

O SABER COMO OBJETO DE DESEJO DE PROFESSORES: MEMÓRIAS E NARRATIVAS ACERCA DOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE.

Sanny Silva da Rosa¹

Claudia Moreno Zaniti²

Elza de Souza³

Marcos Eduardo dos Santos⁴

Universidade Católica de Santos- UNISANTOS

ssdarosa@uol.com.br

Resumo:

O trabalho apresenta reflexões que vem sendo realizadas por um grupo de pesquisa sobre formação de professores do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica de Santos. O artigo situa afinidade dos pesquisadores com a temática da “relação com o saber”, desenvolvida por Bernard Charlot, como objeto de estudo no campo da formação e da prática dos professores. Discute as implicações teóricas e metodológicas dessa abordagem e apresenta as temáticas de pesquisa em andamento no âmbito de dois projetos mais amplos de investigação. Um dos projetos investiga a relação de alunos e professores com as atividades de pesquisa na formação inicial de professores no ensino superior. O outro tem como foco as relações que os professores estabelecem com os saberes instituídos pelas políticas públicas em educação, por meio da análise de suas práticas instituintes.

Palavras-chave: formação de professores; relação com o saber; pesquisa

The paper presents reflections that have been undertaken by a research group on teacher training programme for Masters in Education at Universidade Católica de Santos. The article contextualizes the researchers' affinities with the theme of "relationship with knowing", developed by Bernard Charlot, as an object of study in the field of teachers education. It discusses the theoretical and methodological implications of this approach and also presents the main points of the ongoing studies within the framework of two broader research projects. The first one investigates the students' and teachers' relationship with research activities in teachers training courses in higher education. The other focuses on the teachers' engagement with the contents of pedagogical programmes guided by public policies on education, by analyzing their professional practices.

Keywords: teacher education; relationship with knowledge; researching

¹ Doutora em Educação e Professora do Programa de Mestrado em Educação da UniSantos;

² Pedagoga, psicopedagoga, professora de ensino fundamental da rede municipal de ensino de Santos e Mestranda em Educação da UniSantos;

³ Professora universitária de Cursos de Licenciatura e Mestranda em Educação da UniSantos;

⁴ Psicólogo, professor universitário e da rede municipal de ensino de Guarujá, SP e Mestrando em Educação da UniSantos.

Introdução

Este artigo pretende apresentar algumas reflexões realizadas no âmbito de um grupo de pesquisa sobre formação de professores, na tentativa de superar o que temos diagnosticado como obstáculos ao avanço e aprofundamento das investigações neste campo, especialmente no Brasil. De um lado, não faltam estudos que se ocupam em apontar as dificuldades, precariedades e desafios dessa área – seja na perspectiva de análise das políticas públicas, seja na das práticas de formação inicial e continuada - fortalecendo um certo ponto de vista que tende a colocar o professor (e o futuro professor) na posição de *vítima* do sistema ou de modelos pedagógicos ultrapassados. De outro, figuram também inúmeras análises sobre as práticas docentes que tendem a *responsabilizá-los* como agentes de reprodução das desigualdades sociais e da baixa qualidade do ensino oferecida nas escolas. As razões invariavelmente passam pela denúncia das condutas autoritárias ou metodologicamente “inadequadas” que, se não impedem, dificultam o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos.

Tanto num caso como no outro, quase sempre as conclusões indicam a necessidade de “mais formação” visando a “transformação” das mentalidades e das práticas dos professores, inflacionando ainda mais os discursos pedagogicamente prescritivos que supostamente *sabem* o que o professor “*deveria*” ou “*não deveria*” fazer em sala de aula. Nossas inquietações com as insuficiências e limites desses discursos nos têm conduzido a buscar talvez não novas, mas *outras* perspectivas de análise do problema. Em primeiro lugar, causa-nos certo desconforto a referência aos professores como categoria genérica e abstrata, sem que se esclareça sobre *quem* estamos falando de fato. Quem são esses professores alvo de tantas críticas e de tantas prescrições pedagógicas? Como vivem e o que pensam, de verdade, sobre educação, sobre ensino, sobre aprendizagem? Mais do que isso, como será que, em suas próprias vivências como alunos e como profissionais do ensino, construíram certas modalidades de relação e de envolvimento com a escola, com o aprender (e o não-aprender) de seus alunos e com o conhecimento? Que sentidos atribuem às vivências escolares que tendem a reproduzir ou a contestar? Partimos do pressuposto de que, a menos que saibamos *de* quem estamos falando ou *com* quem queremos dialogar, permaneceremos no território dos discursos genéricos e vazios que pouca ou nenhuma diferença irão fazer para alterar o estado de coisas que motivam nossos estudos e pesquisas.

