

01 a 04 de outubro de 2018

Evento: XXIII Jornada de Pesquisa

PROCESSO FORMATIVO: CONDIÇÕES PARA PENSAR O PROFESSOR¹ **FORMATIVE PROCESS: CONDITIONS FOR THINKING THE TEACHER**

Sabrina Corrêa Da Silva², Franciele Da Silva Dos Anjos Strohhecker³

¹ Trabalho produzido a partir das pesquisas de tese e dissertação desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências - Unijuí.

² Graduada em Filosofia e Psicologia pela Unijuí. Mestra em Filosofia pela UFSM. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências - Unijuí. Professora da rede pública de Educação Básica. Bolsista CAPES. E-mail: sabrina.tche@gmail.com

³ Graduada em Pedagogia pela Unijuí. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências - Unijuí. Bolsista CAPES. E-mail: fran.anjos@hotmail.com

Educar os educadores! Mas os primeiros devem educar-se a si mesmos! E é para eles que escrevo.

Nietzsche[1]

Resumo: o esforço aqui apreendido marca uma concepção de travessia formativa, para além da experiência burocrática de aquisição de títulos e certificados, especialmente por acreditar na pertinência deste movimento que nos coloca enquanto educadores em interesse pelo nosso fazer, é que intencionamos esta escrita, a fim de nos fazer pensar. Desejamos produzir uma compreensão acerca das questões que dizem do processo formativo, não de modo definitivo e de uma vez por todas, mas como uma interpretação possível, a partir das questões suscitadas pela contemporaneidade e sua relação com a crise na educação escolar, especificamente no que diz respeito ao professor da escola pública de educação básica. A partir do percurso reflexivo aqui tensionado, entendemos que sem formação não é possível a educação - mas formação não enquanto sinônima de certificação. Daí o fato dos processos formativos centrados exclusivamente na profissionalidade serem insuficientes (não desnecessários). Se percebermos as gerações atuais como "superficiais", podemos tomar isso como sintoma da superficialidade da geração que as "formou". E então, teremos de nos haver com nossa responsabilidade enquanto educadores e, especialmente teremos que (re) pensar sobre nosso processo formativo e nos interrogarmos sobre se a educação está incluída hoje, em um projeto de mundo humanamente viável e desejável?

Palavras-chave: formação alargada; educador; mundo comum; escola.

Abstract: the effort described here marks a conception of formative crossing, in addition to the bureaucratic experience of acquiring titles and certificates, especially for believing in the pertinence of this movement that places us as educators in our interest in doing, we intend this writing in order to make us think. We wish to produce an understanding about the questions that

01 a 04 de outubro de 2018

Evento: XXIII Jornada de Pesquisa

they say about the formative process, not definitively and once for all, but as a possible interpretation, based on the issues raised by contemporaneity and its relationship with the crisis in school education, specifically in what refers to the teacher of the public school of basic education. From the reflexive course we stress here, we understand that without education education is not possible - but training is not synonymous with certification. Hence the fact that the training processes centered exclusively on professionalism are insufficient (not unnecessary). If we perceive the present generations as "superficial," we can take that as a symptom of the shallowness of the "forming" generation. And then, will we have to take responsibility for ourselves as educators, and especially will we have to (re) think about our formative process and wonder whether education is included today in a humanly viable and desirable world project?

Keywords: formation extended; educator; common world; school.

Quando falamos em processo formativo, somos levados de imediato a pensar nos certificados adquiridos pelo percurso realizado em instituições, os quais passam a compor nosso currículo profissional e/ou acadêmico. Ora, o processo formativo também se constitui pelos títulos e certificados que vamos adquirindo ao longo da travessia, mas está longe de dizer o que seja uma formação e como se constitui; falar sobre formação está para além da travessia acadêmica e para além da aquisição de conhecimentos técnico-científicos, mesmo reconhecendo sua importância, pois é esperado que um processo formativo nos habilite científica e tecnicamente, de acordo com a área e os propósitos intencionados pelo curso/graduação/extensão, enfim, todavia, não se reduz às habilidades técnicas e aos certificados. Sobretudo, quando falamos sobre professores logo somos tentados a nos interrogar sobre qual ou quais movimentos o constitui? Teria esse profissional um percurso definido e definitivo para atuar enquanto educador?

Essas questões são pertinentes quando consideramos o processo formativo de modo alargado e enquanto compromisso permanente daqueles e daquelas que possibilitam às novas gerações conhecer, porque as aprendizagens adquiridas na formação, seja ela em qual instituição for, precisa transcender ao conhecimento técnico na medida em que nos misturamos com aquilo que aprendemos, e passamos a ser não apenas conhecedores técnico-científicos, mas sujeitos que vivem e fazem mundo atravessados corporal e psiquicamente pelos conhecimentos adquiridos, pois como sabemos, estes conhecimentos que constituem os educadores, não são neutros, dizem sobre o modo como se colocam no mundo e como fazem mundo para nós e para as futuras gerações, na medida em que, ao ingressarmos no mundo formativo, temos a oportunidade de fazer a travessia num rio que já corria antes de nossa chegada e que continuará após a nossa partida.

