

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE
DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Maria Simone Debacco

Realização Docente: mecanismos de sujeição e gratificação

**Porto Alegre
2009**

Maria Simone Debacco

Realização Docente: mecanismos de sujeição e gratificação

Tese apresentada como requisito para obtenção do grau de Doutora pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Villela Pereira

**Porto Alegre
2010**

Maria Simone Debacco

Realização Docente: mecanismos de sujeição e gratificação

Tese apresentada como requisito para obtenção do grau de Doutora pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em _____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Cleber G. Ratto

Prof^ª. Dra. Luíza Dalpiaz

Prof. Dr. Marcos Villela Pereira

Prof^ª. Dra. Nadja Hermann

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais pelo carinho de sempre.

À Ceres minha amada amiga pela sua generosidade.

Aos meus amores Calico, Júlia e Luiza pelos bons momentos.

Ao Marcos meu querido orientador pela cumplicidade.

Ao Programa de Pós Graduação da PUCRS.

À CAPES e ao CNPq pelas bolsas de estudo.

O único tipo de curiosidade que vale a pena ser praticada com um pouco de obstinação não é aquela que busca se assimilar ao que *convém* conhecer, mas a que permite desprender-se de si mesmo. De que valeria a obstinação do saber se ela apenas garantisse a aquisição de conhecimentos e não, de certa maneira e tanto quanto possível, o extravio daquele que conhece? Há momentos na vida em que a questão de saber se é possível pensar de forma diferente da que se pensa e perceber de forma diferente da que se vê é indispensável para continuar a ver ou a refletir. (...) Mas o que é a filosofia hoje – quero dizer, a atividade filosófica – senão o trabalho crítico do pensamento sobre si mesmo? E se ela não consistir, ao invés de legitimar o que já se sabe, em tentar saber como e até onde seria possível pensar de modo diferente? (FOUCAULT, 2004, pp. 196-197)

RESUMO

Esta tese propõe uma reflexão a respeito da realização docente como uma prática amparada em mecanismos de sujeição e gratificação reveladores de obediência. A obediência aqui não é entendida como um controle genérico da conduta por parte de um mestre nem como um ponto final pela ausência de autonomia, mas sim como uma tecnologia de si. Em nome de uma docência gratificada, alguns professores se satisfazem em sua missão de ensinar agregando o sofrimento e o sacrifício, tornando-os parte da sua realização, evidenciando uma atitude de redução de danos. Pretendo fazer ver, a partir de hermenêutica foucaultiana, o entrelaçamento de certos dados históricos com o que está acontecendo com os professores que afirmam sentirem-se realizados em meio a adversidades. Não se trata, portanto, de buscar explicações para justificar suas histórias, mas sim refletir sobre como se realizam na produção de suas atuais práticas docentes. Sustento a tese de que alguns professores se realizam ao experimentarem um estado de gratificação no exercício de uma prática complexa e vivenciando como estratégia de redução de danos. O estudo é feito a partir do recolhimento de pistas, vestígios, situações, indícios e sintomas encontrados principalmente em falas e depoimentos de professores que cursaram o segundo semestre, no ano de 2008, do Curso de Matemática à Distância da Universidade Federal de Pelotas.

Palavras chaves: Realização docente. Sujeição. Gratificação. Obediência.

ABSTRACT

This work aims at proposing some reflection regarding teaching fulfillment as a practice supported by subjection and gratification mechanisms that reveal obedience. The term obedience is not intended here as a generic control of conduct from a master nor as lack of autonomy, but as a technology of the self. On behalf of a gratified teaching, some teachers are fulfilled by their mission of teaching, bringing suffering and sacrifice into their practice and making them part of their fulfillment. Based on a pragmatics, my intention is to make visible the connection of certain historic data with what is happening with teachers who declare to be fulfilled in the midst of adverse conditions. Therefore, my goal is not to seek explanations to justify those teacher's stories, but reflect upon how they get fulfilled in the production of their current teaching practices. The more intense the dedication to the teaching activity among adverse situations, the higher is the fulfilling sensation experienced by some teachers – such is the view here defended. The research is carried out through the collection of cues, signs, situations, traces and symptoms found mainly in the speech and testimonies of teachers who attended the second semester of the Distance Mathematics Course at Federal University of Pelotas, in 2008.