Além disso, parece-nos não apenas insuficiente, mas ineficaz, a aposta em *soluções* que passam exclusivamente pela via do “esclarecimento” ou da “conscientização” dos docentes quanto à *necessidade* de transformarem suas posturas e procedimentos pedagógicos. Primeiro porque este tipo de conduta ou expectativa se apoia na crença de que existe um *suposto* conjunto de saberes (científicos, pedagógicos e metodológicos) que, sendo de domínio dos professores, bastaria que fossem *cognitivamente* “mobilizados” – no sentido de que fala, por exemplo, Perrenoud (2000) - para equacionar grande parte dos problemas da educação e do ensino. Segundo, porque o professor como *sujeito*, isto é, como ator humano, está excluído desta perspectiva de análise.

Por estas, entre outras razões identificadas em nossa experiência no campo da formação e das práticas docentes, temos nos dedicado a refletir e a produzir pesquisas que considerem aspectos da subjetividade do professor que não apenas explicam, mas que se *implicam* nas formas e finalidades com que a educação e o ensino são concebidos e conduzidos por ele. Assim, do ponto de vista teórico, temos nos inspirado, em grande parte, na noção de “*relação com o saber*” desenvolvida e explorada por pesquisadores franceses, desde a década de 1980, sendo Bernard Charlot (2000; 2005) o mais conhecido estudioso desta temática entre nós. Do ponto de vista metodológico, consideramos que as abordagens que privilegiam a memória as narrativas dos professores (NÓVOA, 1992b; GOODSON, 2008; JOSSO, 2004) acerca de suas vivências e percepções sobre o aprender, o conhecer e o ensinar são aquelas que nos oferecem pistas mais fidedignas sobre os sentidos e significados que orientam as opções e condutas dos professores no exercício do ofício da docência.

Deste modo, com o objetivo de apresentar e discutir as opções teóricas e metodológicas que têm orientado as investigações em andamento em nosso grupo de pesquisa, este texto foi organizado em três partes. Na primeira, pretendemos situar nossa afinidade com a temática de investigação da “*relação com o saber*” como objeto de estudo no campo da formação e da prática dos professores. Em seguida, com base em alguns conceitos centrais da teoria da “*relação com o saber*” proposta por Bernard Charlot, apresentamos os princípios que orientam a opção metodológica das investigações nesse campo. Finalmente, na terceira e última parte procuramos apontar de que maneira essas opções teóricas e metodológicas têm nos ajudado a orientar as pesquisas em desenvolvimento acerca da

formação inicial, continuada e das práticas docentes, na expectativa de encontrar, a partir de uma ótica menos simplista, mas, seguramente mais trabalhosa, *outras* respostas para antigos e conhecidos problemas.

1.1 – A noção de “relação com o saber” como objeto de estudo no campo de formação de professores

Em entrevista concedida à Jaime Giolo, em 2003, e reproduzida na introdução do livro mais recente do autor publicado no Brasil, Bernard Charlot (2005) nos apresenta a uma espécie de *pré-história* de seus estudos e preocupações com a temática da “relação com o saber”, contando-nos de que modo, a partir de uma concepção marcadamente marxista, passou a considerar em suas reflexões sobre educação elementos que transcendiam a dimensão estritamente “reprodutivista” de análise para compreender certas contradições presentes neste campo. Assim, no caso das pesquisas sobre o “fracasso escolar”, o contato com as histórias concretas de vida e escolarização de jovens estudantes dos subúrbios de Paris levou-o a compreender que esse “fenômeno” não poderia ser explicado apenas pela *posição social* dos indivíduos, como propunham Bordieu e Passeron (1975). Foi assim que passou a postular que as razões do sucesso ou do insucesso escolar de um indivíduo se vinculam em grande parte à sua história singular e subjetiva. A dimensão do sujeito como *sujeito desejante* aparecia, assim, como uma questão a ser considerada nas pesquisas educacionais, segundo Charlot.