Por isso, o esforço aqui depreendido marca uma concepção de travessia formativa, para além da experiência burocrática de aquisição de títulos e certificados, especialmente por acreditar na pertinência deste movimento que nos coloca enquanto educadores em interesse pelo nosso fazer, é que intencionamos esta escrita, a fim de nos fazer pensar. O esforço aqui é de produzir uma compreensão acerca das questões que dizem do processo formativo, não de modo definitivo e de uma vez por todas, mas como uma interpretação possível, a partir das questões suscitadas pela

01 a 04 de outubro de 2018

Evento: XXIII Jornada de Pesquisa

contemporaneidade e sua relação com a crise na educação escolar, especificamente no que diz respeito ao professor da escola pública de educação básica, pois partimos do entendimento de que este tem um compromisso singular na experiência de subjetivação das novas gerações; visto experienciarmos uma crise na educação, refletida no (des) compromisso do professor. Todavia, nosso esforço não pretende procurar os culpados ou responsáveis pela atual situação; intencionamos, sobretudo, problematizar e ressignificar a partir de alguns autores, os motivos que podem ter contribuído para tal situação, uma vez que entendemos que o problema não está nas tensões suscitadas, mas na tentativa de encontrar soluções mágicas e definitivas. Entendemos também, enquanto esforço necessário, pois vimos na educação à possibilidade de renovação do mundo, especialmente por conferirmos à figura do professor, valor inestimável, o que não significa blindá-lo de toda e qualquer crítica.

Esse movimento parte do entendimento de que o sujeito (professor) não é dado a priori, como o sujeito cartesiano, que é suposto e anterior à experiência, “Penso, logo existo”, mas do sujeito constituído na e pela experiência, portanto, na linguagem[2]; e aqui compreendemos que esta também é a peculiaridade da educação escolar, a partir da transmissão simbólica e material dos conhecimentos produzidos pela tradição. “É com palavras e atos que nos inserimos no mundo humano, e essa inserção é como um *segundo nascimento* no qual confirmamos e assumimos o fato simples do nosso aparecimento físico original” (ARENDDT, 2016, p. 221) [grifos da autora].

Quando nos propomos a pensar sobre determinadas questões, percebemos de imediato que estas considerações dizem de um lugar formativo e de um percurso teórico-filosófico, ou ainda, de um lugar que aponta a janela transcendental da qual falamos. Assim, suscitamos pensar a partir de um entendimento alargado sobre a noção de formação, no intuito de que esta compreensão possa trazer luz à experiência docente, especialmente pelo momento que vivemos de burocratização e tecnicização do conhecimento. Formação entendida como processos de aprendizagens e experiências que nos constituem como seres ativos e singulares em interação no e com o mundo, o que implica sujeitos que não apenas estão no mundo, mas que são do mundo (2017).

Uma experiência torna-se formativa por seu caráter *afetivo*: um livro que lemos, um filme a que assistimos ou uma repreensão nos afeta e, assim, transforma e, em nós, abre uma nova forma de relação com o mundo. Trata-se, pois, de um encontro entre um evento mundano, um objeto da cultura e um sujeito que, ao se aproximar de algo que lhe era exterior, caminha no sentido da constituição de um ser singular em meio a um mundo comum (CARVALHO, 2017, p. 27) [grifos do autor].

Partimos do entendimento de uma tradição de pensamento que não abandona o paradigma da modernidade, mas que, como Habermas o faz, considera um aspecto fundamental para a saída de um domínio da razão monológica e unilateral, com a inserção do aspecto da subjetividade (FENSTERSEIFER, 2001). Razão/linguagem/racionalidade que nos permite, justamente, assumirmos nossa precariedade, condição que nos humaniza. Por nos colocarmos neste movimento, entendendo que as palavras possuem muitos sentidos, podemos continuar a pensar e

01 a 04 de outubro de 2018

Evento: XXIII Jornada de Pesquisa

criar/recriar novos sentidos àquilo que compreendemos que precisa/pode ser investigado, o que nos possibilita sempre, como é o caso aqui proposto, (re) pensarmos, problematizarmos de novo e mais uma vez, a questão aqui levantada: o processo formativo e suas implicações no fazer docente.

Ao que se refere ao caminho metodológico que conduz esta escrita, partimos do pressuposto de que, ao *dizer*, já estamos assumindo uma posição que leva em consideração a linguagem, não apenas como instrumento de uso, enquanto enunciação, mas da linguagem como condição para dizer, uma vez que nada está ou é possível, fora da linguagem. Nesse sentido, o percurso aqui proposto, versa sobre a perspectiva da filosofia da linguagem. O intuito, portanto, não é a verificação de uma verdade enquanto concordância entre sujeito e objeto, proposta pela modernidade, mas a interpretação, a construção discursiva, da ressonância entre o falante e as proposições levantadas que podem a partir disso, produzir uma verdade, uma interpretação possível, mesmo que não definitiva.

Com isso, não estamos desconsiderando os apontamentos e construções levantados pela modernidade, mas que nosso entendimento sobre a razão/racionalidade se coloca, aqui, enquanto característica e condição de humanidade, capaz de produzir e pensar mundo, mas não de modo definitivo, se não, como característica, possibilidade que se apresenta a cada tempo, a cada nova geração, a cada vez, por aqueles e aquelas que se dispõem a pensar, re-pensar e, com isso fazer mundo.

