próprio uso contínuo das tecnologias como o computador e a tv por si mesmo pode indicar uma tendência ao fetiche da mercadoria tecnológica que configura um indicador de exposição ao fenômeno da semiformação.

Diante desta análise, é possível compreendermos o quanto o conjunto das relações que os professores estabelecem a partir da práxis desenvolvida na sala de aula em sua articulação com a frequência nos cursos de formação de formação docente e, ainda, com o tempo livre é composto por mediações que se revestem de elementos relativos ao ressentimento e à semiformação. Tudo isso, por si mesmo, justifica a relevância deste estudo.

#### **4.6 A ambiguidade do ressentimento no processo formativo: da recusa à busca pela formação**

Conforme analisamos na terceira seção dessa pesquisa, o ressentimento se caracteriza como um conjunto de sentimentos originados nas condições objetivas de existência e que se traduz por meio de atitudes e comportamentos no interior da dinâmica das relações sociais cotidianamente estabelecidas pelos indivíduos.

Conforme destacou Kehl (2004) o ressentimento pode atingir tanto um único indivíduo quanto um grupo ou classe social. No caso desta última, só é possível a instalação deste fenômeno em razão das falsas promessas de igualdade típicas das democracias modernas que, quando não realizadas, são percebidas pelas pessoas como privação, fato este que se inclina para o âmbito da política. Daí a ideia defendida pela autora de que é preciso haver um pressuposto de igualdade entre o oprimido e o opressor.

Portanto, o desvelamento do fenômeno do ressentimento entre os seres humanos nas suas relações sociais cotidianas é uma tarefa bastante complexa em virtude da teia de elementos a ele relacionados que, além de dificultar a confirmação da sua presença, pode em muitos casos confundi-lo com outros elementos. O exemplo da vingança adiada destacado por Kehl (2004) é um exemplo disso.

No entanto, a questão da falta caracterizada entendida pelos indivíduos ressentidos como privação é identificada como um componente básico para a configuração do ressentimento, tanto no indivíduo isolado quanto na extensão de toda uma classe social. Conforme afirmamos na terceira seção, a privação está intrinsecamente presente na sociedade capitalista contemporânea e relacionada principalmente à questão econômica, embora não apenas.

O capitalismo faz promessas tentadoras às pessoas em todo momento de suas vidas, mas, ao mesmo tempo, priva-as da sua realização. São privações de todas os tipos, mas principalmente em relação ao campo das profissões. São comuns o aparecimento de novas áreas de atuação profissional no mercado de trabalho que fomentam a abertura de cursos específicos de formação motivando milhões de pessoas a conseguirem uma vaga no ramo. Logo depois, são eliminadas na mesma velocidade em que foram criadas, deixando os expectadores ao léu.

Um exemplo disso é apresentado por Sennett (2006) no livro *A cultura do novo capitalismo*, onde relata o resultado de duas entrevistas realizadas com um grupo de profissionais da tecnologia. A primeira entrevista foi feita em 1990. Nesta época, de acordo com o autor, estes profissionais:

[...] pareciam embriagados com as possibilidades da tecnologia e as perspectivas de enriquecimento rápido. Muitos desses jovens programadores, tendo como modelo Bill Gates, da Microsoft, **havia abandonado os estudos universitários para mergulhar nos softwares**. Seus escritórios ao sul de San Francisco cheiravam a pizza rançosa; pelo chão, espalhavam-se futons e sacos de dormir. Todos eles se sentiam na crista de uma trepidante mudança: com frequência me diziam que as antigas regras já não vigoravam. Os investidores em seus projetos também pareciam pensar assim; empresas sem lucratividade disparavam para o sucesso da noite para o dia, e com a mesma rapidez despencavam; os banqueiros iam em frente (SENNETT, 2006, p. 31) (**Grifos Nossos**).

Na segunda entrevista, realizada no ano de 2000, a situação era completamente diferente daquela encontrada dez anos antes. O que Sennett (2006, p. 32) verificou foi que:

Em 2000, quando a bolha pontocom explodiu e o Vale do Silício começou a ser gerido pela prudência, esses jovens descobriram a realidade da vida virando uma nova página. A reação mais comum que presenciei foi a da súbita solidão dos jovens programadores. "Ninguém mais quer saber da gente. Todo mundo já ouviu muitas ideias brilhantes antes", disse-me um deles. "Agora as coisas estão 'acontecendo' em Boston, no mundo da biotecnologia, que não é o meu mundo", comentou outro. Sozinhos, eles descobriam de uma hora para outra o tempo — o tempo informe que até



então os deixava eufóricos, a ausência de regras de comportamento, de encaminhamento. A página virada estava em branco. Nesse limbo, isolados, sem uma narrativa de vida, eles descobriram o fracasso.

Este é o cenário a que muitos profissionais estão submetidos na sociedade contemporânea. Nele, as mudanças provocadas pelo rápido desenvolvimento das forças produtivas que atualizam rapidamente as necessidades do mercado privam em todo momento as pessoas de alcançarem as promessas que até então pareciam certas. Mesmo quando essas promessas chegam a ser realizadas ao menos parcialmente, como ocorreu no caso relatado por Sennett (2006), elas não se perenizam diante da realidade concreta.

Este é um ambiente propício ao desenvolvimento do ressentimento em escala social.

Na era do capitalismo social, as tensões no sistema econômico geravam *ressentimento*. **A palavra remete a todo um conjunto de emoções, principalmente a crença de que as pessoas comuns que jogaram conforme as regras não receberam um tratamento justo.** O ressentimento é uma emoção intensamente social que tende a distanciar-se de suas origens econômicas; ele gera mágoa por ter sido tratado com condescendência pela elite, raiva contra os judeus ou outros inimigos internos que aparentemente roubam recompensas sociais a que não têm direito. No passado, ao influxo do ressentimento, a religião e o patriotismo tornaram-se armas da vingança. Essa emoção não desapareceu. Nos Estados Unidos de hoje, o ressentimento pode explicar o fato de tantos trabalhadores que se posicionavam na centro-esquerda do espectro político terem se passado para a extrema direita, traduzindo as tensões materiais em símbolos culturais (SENNETT, 2006, p. 124) (**Grifos Nossos**).

Embora Sennett (2006) tenha inserido a discussão do ressentimento numa análise mais ampla na qual o foco era compreender as mudanças provocadas na política de consumo, esse trecho nos ajuda a compreender o movimento do ressentimento entre a esfera do singular e o universal, tomando como referência das mudanças objetivas provocadas no âmbito da produção.

Todo esse processo se reproduz na educação escolar perfazendo as exigências sociais em relação à adequação do processo de ensino aos ditames da lógica capitalista. E, como já dissemos, a formação de professores não abstém dessa mesma lógica produtivista. Sempre que o produto da escola, ou seja, o ensino, não atende às necessidades instaladas, inclusive na mesma velocidade requerida, ela chamada a prestar contas. E o professor é responsável imediato desta prestação.

São inúmeras as manchetes, reportagens e entrevistas com especialistas apontando as calamidades do ensino nas escolas e, inclusive das universidades. Porém, na maioria delas a

discussão recai sobre a atuação do professor em sala de aula. Podemos tomar como exemplo uma entrevista realizada em 2008 pela *Revista Veja* com a especialista em Ensino Superior brasileiro, a antropóloga Eunice Durhan<sup>50</sup>. A entrevista foi intitulada *Fábrica de maus professores*. O título é uma alusão direta às universidades que formam professores para atuarem, principalmente, na educação básica. No entanto, o curso tomado como referência foi o de Pedagogia, destinado à formação de docentes para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino fundamental. Destacaremos alguns pontos desta entrevista antes de fazermos a crítica. Logo de início, ao ser questionada sobre uma pesquisa sua em que afirma estar nas faculdades de pedagogia que estariam na raiz do mau ensino brasileiro, ela responde:

As faculdades de pedagogia formam professores incapazes de fazer o básico, entrar na sala de aula e ensinar a matéria. Mais grave ainda, muitos desses profissionais revelam limitações elementares: não conseguem escrever sem cometer erros de ortografia simples nem expor conceitos científicos de média complexidade. Chegam aos cursos de pedagogia com deficiências pedrestres e saem de lá sem ter si livrado delas. Minha pesquisa aponta as causas. **A primeira sem dúvida, é a mentalidade da universidade, que supervaloriza a teoria e menospreza a prática. Segundo essa corrente acadêmica em vigor, o trabalho concreto em sala de aula é inferior a reflexões supostamente mais nobres** (DURHAN, 2008, p. 17).

Após a apresentação dessa resposta, Durhan (2008, p. 17-18) foi interrogada sobre se essa questão era assumida abertamente pelas faculdades de pedagogia, a qual ela afirmou: “O objetivo destacado nos cursos é ensinar os candidatos a professor a aplicar conhecimentos filosóficos, antropológicos, históricos e econômicos à educação. **Pretensão alheia às necessidades reais das escolas – e absurda diante de estudantes universitários tão pouco escolarizados**”. (Grifos Nossos).

Em outra pergunta, sobre a autocrítica dos professores a explicação foi a seguinte:

Os professores são corporativistas ao extremo. Podem até estar cientes do baixo nível do ensino no país, mas costumam atribuir o fiasco a fatores externos, como o fato do governo não lhes prover a formação necessária e de eles ganharem pouco. É um cenário preocupante. Os professores se eximem da culpa pelo mau ensino – e, conseqüentemente, da responsabilidade. Nos sindicatos, todo esse corporativismo se exacerba (DURHAN, 2008, p. 18).

Em outros momentos da entrevista a especialista ainda endossa a importância da preparação para o mercado de trabalho, indicando inclusive os cursos técnicos de ensino superior. Inclusive, essa é uma crítica feita por ela às universidades, dizendo: “[...] É estranho

<sup>50</sup> DURHAN, Eunice. **Fábrica de maus professores**. Revista Veja. São Paulo, ano 41, n. 47, nov/2008. P. 17-21.

como, no meio acadêmico, uma formação voltada para as necessidades das empresas ainda soa como pecado. As universidades dizem, sem nenhum constrangimento, preferir “formar cidadãos”. Cabe perguntar: o que o cidadão vai fazer da vida se ele não puder se inserir no mercado de trabalho?” (2008, p. 21). Por fim, Durhan (2008) afirma que as exigências do mercado acabam por eliminar as faculdades ruins.

Diante destes pontos destacados na entrevista de Durhan (2008), vários elementos podem ser articulados com a análise que desenvolvemos nesta pesquisa. Muitos deles são polêmicos, outros contribuem para as discussões acerca da formação de professores. Em primeiro lugar queremos deixar claro que não nos opomos à constatação da grave crise do ensino brasileiro apresentada pela especialista na entrevista. Inclusive, reconhecemos a existência de universidades de baixa qualidade voltadas à formação dos professores, sobretudo, da educação básica.

Porém, há de considerar o seguinte. Quando se afirma que a causa do problema da formação de professores “[...] é a mentalidade da universidade, que supervaloriza a teoria e menospreza a prática”. (DURHAN, 2008, p. 17), no nosso entender, a questão fundamental é a dissociação entre teoria e prática conforme discutiremos nas páginas anteriores. Ou seja, não se trata simplesmente de elevar o valor da prática à altura da teoria ou vice-versa. Mas, de conscientizar os professores sobre a importância da teoria enquanto abstração para a compreensão da prática enquanto realidade concreta.

Essa questão se polemiza ainda mais quando a especialista conclui que os conhecimentos filosóficos, antropológicos, históricos e econômicos são *alheios* “[...] às necessidades reais das escolas – e absurda diante de estudantes universitários tão pouco escolarizados”. (2008, p. 18).

A partir dos pressupostos da Teoria Crítica da sociedade entendemos que essa conclusão leva justamente ao aprofundamento da dissociação entre teoria e prática, recaindo na chamada *falsa práxis*, a que se referiu Adorno (1995h, p. 211). Isso porque demonstra um raciocínio que procura uma unidade imediata entre teoria e prática, como se fosse possível transformar a realidade sem a sustentação da teoria.

Porém, essa é uma situação compreensiva em relação à importância da preparação para o mercado de trabalho, pois a valorização da prática é um elemento indispensável às necessidades imediatas deste mercado.

Contudo, não estamos desconsiderando que a escola não deva preparar para o mercado de trabalho. Aliás, isso seria incoerente de nossa parte, visto que na sociedade capitalista é por meio dele que o indivíduo garante a sua sobrevivência e, conseqüentemente, a do gênero

humano. Trata-se do que Marx (1989, p. 156) denominou *atividade vital e vida produtiva*, que no capitalismo, por se tornar uma atividade alienada, serve apenas “[...] como um meio para satisfazer uma necessidade (Bedürfnis), a necessidade de manutenção da existência física”. Mas, é exatamente por este motivo que a educação não pode servir apenas como preparação para o trabalho. Isto porque:

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nestes termos, desde o início existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambiguidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela (ADORNO, 1995e, p. 143-144).

Quanto à crítica feita à ausência de autocrítica por parte dos professores, revela um comportamento bastante comum das classes ressentidas que é a vitimização diante do sofrimento pela falta, a privação. “[...] O ressentido reconhece seu sofrimento, mas atribui toda a responsabilidade a um outro, mais poderoso que ele, suposto agente do mal que o vitimou” (KEHL, 2004, p. 33).

Isso não significa que as acusações feitas pelos professores ao Estado em relação à péssima qualidade da formação recebida e às condições de trabalho não sejam reais. Elas o são. Porém, não podemos negar nesta relação características do ressentimento, mesmo porque essas acusações são referentes às privações objetivas que sofreram. E como afirma Kehl (2004, p. 19):

Talvez seja possível afirmar que o derrotado se torna um ressentido quando deixa de se identificar como derrotado e passa a se identificar como vítima inocente de um vencedor que, nesses termos, passa a ocupar o lugar de culpado. É no lugar da vítima que se instala o ressentido, cujas queixas e acusações dirigidas silenciosamente a um outro, funcionam para reassegurar sua inocência e para manter sua passividade. A manutenção ativa do ressentimento faz par com a posição passiva que ele ocupa diante do Outro; com isso a suposta vítima obtém o ganho secundário de desincumbir-se moralmente de qualquer responsabilidade pela situação que ofendeu.

Assim, as críticas feitas por Durhan (2008) sobre os professores têm um duplo viés: a formação recebida e a resignação por parte destes profissionais diante das suas responsabilidades soam, primeiramente, como mais uma cobrança da sociedade em relação aos professores diante dos problemas constatados que apesar de verdadeiros, de modo algum,

é culpa exclusiva deles. Em contrapartida, permite apontar diversos aspectos polêmicos relativos tanto à postura de um ressentido e ainda das atitudes de um semiformado.

Diante deste cenário, como diz Adorno (1995b, p. 102) “[...] pela via de um mecanismo interminável de identificações”, o ressentimento se assenta juntamente com os tabus acerca do magistério. Inclusive num mundo onde a crise da escola pode ser entendida como uma *crise de representações* (CHARTIER, 1991).