É legítimo afirmar que mesmo o fenômeno – o do “fracasso escolar” – está na origem das questões que mobilizam muitos pesquisadores a investigar suas “causas” nos cursos e processos de formação docente. A constatação de que apesar dos grandes investimentos realizados na formação e “capacitação” de professores os resultados são pouco significativos do ponto de vista da melhoria do desempenho dos estudantes tem levado ao sentimento de que *os cursos fracassam*. Fica subentendido, porém, que são os professores que *fracassam* na *posição* de alunos. Ou que são *resistentes* à mudança, ou que estão *acomodados* em suas rotinas e procedimentos habituais. Em resumo, é recorrente o sentimento de frustração implícito nas formulações que pressupõem a existência de uma relação de causa e efeito entre os processos formativos dos professores e os processos de aprendizagem dos alunos. Entendemos que é exatamente este pressuposto que deve ser problematizado, a fim de não

permaneceremos reféns de raciocínios simplificadores e do uso ideológico que cerca o genérico tema do “fracasso escolar” relacionado à formação dos professores.

O cenário em que tais preocupações se colocam com mais intensidade coincide com a expansão do acesso à escola básica pelos filhos das famílias das classes populares, ocorrido, no Brasil, a partir da década de 1970 e, mais fortemente, a partir dos anos 1980. Para combater o fenômeno do “fracasso escolar” que acompanhou esse movimento, tornou-se quase consensual a aposta na necessidade de “conscientizar” os educadores dos mecanismos de dominação e reprodução social dos quais seriam, supostamente, os agentes, por meio de seus discursos, atitudes e práticas conservadoras e pedagogicamente ultrapassadas. O alvo de tais críticas foram os “professores tradicionais”, um rótulo associado a idéias muito vagas e contraditórias, ora relacionadas a “posturas autoritárias” em relação aos alunos, ora à suposta valorização das formas e conteúdos escolares, mas, sobretudo associadas ao papel do professor como “transmissor de conhecimentos”. Um professor com tais características precisava ser “conscientizado” de seu “novo” papel.

A partir dos anos 1990, com a disseminação do ideário pedagógico construtivista, intensificou-se a defesa das pedagogias do “aprender a aprender” que, com as reformas educacionais advindas da nova LDBEN de 1996, passaram a fundamentar as orientações curriculares e didáticas oficiais, disseminadas com os Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCN. Mais do que *conscientizar* esse genérico professor “tradicional”, se tornou *obrigatório* “capacitá-lo” continuamente para os desafios da sociedade do conhecimento. Assim, além do domínio dos conteúdos de ensino, criou-se a expectativa de que este “novo” professor também desenvolvesse “competências” e “habilidades” específicas para conduzir, “adequadamente”, as situações de ensino, entendendo-se por “adequado” os procedimentos didáticos alinhados com os pressupostos teóricos do construtivismo. Nessa linha de raciocínio, espera-se, por exemplo, que o professor da educação básica conheça e domine as fases e os processos cognitivos pelos quais os alunos aprendem nas diferentes etapas de seu desenvolvimento, com base na crença de que o domínio desse saber (*científico*) garante o desempenho de habilidades didáticas (*saberes instrumentais*) necessárias para fazer os alunos avançarem em seus processos de aprendizagem e, por consequência, serem bem sucedidos na escola.

A tendência a “cientificizar” as práticas pedagógicas se fortaleceu ainda mais com as políticas de avaliação e monitoramento externo do desempenho escolar, ancoradas nas noções de “competências” e “habilidades”. Newton Duarte (2001) associa o ideário construtivista à “pedagogia das competências” chamando a atenção para a hierarquia valorativa nela estabelecida: “*o aprender sozinho situa-se num nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém.*” (DUARTE, 2001, p.36). Sem entrar no mérito dessa abordagem, é forçoso admitir que o deslocamento do professor para *outro* lugar na relação didática e pedagógica produz efeitos na posição que ele assume frente aos alunos e ao conhecimento. Não é nosso objetivo, neste trabalho, analisar o conteúdo desse ideário pedagógico, mas é preciso registrar que essa discussão faz parte do problema da atual relação dos professores com os saberes de sua profissão, uma vez que são essas as referências que têm orientado, hegemonicamente, o conjunto de conhecimentos instituídos – científicos, curriculares, pedagógicos, didáticos, entre outros – com os quais o professor, necessariamente, é convocado a lidar para desenvolver seu trabalho em sala de aula.

Na busca por respostas à questão do que impede que os esforços realizados na formação docente se convertam em transformações das práticas pedagógicas e em resultados efetivos na qualidade de ensino e de aprendizagem das crianças e jovens, deparamo-nos com a indagação acerca do que acontece no território *entre* a formação e a sala de aula. Partilhamos da convicção de Charlot (2000; 2005) de que para enfrentar essa questão é preciso incluir a dimensão do *desejo de saber* em relação a um objeto. Nossa hipótese é a de que a compreensão dessa problemática requer o estudo da relação que os professores estabelecem com os saberes de sua profissão, em busca do entendimento dos *sentidos, valores* atribuído por eles às práticas de aprender e ensinar. Para tanto, é importante penetrar no território da subjetividade desses sujeitos construída ao longo de uma história singular e, ao mesmo tempo, social, na qual são formadas certas modalidades de relação com o saber.