O mundo, visto que feito por mortais, se desgasta, e, dado que seus habitantes mudam continuamente, corre o risco de tornar-se mortal como eles. Para preservar o mundo contra a mortalidade de seus criadores e habitantes, ele deve ser, continuamente, posto em ordem (ARENDR, 2016, p. 243).

Nesta escrita, tencionamos falar de um projeto que se dá no social por meio do coletivo Escolar, a saber, a Educação; a problemática circunda em torno de um dos aspectos e dos pilares que fazem da Escola uma instituição de Ensino, o professor. Sabemos que os laços que compõem/fazem/constituem esse lugar de professor têm se tornado cada vez mais problemático. Todavia, há que se reconhecer que um lugar razoável para o professor sempre foi - ou pelo menos, costumou ser - romantizado. Não temos um tempo na história que retrate esse lugar/fazer com o reconhecimento idealizado pelo professor ou mesmo pela sociedade em geral. Afinal, o que faz do professor um educador?

A educação continua a ser um dos poucos âmbitos onde se cultiva a dignidade do que tem na beleza e na grandeza, e não na utilidade, sua razão de ser - apesar dos opressivos esforços por convertê-la em algo tacanho, em moeda formadora de capital humano e de mentalidades encurtadas, adesistas e estéreis, sem imaginação para a diversidade das formas por recordar e por inventar (CORREIA, 2017, p. XX-XXI).

01 a 04 de outubro de 2018

Evento: XXIII Jornada de Pesquisa

À educação implica assumirmos um lugar diante do mundo para além de uma relação instrumental com o conhecimento, ainda que não ignoremos sua importância. Por isso, ser professor supõe um movimento permanente com a renovação do mundo, a partir da tarefa de educar, o que também significa que não nos tornamos educadores de uma vez por todas ao fim de uma travessia acadêmica, mas que o professor se faz no movimento e compromisso com o seu fazer, diante do acordo que o compromete a cada geração de alunos (re)apresentar a tradição, imprimindo em cada um a potencialidade de pertencimento na cultura, na história, num mundo comum. A educação teria, portanto, o compromisso de revelar discursos produzidos na história, ao fazermos “falar” no espaço da escola, com o intuito de possibilitar e produzir entendimentos, conhecimentos, e por isso, humanidades. Nas palavras de Romão,

A tarefa de educar não é para qualquer um, nem posta ao acaso. Precisa preparo. Licença para ensinar - Licenciatura, formação superior, identificação. Mas há pessoas que, uma vez não dando certo em nada na vida, decide ser professor e fazer de uma profissão, de tão elevado grau de exigência, uma escolha secundária, uma ocupação sem importância, um bico (ROMÃO, 2018, p. 62).

Nesse sentido, pensar a formação se faz necessário, uma vez que vivenciamos cada vez mais os espaços educacionais/institucionais enquanto espaços de burocratização do conhecimento, de não implicação dos sujeitos que por lá circulam. Isso significa dizer que o contexto atual não tem possibilitado pensar o processo educativo enquanto processo potencializador de sujeitos autônomos, pois vivenciamos, além da burocratização do processo educacional, a mercadologização da educação.

É claro que, numa organização social dessa natureza - uma sociedade de consumidores num mercado de obsolescência -, esvai-se a noção de um mundo comum que transcenda a existência individual, seja no passado ou no futuro. O mundo deixa de ser um artifício comum a ser compartilhado entre gerações para ser consumido no presente também (CARVALHO, 2017, p. 22).

Todavia é preciso pensar acerca de como o professor hoje tem se posicionado frente esse contexto, uma vez que a formação, a capacidade reflexiva, crítica e humanista só pode se realizar mediante implicação, leitura e comprometimento tanto do educador, quanto do educando, que cada vez mais se afasta do processo formativo em prol de uma capacitação mercadológica, onde o valor é colocado na representação simbólica de um certificado e não no aprendizado, na visão crítica do mundo, possibilitados pelo processo formativo, o qual, inclusive, não finda ao término de uma trajetória acadêmica.

Por outro lado, não podemos deixar de considerar que, se a formação vem perdendo espaço, ou ainda, não entra em pauta durante a travessia acadêmica, a nova configuração de sociedade capitalista/globalizada contribui significativamente para isso, na medida em que transforma as formas sociais e culturais que dizem sobre a finalidade do conhecimento. Assim, as

01 a 04 de outubro de 2018

Evento: XXIII Jornada de Pesquisa

reconfigurações epistemológicas e políticas dizem da importância e do lugar que o conhecimento ocupa na sociedade atual. Faz-nos pensar sobre o quanto a capacitação para obtenção de dinheiro pode ter se convertido em sinônimo de adquirir cultura. Pois, hoje diagnosticamos uma educação calcada em princípios cientificistas e utilitaristas, visivelmente de interesse e propósito da economia política. Isso significa dizer que graduação e formação não são sinônimas, tampouco se dão fortuitamente. Ao contrário, são processos distintos que podem se efetivar de maneira harmônica, desde que haja implicação por parte dos sujeitos dispostos a aprender, a fazer formação.