Ademais, a própria representação do que venha a ser a escola nos dias atuais está completamente desfigurada, a ponto de não ser possível defini-la. E esta imprecisão sobre a função da escola é simultânea à imagem que os professores tem de si mesmo. Mas, esta dificuldade está relacionada ao modo como objetivamente a sociedade está organizada. Diante disso, é fortuita a conclusão de Azanha (1991, p. 67):

Talvez o caminho para responder à questão sobre o que é a escola seja mais sinuoso e ramificado do que até hoje a pesquisa educacional tem imaginado. A nossa ideia de escola tem sido, muitas vezes, excessivamente simplificada. Isso revela, por exemplo, a própria noção de crise educacional que circula amplamente. É comum apontar-se como evidências da crise alguns resultados escolares como a reprovação e a evasão maciças no 1º grau, a desarticulação dos diferentes graus de ensino, a prevalência de um ensino verbalista que não prepara para o trabalho, etc. Se realmente esses “fatos” são evidências da crise, a nossa concepção de escola é, inegavelmente, fabril, taylorista, porque apenas leva em conta os “resultados” da empresa escolar.

Entendemos a afirmação anterior de maneira crítica no sentido proposto por Adorno (1995e, p. 139) quando conclui que não se deve “[...] excluir considerações quantitativas, mas situá-las no contexto geral a que pertencem necessariamente”.

No entanto, sob essas circunstâncias é notória a angústia dos professores diante da dificuldade de se definir o real sentido da sua profissão que já é problemática desde a formação nos cursos de licenciatura. Diante da vulnerabilidade das necessidades do mercado, os professores não sabem qual será a sua próxima função além das inúmeras que já são atribuídas. Ocorre-lhes a mesma dúvida dos profissionais da área tecnológica entrevistados por Sennett (2006) depois da frustração pelo fato de suas profissões terem se tornado um futuro imprevisível.

Se as privações motivavam o desenvolvimento do ressentimento nos indivíduos e, no caso dos professores, ela se duplicou entre as representações aversivas à profissão docente e a promessa de realizações profissionais da qual não é atendida devido às limitações objetivas e simbólicas, como a cultura, qual a saída para esse problema?

Bem, a primeira pista seria a constatação da origem do ressentimento e dos meios pelos quais ele opera e se desenvolve. No que diz respeito à profissionalização docente seria indispensável um esclarecimento sobre as representações acerca do magistério que configuraram os tabus em relação ao exercício da docência. Adorno (1995b, p. 114) corrobora essa possibilidade ao considerar que:

Em primeiro lugar, impõe-se um esclarecimento acerca do complexo em seu conjunto, nos termos em que foi aqui abordado, esclarecimento dos próprios professores, dos pais e, tanto quanto possível, também dos alunos, com quem os professores deveriam conversar sobre as questões cheias de tabus. Não evito a hipótese de que em geral é possível conversar com muito mais seriedade e maturidade com as crianças do que os adultos querem reconhecer para assegurar-se, por esta via, de sua própria maturidade.

Porém, o autor é bastante enfático ao reconhecer que não se deve supervalorizar este tipo de esclarecimento pelo fato das motivações dos tabus serem na maioria das vezes, inconscientes para os indivíduos, apesar de que, “[...] a mera nomeação de situações inconscientes, como se sabe, é inútil, de modo que aqueles em que essas situações se localizam não são esclarecidos espontaneamente em sua própria experiência; nesses termos, o esclarecimento só se verifica a partir do exterior” (ADORNO, 1995b, p. 114).

Nesse sentido, é imprescindível problematizarmos os mecanismos pelos quais a cultura é apropriada, visto que “[...] a formação nada mais é do que a cultura tomada pelo lado da sua apropriação subjetiva. Porém, a cultura tem um duplo caráter: remete à sociedade e intermedeia esta e a semiformação” (ADORNO, 2010, p. 09). Assim, considerando o termo *inconsciente* utilizado por Adorno (1995b) no sentido daquilo que não é percebível de forma imediata, faz-se necessário um aprofundamento da formação (*Bildung*), sobretudo, nos cursos de formação de professores.

Essa observação é importante para a discussão sobre os processos subjetivos de apropriação da cultura não recaia num discurso organicista voltado à superação das representações que motivam os tabus acerca da profissão docente, acarretando no problema da *naturalização do histórico* no sentido descrito por Duarte (2003, p. 72) quando afirma que “O procedimento de naturalização, que situa nos indivíduos a origem de processos que abarcam a sociedade como um todo, acaba também por naturalizar o indivíduo e, nesse sentido, torna-se incapaz de compreender o processo histórico e social de formação da individualidade”.

A tentativa de naturalização tem uma função bastante importante na sociedade capitalista, pois permite manter intocáveis os reais fundamentos da sua existência. Como diz

Ramos-de-Oliveira (1994, p. 136) “O mercantilismo e a competitividade são reflexos de traços do mercado deste modo de produção em que vivemos e que a maioria privilegiada pretende naturalizar para – quem sabe? – eternizar”. E, como afirma Adorno (1995a, p. 36):

[...] Conforme o ditado de que tudo depende unicamente das pessoas, atribuem às pessoas tudo o que depende das condições objetivas, de tal modo que as condições existentes permanecem intocadas. Na linguagem da filosofia poderíamos dizer que na estranheza do povo em relação à democracia se reflete a alienação da sociedade em relação a si mesma.

É justamente por este motivo que o esclarecimento dos professores sobre as motivações geradoras dos tabus acerca do magistério bem como dos mecanismos operacionais do ressentimento na consciência precisa ser realizado a partir de uma perspectiva histórica do homem e da sociedade, a exemplo do que faz a Teoria Crítica da sociedade, conforme descrevemos na segunda seção dessa pesquisa.

No caso do ressentimento, se um dos seus efeitos na subjetividade dos indivíduos é a recusa em esquecer o agravo que receberam como afirmara Nietzsche (1998), ele não será superado sem a ajuda de um processo de esclarecimento dos seus fundamentos objetivos. E a possibilidade concreta para isso é a ambiguidade da privação enquanto elemento motivador do ressentimento. Ou seja, ela poder motivar tanto a recusa quanto a busca daquilo que foi perdido.

Mediante uma formação adequada no sentido amplo (*Bildung*) os professores podem reconhecer os processos que até então lhes eram inconscientes, abrindo-se a possibilidade de superação do ressentimento e dos tabus. Conscientes deste processo, eles poderão lidar de maneira mais adequada com os sentimentos ambivalentes dos seus alunos em sala de aula. Aliás, não apenas em relação a eles, mas também quanto aos seus próprios sentimentos relativos a sua profissão e aos professores dos cursos de formação.

Apesar da força esmagadora dos imperativos capitalistas sobre a humanidade dos indivíduos, inclusive pela via do ensino escolar, a impossibilidade de resistência não é completa. Como diz Braverman (1987, p. 124):

A transformação da humanidade trabalhadora em uma “força de trabalho”, em “fator de produção”, como instrumento do capital, é um processo incessante interminável. A condição é repugnante para as vítimas, seja qual for o seu trabalho porque viola as condições humanas do trabalho; e **uma vez que os trabalhadores não são destruídos como seres humanos, mas simplesmente utilizados de modos inumanos, suas faculdades críticas, inteligentes e conceptuais permanecem sempre, em algum grau, uma**

**ameaça ao capital por mais enfraquecidas e ou diminuídas que sejam**  
(BRAVERMAN, 1987, p. 124) (**Grifos Nossos**).

Esse potencial dos seres humanos pode ser expandido a partir do aprofundamento de uma formação baseada numa práxis educacional que não se oponha à teoria de modo a considerar as possibilidades que a própria sociedade traz em si e que podem ser utilizadas como mecanismo de transformação. Dessa ação, não se pode desconsiderar, porém, o peso da objetividade do mundo e da subjetividade humana. A Teoria Crítica da sociedade pode atuar como pulsão das faculdades críticas dos indivíduos, sobretudo, na atual sociedade administrada.

No caso da relação professor-aluno a consideração dos aspectos subjetivos é essencial para sua compreensão. Como diz Zuin (2012, p. 158):

[...] é equivocada a crença de que a relação de ensino-aprendizagem só comporta a presença dos conteúdos objetivos. (...) E é justamente o esforço de se negar tal existência que caracteriza, historicamente, a profissão de ensinar, bem como a relação dos alunos que são que são estimulados a alimentar o ressentimento em relação à imagem do mestre, pois dificilmente encontram espaços nas salas de aula para poder expressar ao professor o que sentem e pensam sobre tal relação.

Em relação aos alunos que já são professores no caso aqui estudado, é evidente a importância de se considerar tais elementos. No caso da licenciatura em Pedagogia do Programa PARFOR, são questões que, em razão da experiência da docência dos alunos, certamente proporcionariam um resultado altamente fortuito para os mesmos.

Conforme destacamos anteriormente, se o ressentimento na relação professor-aluno quando os alunos já são professores se manifesta pela vida das necessidades objetivas estabelecidas entre a experiência cotidiana da docência e os conhecimentos adquiridos em sala de aula, trata-se de uma situação singular na história da relação professor-aluno. Nessa relação, na qual as representações típicas dos tabus acerca do magistério não são projetadas aos professores do curso pelos motivos históricos já mencionados, possibilita um direcionamento da discussão deles maneira mais imediata à práxis educacional.

Mas, se o dilema da dissociação entre teoria e prática já aventado neste trabalho é também um *tabu* acerca do magistério, é preciso, primeiramente, que nos cursos de formação se assuma a existência desse problema desde o seu interior, e se promova um debate sobre suas origens no processo produtivo da sociedade e sua reprodução na educação. Por esse



caminho será possível discutir todos os demais problemas objetivos que assolam a profissão docente, inclusive aqueles relacionados à relação professor-aluno.

Defendemos a importância do debate sobre a dissociação entre teoria e prática na formação de professores exatamente porque é necessário “[...] eliminar quaisquer limitações e obstáculos ainda existentes na realidade que dão suporte aos tabus com que se cercou o magistério” (ADORNO, 1995b, p. 114). Além disso, “[...] Sobretudo é necessário tratar aqueles pontos nevrálgicos ainda na fase de formação dos professores, em vez de orientar a sua formação pelos tabus vigentes” (1995b, p. 114).

É neste ponto que reside o problema em questão. Ou seja, para eliminar as limitações e obstáculos ainda existentes na realidade que dão suporte aos tabus é necessário o apoio de abstrações promovidas pela teoria, sem distanciar-se da prática. Porém, a própria relação entre teoria e prática é permeada por representações históricas socialmente construídas a partir do processo produtivo desde o início da divisão de classes.

Portanto, ao nosso ver, é necessário primeiramente eliminar os tabus acerca da relação entre teoria e prática para que ambas congregadas na práxis educacional dos cursos de formação de professores possam contribuir para eliminar as outras formas de tabus existentes no magistério. É por isso que, como diz Adorno (1995b, p. 116) “[...] Mudanças de fundo exigem pesquisas acerca do processo de formação profissional”.

Assim, na medida em que o professor for conscientizado sobre esses fatos, a privação de uma formação de qualidade e a frustração de não ter o reconhecimento esperado por parte da sociedade em relação à sua profissão em decorrência das condições objetivas, poderão se converter em motivações de busca pela superação dos tabus e do ressentimento. Esse processo também poderá servir como instrumento na luta contra as formas de reprodução da semiformação, que como vimos, é um dos mais fortes obstáculos à superação dos problemas ora aludidos.

Apesar de todas as contradições sociais inseridas na relação professor-aluno aqui expostas, pudemos verificar que a formação universitária atualmente – guardadas as suas limitações – ainda pode oferecer momentos de experiências que contribuam para o exercício da profissão docente. No caso do Programa PARFOR, apesar dos obstáculos à formação (*Bildung*) nele encontrados, os professores ainda visualizaram contribuições fecundas sobre a relação professor-aluno, conforme transparecem nas respostas relacionadas abaixo:

É, eu penso que meu o relacionamento com meus alunos é ótimo. Eu trabalho com crianças pequenas, né, de cinco anos, atualmente. Já faz uns

quatro anos que eu tô trabalhando com essas crianças. E..., eu penso assim que o respeito tem que tá presente desde cedo, sempre. E..., tive muitos bons contatos com pais de alunos, tenho uma boa relação com eles, pela forma como eles me tratam, pelo carinho que eles têm comigo, eu acredito que eu tenho passado o que eu quero, né, de..., ser..., dar segurança pra eles, ser amigável, mas também ter autoridade, né, porque o professor tem que ter essa autoridade e..., eu acredito que o curso agregou muito sim. Antes do curso, é..., como fazia muito tempo que eu tinha terminado o magistério me sentia, às vezes, insegura diante de algumas situações, é..., às vezes, diante de alguns conflitos eu não sabia como agir e a faculdade, a formação, ajudou a melhorar muito nessa questão, né, de saber levar com tranquilidade situações que acontecem dentro da sala de aula, a relação com o aluno que é muito importante. Porque independente da idade que trabalha a gente não pode exigir respeito se a gente também não der o respeito, né. Então, eu acredito que a formação me ajudou muito sim a ver as crianças ver os alunos de uma outra maneira, né. Mesmo porque a gente volta a ser aluno e a gente se coloca no lugar deles (*Professor A*).

No relacionamento com meus alunos eu passei a ver que eu era muito exigente em sala de aula. Aí eu procurei ser menos rígida na cobrança em disciplina, por exemplo. Quando eu tinha alguma dificuldade em entender alguma coisa ou de me expressar no meu curso eu pensava sempre nos meus alunos que também tinham dificuldades e passei, então, a ser mais tolerante com eles. Procurando outras maneiras de ajudá-los, procurei ser mais próxima deles e ter mais paciência porque eu entendi melhor que não existe uma classe homogênea. Cada aluno se encontra num estágio de aprendizagem, e alguns precisam de mais atenção e mais dedicação dos professores e que isso é comum a qualquer tipo de curso. Nunca as pessoas estão no mesmo patamar de aprendizagem (*Professor B*).

“O meu relacionamentos com meus alunos eram ótimos, mas depois que concli o curso melhorou muito por que a troca de experiência dentro da sala com outros colegas de trabalho e de uma valia muito rica” (*Professor C*).

Sempre tive um bom relacionamento com meus alunos buscando ajudá-los da melhor forma possível para que pudessem captar as informações oferecidas em cada disciplina. Com certeza depois da minha formação procurei aplicar algumas técnicas novas no sentido de contribuir para uma aprendizagem mais significativa para meus alunos (*Professor F*).

Em relação à aprendizagem de um modo geral, é possível também observar algumas contribuições para o enriquecimento da humanidade dos professores. Neste sentido, destacamos a fala de um dos professores que participaram da pesquisa referente a este aspecto:

É..., eu considero uma “nota 10”, porque no meu caso, durante o curso eu pude..., eu quis desfrutar de tudo o que eu pudesse. Eu quis, assim, aproveitar o máximo, valorizar mesmo o curso, é..., adquirir muitos conhecimentos, é... ter compromisso mesmo durante. E, eu acredito que o

PARFOR realmente foi, assim, um divisor de águas na minha vida profissional. É... mudou muita coisa e eu vejo isso hoje na minha prática, eu percebo com relação aos comentários de outras pessoas, com relação a feitos que eu já realizei depois do curso. É... turmas de recuperação que eu tive e eu me saí muito bem e fui elogiada e tive... gente já querendo que eu fosse trabalhar, me indicando, falando: Ah eu quero a “P1” em tal escola, eu quero que a “P1” faça tal coisa. Então, eu acredito que isso foi assim uma grande diferença na minha formação. Mas, eu acho que depende muito da gente, né? É... querer fazer, querer aprender. Então, o PARFOR pra mim foi essencial pra minha formação pedagógica (*Professor A*).