Algumas indagações se desdobram a partir da colocação dessa problemática. Qual o lugar que os saberes (como conjunto de conhecimentos da cultura) ocupam na sua constituição como sujeitos? Que sentimentos e memórias se associam aos processos de aprender desses professores? De que modo, ao longo de suas trajetórias de formação e práticas profissionais, se constituíram as formas de seu envolvimento com os conhecimentos específicos da docência? Que valores atribuem aos atos de estudar, aprender e de ensinar?

Como percebem e vivem o papel que ocupam na vida escolar dos seus alunos? Estas são algumas questões entre tantas outras pertinentes à problemática da relação dos professores com o saber, cujas respostas talvez possam iluminar o que se passa nesse território “entre” os processos formativos e as práticas de sala de aula.

1.2 – Implicações teóricas e metodológicas das pesquisas sobre a “relação com o saber” no campo da formação de professores

Enfrentar o desafio de procurar compreender a problemática de por que, aparentemente, os professores “fracassam” na posição de *aprendentes* de seus saberes profissionais ou, ainda, de por que, para grande parte desta categoria, é tão difícil assumir o lugar de “pesquisadores” de suas próprias práticas, como têm proposto alguns autores (SCHÖN,1992; PIMENTA, 2002) para constituírem-se como profissionais “autônomos” (CONTRERAS, 2002), requer que adentremos em terrenos ainda pouco explorados nas pesquisas sobre a formação e práticas dos professores. Como dissemos, anteriormente, o exame dessas questões sob a ótica da “relação com o saber” talvez possa nos conduzir a caminhos que apontem para novos entendimentos. Esta tem sido a nossa aposta. Procuraremos, neste item, colocar em destaque alguns elementos teóricos dessa abordagem e suas implicações metodológicas para as investigações acerca dessa temática.

O ponto de partida dessa linha de interpretação é a perspectiva antropológica de análise do problema. Charlot (2000) se reporta a Kant e a Fichte para recordar a primeira *condição humana* fundamental: a de que, diferente de outros animais, o homem é o único que nasce inacabado: “*tudo ocorre, com efeito, como se o homem nascesse com seu desenvolvimento inconcluso e devesse ser acabado fora do útero.*” (2000, p.52). Abandonado pela natureza e entregue a si mesmo, nas palavras de Fichte, “*o homem não é, na origem, nada.* Torna-se o que *deve ser* por meio da educação. Esbarramos aqui na segunda *condição humana* fundamental: a essência do homem (sua humanidade) “*não está dentro dele mesmo, mas, sim, fora, em uma posição excêntrica, no mundo das relações sociais*” (ibid, p.52). Com base neste postulado tomado emprestado de Lucien Sève, Charlot afirma que:

Por sua condição, o homem é um ausente de si mesmo. Carrega essa ausência em si, sob forma de desejo. Um desejo que sempre é, no fundo, desejo de si, desse ser que lhe falta, um desejo impossível de saciar, pois saciá-lo aniquilaria o homem enquanto homem.(2000, p.52)

Movido por esse desejo de si, o filhote humano procura a si mesmo no *outro*, ou melhor, naquilo que o *outro* deseja. Por isso, podemos dizer que o desejo é sempre *o desejo do outro*. Ao desejar o que o outro deseja, me aproprio desse desejo para ser reconhecido e desejado por ele enquanto sujeito. O autor conclui, assim que “*essa ausência de si mesmo/presença em si fora de si mesmo é a própria condição do homem.*” (2000,p.53). Tais formulações de Charlot se inspiram, claramente, nas contribuições da psicanálise, em sua vertente lacaniana, para encontrar os elos que ligam o sujeito à sua constituição como *sujeito social*. Em outras palavras, o mundo social não é algo que se sobrepõe às relações subjetivas entre os indivíduos, mas é *nele* que tais relações assumem formas concretas de relações *sociais*. É por isso que podemos afirmar que o desejo não é algo que exista “em si” ou “por si” mesmo – como uma pulsão biológica e natural – mas é sempre o “*desejo de*” algo, relativo a uma forma social.