A feitura do educador, portanto, é resultado do conjunto das relações sociais, faz-se nessas e dessas relações. Não há trabalho mais relacional, e, por isso, de comunicação, que o trabalho docente. E enquanto o realiza, se faz permanentemente sem jamais se concluir. Trata-se de um acontecimento humano que decorre por meio e para além 'do encontro das consciências livres, a dos educadores entre si e destes com os educandos' (ROMÃO, 2018, p. 63).

Assim, não podemos deixar de considerar que a educação é um modo que nos permite intervir no mundo enquanto experiência humana. O que significa dizer que compõe uma ação a qual resulta de uma deliberação política com desdobramentos éticos. Do mesmo modo como aqueles que amam seus filhos necessitam cuidar da sociedade (La Taille, 2009), podemos pensar que os educadores que amam seus educandos necessitam cuidar do seu fazer, precisam responsabilizar-se pelo modo como apresentam o mundo às novas gerações. Isso implica, necessariamente, o compromisso de "domínio" do conhecimento e uma postura ética, não apenas em relação ao cumprimento das leis/regras da profissão, mas uma ética que diz do respeito de si, do cuidado e do compromisso pelo modo como realizamos nossa tarefa, uma vez que os conhecimentos transmitidos pelos educadores, em cada disciplina, são portadores de sentido e transcendem a especificidade de cada matéria (La Taille, 2009).

Educar não é adestrar. Por outro lado, tampouco se reduz ao ensinar do quer que seja. Como duas faces de uma banda de Moebius, educação e transmissão vão juntas. A educação releva da transmissão psíquica entre as gerações, isto é, do desdobramento do mesmíssimo laço social. Em suma, sem educação não há humanidade (BATISTA, 2012, p. 12).

O que temos visto e vivenciado hoje, na escola, é certo abandono desse respeito de si, enquanto compromisso ético pelo seu fazer. Educadores operários, que executam tarefas, sem tempo e compromisso com a reflexão, com a suspensão do pensamento sobre aquilo que realizam/fazem; profissionais que não parecem dispostos a reconhecer suas responsabilidades. O que teria acontecido? Difícil saber de modo definitivo. É certo que há muitas questões que vêm inviabilizando esse compromisso do educador, e que já são há muito debatidas, a saber, a precarização das condições estruturais da escola e salariais, alunos cada vez menos interessados na escola, pais descomprometidos, enfim. Por outro lado, essas dificuldades, de alguma forma, acompanham a história da educação, e dificilmente serão resolvidas de uma vez por todas. Mas se

01 a 04 de outubro de 2018

Evento: XXIII Jornada de Pesquisa

o fossem, garantiriam a saída da minoridade kantiana, na qual o Educador parece estar fixado? “nos desresponsabilizamos do mundo e deixamos, sem sentir culpa, o barco correr e fazer água” (LA TAILLE, 2009 p. 85). Entretanto,

Há várias ‘mãos invisíveis’ que conduzem os rumos de uma sociedade, de uma cultura. Todavia, reconhecer as limitações práticas dos intentos humanos não implica clamar por inocência, não implica negar as responsabilidades. (...) Não há ‘cultura do sentido’ possível se não houver condições mínimas de se criar projetos de vida, e isso depende de um mundo humanamente viável. Não há ‘cultura do sentido’ possível se as pessoas se sentirem impotentes (LA TAILLE, 2009 p. 86).

O que nos interessa apresentar aqui, diante deste quadro de mercantilização da educação e de suas consequências no processo formativo do educador à luz de uma sociedade de consumidores, são as profundas consequências que esta situação tem proporcionado aos entendimentos e sentidos do processo formativo àqueles que atuam na escola pública de educação básica, o professor, e de “reconhecer que não estamos fazendo a nossa devida parte na história” (LAJONQUIÈRE, 2012, p. 13). Nesse sentido, invocamos àquilo que Arendt nos propõe diante de uma crise, a reflexão. Nas palavras da autora,

Uma crise nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, mas de qualquer modo julgamentos diretos. Uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão (ARENDR, 2016, p. 223).

Ao mesmo tempo em que aponta Lajonquière, na apresentação do livro intitulado O declínio da transmissão na educação notas psicanalíticas, “faz parte do ofício educativo, ou em outras palavras, é a mesmíssima crise a que torna possível uma educação” (LAJONQUIÈRE, 2012, p. 12). Seria ingênuo de nossa parte atribuímos ao processo formativo apenas à sua dimensão pedagógica, ou ainda, de que o sucesso ou fracasso estaria vinculado a reformulações de diretrizes pedagógicas na formação de professores ou por políticas de reinserção e valorização das “humanidades” no currículo escolar (CARVALHO, 2008). Instalou-se, há algum tempo, a ideia de que a educação, a escola, está em crise e de que esta situação está atrelada ao campo pedagógico de uma falta; e que para sua solução precisaríamos lidar, “tamponar” esta falta, que substancialmente, também é vinculada a fatores externos, mesmo que atrelados ao campo pedagógico, ainda assim, vinculados à ideia de que faltam propostas a serem implementadas para sua superação. Essa perspectiva ignora o fato da educação constituir-se como ação, enquanto acontecimento, e por isso, estar em movimento, o que implica uma vivência de crise, na medida em que cabe à escola, especialmente ao professor, lidar com as múltiplas subjetividades no espaço escolar, no compromisso de transmissão dos conhecimentos da tradição, o que não é tarefa sem dificuldades e que não se dá de uma vez por todas, mas é sempre renovada a cada nova geração que chega à escola, e a cada ano, em cada série em que os alunos se apresentam.