Essas respostas de maneira alguma eliminam a presença dos problemas aqui abordados, como é o caso da semiformação. Mesmo porque se conjugam nas experiências particulares de cada professor no curso. Porém, evidenciam a possibilidades de intervenções na formação docente no sentido de aprofundar a ênfase em situações de experiências formativas (*Erfahrung*).

Adorno (1995b, p. 116) afirma: “Referi-me aos tabus acerca do magistério, e não à realidade da docência e nem à constituição efetiva dos docentes; mas ambos os planos não são inteiramente independentes entre si”. Portanto, o que procuramos desenvolver nessa pesquisa foi um aprofundamento nesses planos de modo a avançar as discussões sobre os tabus acerca do magistério.

A partir desta empreitada, acreditamos contribuir para a pergunta posta por Adorno (1995e, p. 139) “[...] Para onde a educação deve conduzir?”. A resposta a ela deve considerar de maneira ampla a questão da formação de professores e, no caso estudado, ela parece bastante esclarecedora dos sentidos dessa formação. Se a Política Nacional de Formação de professores atualmente tem como um de seus princípios a emancipação, e este é um pressuposto da educação segundo Adorno (1995e), deveríamos nos perguntar até que ponto isso pode ser alcançado no Programa PARFOR no caso específico aqui analisado. Acreditamos que nesta pesquisa tenhamos contribuído para a resposta dessa questão.

Adorno (1995c) nos lembra que “[...] a experiência formativa não pode ser garantida pela mera frequência nos cursos”. Conforme concluímos em nossa dissertação de mestrado a partir das considerações de Adorno (1995f) no texto *Educação e emancipação*, a experiência formativa é condição indispensável à emancipação e, portanto, se ela não pode ser garantida *a priori*, tampouco será a emancipação. Na verdade, “[...] O indivíduo só se emancipa quando se liberta do imediatismo de relações que de maneira alguma são naturais [...]” (ADORNO, 1995c, p. 67).

Além disso, diante das constatações acerca da formação de professores nessa pesquisa, concluímos que a solução dos problemas arrolados acima não pode ser alcançada a partir de

ações isoladas visando corrigir ponto a ponto cada uma das mazelas. Afinal, “Reformas pedagógicas isoladas, embora indispensáveis, não trazem contribuições substanciais” (ADORNO, 2010, p. 08). Além do mais, é a partir de uma ação movida pela consciência da totalidade que poderemos transformar os professores em “[...] verdadeiros freios de emergência” (ZUIN, 2012, p. 246) do processo social de produção da semiformação e da barbárie.

Assim, como vimos no delineamento da formação de professores no caso brasileiro, as continuidades e descontinuidades das reformas instituídas ao longo dos últimos dois séculos não lograram êxito para sobre os problemas da profissionalização docente. O Programa PARFOR, que se insere nesse cenário, enquanto ação imediata para suprir a falta de professores com formação em nível universitário configura mais uma dessas reformas. Ademais, no seu interior, apesar das inúmeras particularidades, prevalecem os mesmos tabus que historicamente acompanharam o magistério. E, como diz Adorno (1995c, p. 52) “A mera falta de professores não deveria favorecer aqueles que pela sua própria formação provavelmente acabarão prejudicando a própria demanda de docentes”.

Se a solução não está nas reformas isoladas, tampouco está na vontade individual de cada indivíduo de transformar a realidade. Segundo Adorno (1995b, p. 116)

Mas não se deve esquecer que a chave da transformação decisiva reside na sociedade e em sua relação com a escola. Contudo, neste plano, a escola não é apenas objeto. A minha geração vivenciou o retrocesso da humanidade à barbárie, em seu sentido literal, indescritível e verdadeiro. Esta é uma situação em que se revela o fracasso de todas aquelas configurações para as quais vale a escola. Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto.

Por esse motivo o esclarecimento da função da educação escolar como ferramenta de luta contra a barbárie precisa ser inserida nos alicerces sob os quais se sustenta a organização dos cursos de formação de professores, justamente para que se possa ampliar as condições de resistência das escolas nessa luta, proporcionando aos alunos – mesmo daqueles que já são professores, “[...] a produção de uma consciência verdadeira”. (ADORNO, 1995e, p. 141).

Diante do exposto até aqui, acreditamos haver contribuído para o desenvolvimento desse processo de esclarecimento tão necessário aos professores para uma superação positiva dos tabus que historicamente se sedimentaram sobre o magistério atingindo a relação professor-aluno, sobretudo, quando eles já são professores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento final, a primeira consideração a ser feita é a de que a realização desta pesquisa foi verdadeiramente uma experiência formativa (*Erfahrung*) para nós. Desde o início do seu planejamento no projeto de pesquisa a partir das motivações objetivas e subjetivas que nos incitaram ao seu desenvolvimento, foi possível repensarmos a nossa práxis docente. Certamente foi uma ação concreta de luta contra a semiformação.

Iniciamos a realização deste estudo com o intuito de contribuir para o esclarecimento dos mecanismos pelos quais a educação escolarizada pode operar tanto no sentido da emancipação quanto da alienação social, sobretudo, nas suas intersecções com a formação de professores.

Por esse motivo, ao tomar como objeto de estudo a relação professor-aluno quando os alunos já são professores nos propusemos a considerá-la de um ponto de vista dialético negativo, mas que, ao mesmo tempo, pudesse nos oferecer alguns apontamentos para a superação dos problemas que lhe engendram.

Assim, nossa preocupação inicial era a de compreender o funcionamento dessa relação sob uma perspectiva filosófica, embora suas determinações estivessem relacionadas a aspectos de diversas áreas do conhecimento, como é o caso do ressentimento que tem sido estudado mais diretamente pela psicologia. Essa perspectiva foi o conjunto do aporte teórico da Teoria Crítica da sociedade, desenvolvida pelos teóricos da Escola de Frankfurt em meados do século XX.

Vale lembrarmos que a relação professor-aluno tem sido analisada sob diferentes abordagens teóricas e metodológicas, significando o reconhecimento da sua importância para diferentes correntes investigativas do fenômeno educacional. Mas, conforme verificamos previamente por meio de levantamento bibliográfico, não haviam estudos focados diretamente na situação em que os alunos já são professores, talvez pelo fato de essa não ser uma experiência facilmente encontrada.

Portanto, foi necessário situarmos historicamente este objeto e investigá-lo a partir de uma teoria que nos permitisse compreendê-lo como resultado da contextura social e histórica. Isso para que fosse possível visualizar na materialidade do mundo caminhos que conduzissem à restauração daquilo que foi danificado no interior das relações sociais estabelecidas dentro da escola.

Diante disso, em vias de conclusão desta pesquisa, verificamos que essa tarefa foi realizada. A Teoria Crítica da sociedade nos permitiu compreender a estrutura da relação professor-aluno quando os alunos já são professores na singularidade do caso que nos propomos a explorar.

Para melhor apresentar as conclusões gerais desta pesquisa é importante retomarmos aqui os objetivos estabelecidos *a priori*. Nosso intuito era o de compreender primeiramente as características do ressentimento na relação professor-aluno quando os alunos já são professores com experiência no exercício da docência. Em segundo lugar relacionar o fato do aluno já ser professor à disposição em participar de processos que possibilitassem experiências formativas ao mesmo.

Esses objetivos foram elaborados a partir da hipótese de que o exercício da docência expõe os indivíduos – no caso os professores – a uma série de fatores de ordem objetiva e subjetiva na práxis educacional que interferem decisivamente nas relações que eles estabelecem no interior da escola. Principalmente, nos curso de formação docente.

Tínhamos consciência de que os professores durante a atuação na profissão participam de diversos programas de formação. Porém, no caso dos alunos da licenciatura em Pedagogia do Programa PARFOR, percebemos que se tratava de uma experiência diferente em razão das especificidades do ensino universitário, inclusive do seu sentido para a formação profissional.

Durante a realização da pesquisa a hipótese apontada acima foi se confirmando. Comprovamos a partir das análises teóricas e empíricas que o fato do aluno já ser professor na licenciatura em Pedagogia do Programa PARFOR modifica diversos aspectos da relação professor-aluno. Além disso, a análise da relação professor-aluno quando os alunos já são professores se mostrou indissociável das condições pelas quais a formação docente e a institucionalização dessa profissão ocorreu historicamente, sobretudo, na realidade brasileira onde se insere o Programa PARFOR.

Por outro lado, foram se revelando outros aspectos que se mostraram demasiadamente relevantes para o entendimento da maneira como a objetividade e a subjetividade se interagem na dinâmica do conjunto de relações que se realizam dentro da esfera educacional em torno da figura do professor. Dentre estes aspectos destacou-se a importância das relações econômicas erigidas a partir do mundo da produção e que se situam de maneira estrutural tanto na formação de professores quanto no processo de institucionalização histórica dessa profissão.

Julgamos relevante assinalar este aspecto porque é exatamente por meio da forma como a sociedade produz e reproduz a sua existência que se constituiu historicamente a divisão de classes. Considerando que “[...] a classe é a primeira e a mais permanente escola”

dos indivíduos, como ressaltou Ramos-de-Oliveira (1993, 02), ela precisa estar localizada em posição de relevância na análise de qualquer fenômeno educativo.

Por essa razão, a tendência social de negar a existência das classes, procurando eliminar dessa forma o seu caráter heurístico, é uma atitude intencional segundo Ramos-de-Oliveira (1993). Ou seja, o apontamento das razões da sua existência pode esclarecer aspectos que certamente incomodariam muitas pessoas que precisam da existência das classes para permanecerem numa posição dominante. Adorno (1979, p. 15, *apud* MAAR, 2007, p. 461), já havia se atentado para isso quando afirmou: “[...] Toda sociedade ainda é de classes”. Mas, “[...] subjetivamente encoberta, a diferença de classes cresce objetivamente”.

Reconhecemos a influência da divisão de classes na educação escolar e na formação de professores na sociedade capitalista que, por sua vez, incide sobre todas as relações construídas neste âmbito. Discriminar as formas desta influência parece ser uma maneira de revelar o potencial crítico do debate acerca da diferença de classes.

Aliás, a consideração da existência da divisão de classes foi fundamental nesta pesquisa na medida em que está diretamente atrelada às transformações do processo produtivo que produziram a separação entre trabalho manual e intelectual, ou, entre mão e cérebro nos termos de Braverman (1987). Essa importância consiste no processo de desumanização causado por esta separação. Nas palavras deste autor, “[...] ao estabelecer relações sociais antagônicas, de trabalho alienado, mão e cérebro tornam-se não apenas separados, mas divididos e hostis, e a unidade humana de mão e cérebro converte-se em seu oposto, algo menos que o humano”. (BRAVERMAN, 1987, p. 113).

Como ficou evidente na pesquisa, a separação entre trabalho manual e intelectual está na raiz da dissociação entre teoria e prática que se faz tão presente na educação, sobretudo, na formação de professores. Foi possível concluirmos ainda que por se constituir a partir de inúmeras representações históricas que se manifestam muitas vezes de forma inconsciente ou pré-consciente – ou seja, não percebível no imediato – essa dissociação se configura como um dos *tabus* acerca do magistério.

Em consequência disso, constatamos que a compreensão da relação professor-aluno quando os alunos já são professores passa necessariamente pela análise crítica da dissociação entre teoria e prática, uma vez que é por meio dela que a aversão à teoria e à profissão docente se manifesta neste caso.

Nos dados obtidos por meio dos instrumentos de coleta de dados empregados nesta pesquisa revelaram-se ainda aspectos relacionados à questão da semiformação (*Halbbildung*). A própria supervalorização da prática em detrimento da teoria é uma manifestação desse

fenômeno. Ademais, foi evidenciado o quanto a forma como o *tempo livre* dos professores participantes desta pesquisa tem sido preenchido é um exemplo da reprodução da semiformação na vida cotidiana sob os moldes da Indústria Cultural.

Não obstante, o ressentimento na relação professor-aluno quando os alunos já são professores no caso específico do curso de licenciatura em Pedagogia do Programa PARFOR que fora analisado, se apresenta de maneira diferente – embora não oposta – das situações em que os alunos não são professores, principalmente, quando ainda são crianças ou jovens. Porém, foi possível ainda entendermos que essa diferença não consiste apenas no fato de já serem professores, mas inclusive nas representações historicamente construídas acerca dos professores universitários que, como destacou Adorno (1995b), possuem maior prestígio social em relação aos professores da educação básica.

Logicamente, esse prestígio do professor universitário não é decorrente apenas de questões econômicas – como melhores salários – ou de melhores condições de trabalho. Mas, principalmente porque no nível universitário há uma incidência menor de manifestações de violência física ou simbólica praticadas por esses professores. Isso porque no ensino superior o aluno possui uma responsabilidade maior perante o seu aprendizado e, conseqüentemente, uma menor necessidade de manutenção da disciplina, fator indispensável para que se possa aprender.

O relato dos professores referente à possibilidade de trocar experiências com os colegas do curso e com os próprios professores das disciplinas também corrobora para que a relação professor-aluno esteja menos sujeita às manifestações de ressentimento e aversão em relação aos mestres. O ato de ouvir e trocar experiências é uma condição importantíssima para amenizar os sentimentos ambivalentes que estão presentes em toda e qualquer relação e que, a qualquer momento, poderá ressurgir na memória diante de algum ato de sadismo pedagógico.

O sadismo pedagógico que historicamente permeou a relação professor-aluno, fruto do uso expressivo da violência física e simbólica para a manutenção da disciplina tem sido combatido, se não na prática pelo menos na teoria, desde o século XIX como destacou Manacorda (1989). Mas, nas conclusões de Zuin (2012) a eliminação completa deste fator ainda está longe de acontecer.

Conforme demonstramos, o esclarecimento dos tabus que pairam sobre o magistério precisa ser realizado com bastante veemência nos cursos de formação de professores de forma que deixem que não sejam mais representações inconscientes ou pré-conscientes aos docentes e, a partir daí, que estes profissionais possam atuar como *freios de emergência* como disse Zuin (2012) em relação à semiformação e à barbárie.



Porém, a própria semiformação como avesso da formação tem sido um impedimento para a superação dos tabus acerca do magistério atualmente. Por este motivo, os pressupostos de uma verdadeira formação (*Bildung*) voltada não apenas para o mercado de trabalho, mas, sobretudo, para a emancipação como destacara Adorno (1995f) precisam se tornar imperativos.

Por este motivo avulta-se a importância de uma teoria crítica da história e dos processos sociais que interferem na educação escolarizada, buscando seus fundamentos objetivos e subjetivos. Tudo que se dirige à educação escolar reflete na figura do professor. Por esta razão, por meio desta teoria é possível antecipar os resultados das inúmeras atribuições feitas pela sociedade sobre a escola que tem o professor como referência personificada para serem projetadas.

Em decorrência da falta de condições objetivas para o atendimento a tais exigências é que os professores se tornam vítimas do mal estar docente que pode ampliar o ressentimento na relação professor-aluno.