Nascer é penetrar nessa condição humana. Entrar em uma história, a história singular de um sujeito inscrita na história maior da espécie humana. Entrar em um conjunto de relações e interações com outros homens. Entrar em um mundo onde ocupa um lugar (inclusive, social) e onde será necessário exercer uma atividade. (CHARLOT, 2000, p.53)

É por isso que, para o autor, a “obrigação de aprender” é parte desta condição humana fundamental à qual o homem se vê submetido desde o nascimento. Dito de outro modo, ao “filho do homem” não é dada a opção de “não aprender”, pois é por meio dessa atividade que ele participa de um triplo processo: o de “hominização” (aprender a se tornar homem); o de “singularização” (aprender a se tornar um exemplar único de sua espécie); e o de “socialização” (aprender a se tornar membro e participar de uma comunidade). A educação é, portanto, esse movimento complexo de ser construído pelos outros e ao mesmo tempo ser construído por si mesmo.

Mas esse processo não funciona se uma das partes não estiver presente. É impossível educar alguém se este não permitir e não colaborar. E nem o contrário: não posso me educar senão na troca com o *outro* e com o *mundo* que, por sua vez, supõe que aqueles que educam tenham o projeto de formar os *seus* filhos para fazê-los *herdeiros* de uma dada cultura, estruturada no tempo e no espaço. Toda educação supõe, assim, o desejo “como força propulsora que alimenta o processo”(CHARLOT, 2000, p.54), que se dá no tempo e implica que os sujeitos se engajem em determinadas atividades. Esta última afirmação nos

indica que a dinâmica educativa supõe uma relação dialética que envolve tanto aqueles que *aprendem* (os alunos) como aqueles que *ensinam* (os professores).

Como se sabe, as investigações desenvolvidas por Charlot e pela equipe de pesquisadores da qual fez parte, durante cerca de vinte anos na França, se ocuparam da análise das relações dos *alunos* com o saber. Em nosso caso, propomo-nos a olhar para o *outro* sujeito dessa relação: para o professor. Pressupondo que, na cena escolar, este é o personagem-chave que representa (ou não) o modelo de identificação dos estudantes, interessa compreender como se constituem as relações que os professores estabelecem com o suposto “*objeto de desejo*” de seus alunos, uma vez que o raciocínio construído até aqui, apoiado em aportes da filosofia, da sociologia e da psicanálise nos indica que a dinâmica do desejo, como *desejo do outro*, implica uma rede de relações que supõe o engajamento de todos os sujeitos desse processo.

A idéia de “engajamento” relaciona-se fortemente com outros três conceitos centrais utilizados nas análises das pesquisas acerca da “relação com o saber”. São eles: o de mobilização, o de atividade, e o de sentido. O conceito de *mobilização*, explica o autor, diz respeito ao movimento do próprio sujeito numa dinâmica que é interna. Diferente da *motivação* que aponta para uma ação externa, vinda de fora, realizada por algo ou por alguém, *mobilizar-se é reunir suas forças, para fazer uso de si próprio como recurso. [...] é também engajar-se em uma atividade* (...) *porque existem “boas razões” para fazê-lo.*” (ibid, p.55).

Charlot nos esclarece que essas “boas razões” relacionam-se àquilo que Leontiev denominou de “*móbil*”, um conceito que só pode ser compreendido por referência ao conceito de “*atividade*”. Por causa do móbil (razão da ação) cria-se uma meta e através da atividade tem-se a possibilidade de alcançar o que foi desejado. O conceito de atividade traz consigo, como se vê, a noção de envolvimento de um sujeito mobilizado por algo (*móbil*) que, por sua vez, supõe que lhe faça “*sentido*”, isto é, que possua um *significado* e também um *valor* - ao mesmo tempo subjetivos e sociais - porque produzidos nas relações que os sujeitos estabelecem com o *outro* e com o *mundo*.

Nesta altura de nosso raciocínio é importante que nos detenhamos um pouco mais sobre o “objeto” dessas investigações. O que de fato queremos dizer ao nos referirmos à “relação com o saber”? Ou, antes, que “saber” é esse ao qual nos referimos? Esclarecer este ponto é de fundamental importância para que não corramos o risco de cair nas armadilhas e

ambiguidades do discurso e da linguagem, mas também para garantir certo rigor metodológico nas atividades de pesquisa. Ao ocupar-se deste tema, Charlot recorre às distinções formuladas por J.M. Monteil entre informação, conhecimento e saber. Suscintamente, para este autor, a *informação* é um dado exterior ao sujeito; o *conhecimento* seria o resultado subjetivo de uma atividade cognitiva e afetiva realizada por ele; já o *saber*, estando também sob a primazia da “objetividade” como a informação, se distingue desta por se referir ao resultado de um processo de “apropriação” realizado pelo sujeito. O tema é bastante polêmico, mas não nos ocuparemos, por ora, destas distinções. Vale registrar, porém, que para Charlot - com quem tendemos a concordar - o sujeito de saber não pode ser compreendido sem que se o apreenda sob essa forma específica de relação com o mundo. Para ele:

não há saber senão para um sujeito, não há saber senão organizado de acordo com relações internas, não há saber senão produzido em uma confrontação interpessoal. Em outras palavras, a idéia de saber implica a de sujeito, de atividade do sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo, de relação do sujeito com os outros (que co-constroem, controlam, validam, partilham esse saber) (Charlot, 2000,p.61)