01 a 04 de outubro de 2018

Evento: XXIII Jornada de Pesquisa

A educação releva da transmissão psíquica entre as gerações, isto é, do desdobramento do mesmíssimo laço social. Em suma, sem educação não há humanidade. A vida dos homens dá lugar de tempos em tempos a dispositivos novos para sua própria continuidade (LAJONQUIÈRE, 2012, p. 12).

Nosso esforço de compreensão acerca da formação docente e sua relação com o declínio e/ou ausência do desejo do professor, vincula-se a uma ideia ampliada sobre o entendimento de formação que aponta para uma dimensão eticamente híbrida, ou seja, vincula-se a uma ideia que é ética, política e estética da educação ao apontar para um compromisso transcendente às habilidades e competências, mesmo não as ignorando, ainda assim, um compromisso que passa a habitar o professor e o constitui pelo desejo com a educação que lida com o não terminado, momento vivido por todos aqueles alunos e alunas que estão na escola e que fazem do mundo, mundo.

O meu desejo faz morada na 'artesanaria' pela humanização de novas infâncias. Esta artesanaria humana oscila da esperança à desilusão, mas será sempre maior que a força das pedras atiradas no meu entusiasmo e lançadas sobre minha esperança. O encantamento com a educação e o desejo de *docender* dormita na ética e na estética humana que se expressa antes de tudo 'no respeito a dignidade humana'. Se dá e evolui entre os diversos e tão iguais a mim que lutam para fazer prevalecer a humanização na sociedade maquinica. O desejo de ser professor e de encantar-se com a profissão em tempos sombrios, frios e temerosos, ultrapassa os limites da quadradura da aula (ROMÃO, p. 83) [grifos da autora].

Há que se considerar que esta perspectiva de formação está para além da dimensão de políticas públicas e pedagógicas de formação, o que significa dizer também, que esta escrita não pretende configurar-se num manual resolutivo da formação de professores. Mas que como aponta Carvalho, A busca de compreensão dos condicionantes históricos e sociais dessa transformação costuma apontar fatores internos ao campo educacional, como deficiências na formação de professores e o caráter tecnicista do currículo e das políticas públicas contemporâneas. De fato, aspectos como esses podem ter grande impacto no significado que atribuímos às práticas pedagógicas e no modo pelo qual estabelecemos metas e objetivos educacionais, mas não dão conta da complexidade do fenômeno de que tratamos (CARVALHO, 2017, p. 10).

É verdade que muito se pode fazer em relação aos currículos e políticas públicas direcionadas à formação de professores, todavia, como já dito, não se trata nesta escrita de endossarmos essa questão da formação dos educadores sob este aspecto. Interessa, sobretudo, compreender o processo formativo enquanto movimento constitutivo e inerente a todos aqueles que se dispõem a

01 a 04 de outubro de 2018

Evento: XXIII Jornada de Pesquisa

trabalhar como professores, no caso especial, os da escola da rede pública de educação. Para tanto, é importante compreendermos o lugar e o papel do professor no processo formativo daqueles que fazem à travessia escolar. Lugar este que o convoca a atuar enquanto sujeito suposto saber, pois é preciso ter um “domínio” dos conteúdos a serem trabalhados, uma vivência formativa acadêmica e a responsabilidade de transmitir os conhecimentos às novas gerações.

Para que isso aconteça, além de um movimento do professor em direção aquilo que lhe cabe (transmissão de conhecimento), é preciso reconhecer que este processo só se efetiva numa relação de diferença hierárquica entre professor e aluno, pois não se trata de iguais, uma vez que há um longo percurso realizado pelo professor para que assim o possa ser considerado. Será este percurso e o modo como se coloca diante dos alunos que permitirá que se constitua como professor. Mesmo que no horizonte de seu fazer haja a expectativa de que essa diferença, essa hierarquia possa ser dissolvida, o processo educativo escolar só se realiza enquanto a diferença comparece. “Uma assimetria cujo destino é o progressivo e inexorável desaparecimento, mas cuja manutenção temporária é a própria condição de proteção daqueles que são recém-chegados à vida e ao mundo” (CARVALHO, 2017, p. 44).