Esta pesquisa revelou também que o ressentimento é causado pelo sentimento de falta entendido como privação de algo que não pode mais ser restabelecido. Como as causas dessa privação na maioria das vezes são desconhecidas ocorre um processo de identificação do ressentimento, que no caso da educação escolar, encontra no professor, o alvo de sua projeção. Porém, como o ressentimento possui uma origem objetiva, o esclarecimento das razões da privação pode contribuir substancialmente para a superação desse fenômeno.

Adorno (1995b, p. 114) destaca a importância de se eliminar todas as limitações e obstáculos da realidade que dão suporte à existência dos tabus acerca do magistério. Entendemos que os esclarecimentos desenvolvidos nesta pesquisa a respeito – não apenas da relação professor-aluno quando os alunos já são professores, mas indiretamente, à formação escolar em geral – contribuem para essa tarefa.

Por fim, verificamos que as modificações que o fato de ser aluno depois da experiência de ser professor produz na relação professor-aluno decorrem em última instância das necessidades que o exercício da docência insere na dinâmica dos cursos de formação de professores, bem como nas relações que são desenvolvidas no interior destes.

Marcuse (1982, p. 18) dizia que “[...] a teoria não pode ser meramente especulativa. Deve ser um ponto de vista histórico no sentido de basear-se nas aptidões da sociedade em questão”. É certo que sem produzir mudanças estruturais na sociedade que possam inverter a lógica dominante das relações sociais vigentes na sociedade administrada não será possível alcançar uma superação positiva dos tabus acerca do magistério e dos seus efeitos na

singularidade dos indivíduos. Neste sentido, certamente as abstrações acerca da realidade existente, realizadas a partir da mediação das abstrações proporcionadas pela Teoria Crítica da sociedade, com todo o seu potencial formativo, favorece significativamente essa realização.

Diante de todo o exposto até aqui acreditamos que esta pesquisa seja ainda um produto concreto fortuito para o desenvolvimento de uma educação escolarizada que de fato promova a emancipação dos seres humanos.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. Trad. Ivone Castilho Benedetti. 5ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABREU, C. B. M. **Introdução ao pensamento de T.W. Adorno e suas contribuições para a educação contemporânea**. (Dissertação de Mestrado). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Programa de Pós-Graduação em Educação, 1993.

ADORNO, T. W. HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

\_\_\_\_\_. **Minima Moralia** Trad. Luiz Eduardo Bicca. São Paulo: Ática, 1993.

\_\_\_\_\_. A Indústria Cultural. In: COHN, Gabriel (Org). **Theodor W. Adorno**. São Paulo: Ática, 1994. P. 76-99.

\_\_\_\_\_. ADORNO, T. W. O que significa elaborar o passado. In: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a. P. 29-50.

ADORNO, T. W. Tabus acerca do magistério. In: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b. P. 97-118.

ADORNO, T. W. A filosofia e os professores. In: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995c. P. 51-74

\_\_\_\_\_. Educação após Aushwitz. In: ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e Emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995d. P. 139-154. P. 119-138.

\_\_\_\_\_. Educação... para quê? In: ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e Emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995e. P. 139-154. P. 139-150.

\_\_\_\_\_. Educação e Emancipação. In: ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e Emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995e. P. 169-185.

\_\_\_\_\_. O tempo livre. In: \_\_\_\_\_ **Palavras e Sinais** – modelos críticos 2. Trad. Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995g. P. 70-82.

\_\_\_\_\_. Notas marginais sobre teoria e práxis. In: \_\_\_\_\_ **Palavras e Sinais** – modelos críticos 2. Trad. Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995h. P. 202-229.

\_\_\_\_\_. **Dialética Negativa**. Trad. Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2009.

\_\_\_\_\_. **Teoria da semiformação**. In: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio Álvares Soares; LASTÓRIA, Luiz Antônio Calmon Nabuco (orgs.). **Teoria Crítica e Inconformismo**: novas perspectivas de pesquisa. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2010.

AGAMBEN, G. **Homo Sacer**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

ALMEIDA, J. S. Vestígios para uma reinterpretação do Magistério Feminino em Portugal e no Brasil a partir do século XIX. In: SAVIANI, D. et. al. **O legado educacional do século XIX**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2014.

ALVES, A. E. S. **Trabalho docente e proletarização**. In: Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.36, p. 25-37, Dez, 2009 P. 25-37. Disponível em: [www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/.../art03\\_36.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/.../art03_36.pdf). Acesso em: 04 de Março de 2016.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 25-44.

AMILIBIA GOMES, J. C. **As apostilas dos sistemas de ensino sob uma lógica empresarial**. (Tese de Doutorado). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

AMORIM, I. F. **Reflexões críticas sobre os sistemas apostilados de ensino**. (Dissertação de Mestrado). Araraquara: Universidade Estadual Paulista (UNESP). Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, 2008.

ARANDA, S. M. **Um olhar implicado sobre o mal-estar docente**. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação (UFRGS). Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2007.

ARANHA, M. L. A. **História da Educação**. 2ed. São Paulo: Moderna, 1996.

AZANHA, J. M. P. **Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisas**. In. Revista USP, n. 08, Dez/Jan/Fev, 1990-91. P. 65-69.

BARBOSA, A. **Implicações dos baixos salários para o trabalho dos professores brasileiros**. In: Revista Educação e Políticas em Debate. Vol. 2, n. 2 – DOSSIÊ: Trabalho Docente na América Latina no contexto da reestruturação produtiva. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2012. P. 384– 408

BLOCH, M. L. B. **Apologia da história: ou o ofício de historiador**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BONAZZI, M.; ECO, H. **Mentiras que parecem verdades**. São Paulo: Summus, 1980

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Trad. Nathanael C. Caixeiro. 3 ed. Caixeiro. 3ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

BRASIL. Constituição (1824) **Constituição Política do Império do Brazil**. Rio de Janeiro, DF: 1824. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm). Acesso em: 14 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Constituição (1891). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, DF: 1891. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1824-1899/constituicao-35081-24-fevereiro-1891-532699-publicacaooriginal-15017-pl.html>. Acesso em: 14 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, DF, 1934. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-1934-16-julho-1934-365196-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 14 de set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.513, de 4 de abril de 1935.** Cria a Universidade do Distrito Federal. Diário do Distrito Federal, Rio de Janeiro, 5 abr. 1935.

\_\_\_\_\_. Constituição (1937). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil.** Rio de Janeiro, DF: 1937. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-35093-10-novembro-1937-532849-publicacaooriginal-15246-pl.html>  
Acesso em: 14 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 1.063, de 20 de Janeiro de 1939.** Dispõe sobre a transferência de estabelecimentos de ensino da Universidade do Distrito Federal para a Universidade do Brasil. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 23 jan. 1939. Seção 1, P. 1826.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei N. 1190 de 04 de abril de 1939** – Dispõe sobre a transferência de estabelecimentos de ensino da Universidade do Distrito Federal para a Universidade do Brasil. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 06 de abril de 1939; Seção 1, P. 7929.

\_\_\_\_\_. **Decreto-lei n. 8530, de 02 de janeiro de 1946** – Lei Orgânica do Ensino Normal. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 04 jan. 1946, Seção 1, P. 116.

\_\_\_\_\_. Constituição (1946). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil.** Rio de Janeiro, DF: 1946. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1940-1949/constituicao-1946-18-julho-1946-365199-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 14 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Constituição (1967). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: 1967. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1960-1969/constituicao-1967-24-janeiro-1967-365194-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 14 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 5.540, DE 28 de novembro de 1968** – Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 29 nov. 1968; Seção 1, P. 10369.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971** – Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 12 ago. 1971; Seção 1, P. 6377.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: 1988. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 14 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996** – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996; Seção 1, P. 27833.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 11.273, de 06 de fevereiro de 2006** – Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa aos participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, 07 fev. 2006; Seção 1, P. 01.

\_\_\_\_\_. **Decreto N. 6.093, de 24 de abril de 2007**, Institui o Programa Brasil Alfabetizado. Diário Oficial da União, Brasília, 25 abr. 2007; Seção 1, P. 04.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 11.502, de 11 de julho de 2007** – Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, 12 jul. 2007; Seção 1, P. 05.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 6.316, de 20 de dezembro de 2007** - Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 21 dez. 2007; Seção 1, P. 05.

\_\_\_\_\_. **Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009** – Estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. Brasília, DF, 2009. Diário Oficial da União, Brasília, 30 jan. 2009; Seção 1, P. 01.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.480, de 16 de Maio de 2011** – Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. Diário Oficial da União, Brasília, 17 maio 2011; Seção 1, P. 01.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº - 7.690, de 02 de março de 2012** – Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação. Diário Oficial da União, Brasília, 06 mar. 2012; Seção 1, P. 15.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 7.692, de 02 de março de 2012** – Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e remaneja cargos em comissão. Diário Oficial da União, Brasília,

\_\_\_\_\_. **Lei N° 13.005, de 25 de junho de 2014** – Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 jun. 2014; Seção 1 – *Edição Extra* – P. 01.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 8.752, de 09 de maio de 2016**, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 10 maio 2016; Seção 1, P. 05.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Gestão da Capes – 2009–2014** (Volume I). Brasília, DF, 2014. Disponível em: [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818\\_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf) Acesso em: 06 de outubro de 2016.

BRASIL/MEC. **Portaria Normativa N° 09, de 30 de junho de 2009** – Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. Diário Oficial da União, Brasília, 01 jul. 2009; Seção 1, P. 09.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº. 883, de 16 de setembro de 2009** – Estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, criados pelo Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Diário Oficial da União, 17 set. 2009; Seção 1, P. 26.

CAMARGO, S. C. **Adorno e pós-modernidade em Fredric Jameson**. In: Revista Barbarói. n. 30. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2009. P. 114 – 138.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo, Editora da Unesp, 1999.

COMENIO, J. A. **Didática Magna**. Trad. Ivone Castilho Benedetti. 3ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

DAHRENDORF, R. Homo Sociologicus. In: **Ensaio de teoria da sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar/São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1974. P. 32-106.

DUARTE, N. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-cultural da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: DUARTE, N; MARTINS, L. M. (Orgs.) **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. P. 33-49.



DUARTE, S. G. **Dicionário brasileiro de educação**. Rio de Janeiro: Antares/Nobel, 1986.

DURHAN, E. **Fábrica de maus professores**. Revista Veja. São Paulo, ano 41, n. 47, nov/2008. P. 17-21.

ENGUIITA, M. F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FARIA, A.L. G. de. **Ideologia no Livro Didático**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FRANCO, C. **História da Pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.

FREUD, S. **O mal-estar na civilização**. Trad. Paulo Cesar de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

GADAMER, H. G. **O problema da consciência histórica**. Pierre Fruchon (Org.). Trad. Paulo César Duque Estrada. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

GOLDMANN, L. **Ciências humanas e filosofia: o que é a Sociologia?** Trad. Lupe Cotrim Garaude; José Arthur Giannotti. 12 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1993.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 10ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 4ed. São Paulo: Paz e Terra, 1972. P. 87-110

HOBBSAWM, E. J. **Sobre história: ensaios**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

HORKHEIMER, M. Observações sobre ciência e crise. In: **Teoria Crítica: uma documentação – Tomo I**. Trad. Hilde Cohn. São Paulo: Perspectiva / Editora da Universidade de São Paulo, 1990a. P. 08–12.

\_\_\_\_\_. Da discussão do racionalismo na filosofia contemporânea. In: **Teoria Crítica: uma documentação** – Tomo I. Trad. Hilde Cohn. São Paulo: Perspectiva / Editora da Universidade de São Paulo, 1990b. P. 95–137.

KEHL, M. R. **Ressentimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

KON, A. **Quatro décadas de planejamento econômico no Brasil**, In: Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 34, n. 3, Maio/Junho, 1994. P. 49-61. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v34n3/a05v34n3.pdf>

LÉLIS, U. A.; SOUZA, V. A. de. **Precarização do trabalho docente e gestão democrática da escola: antinomias que se entrecruzam no cotidiano escolar**. In: Revista Educação e Políticas em Debate. Vol. 2, n. 2 – DOSSIÊ: Trabalho Docente na América Latina no contexto da reestruturação produtiva. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2012. P. 384– 408

LEMOS, J. C. V. **Do encanto ao desencanto, da permanência ao abandono: o trabalho docente e a construção da identidade profissional**. (Tese de Doutorado) São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2009.

LOUREIRO, R. **Considerações sobre a filosofia de Theodor Adorno e o pós-moderno**. In: Revista Educação e Realidade. Vol. 34, n. 1. Temas contemporâneos e educação. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2009.

MAAR, W. L. Prefácio. In: DURÃO, F. A.; ZUIN, A. Á. S.; VAZ, A. F. (Orgs.) **A indústria Cultural hoje**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MANACORDA, M. A. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. Trad. Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez, 1989.

MANFRÉ, A. H. **O mal-estar docente e os limites da experiência no tempo presente: uma leitura frankfurtiana**. (Tese de Doutorado). Assis: Universidade Estadual Paulista (UNESP). Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2014.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. In: DUARTE, N; MARTINS, L. M. (Orgs.) **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. P. 13-31.

MARX, K. A consciência revolucionária da história. In. FERNANDES, F.(Org.). **K. Marx e F. Engels: história**. 3ed. São Paulo: Ática, 1989. P. 146-181.

\_\_\_\_\_. Teses sobre Feuerbach. In. MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Trad. Luiz Cláudio de Castro e Costa. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Sobre a questão judaica**. Trad. Daniel Bensaïd; Wanda Caldeira Brant. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K; ENGELS, F. **O Manifesto Comunista**. Trad. Álvaro Pina. São Paulo: Boitempo, 2005.

\_\_\_\_\_. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. Trad. Rubens Enderle e Leonardo de Deus. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

MORAES, M. C. M. de. **Recuo da teoria**: dilemas na pesquisa em educação. In. Revista Portuguesa de Educação (Universidade do Minho), vol. 14, n. 01, 2001. P. 07-25 Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37414102>

\_\_\_\_\_. **O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna**. In. Cadernos de Pesquisa. vol. 34, n. 122, maio/ago, 2004. P. 337-357. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n122/22508.pdf> Acesso em: 08 de julho de 2016.

MOTA, C. E. S. **Indústria cultural e o sistema apostilado**: a lógica do capitalismo. Carlos Eduardo de Souza Motta. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 54, agosto/200. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n54/5272.pdf> Acesso em: 08 de julho de 2016.

NEVES, F. M. **O Método Lancasteriano e a formação disciplinar do povo** (São Paulo, 1808-1889). (Tese de Doutorado). Assis: Universidade Estadual Paulista (UNESP). Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2003.

NICOLETI, J. E. **Ensino Apostilado na Escola Pública**: tendência crescente nos municípios da região de São José do Rio Preto–SP. (Dissertação de Mestrado). Araraquara: Universidade Estadual Paulista (UNESP). Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, 2009.

NIETZSCHE, F. **Genealogia da moral**: uma polêmica. Trad. Paulo Cesar de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

NOSELLA, M. L. C. D. **As belas mentiras**: a ideologia subjacente aos textos didáticos. 12. ed. São Paulo: Moraes, 1978.