Ainda de acordo com o autor, assumir o “saber” como “*relação*” traz algumas consequências metodológicas, teóricas e pedagógicas. Como pesquisadores, interessam-nos, particularmente, as duas primeiras, ainda que com vistas aos desdobramentos pedagógicos desta forma de entendimento da questão. A consequência metodológica, entendida como perspectiva de análise e interpretação dessa problemática nos remete diretamente aos seus princípios teóricos e epistemológicos. Dito de outra forma, assumir o saber como “relação com o saber” indica que os pesquisadores dessa temática precisam estar atentos para os *sentidos* e *valores* que a apropriação de um determinado conjunto de conhecimentos adquire no seio de um *conjunto relações* que os indivíduos constroem e estabelecem com os *outros e consigo mesmos*, em determinados *contextos* de referência a esses saberes.

Isto significa, concretamente, que o pesquisador deve estar atento para as *relações* que as pessoas de carne e osso estabelecem, por exemplo, com os lugares, pessoas e conteúdos específicos considerados importantes ou necessários num determinado tempo e/ou circunstância pelo seu grupo de referência e de relação identitária. Também poderá estudar as relações que os sujeitos estabelecem com o *tempo*, analisando, por exemplo, de que forma os indivíduos se relacionam com o passado (suas memórias e quadros de referência), com o

presente (suas urgências e necessidades) e com o futuro (projetos, expectativas, finalidades) no que concerne, evidentemente, ao seu envolvimento com a idéia aprender coisas que se apresentam, na expressão de Charlot, sob diferentes “figuras do aprender”: como conceitos, objetos, atividades ou como dispositivos relacionais com os outros e com o mundo, incluindo as *relações de poder* relacionadas ao saber. A relação com tais saberes adquire, assim, em cada caso singular, diferentes *sentidos* na dupla acepção desta palavra: como significado e como direção ou finalidade.

A título de exemplo, um “enunciado” pode ser investido em uma “relação com o saber” que tenha um significado subjetivo e que proporcione prazer ao sujeito que se põe em “atividade” no esforço de aprender, mas também pode figurar como elemento de um outro tipo de relação com o mundo. No exemplo trazido pelo autor, “*um aluno poderá aprender para evitar uma nota baixa, ou uma surra, para passar de ano, para ter uma boa profissão mais tarde, para agradar ao professor que considere simpático, etc.*” (2000, p.64). Neste caso, segundo Charlot, “*a apropriação do saber é frágil*”, pois se insere em um sistema de sentidos que se localiza “fora” das relações que o sujeito estabelece com o mundo e que, portanto, “*não surte quase nenhum efeito na [sua] formação.*” (*id., ibid.*).

Tais distorções de “rota”, dos destinos e dos “usos” da apropriação dos saberes não é algo que acontece apenas com os alunos, mas vitima igualmente os seus mestres (HYPÓLITO, VIEIRA & PIZZI, 2009). Ao focarmos nossa atenção nos professores e nos futuros professores estamos fundamentalmente preocupados com os impactos e consequências que um determinado modelo de política educacional, em franca expansão no contexto da sociedade contemporânea, globalizada, tem produzido na *relação* desses sujeitos com os saberes de sua profissão (conteúdos de ensino, didáticos, curriculares, pedagógicos, entre outros). Em um texto intitulado “*Profissionalismo, gerencialismo e performatividade*”, Stephan Ball (2005) alerta para os efeitos que “*a cultura da gestão e do desempenho*”, como duas “tecnologias” das reformas educacionais desencadeadas, em âmbito global, desde os anos 1990, têm produzido sobre a constituição da identidade profissional e sobre as práticas dos professores nas escolas. Para este autor:

A reforma não muda apenas o que fazemos. Ela também procura mudar aquilo que somos, aquilo que poderíamos vir a ser – nossa identidade profissional (...) Ou seja, a reforma da educação é sobre ‘os poderes que passaram a influenciar a existência subjetiva das pessoas e suas relações

umas com as outras' (...) Assim, meu foco principal não são as estruturas e práticas, mas a reforma de relações e subjetividades, e as formas de uma nova disciplina reinventada que surge a partir disso. Em cada tecnologia da política da reforma estão inseridos e determinados novos valores, novas identidades e novas formas de interação. (BALL, 2005, p.4)

Não é objetivo deste texto adentrar na discussão do conteúdo e nos efeitos das políticas educacionais em curso, especialmente no Brasil. Entretanto é de fundamental importância o registro de que a tendência e o incentivo à “performatividade” dos professores, tendo em vista a obtenção de resultados mensuráveis e de curto prazo, tem afetado o tipo de relação e de envolvimento que os professores estabelecem com os saberes implicados em suas práticas profissionais, tanto na educação básica como no ensino superior, *lócus* de sua formação inicial. Uma delas, e talvez a que mais tem nos causado preocupação, diz respeito ao espaço de construção e exercício de sua autonomia e criatividade, seja como profissionais e intelectuais da educação, mas principalmente como *sujeitos* que ocupam um lugar simbólico importante – subjetivo e social – como “modelos de identificação” das crianças e jovens em processo de formação.

1.3 – Memórias e narrativas: em busca de *outras* respostas para as questões da formação e da prática dos professores

Nesta terceira e última parte apresentaremos, de forma sucinta, as pesquisas que estamos desenvolvendo alinhadas com a abordagem interpretativa proposta pelo pesquisador francês. Essas pesquisas estão vinculadas a dois projetos mais amplos de investigação. O primeiro, intitulado “*Relação com o saber e práticas docentes: entre os saberes instituídos e os instituintes nos processos de formação e prática de professores*”, problematiza a questão da autonomia dos professores, especialmente no contexto das atuais políticas públicas em educação no Brasil e tem como objetivo central compreender como se dá a relação dos professores com os saberes *instituídos* (entendidos como parte de um *corpus* científico determinado ou sob a forma de prescrições curriculares e orientações didáticas) nos sistemas de ensino público. Os resultados preliminares deste estudo (ROSA, 2010a) indicam que os professores se colocam em uma posição contraditória com os saberes instituídos, ora submetendo-se a eles, ora encontrando formas veladas de afirmarem o seu próprio saber nas práticas de sala de aula.

Outra pesquisa que está sendo desenvolvida dentro deste projeto mais amplo tem como título “*O professor alfabetizador bem sucedido: uma análise da relação com os saberes de sua prática*”. O objetivo de Claudia Moreno Zaniti neste trabalho é investigar a relação que esses professores estabelecem com os saberes implicados nas práticas de alfabetização, em escolas da rede estadual paulista na região da Baixada Santista. A relevância deste estudo relaciona-se ao fato incontestável de que a alfabetização é um dos primeiros passos da vida escolar e que a aprendizagem da leitura e da escrita contribui, em grande parte, para o sucesso ou insucesso escolar do criança ao longo de sua trajetória como estudante. A hipótese central deste trabalho é que um professor que obtêm um bom desempenho na alfabetização é aquele que consegue despertar o *desejo* de aprender nos seus alunos. A hipótese secundária é que a relação deste professor com os saberes de sua prática, construída ao longo de seu processo de formação provavelmente foi investida de uma qualidade tal que o mantém “engajado” e “mobilizado” em suas atividades de aprender, pesquisar, ensinar.

A segunda pesquisa integrante deste projeto, de autoria de Marcos Eduardo dos Santos, analisa as concepções dos professores de ensino fundamental acerca das “queixas escolares”, traduzidas como “problemas de aprendizagem” e/ou de comportamento dos alunos em sala de aula, de escolas da rede municipal do Guarujá, SP. O objetivo central da pesquisa é compreender as relações que os professores estabelecem com os “saberes-objeto” de um projeto que vem sendo desenvolvido por uma equipe multidisciplinar da Divisão de Apoio Psicopedagógico da Secretaria da Educação daquele município e que tem como foco dar suporte aos professores para as suas intervenções junto às crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Algumas questões estão na origem desta investigação: existe ligação entre o despreparo do professor ao lidar com os ditos “alunos-problemas”? Como esses professores compreendem seus alunos? Como compreendem a si mesmos? Como, na prática de sala de aula, eles lidam com o “não-aprender” dos alunos? O que os educadores desejam ou esperam dos especialistas quando fazem “encaminhamentos” psicológicos ou psicopedagógicos de crianças que apresentam problemas escolares? A hipótese central deste estudo é que os sentimentos de intolerância, apatia e angústias manifestadas pelos professores diante dos “casos difíceis” se vinculam, de alguma forma, às relações que os professores estabelecem com a idéias de “aprender” ou, mais especificamente, com o “não-aprender” de seus alunos.