Esse processo que nominamos educação, não finda no término da travessia escolar, uma vez que cabe a ela apresentar o mundo, através da tradição, às novas gerações; ou seja, à educação permite cada estudante colocar-se em processo de construção de identidades que dirão do sujeito que ali se constituirá, permitindo a travessia dos recém-chegados à vida adulta, isso significa que a educação se constitui neste processo de devir do sujeito, portanto, enquanto campo de ação^[3]. Com o fim deste percurso, o movimento continua se realizando a partir dessa experiência proporcionada pela escola, mas agora explicitada pelo modo como os sujeitos passam a compor o mundo, uma comunidade política, ou seja, não mais numa relação hierárquica, mas como iguais e responsáveis por construir a própria vida e o mundo do qual fazem parte. Nas palavras de Carvalho:

Ela só implica a plena admissão numa comunidade política: o momento em que se deixa de ser um recém-chegado ao mundo para se constituir em alguém que não só está no mundo, mas que é do mundo. Ora, é essa proteção que se põe em risco quando se transportam mecânica e acriticamente para o âmbito das relações escolares os princípios da vida política, como se as crianças pudessem constituir um mundo próprio e à parte do mundo comum e sua formação não fosse uma iniciação nesse mundo, mas o mero desenvolvimento de potencialidades cognitivas e psicológicas de um indivíduo (CARVALHO, 2017, p. 45).

Nesse sentido podemos afirmar que a experiência escolar não se restringe às questões pedagógicas, pois se assim o fosse, todas as tentativas metodológicas das pedagogias teriam resolvido o problema. Por mais importante e necessária que sejam, ainda assim, não diz da totalidade da experiência escolar. Por isso, também não podemos atribuir à dimensão pedagógica a questão da presença e/ou declínio do desejo docente, mesmo não ignorando sua importância.

01 a 04 de outubro de 2018

Evento: XXIII Jornada de Pesquisa

Ainda assim, o caráter formativo passa pelo diálogo pedagógico, que aponta uma experiência simbólica imprevisível, e, por isso, a experiência escolar não deixa de ser uma aposta. O processo formativo, nesse sentido, diz de um movimento na contramão da conformação social ou de uma fabricação de uma futura ordem política. “Por isso, a atividade docente não se confunde com a ação política, embora não deva perdê-la de vista como uma dimensão existencial da experiência de seus alunos com a escola e com o mundo” (CARVALHO, 2017, p. 52).

O que irá apontar para uma diferença necessária para que o processo de aprendizagem aconteça, pois o percurso, a travessia pedagógica do professor é anterior e condição para colocá-lo neste lugar de educador - herdeiro de um saber, capaz de fazer a sua transmissão -, capaz de possibilitar e permitir aos alunos e alunas aprendizagens. Assim, é preciso pensar acerca do papel e lugar que o professor ocupa no processo de construção de mundo e de formação das novas gerações, e isso dirá sobre o percurso formativo e a concepção de formação mobilizada em cada professor. Para Carvalho,

(...) educar implica sempre e necessariamente agir sobre um sujeito que se constrói em continuidade - ou ao menos em relação, ainda que de oposição ou confronto - com um mundo de heranças simbólicas cuja duração o transcende, tanto no passado como no futuro. Implica ainda que esse processo transcorre sempre num contexto de assimetria entre educador e educando, derivada inicialmente do simples fato de que o mundo no qual esse será iniciado precede-o no tempo e transcende o escopo de sua existência individual. Mas, trata-se - vale lembrar - de uma assimetria temporária, cuja legitimidade se funda no reconhecimento de que o objetivo último do trabalho cotidiano do educador é a abolição, num futuro predeterminado, da distância hierárquica que o separa daquele a quem ele educa (CARVALHO, 2017, p. 54).

Daí para que esse movimento se efetive e o processo de formação “apareça” e/ou “compareça” na experiência docente, um elemento se coloca como indispensável qual seja, a autoridade - **auto** (i) **idade**, aquele que já está numa condição de autonomia, em condições (biológicas - idade, e lógicas - psicologicamente autorizado), ou seja, na condição de adulto responsável e de “posse” dos instrumentos e ferramentas (conhecimento) para atuar. Mesmo que o processo educativo implique numa relação assimétrica, não é sem autoridade que o professor se constitui e comparece. “Não se pode, pois, escolher entre uma prática educativa *com* e *sem* autoridade; a autoridade é consubstancial à educação” (CARVALHO, 2017, p. 54) [grifos do autor].

Nesse sentido, podemos apontar para uma das questões que pode estar vinculada à crise na educação e que diz respeito à nossa relação com a tradição, nosso passado herdado, mas não transmitido, ou ainda, uma herança sem testamento[4]. Cabe ao herdeiro assumir seu lugar e posicionar-se diante da herança, trata-se, portanto, daquele que herda, de encontrar o lugar do sujeito (professor) em seu desejo. Somos herdeiros de algo anterior, que nos constitui e do qual somos tributários, a linguagem. Entramos na linguagem pela relação simbólica dos significantes

01 a 04 de outubro de 2018

Evento: XXIII Jornada de Pesquisa

que se inscrevem na relação com o Outro, pela relação paterna, a qual permitirá um sujeito advir a partir da constituição da demanda e do desejo. Nas palavras de Alain Didier-Weill,

Assim, a questão do espanto me lembra que a fala não é um elã vital que brota de forma imediata, na inocência de um movimento que subtrai ao regime da lei: é antes manifestação de uma lei que pergunta ao sujeito: 'O que você fez da palavra que lhe foi dada?' (DIDIER-WEILL, 1997, p. 8).