PETRUCI, M. G. R. M. **CEFAM**: uma proposta de formação e aperfeiçoamento de professores para o 1º grau. In: Revista Paidéia (FFCLRP-USP), n. 06, Fev/1994. P. 09-25.

PUCCI, B. A teoria da semicultura e suas contribuições para a teoria crítica da educação. In: ZUIN, A.Á. S.; PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. (Orgs.) **A educação danificada**: contribuições à teoria crítica da educação. Petrópolis: Vozes; São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1997. P. 89-115.

PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N.; ZUIN, A.Á.S. **Adorno**: o poder educativo do pensamento crítico. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

PUCCI, B. Teoria Crítica e educação. In: PUCCI, B. (Org.). **Teoria Crítica e Educação**: A questão da formação Cultural na Escola de Frankfurt. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFSCAR, 1994. P. 13-58.

RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. **A palavra partida**: a formação democrática numa sociedade de classes. (Tese de Doutorado). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Programa de Pós-Graduação em Educação, 1993.

\_\_\_\_\_. A escola, esse mundo estranho. In: PUCCI, B. **Teoria Crítica e Educação**. A questão da formação cultural na escola de Frankfurt. Petrópolis: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. O ser, o tempo e o (quase) nada. In: PUCCI, B; ALMEIDA, J; LASTÓRIA, A. C. N. **Experiência formativa e emancipação**. São Paulo: Nankin, 2009. P. 103-113.

RODRIGUEZ, M. V. Carreira docente e os desafios da profissionalização dos professores. In: DIRCE, M. F; GARCIA, S. C. **Formação e profissão docente em tempos digitais**. Campinas: Alínea, 2009.

SANTOS, M. A. dos. **Acúmulo de saberes e experiência formativa**. (Dissertação de Mestrado). Araraquara: Universidade Estadual Paulista (UNESP). Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, 2011.

\_\_\_\_\_. **A formação de professores na pós-modernidade**: uma análise crítica do Programa PARFOR a partir da Teoria Crítica da Educação. (Trabalho nº. 15) In: Anais do III Colóquio Nacional Marxismo, Teoria Crítica e Filosofia da Educação: "Educação e Crítica na Pós-Modernidade". [anais eletrônicos]; UFC (Universidade Federal do Ceará). Fortaleza: UFC, Vol. 01, 2014. P. 01-12. Disponível em:

<http://anaisiiicologuioufc.blogspot.com.br/p/edicoes-atuais.html> Acesso em: 18 de Dezembro de 2016.

SÃO PAULO (ESTADO). **Decreto N. 28.089, de 13 de janeiro de 1988** – Cria Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério e da providências correlatas. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 14 jan. 1988. P. 01.

SAVIANI, D. **Educação e questões da atualidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **A nova lei da educação: LDB – trajetórias, limites e perspectivas**. 9ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, Autores Associados, 2008a.

\_\_\_\_\_. A natureza e especificidade da educação. In. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 10ed. Campinas: Autores Associados, 2008b.

\_\_\_\_\_. A Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação Escolar. In. \_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 10ed. Campinas: Autores Associados, 2008c

\_\_\_\_\_. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. In: Revista Brasileira de Educação. Campinas, vol. 28, n. 18, 2009a. P. 143-155.

\_\_\_\_\_. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC**. Campinas: Autores Associados, 2009b.

SCHELER, M. **Da reviravolta dos valores**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SENNET, Richard. Ilegível. In: **A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. 10 ed. Trad. Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Editora Record, 2005. P. 75-88.

SEVERINO, A. J. A filosofia da educação no Brasil: esboço de uma trajetória. In: GHIRALDELLI JR., P. (Org.) **O que é filosofia da educação?** 3ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, C. S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

VALDEMARIN, V. T. **Estudando as lições de coisas: análise dos fundamentos filosóficos do método intuitivo**. Campinas: Autores Associados, 2004.

VIEIRA, S. L. **A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto**. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília. v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/agosto/2007. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/749/725> Acesso em: 23 de Outubro de 2016.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. Análise de entrevistas em pesquisas com histórias de vida: questões metodológicas. In: WHITAKER, D. C. A.; VELOSO, T. M. G. **Oralidade e subjetividade: os meandros infinitos da memória**. Campina Grande: EDUEP, 2005. P. 55-67.

ZUIN, Antônio Álvaro. Soares. A indústria cultural e as consciências felizes: psiques reificadas em escala global. In: **A educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação**. Orgs: Antônio Álvaro Soares Zuin, Bruno Pucci, Newton Ramos de Oliveira. Petrópolis, Vozes; São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, 1997.

ZUIN, A. Á, S. **Indústria Cultural e educação: o novo canto da sereia**. Campinas: Autores Associados, 1999.

ZUIN, A. A. S. **A vingança do fetiche: reflexões sobre indústria cultural, educação pela dureza e vício**. In. Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 27, n. 94, jan./abr. 2006. P. 71-90.

\_\_\_\_\_. **Sobre a atualidade do conceito de Indústria Cultural**. In: **Cadernos CEDES nº. 54 – Indústria Cultural e Educação**. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade da Unicamp, 2001. P- 09-18.

\_\_\_\_\_. **O trote na universidade: passagens de um rito de iniciação**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Sobre a atualidade dos tabus com relação aos professores**. In: Revista Educação e Sociedade. Vol. 24, n. 83. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade da Unicamp, 2006. P- 09-18.

\_\_\_\_\_. **Adoro odiar meu professor:** o aluno entre a ironia e o sarcasmo pedagógico. São Paulo: Autores Associados, 2008a.

\_\_\_\_\_. **A educação de Sísifo:** sobre ressentimento, vingança e amok entre professores e alunos. In. Revista Educação e Sociedade. Vol. 29, n. 103. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade da Unicamp, 2008b. P- 583-606. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/es/v29n103/14.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/14.pdf). Acesso em: 10 de Setembro de 2016.

\_\_\_\_\_. **Violência e tabu entre professores e alunos:** a internet e a reconfiguração do elo pedagógico. São Paulo: Cortez, 2012.

## APÊNDICES

### APÊNDICE – A: “Questionário-1”

(Dados socioeconômicos e profissionais do participante da pesquisa)

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Tempo de exercício no magistério: \_\_\_\_\_

Série/Ano em que exerce a docência atualmente: \_\_\_\_\_

Qual formação lhe habilitava para exercer a docência antes de concluir o curso de Pedagogia?

- a. Magistério
- b. Magistério em tempo integral (CEFAM)
- c. Normal Superior

Em quais etapas da Educação Básica você já atuou? (Assinale uma ou mais opções)

- a. Educação Infantil
- b. Ensino Fundamental I
- c. Ensino Fundamental II
- d. Ensino Médio

Qual ano/série atuou por maior período:

- a. Pré-Escola I
- b. Pré-Escola II
- c. 1º Ano do Ensino Fundamental
- c. 2º Ano do Ensino Fundamental (Alfabetização)
- d. 3º Ano do Ensino Fundamental
- e. 4º Ano do Ensino Fundamental
- f. 5º Ano do Ensino Fundamental

Você já exerceu algum cargo/função na gestão escolar. Assinale uma das opções abaixo:  
(Assinale uma ou mais opções)

- a. Coordenador Pedagógico
- b. Vice-diretor de escola
- c. Diretor de escola
- d. Nenhum



Rendimento pessoal em salários mínimos:

de 1 a 3       de 4 a 6       de 7 a 9       10 ou mais

Possui casa própria?

sim     Não

Quantas pessoas moram na casa? \_\_\_\_\_

Possui dependentes?  sim  não Quantos? \_\_\_\_\_

Rendimento familiar em salários mínimos:

de 1 a 3       de 4 a 6       de 7 a 9       10 ou mais

É arrimo de família?

sim     Não

Durante o seu tempo livre (fora dos horários de trabalho) quais atividades culturais você costuma realizar? (Assinale uma ou mais opções)

- a. Leitura de livros literários
- b. Leitura de livros da área educacional
- c. Assistir apresentações teatrais
- d. Assistir tv
- e. Ouvir música
- f. Acessar a internet
- g. Ficar conectado às redes sociais
- h. Outros (Quais?

\_\_\_\_\_)

**APÊNDICE – B: “Questionário-2”****(Sobre a participação no curso de Licenciatura em Pedagogia do Programa PARFOR (Entrevistas / Respostas manuscritas))**

**1** – Por qual(is) motivo(s) você ainda não havia cursado o Ensino Superior antes de ingressar na Licenciatura em Pedagogia do Programa PARFOR?

**2** – Quais os motivos da busca pelo curso de Licenciatura em Pedagogia?

**3** – Quais as razões da opção pelo curso de Licenciatura em Pedagogia oferecido pelo Programa PARFOR na modalidade presencial?

**4** – Quais as dificuldades encontradas durante a realização do curso?

**5** – Quais as disciplinas em que o conteúdo trabalhado você julga ter se aproximado mais da sua prática docente em sala de aula? Por quê?

**6** – Quais disciplinas estudadas no curso em que o conteúdo trabalhado você julga ter contribuído menos para sua prática docente em sala de aula? Por quê?

**7** – Como você avalia o seu relacionamento com seus professores do curso de Licenciatura em Pedagogia do Programa PARFOR? Houve algum desentendimento entre você e algum(s) deles? Qual as razões, em linhas gerais, deste(s) desentendimento(s)?

**8** – Como você avalia o seu relacionamento com seus alunos na sala de aula em que leciona? Houveram mudanças nesse relacionamento entre antes e depois de concluir o curso de Licenciatura em Pedagogia do Programa PARFOR?

**9** – No que diz respeito à relação professor-aluno no curso de Licenciatura em Pedagogia do Programa PARFOR que você cursou, de um modo geral, como você avalia o impacto dessa relação na sua prática docente em sala de aula? Você acha que essa relação influencia a formação do aluno no Ensino Superior?

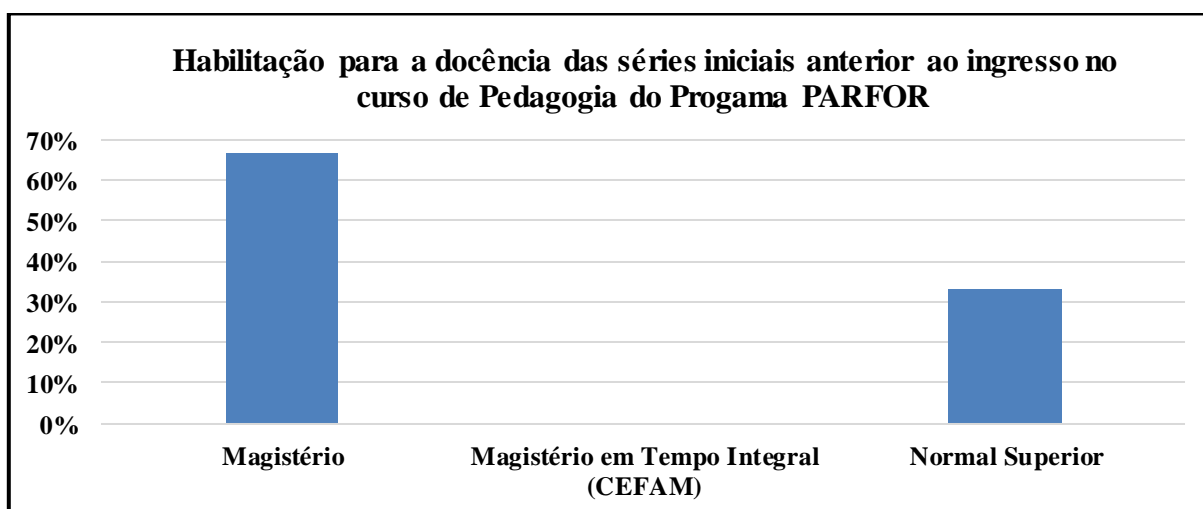
**10** – Considerando uma nota de zero a dez (onde zero seria “nenhuma” e dez seria “inúmeras”) qual nota você atribuiria para a contribuição das teorias estudadas no curso de Licenciatura em Pedagogia do Programa PARFOR em relação a sua prática docente em sala de aula?

## APÊNDICE – C: Tabulação das respostas do “Questionário-1”

(Dados socioeconômicos e profissionais do participante da pesquisa)

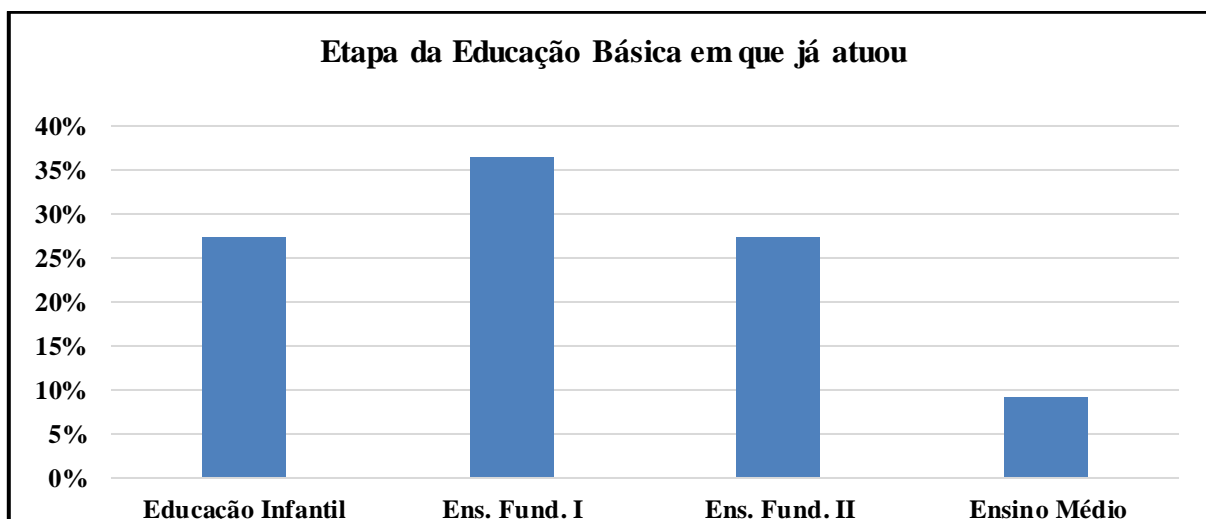
**1. Qual formação lhe habilitava para exercer a docência antes de concluir o curso de Pedagogia?**

Habilitação para a docência das séries iniciais anterior ao ingresso no curso de Pedagogia do Programa PARFOR	Frequência	Porcentagem
Magistério	4	67%
Magistério em Tempo Integral (CEFAM)	0	0%
Normal Superior	2	33%
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>100%</b>