A terceira e última pesquisa deste grupo está abrigada dentro de um projeto mais amplo de investigação intitulado: “*Formação de professores e pesquisa: relação com o saber nos cursos de graduação*” (ROSA, 2010b) que visa identificar e compreender as *relações* que os *alunos* estabelecem com as atividades de pesquisa como parte integrante do seu processo de formação profissional. A pesquisa de Elza de Souza tem como foco identificar os *sentidos* atribuídos pelos profissionais e alunos de ensino superior envolvidos diretamente com as atividades de orientação e produção de pesquisas nos cursos de graduação, Pedagogia em instituições privadas de ensino superior do município de Santos. O trabalho visa compreender como esses sujeitos se implicam e se relacionam com as expectativas e dificuldades envolvidas na atividade de pesquisa, contrastando tais concepções com aquelas postuladas pelas políticas públicas de formação de professores em nível superior no Brasil.

Finalmente, uma palavra sobre os procedimentos e cuidados metodológicos envolvidos na coleta de dados nas pesquisas sobre a “relação com o saber”. Ora, se este conceito implica o de *desejo*, como nos ensina Charlot, é este desejo que deverá ser a mola propulsora da *mobilização* das *atividades* dos sujeitos que envolvem um saber ou ao aprender. Mas o desejo, como vimos, é sempre desejo do *outro*, o que nos remete para o conjunto de relações sociais, interpessoais e intersubjetivas que um indivíduo manteve e/ou mantém com os outros no contexto das ações e práticas que o constituem como *sujeito de desejo* e *sujeito do saber*. Assim, as memórias e narrativas fazem emergir e dão visibilidade às lições vividas e encontradas nos registros dos sujeitos a respeito de sua história singular articulada à história da sociedade e da espécie humana da qual fazem parte. Os conteúdos deste material constituem o objeto de análise privilegiado do pesquisador que se ocupa em compreender como se constroem, de fato, as relações dos indivíduos com o saber, permitindo estabelecer um diálogo reflexivo entre passado, o presente e o futuro dos sujeitos numa dimensão humana social.

Referências

- BALL, Stephan J.** *Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. Cadernos de Pesquisa*, Vol.35, n.126, São Paulo. Set/dez, 2005
- BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BUENO, CATANI E SOUSA (orgs). **A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração.** 4ª. ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2003.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber. Elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para e educação hoje.** Porto Alegre, Artmed, 2005.

CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores.** São Paulo: Cortez Editora, 2002.

DUARTE, Newton. *As pedagogias do aprender a aprender. e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento.* **Revista Brasileira de Educação.** Nº 18, Set/Out/Nov/Dez 2001, p.35-40.

GOODSON, Ivor. **As políticas de currículo e de escolarização.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008

HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos; PIZZI, Laura Cristina V. Reestruturação curricular e autointensificação do trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, Jul/Dez 2009, p.100-112.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Editora Cortez, 2004.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação.** Lisboa, Publicações Dom Quixote: 1992a

_____. **Vida de Professores.** Porto: Porto Editora, 1992b

OLIVEIRA, João Ferreira de; FONSECA, Marília. “*A Educação em Tempos de Mudança: reforma do Estado e educação gerenciada*”. In: **Impulso**, Piracicaba, 16, 2005.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000

PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (org). **Professor reflexivo no Brasil. Gênese e crítica de um conceito.**São Paulo: Cortez, 2002.

ROSA, Sanny S. da. *Formação de professores no contexto das políticas públicas da educação paulista: elementos para a reflexão sobre o “Programa Ler e Escrever.*In: MARTINS, A.M. & WERLE, F.(orgs). **Políticas Educacionais: elementos para reflexão.**Porto Alegre: Redes Editora, 2010a. p.125-140.

_____. *The role of researching in teachers’ training undergraduate curriculum in Brazil: rethinking the meaning of quality in higher education.* In **Anais XIV World Congress of Comparative Education Societies: Bordering, Rebordering and New Possibilities in Education and Society.** Istanbul : Faculty of Education of the Bogaziçi University, 2010b. v. 1. p. 1-15.

_____. **Brincar, Conhecer, Ensinar.** Coleção Questões da Nossa Época, 4ª.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

SCHÖN, Donald. *Formar professores como professores reflexivos.* In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.77-92