Nesse sentido, precisamos resgatar e ressignificar as experiências e conhecimentos que consideramos dignos de serem acessados, conforme Arendt, para que possamos resguardar o passado da sua ruína, e assim, materializarmos uma herança a fim de darmos contorno ao patrimônio herdado para compor nosso testamento; ou ainda, "como pretendemos, então, que a palavra possa ainda reivindicar para si seu estofado educador das novas gerações?" (LAJONQUIÈRE, 2012, p. 13). Enquanto educadores estamos tomando o conhecimento como legado que nos humaniza, para além de uma instrumentalidade superficial e externa aos sujeitos? Para que haja transmissão é preciso que haja herança, ou seja, àquilo que se possa transmitir. Quando falamos de educação, precisamos compreender que aos professores cabe responsabilizar-se pelo conhecimento construído pela tradição, o que permitirá as condições de uma transmissão, mesmo que sempre em crise e risco de não acontecer, uma vez que a educação é acontecimento (de vidas) e, por isso, uma aposta. Ainda assim é preciso que a herança intelectual seja incorporada para que compareça nos discursos de cada professor e assim possa ser transmitida. "(...) debes adquirir isso que herdadas!" (Ibidem). O cenário vivenciado na educação hoje aponta para o fato de vivermos um declínio desta transmissão, o que nos mostra um enfraquecimento da educação escolar e, conseqüentemente, um enfraquecimento das justificativas que sustentam a educação e que são explicitadas pelo esvaziamento de sentidos/desejo pelo fazer do professor.

Dentre as inúmeras circunstâncias que poderiam ser consideradas como "causa" desse esvaziamento de sentidos/desejo, talvez pudéssemos eleger uma delas como crucial. Ao fazermos isso, já apresentamos uma de nossas hipóteses em relação àquilo que acreditamos ser basilar no processo de formação docente: *o entendimento sobre o que somos como seres humanos*, questão apresentada pela antropologia de Ernest Tugendhat (2007). Pensamos que essa é uma questão que se apresenta como fundamental durante o processo de formação/singularização^[5] docente, e não somente pelo fato de que é a partir de nossa compreensão acerca do que é ser humano que educamos, mas também - e com grande peso - porque só conseguimos fazer mundo comum se esse entendimento acerca do que somos também o for. Isso não significa que todos nós devemos pensar de um mesmo modo, mas sim que, para compartilharmos desse mundo, é preciso que o nosso entendimento sobre as questões que dizem respeito à forma como vivemos nele/com ele, seja compartilhado.

Ao colocarmos a questão do entendimento acerca *do que somos como seres humanos* como norteador/fio condutor da ação docente, não estamos querendo diminuir a importância dos saberes metodológicos, técnico-científicos ou epistemológicos, pois reconhecemos a multiplicidade de elementos que o *ser* do docente demanda. Compreendemos que as questões educacionais e da

01 a 04 de outubro de 2018

Evento: XXIII Jornada de Pesquisa

formação humana tem o compromisso de ir nos colocando em situação de “falta”, no sentido de ir nos interessando pela amplitude do mundo e das relações humanas, e reconhecemos que esse movimento só acontece mediante estudo e compromisso com o conhecimento. Todavia, é nos dando conta dos sentidos da educação, que vão ao encontro de perguntas pelos sentidos existenciais de nossas vidas – como o que somos como seres humanos; como podemos viver uma “vida boa”, entre outras, que podem ser realizadas por cada um, subjetivamente, mas que também demandam ser realizadas de forma intersubjetiva, como perguntas que compreendem a existência comum de todos nós – que podemos de fato participar da constante renovação do mundo. Esse movimento compreensivo acerca das nossas existências no mundo da vida, nos levam a uma caminhada que tem como ponto de chegada um lugar onde reside a liberdade e a responsabilidade. Liberdade no sentido de que, ao reconhecermos a inventividade do mundo, somos presenteados com a possibilidade de continuar o inventado, mas conscientes disso – até porque mesmo não nos dando conta de que o mundo humano comum é uma criação humana no plano da linguagem, o renovamos.

E responsabilidade porque passamos a nos compreender como seres de deliberação. A antropologia filosófica proposta por Ernst Tugendhat (2007) reconhece a deliberação enquanto uma atividade intersubjetiva, que se contrapõe a uma perspectiva metafísica e também de sacralização das respostas dadas pela tradição. Isso significa que não mais encontramos as respostas para as perguntas existenciais em entidades divinas, tampouco em uma suposta “autoridade” da tradição. E isso não significa desconsiderar o peso da nossa tradição histórica, até porque só existimos a partir dela. Sobre essa questão, Tugendhat (2007, p. 194) considera que “embora a vida humana não seja possível fora de tradições, o mero fato de que uma concepção é justificada pela tradição, não pode ser uma razão para aceitá-la”. É nessa premissa que reconhecemos que as respostas para as questões da educação e da vida compartilhada que foram criadas pela tradição, não podem ser tão e simplesmente transpostas para os dias de hoje. Isso significa que “o histórico, quando o entendemos numa continuidade sincrônica e causal, não pode justificar valores. Ao contrário: quando conseguimos demonstrar as condições temporais e causais de uma concepção, a relativizamos” (TUGENDHAT, 2007, p. 198). E entendemos que relativizar aqui não consiste em desconsiderar, e sim reconhecer que, tal como outros tantos que nos sucederam no tempo e no espaço, necessitamos construir as nossas próprias respostas para as questões que dizem do nosso ser e viver no mundo. Tal é a tarefa da educação.