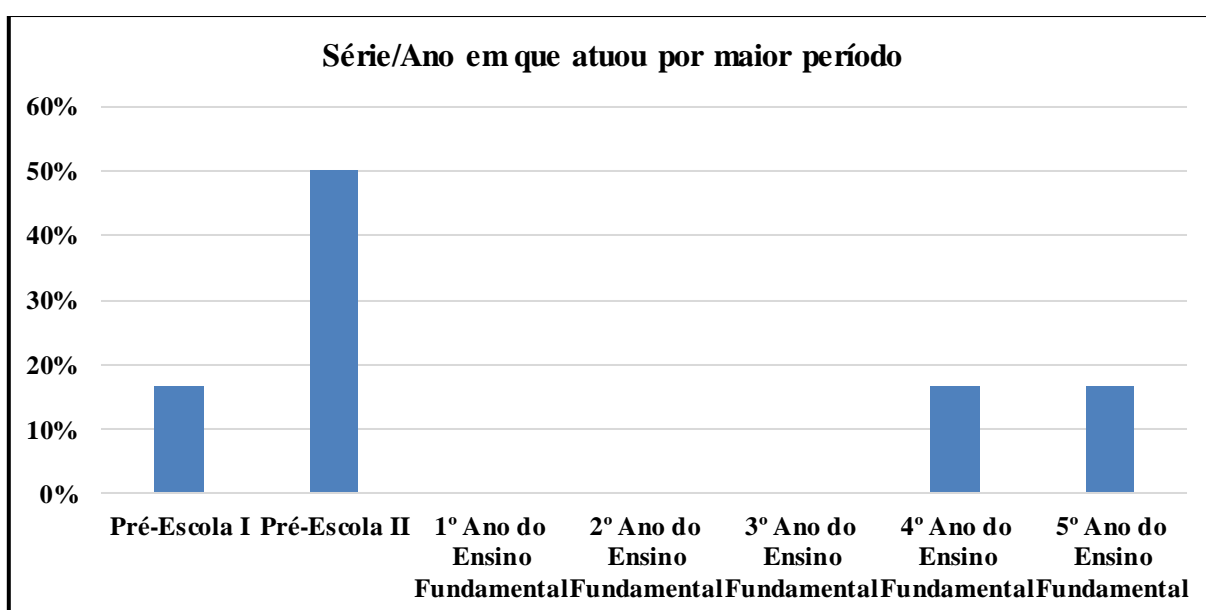
**2 - Em quais etapas da Educação Básica você já atuou? (Assinale uma ou mais opções)**

Ano/Série em que atuou por maior período	Frequência	Porcentagem
Educação Infantil	3	27%
Ens. Fund. I	4	36%
Ens. Fund. II	3	27%
Ensino Médio	1	9%
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>100%</b>



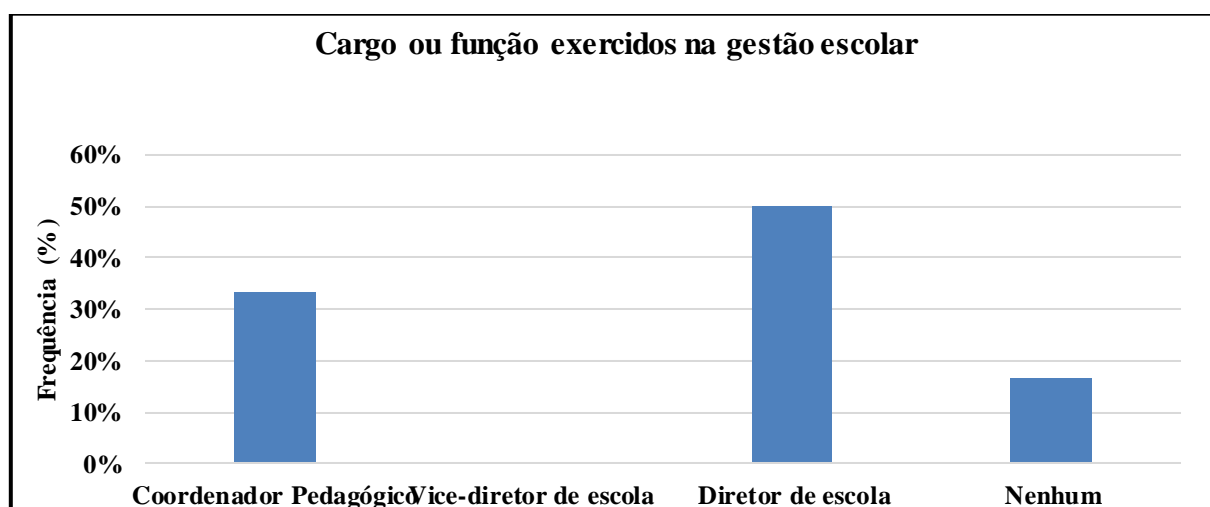
**3 - Em quais etapas da Educação Básica você já atuou? (Assinale uma ou mais opções)**

Série/Ano em que atuou por maior período	Frequência	Porcentagem
Pré-Escola I	1	17%
Pré-Escola II	3	50%
1º Ano do Ensino Fundamental	0	0%
2º Ano do Ensino Fundamental	0	0%
3º Ano do Ensino Fundamental	0	0%
4º Ano do Ensino Fundamental	1	17%
5º Ano do Ensino Fundamental	1	17%
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>100%</b>



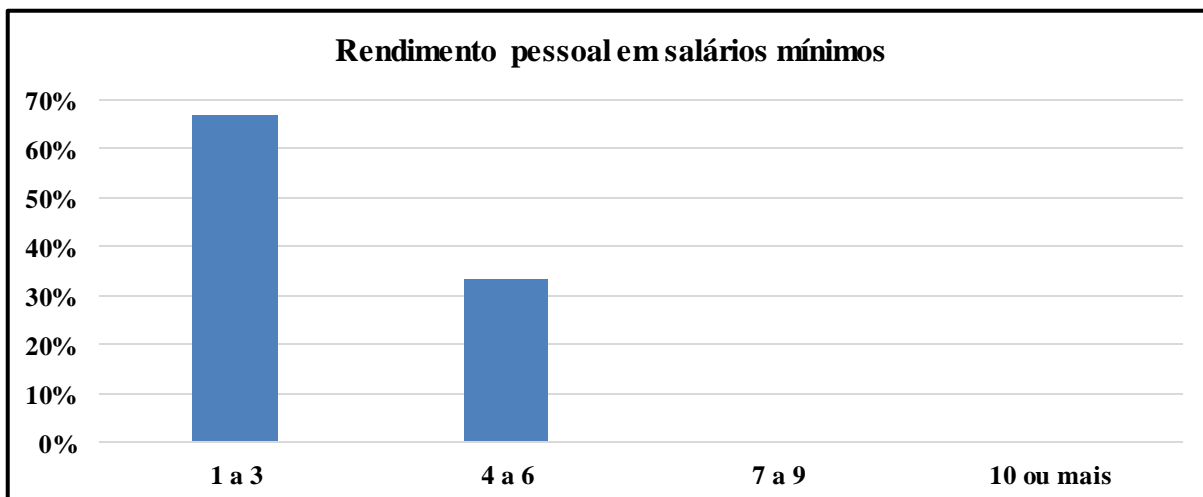
4. Você já exerceu algum cargo/função na gestão escolar. Assinale uma das opções abaixo: (Assinale uma ou mais opções)

Cargo ou função exercidos na gestão escolar	Frequência	Porcentagem
Coordenador Pedagógico	2	33%
Vice-diretor de escola	0	0%
Diretor de escola	0	0%
Nenhum	4	67%
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>100%</b>



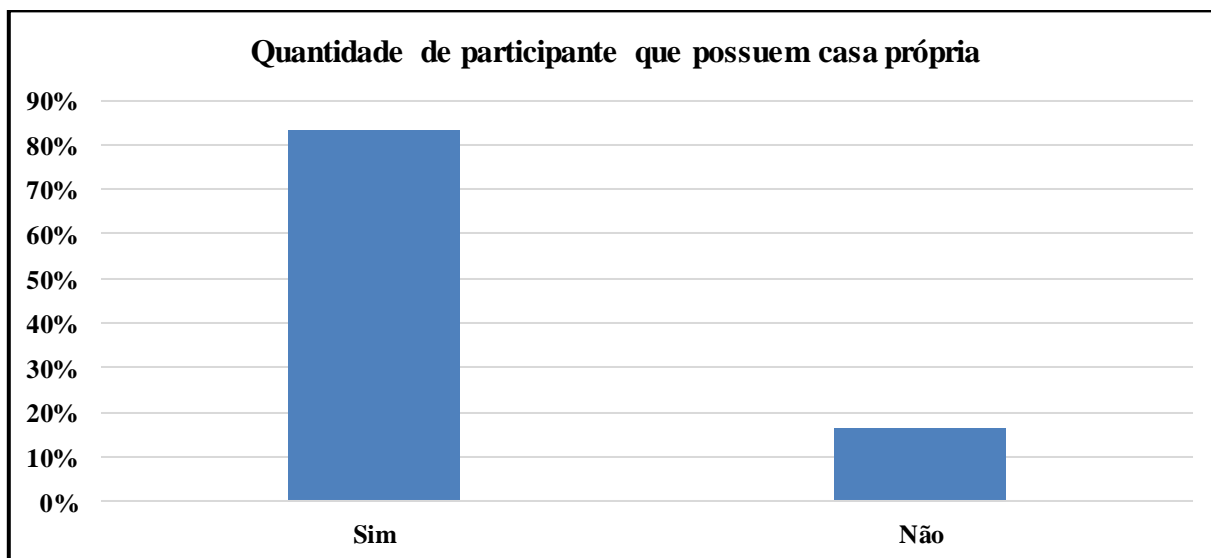
5 - Rendimento pessoal em salários mínimos:

Rendimento pessoal em salários mínimos	Frequência	Porcentagem
1 a 3	4	67%
4 a 6	2	33%
7 a 9	0	0%
10 ou mais	0	0%
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>100%</b>



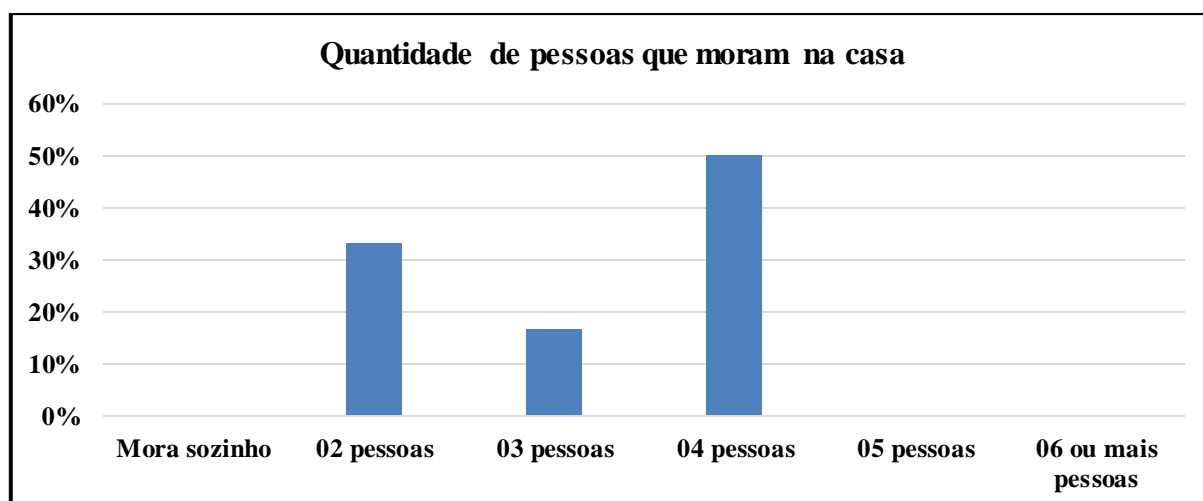
#### 6- Possui casa própria?

Quantidade de participante que possuem casa própria	Frequência	Porcentagem
Sim	5	83%
Não	1	17%
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>100%</b>



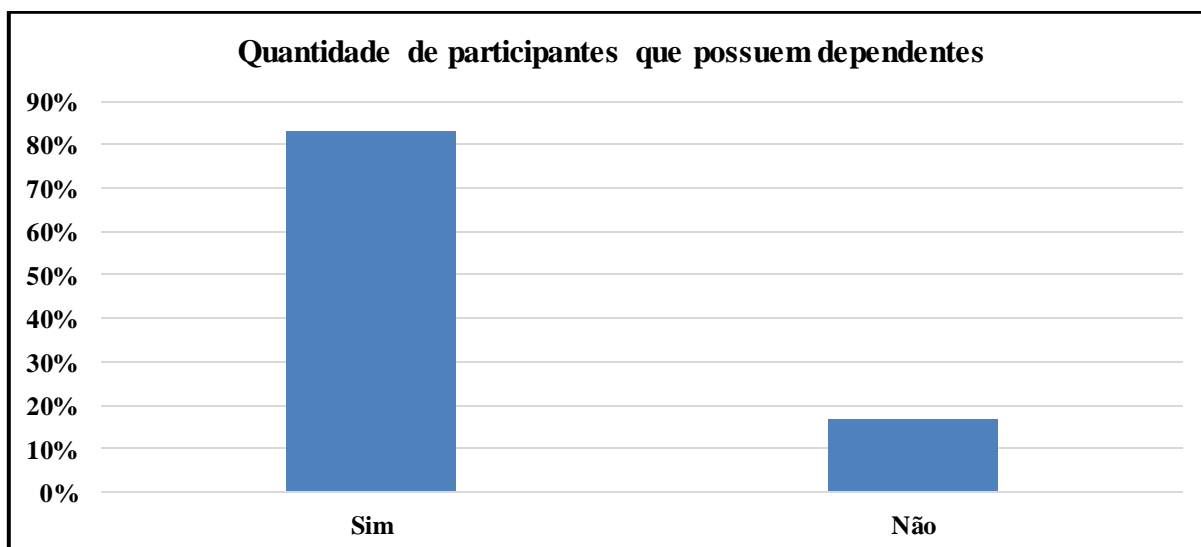
### 7 – Quantidade de pessoas que moram na casa

Quantidade de pessoas que moram na casa	Frequência	Porcentagem
Mora sozinho	0	0%
02 pessoas	2	33%
03 pessoas	1	17%
04 pessoas	3	50%
05 pessoas	0	0%
06 ou mais pessoas	0	0%
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>100%</b>



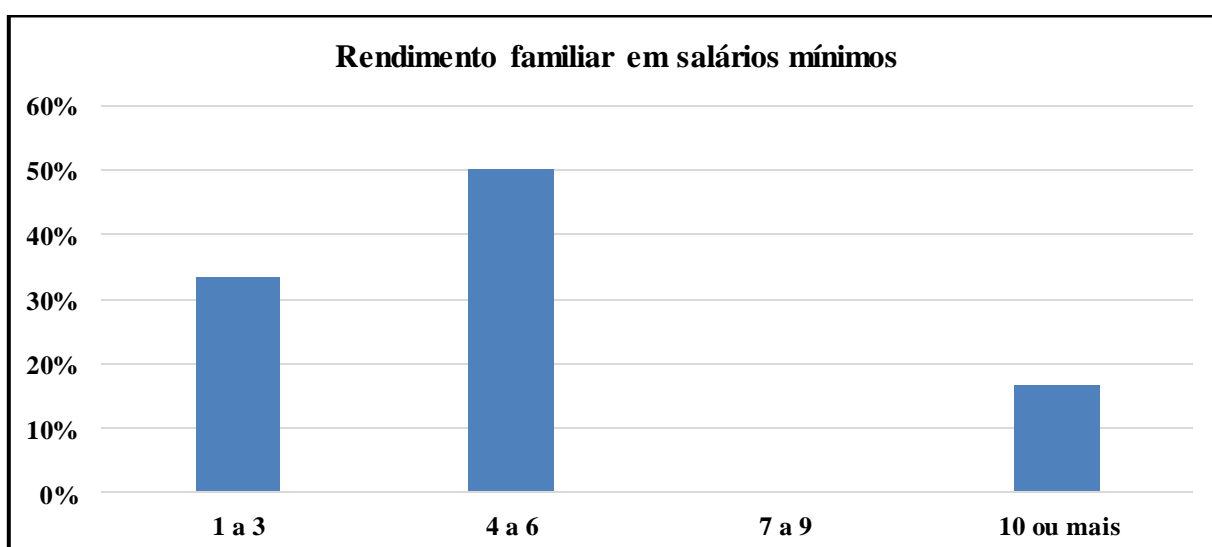
### 8 – Possui dependentes

Dependentes	Frequência	Porcentagem
Sim	5	83%
Não	1	17%
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>100%</b>



#### 9 - Rendimento familiar em salários mínimos:

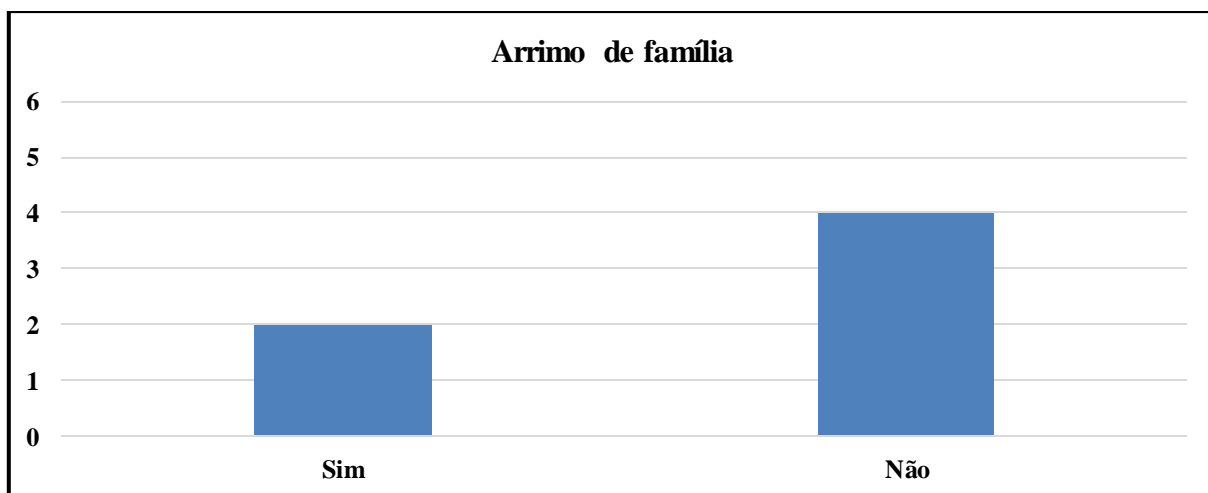
Rendimento familiar em salários mínimos	Frequência	Porcentagem
1 a 3	2	33%
4 a 6	3	50%
7 a 9	0	0%
10 ou mais	1	17%
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>100%</b>





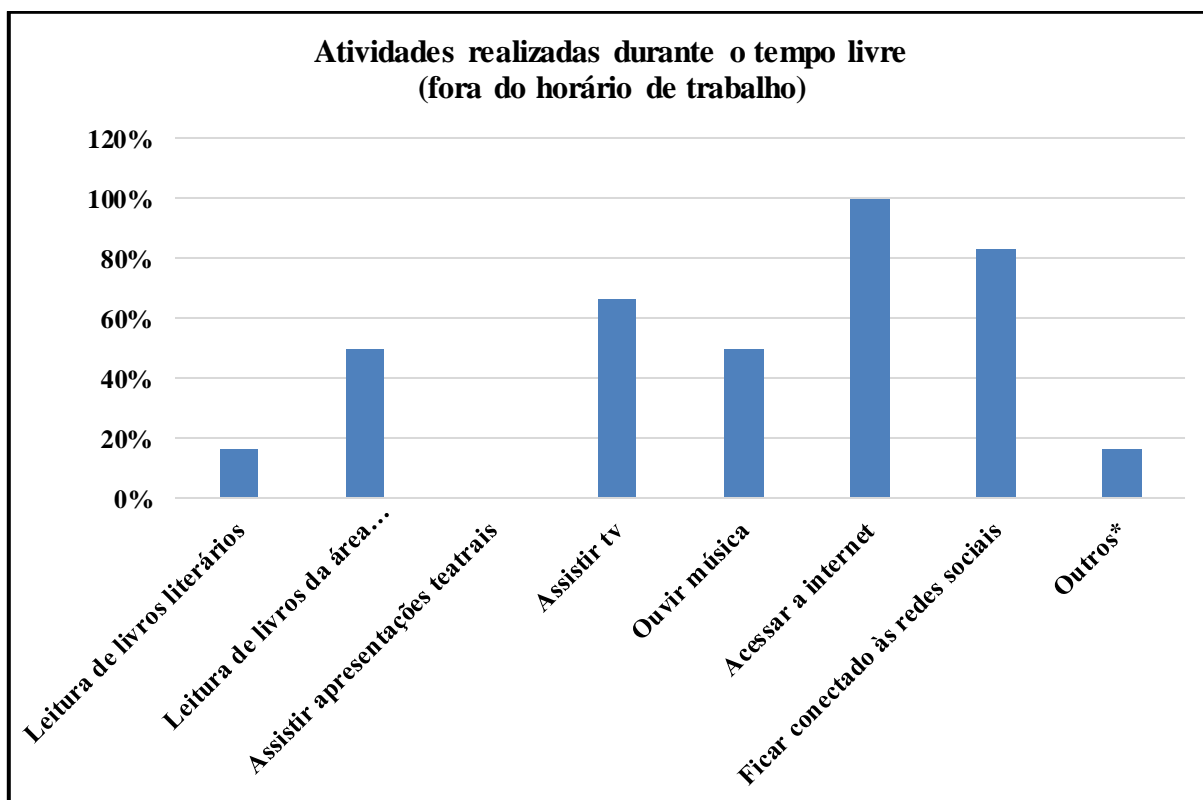
### 10 – Arrimo de família

Arrimo de família	Frequência	Porcentagem
Sim	2	33%
Não	4	67%
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>100%</b>



10. Durante o seu tempo livre (fora dos horários de trabalho) quais atividades culturais você costuma realizar? (Assinale uma ou mais opções)

Atividades realizadas durante o tempo livre (fora do horário de trabalho)		
Opções de Escolha	Frequência	Porcentagem
Leitura de livros literários	1	17%
Leitura de livros da área educacional	3	50%
Assistir apresentações teatrais	0	0%
Assistir tv	4	67%
Ouvir música	3	50%
Acessar a internet	6	100%
Ficar conectado às redes sociais	5	83%
Outros*	1	17%
Total de respostas	23	
<b>Total de participantes</b>	<b>6</b>	<b>100%</b>



## APÊNDICE – D: Tabulação das respostas do “Questionário-2”

(Sobre a participação no curso de Licenciatura em Pedagogia do Programa PARFOR (Entrevistas / Respostas manuscritas))

### 1 – Por qual (is) motivo(s) você ainda não havia cursado o Ensino Superior antes de ingressar na Licenciatura em Pedagogia do programa PARFOR?

**PROFESSOR A:** Bom, antes de exercer a docência eu cursei Letras um ano e meio, por volta... é, foi em dois mil e três / dois mil e quatro. E, eu parei por falta de dinheiro mesmo na época. Apesar de eu ter terminado o magistério em mil novecentos e noventa e cinco, eu comecei a lecionar só em dois mil e oito. Então, em dois mil e nove eu pretendia cursar uma modalidade a distância numa faculdade aqui da cidade “X”, mas eu tive conhecimento do PARFOR e, então, eu esperei. Esperei pra cursar a modalidade presencial em dois mil e dez.

**PROFESSOR B:** Bom, primeiramente é... eu não tinha tempo. Eu tinha três filhos pequenos, morava numa cidade grande e num havia necessidade de um curso superior quando eu comecei a trabalhar. Logo eu me efetivei no cargo e não teve esse tipo de cobrança. E também a questão financeira, que eu não podia pagar uma escola particular que era o que eu teria acesso na época que eu comecei a lecionar. Aí eu continuei trabalhando normalmente, efetiva no Estado, mas sem curso superior. Foi onde eu vi de uma maneira positiva é... eu conseguir fazer um curso superior mesmo já estando assim há muito tempo na área.

**PROFESSOR C:** Por falta de recursos financeiros, quando solteira meus pais não tinham condições de pagar o curso e depois casei muito nova e com crianças pequena, ai as chances eram mínimas.

**PROFESSOR D:** Porque não tinha tempo disponível (família).

**PROFESSOR E:** Por não ter condições financeiras de pagar o curso de Pedagogia.

**PROFESSOR F:** Eu já possuía um diploma de curso superior de Letras Português-Inglês, porém achei que era uma oportunidade para ampliar meus conhecimentos.

### 2 – Quais os motivos da busca pelo curso de Licenciatura em Pedagogia?

**PROFESSOR A:** Eu tinha o magistério normal e depois que eu comecei exercer eu queria assim, fazer um aperfeiçoamento, né, por meio da licenciatura em pedagogia. Eu comecei a lecionar em dois mil e oito e assim que eu entrei, eu já tava assim, pensando de fazer Pedagogia pra me aprimorar mesmo. Mesmo porque fazia tempo que eu tinha terminado o magistério, né, em noventa e cinco, fazia já um bom tempo que eu tinha terminado.

**PROFESSOR B:** No decorrer dos anos em que eu lecionava nós íamos fazendo cursos de aperfeiçoamento, de reciclagem que nos era oferecido pela própria rede estadual de ensino. E, vinha desde a época dos cursos do projeto Ipê, Ciclo Básico, Teia do Saber, ultimamente Letra e Vida, e haviam cursos também em parceria com a USP de Ribeirão Preto, cursos oferecidos pelas editoras também que nos ajudava, só que esses conhecimentos nos eram passados de maneiras muito fragmentadas. E quando eu tive a oportunidade de fazer o curso de Pedagogia eu vi que eu poderia conhecer teorias de tudo aquilo nós fazíamos já na prática. Uma oportunidade de conhecer mais a fundo essas teorias e dar nome a elas. Aquelas nossas práticas diárias passaram a ter um nome. Coisas que a gente fazia assim quase que involuntariamente sem saber nome, sem saber de onde vinha e que a gente ia aprendendo assim... aos poucos mesmo com os cursos que fazíamos. Aí eu via a oportunidade de num pacote fechado... eu só poderia aprender num curso superior.

**PROFESSOR C:** Sempre gostei de crianças quando passei no concurso público, no cargo de serviços gerais me mandaram trabalhar na creche e aí o amor aumentou e a vontade de ser professora nem se fala e vontade de crescer e dar muito orgulho pro meus pais.

**PROFESSOR D:** Porque já sou formada no Ensino Fundamental II, queria também aperfeiçoar no Ensino Fundamental.

**PROFESSOR E:** Aperfeiçoamento na minha área de trabalho.

**PROFESSOR F:** Porque era exigido o curso de pedagogia para ministrar aula no ensino fundamental e também ampliar meus conhecimentos.

### **3 – Quais as razões da opção pelo curso de Licenciatura em Pedagogia oferecido pelo programa PARFOR na modalidade presencial?**

**PROFESSOR A:** Eu quis fazer pelo PARFOR, né, pra ser bolsista e também porque eu... acreditava que na modalidade presencial eu teria maior aproveitamento, assim, mais eficácia na aprendizagem, porque eu vou falar a verdade, eu me sinto insegura em não ter um contato direto com o professor. Eu acho que numa faculdade a distância eu ia ficar um pouco nervosa, porque eu acho que a presença do professor ali pra tirar as dúvidas, pra conversar com a gente, dá mais segurança durante o processo.

**PROFESSOR B:** A oportunidade de fazer uma licenciatura na modalidade presencial é que ela nos proporciona o prazer de nos relacionarmos diretamente com as pessoas, estar frente a frente com os nossos professores, estar diariamente dentro de uma instituição e você fica um horário que fica disponibilizado só pra esse fim. Aí você conhece pessoas interessantes de diferentes lugares, você passa a perceber a individualidade de cada um e são anos em nossas vidas que nos marcam muito. Um curso não presencial me parece que, por mais interessante que seja, não existe este vínculo forte. Parece que o curso não presencial fica meio frio e impessoal.

**PROFESSOR C:** Eu já tinha feito normal superior a distancia e encontros 2 vezes na semana e quando a Secretaria da Educação do meu município falou que tinha este programa e q não tinha custo algum me interessei.

**PROFESSOR D:** Por ser noturno, ser gratuito e por ser presencial, assim, tiramos todas as dúvidas no decorrer de cada disciplina.

**PROFESSOR E:** Pelo curso ser gratuito e pela facilidade no esclarecimento das dúvidas durante as aulas.

**PROFESSOR F:** Porque era gratuito e em uma instituição de qualidade para a qual a cidade oferece transporte.

### **4 – Quais as dificuldades encontradas durante a realização do curso?**

**PROFESSOR A:** Bom, na época eu trabalhava quarenta horas semanais, né, como professor adjunto. Então, as dificuldades foram o cansaço físico até mesmo pela viagem que eu moro fora, cansaço mental, né, e um acidente doméstico que eu tive durante o curso que foi uma queimadura que me deixou, assim, limitada por algum tempo, mas não me fez desistir não. Acho que são essas as maiores dificuldades.

**PROFESSOR B:** No caso da minha turma era na hora de realizarmos trabalhos em grupo. Os horários disponíveis pelos componentes do grupo não batiam nunca. É... haviam pessoas que moravam em municípios mais distantes e não tinham como nos reunirmos e, se marcássemos dentro da escola, é... dentro da biblioteca, um horário tumultuado onde todo mundo estaria ali,

um horário apertado pra ser realizados os trabalhos em grupo, era quase que impossível para nós.

**PROFESSOR C:** A dificuldades que encontrei na realização e conclusão do curso foi a distancia e a dificuldade de trabalhar e estudar.

**PROFESSOR D:** Para mim não teve nenhuma dificuldade, por ser a segunda faculdade.

**PROFESSOR E:** A minha maior dificuldade foi o cansaço físico e mental, depois de uma jornada de trabalho em duas escolas.

**PROFESSOR F:** Ter que deslocar diariamente para a cidade de Votuporanga e deixar a família todas as noites.

### **5 – Quais as disciplinas em que o conteúdo trabalhado você julga ter se aproximado mais da sua prática docente em sala de aula? Por quê?**

**PROFESSOR A:** Eu penso assim: as atividades práticas ajudaram, né, de certa forma. Mas, muitas coisas a gente já realizava em sala de aula. Era interessante pra gente trocar experiência e tal, né, com as demais colegas. Mas, com relação às teóricas é..., são disciplinas que fazem a gente, assim, mudar o nosso pensamento, né, diante da realidade. Faz a gente ver a vida de outra maneira. E eu acho que essa mudança de visão com relação à realidade acaba afetando dentro da sala de aula na nossa prática docente. Que a gente começa a ver tudo de outra maneira, inclusive nossos alunos, né, a maneira

**PROFESSOR B:** De modo geral todas as disciplinas estão direta ou indiretamente inseridas na nossa prática diária de ensino. Particularmente, no meu caso, eu destacaria Psicologia Aplicada e Práticas de Ensino porque trata-se do alvo focado em nosso trabalho que é a criança. E também as melhores técnicas de trabalho em atividades que nos ajudam a atingir os objetivos propostos em cada uma das atividades desenvolvidas com as crianças.