Essas questões que a antropologia de Tugendhat propõe, nos convidam a pensar que a formação docente não pode ficar alheia a esse lugar de liberdade e responsabilidade que habitamos enquanto humanidade. O que intentamos aqui apresentar, por meio desse exercício que se pretendeu reflexivo, é a possibilidade de pensarmos uma formação alargada do docente, que passa, irremediavelmente, pela necessidade de compreendermos que educamos porque é somente por meio da educação que o mundo pode continuar existindo, e que os modos como “o mundo existe”, são criações, e como toda criação, passam pela deliberação humana. Assim, reconhecemos o compromisso de pensarmos uma formação docente que apresente a educação e o mundo como “problemas”, para o qual não há respostas prontas, não há caminho seguro, não há roteiro a ser

01 a 04 de outubro de 2018

Evento: XXIII Jornada de Pesquisa

seguido, e que por assim serem, demandam desejo e um compromisso ético de todos nós, educadores, em construir respostas e trilhar caminhos.

Em suma, sem formação não é possível à educação, mas formação não enquanto sinônima de certificação. Daí o fato dos processos formativos centrados exclusivamente na profissionalidade serem insuficientes - não desnecessários. Se percebermos as gerações atuais como “superficiais”, “desinteressadas”, podemos tomar isso como sintoma da superficialidade da geração que as “formou”. E então, teremos de nos haver com nossa responsabilidade enquanto educadores e, especialmente teremos que (re) pensar sobre nosso processo formativo e nos interrogarmos sobre se a educação está incluída hoje, em um projeto de mundo humanamente viável e desejável? Se a educação não se reduziu a um item mercadológico que incrementa os currículos e atende à demanda do mercado, que cada vez mais, nos coloca como coadjuvantes na construção de mundo. Autoridade então, como apontada no texto, pode ser tomada como sinônimo de formação/formador, e nesse sentido, podemos afirmar, parafraseando Carvalho (2017, p. 54): “Não se pode, pois, escolher entre uma prática educativa *com* e *sem* formação; formação é consubstancial à educação”. E, então, podemos continuar, mesmo que não sem esforço e sofrimento, investindo na figura do professor e, assim, justificando a importância da educação escolar na construção de mundo.

Referências

ARENDDT, Hannah, 1906-1975. **Entre o passado e o futuro**; tradução Mauro W. Barbosa. São Paulo Perspectiva, 2016.

BATISTA, Douglas Emiliano. **O declínio da transmissão na educação**: notas psicanalíticas. Apresentação de Leandro de Lajonquière. - São Paulo: Annablume; Fapesp, 2012.

CARVALHO, José Sérgio F. O declínio do sentido público da educação. **Rev. Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Vol 89. N. 223, p. 411-424, set.-dez. 2008.

CARVALHO, José Fonseca de. **Educação, uma herança sem testamento**: diálogos com o pensamento de Hannah Arendt. Apresentação de Adriano Correia. 1. ed. - São Paulo: Perspectiva: FAPESP, 2017.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **A educação física na crise da modernidade**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001 (Coleção educação física).

FERRY, Luc. **A revolução do amor**: por uma espiritualidade laica; tradução Véra Lucia dos Reis. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm, 1844-1900. **Escritos sobre educação**; tradução, apresentação e notas de Noéli Correia de Melo Sobrinho, Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: São Paulo: Loyola, 2003.

01 a 04 de outubro de 2018

Evento: XXIII Jornada de Pesquisa

ROMÃO, Eliana. A educação do educador na sociedade manquinica: a ética e a estética da docência e do desejo de *docender*. **Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v. 10, n.1, p.58-89, jan./abril. 2018.

[1] Citação retirada da apresentação do livro *Escritos sobre Educação* (NIETZSCHE, 2003, p.7).

[2] Linguagem entendida também pela sua dimensão simbólica, que nos permite dizer o mundo e fazer mundo, portanto, linguagem como aquilo que nos une, enquanto laço social que nos permite produzir humanidade e vivermos coletivamente.

[3] A Educação, para Arendt, é o campo que constitui uma etapa formativa que inicia os recém-chegados ao mundo. Este campo, portanto, é o campo da ação, onde os novos passam a ser admitidos na comunidade de adultos, e assim, igualmente responsáveis pelo mundo. Portanto, é desejável e esperado que a educação permita o exercício de zelo e cuidado com o mundo e com aqueles que nele se iniciam. (Cf Carvalho, 2017, p. 46)

[4] “Nossa herança nos foi deixada sem nenhum testamento” (Arendt, 2016, p. 28)

[5] Entendemos que o a constituição do docente enquanto tal, não se dá “de vez”, mas que é um processo de singularização de si, ou seja, um movimento de constituir-se a partir do horizonte de pensamento que nos é próprio, mediado pelas experiências conosco mesmo, com o outro e com o mundo, que vão nos transformando e portanto, nos constituindo.