**PROFESSOR C:** A disciplina Prática de Ensino, onde o professor ultrapassa as barreiras entre professor/aluno faz-se um elo entre os dois e que os conhecimentos adquiridos se torna um cidadão inserido na sociedade.

**PROFESSOR D:** Todas, pois cada uma eram assuntos diretos do que vivenciamos no decorrer do nosso dia a dia.

**PROFESSOR E:** Na minha opinião todas as disciplinas vieram a somar na minha prática docente, pois cada uma delas trata de assuntos que vivenciamos todos os dias em sala de aula.

**PROFESSOR F:** Didática, sociologia e metodologia da educação. Porque aprendi algumas práticas pedagógicas ainda não conhecidas.

### **6 – Quais disciplinas estudadas no curso em que o conteúdo trabalhado você julga ter contribuído menos para sua prática docente em sala de aula? Por quê?**

**PROFESSOR A:** Eu acredito assim, que..., cada uma a sua maneira contribuiu de alguma forma, né? Porque, o conjunto do trabalho, o todo, fez muita diferença na minha prática docente. Então assim, eu consigo pensar o PARFOR como uma mudança mesmo na minha carreira e na minha vida pessoal e profissional, porque eu já tava há muito tempo, né, tinha terminado o magistério..., então eu considero assim, um todo que foi muito bom pra melhora da minha prática.

Eu diria que as disciplinas que estudavam as deficiências auditivas e visuais. Porque, por mais competentes e qualificados que sejam os professores e por mais que os alunos se esforcem nessas disciplinas, elas são muito complexas. Um espaço de tempo muito curto para se

aprender práticas e trabalhar em sala de aula. Na parte teórica tudo bem. Pra se conhecer esses tipos de deficiências é muito válido e para entendermos a importância do especialista para trabalhar com esses alunos portadores de deficiências. Quando estudadas estas disciplina conseguimos entender perfeitamente que os alunos com deficiências devem ser mesmo integrados com os demais. É... então eu sou muito a favor da inclusão. Mas, não podemos nos esquecer que as crianças têm o direito de receber uma assistência com especialistas adequados aos seus tipos de necessidades especiais.

**PROFESSOR B:** Eu diria que as disciplinas que estudavam as deficiências auditivas e visuais. Porque, por mais competentes e qualificados que sejam os professores e por mais que os alunos se esforcem nessas disciplinas, elas são muito complexas. Um espaço de tempo muito curto para se aprender práticas e trabalhar em sala de aula. Na parte teórica tudo bem. Pra se conhecer esses tipos de deficiências é muito válido e para entendermos a importância do especialista para trabalhar com esses alunos portadores de deficiências. Quando estudadas estas disciplina conseguimos entender perfeitamente que os alunos com deficiências devem ser mesmo integrados com os demais. É... então eu sou muito a favor da inclusão. Mas, não podemos nos esquecer que as crianças têm o direito de receber uma assistência com especialistas adequados aos seus tipos de necessidades especiais.

**PROFESSOR C:** Não tem menos contribuídas na minha docência, todas de um modo geral.

**PROFESSOR D:** No meu ver “Libras” deveria ter nos quatro anos do curso; é uma matéria ótima, mas teria que ter mais tempo para nós nos adequar.

**PROFESSOR E:** Acho que não houve, pois como já citei anteriormente todas as disciplinas vieram a somar na minha prática docente.

**PROFESSOR F:** Matemática e filosofia. Porque o conteúdo além de ser muito complexo muitas coisas não eram aplicadas no dia a dia de sala de aula.

**7 – Como você avalia o seu relacionamento com seus professores do curso de Licenciatura em Pedagogia do Programa PARFOR? Houve algum desentendimento entre você e algum(s) deles? Qual as razões, em linhas gerais, deste(s) desentendimento(s)?**

**PROFESSOR A:** Bom, durante os quatro anos do curso é..., só houve um pequeno desentendimento com um professor só de uma disciplina, né, é..., eu não concordava muito com a maneira de avaliar dele e, assim..., acho que também a metodologia que ele utilizava e..., foi um dos professores que eu acho que não consegui criar um vínculo muito grande, né, com os alunos. Então, eu comecei a perceber que, durante as aulas dele, não tinha assim uma vontade permanente de tá ali, de querer aprender, querer participar..., foi uma coisa... um semestre também somente, né, é..., durante o semestre foi uma pessoa que não ficou muito próxima da gente. Mas, também isso não me afetou no restante do curso não. Mesmo porque, no geral, a relação professor-aluno era muito boa, né. A gente tinha os professores que a gente conseguiu fazer um vínculo de amizade mesmo, de respeito, né,... foi o único caso que aconteceu. E, eu questioneei sobre uma nota que eu não concordei, num..., acredito que o esclarecimento não foi assim tão satisfatório, mas aí eu continuei o semestre, concluí, consegui chegar até o final e foi tranquilo. Fora isso, nenhum problema maior.

**PROFESSOR B:** Eu particularmente... eu tive... um bom relacionamento com meus professores e colegas de curso. Eu nunca me desentendi com nenhum deles. Em geral o curso foi bem tranquilo com toda a turma. A não ser por pequenos e insignificantes desentendimentos relacionados por notas e faltas com alguns alunos. O fato dos alunos serem adultos e já estarem atuando na área, eu acho que isso facilitou bastante o relacionamento de professores e alunos. E percebi que mesmo já trabalhando como professores nós não

perdemos o encantamento de sentir o que é sentar num banco de escola. O prazer de admirarmos nossos mestres e de nos interagirmos com os colegas e, assim, não esquecendo também o tanto que era gostoso é... você ficar brincando em sala de aula, coisa que todos os alunos fazem. Até isso nós conseguimos conservar dentro do nosso curso.

**PROFESSOR C:** O meu relacionamentos com os professores foram ótimas e contribuíram muito na minha aprendizagem para melhoria da minha prática, uma bagagem muito rica em conhecimentos.

**PROFESSOR D:** Não tive nenhum desentendimento com ninguém.

**PROFESSOR E:** Para mim todos os professores foram maravilhosos, muito bem capacitados.

**PROFESSOR F:** Nunca houve nenhum desentendimento. Os professores sempre foram compreensivos comigo, sempre respeitando meus limites e também de toda a sala.

### **8 – Como você avalia o seu relacionamento com seus alunos na sala de aula em que leciona? Houveram mudanças nesse relacionamento entre antes e depois de concluir o curso de Licenciatura em Pedagogia do Programa PARFOR?**

**PROFESSOR A:** É, eu penso que meu o relacionamento com meus alunos é ótimo. Eu trabalho com crianças pequenas, né, de cinco anos, atualmente. Já faz uns quatro anos que eu tô trabalhando com essas crianças. E..., eu penso assim que o respeito tem que tá presente desde cedo, sempre. E..., tive muitos bons contatos com pais de alunos, tenho uma boa relação com eles, pela forma como eles me tratam, pelo carinho que eles têm comigo, eu acredito que eu tenho passado o que eu quero, né, de..., ser..., dar segurança pra eles, ser amigável, mas também ter autoridade, né, porque o professor tem que ter essa autoridade e..., eu acredito que o curso agregou muito sim. Antes do curso, é..., como fazia muito tempo que eu tinha terminado o magistério me sentia, às vezes, insegura diante de algumas situações, é..., às vezes, diante de alguns conflitos eu não sabia como agir e a faculdade, a formação, ajudou a melhorar muito nessa questão, né, de saber levar com tranquilidade situações que acontecem dentro da sala de aula, a relação com o aluno que é muito importante. Porque independente da idade que trabalha a gente não pode exigir respeito se a gente também não der o respeito, né. Então, eu acredito que a formação me ajudou muito sim a ver as crianças ver os alunos de uma outra maneira, né. Mesmo porque a gente volta a ser aluno e a gente se coloca no lugar deles.

**PROFESSOR B:** No relacionamento com meus alunos eu passei a ver que eu era muito exigente em sala de aula. Aí eu procurei ser menos rígida na cobrança em disciplina, por exemplo. Quando eu tinha alguma dificuldade em entender alguma coisa ou de me expressar no meu curso eu pensava sempre nos meus alunos que também tinham dificuldades e passei, então, a ser mais tolerante com eles. Procurando outras maneiras de ajudá-los, procurei ser mais próxima deles e ter mais paciência porque eu entendi melhor que não existe uma classe homogênea. Cada aluno se encontra num estágio de aprendizagem, e alguns precisam de mais atenção e mais dedicação dos professores e que isso é comum a qualquer tipo de curso. Nunca as pessoas estão no mesmo patamar de aprendizagem.

**PROFESSOR C:** O meu relacionamentos com meus alunos eram ótimos mas depois que concluir o curso melhorou muito por que a troca de experiência dentro da sala com outros colegas de trabalho e de uma valia muito rica.

**PROFESSOR D:** Relacionamento com os alunos ótimo. Grandes mudanças a cursar Pedagogia, colocando em práticas tudo que foi passado pelos professores.

**PROFESSOR E:** Muito melhor agora, pois antes do curso de Pedagogia eu trabalhava de uma forma. Depois do curso de Pedagogia tenho outra visão de trabalho. Acredito que agora sou uma professora muito mais criativa.

**PROFESSOR F:** Sempre tive um bom relacionamento com meus alunos buscando ajudá-los da melhor forma possível para que pudessem captar as informações oferecidas em cada disciplina. Com certeza depois da minha formação procurei aplicar algumas técnicas novas no sentido de contribuir para uma aprendizagem mais significativa para meus alunos.

**9 – No que diz respeito à relação professor-aluno no curso de Licenciatura em Pedagogia do Programa PARFOR que você cursou, de um modo geral, como você avalia o impacto dessa relação na sua prática docente em sala de aula? Você acha que essa relação influencia a formação do aluno no Ensino Superior?**

**PROFESSOR A:** Bom, como eu disse antes, o respeito tem que tá presente sempre. Então, eu acredito que voltar ser aluna depois de já ser professora faz a gente olhar os alunos de uma outra maneira. E a minha relação com os meus professores era..., assim, eu me cobrava muito isso. Eu, sendo professora, eu tinha que ter uma relação boa com eles e isso faz a gente pensar lá na sala de aula. Eu quero que os meus alunos ajam de uma certa forma. Então, eu tenho que agir dessa forma também, né. Eu acho que é..., como diz, que a gente é exemplo, né. Então, eu não posso chegar na sala de aula pelo fato de ser aluna ali no curso de Pedagogia e agir de qualquer maneira. Então, eu acredito sim, que o fato de ser profissional da educação mudou muito a minha maneira de ver tudo isso e..., me fez me cobrar muito na faculdade. Me cobrar, assim, muito compromisso, é..., muita educação, respeito, às vezes mesmo que eu não concordasse com certas coisas..., ouvi, né? Ouvir, é..., ser presente na sala de aula, participar, valorizar o curso. É, porque às vezes a gente não valoriza os conhecimentos que a gente tá ali pra obter. Então, a gente tem que tá ali aberto pra tudo que vier, e..., a relação com os professores foi muito boa. Com relação a isso eu acredito que mudou sim. Eu me via aluna, mas, a professora dentro de mim que trabalha lá com os alunos pequeninhos não deixava de fazer parte de mim. Então, isso me acompanhou durante os quatro anos de curso.

**PROFESSOR B:** Eu avalio essa relação, esse impacto, de uma maneira muito positiva. Nós particularmente, a minha turma, nós tivemos muita sorte no PARFOR: professores responsáveis, competentes e compromissados. O curso foi administrado com muita responsabilidade e ao mesmo tempo com muita leveza no relacionamento entre alunos e professores. E a nossa pretensão é que possamos refletir em nossos alunos a mesma admiração e respeito que sentíamos pelos nossos mestres.

**PROFESSOR C:** Sim, o papel do professor é muito importante na formação do aluno, é um exemplo na sociedade, é um formador de valores e opiniões, um incentivador para que o aluno vai em busca do saber e refletir sobre a escolha que vai fazer.

**PROFESSOR D:** Sim, muito. Quando há respeito e dedicação e companheirismo de ambas as partes tudo fica mais fácil e transparente.

**PROFESSOR E:** Sim, porque quando há respeito e companheirismo entre alunos e professores as aulas ficam mais interessantes e o conteúdo é melhor assimilado pelo aluno.

**PROFESSOR F:** Influenciou de maneira que eu pudesse rever algumas práticas pedagógicas aplicadas. E com certeza na atual posição em que caminha a nossa educação é muito importante que o professor procure sempre se aproximar dos educandos para que aconteça a verdadeira ação- reação na aprendizagem.



**10 – Considerando uma nota de zero a dez (onde zero seria “nenhuma” e dez seria “inúmeras”) qual nota você atribuiria para a contribuição das teorias estudadas no curso de Licenciatura em Pedagogia do Programa PARFOR em relação a sua prática docente em sala de aula?**

**PROFESSOR A:** É..., eu considero uma “nota 10”, porque no meu caso, durante o curso eu pude..., eu quis desfrutar de tudo o que eu pudesse. Eu quis, assim, aproveitar o máximo, valorizar mesmo o curso, é..., adquirir muitos conhecimentos, é... ter compromisso mesmo durante. E, eu acredito que o PARFOR realmente foi, assim, um divisor de águas na minha vida profissional. É... mudou muita coisa e eu vejo isso hoje na minha prática, eu percebo com relação aos comentários de outras pessoas, com relação a feitos que eu já realizei depois do curso. É... turmas de recuperação que eu tive e eu me saí muito bem e fui elogiada e tive... gente já querendo que eu fosse trabalhar, me indicando, falando: Ah eu quero a “P1” em tal escola, eu quero que a “P1” faça tal coisa. Então, eu acredito que isso foi assim uma grande diferença na minha formação. Mas, eu acho que depende muito da gente, né? É... querer fazer, querer aprender. Então, o PARFOR pra mim foi essencial pra minha formação pedagógica.

**PROFESSOR B:** Eu daria uma “nota 10” por achar o curso de excelente qualidade. Entender que todas as pessoas que gostam dessa área poderiam ter o direito de fazer o curso de licenciatura em Pedagogia do curso do Programa PARFOR.

**PROFESSOR C:** Pra mim a nota que eu dou é 9 porque todas contribuíram muito na prática docente.

**PROFESSOR D:** Nota 8. Porque muitas práticas docentes foram realizadas com sucesso, mas sempre algumas que não tinha aquele resultado esperado.

**PROFESSOR E:** Eu atribuiria nota 9.

**PROFESSOR F:** Eu atribuo nota 09, não considero nota 10 pelo fato que algumas disciplinas precisam ser revistas haja vista que se aplicam conteúdos não condizentes com o que se aplica em sala de aula.