Key words: Teaching fulfillment. Subjection. Gratification. Obedience.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	8
2 UMA ABORDAGEM.....	27
3 CONSTITUIÇÃO DOCENTE: MECANISMOS DE SUJEIÇÃO.....	32
4 GRATIFICAÇÃO E GRATIFICAÇÃO DOCENTE	54
4.1 SINAIS PERIFÉRICOS DE GRATIFICAÇÃO	56
4.2 VOCAÇÃO, MISSÃO E MERECEMENTO	57
4.3 ADVERSIDADES E GRATIFICAÇÃO	65
5 A DIMENSÃO DA REDUÇÃO DE DANOS.....	68
6 MANIFESTAÇÕES DE GRATIFICAÇÃO E DE REDUÇÃO DE DANOS.....	76
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
REFERÊNCIAS	89

APRESENTAÇÃO

Atribui-se à atividade docente, no seu dia a dia, práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas e que aferem, portanto, um *ethos*¹ profissional, um modo de ser professor. Penso com esta tese em perguntar pelo que é peculiar, trivial, mas também pelo inesperado nas ações singulares daqueles que exercem a profissão de professor.

Como professora, primeiramente no Ensino Básico e posteriormente no Ensino Superior, nos cursos de Formação de Professores e nas diversas Licenciaturas, muitas vezes não percebia em mim, como via nos meus colegas, uma identidade de professora com características similares a uma dedicação beirando a uma vocação. Atitude que entendia ora pertinente à profissão que eu então havia escolhido, ora como um despropósito, uma vez que nesse sentido havia ‘jeito de ser professora’, havia papel a desempenhar em conformidade com uma prática de dedicação.

A questão que talvez possa recuperar, para fins de análise, o entendimento do *ethos* do profissional docente e não de uma identidade é a que podemos fazer na tentativa de demarcar os prováveis percursos de como ele se tornou o que é. O que estamos sendo pode ser apenas um dos infinitos modos de ser que nos anima. O sujeito é a atualização de uma certa figura, uma dentre as possíveis de um campo que aparece como o resultado de um embate reflexivo entre o que poderia ter sido e o que foi, com as infinitas potencialidades de vir a ser. (PEREIRA, 1996).

A intenção deste estudo vai em direção ao profissional a quem se confere um *ethos* enquanto expressão do seu fazer docente, que se manifeste em ações e que o conduza a um acordo consigo mesmo, resultando, deste modo, em risco permanente de desfazer-se. A evidência de um *ethos* docente é algo distinto de uma ‘identidade’ docente, pois uma identidade “é a institucionalização de uma forma, é a redução do movimento de criação à reprodução de modelos hegemônicos e estereotipados”. (PEREIRA, 1996, p.40), enquanto que

¹ [Do gr. *éthos*, 'costume', 'uso', 'característica'.] S. m. 2 n. Modo de ser, temperamento ou disposição interior, de natureza emocional ou moral; O espírito que anima uma coletividade, instituição, etc.; Sociol. Antrop. Aquilo que é característico e predominante nas atitudes e sentimentos dos indivíduos de um povo, grupo ou comunidade, e que marca suas realizações ou manifestações culturais. Extraído do Dicionário Eletrônico Aurélio Século XXI.

o *ethos* é um modo de ser, uma disposição interior, de natureza emocional ou moral que anima as atitudes e sentimentos dos indivíduos de uma comunidade, marcando suas realizações ou manifestações culturais.

Aventurar-se a falar do professor e de sua realização docente é deparar-se com os caminhos da história de um homem extemporâneo, de um homem que parece fora de seu tempo. Refiro-me aos traços que marcam o estado da gratificação resultante de uma prática docente exercida em ambiente impregnado de situações de riscos. Parece inoportuno, um despropósito até, se sentir realizado no contexto educacional contemporâneo, onde boa parte dos professores vive regulada por um aparato de leis e normas numa das instituições mais fundamentais da nossa época, mas que não garantem nem mesmo certa segurança física, pois as situações de violência também são crescentes dentro dos muros da escola. A escola contemporânea é palco de profissionais que faltam ao trabalho, sentem-se deprimidos, adoecem e cogitam desistir da profissão. Eles se queixam da mesma condição de adversidade (a mesma que serve para alguns se gratificarem) como impeditiva de exercer a profissão docente.

Tidos na maioria das vezes como pessoas dedicadas e idealistas, os profissionais da educação atravessam os tempos como aqueles que, se não fundamentais na vida de todos, pelo menos participantes da vida da maioria das pessoas, pois todos os indivíduos devem freqüentar a escola, uma vez que cabe à ela formar o indivíduo moral e politicamente, ensinando-o a conduzir a sua própria vida. Conforme Pereira (2008) a reivindicação política de um direito como o de freqüentar as salas de aula passa a ser uma condição compulsória, cabendo à escola formar o indivíduo intelectualmente, levando-o a aderir a um sistema de verdades produzidas a partir do exercício de uma certa forma de racionalidade, pois a “a escola vai levá-lo a aderir a um sistema de governo que funciona com base em verdades acerca do bem e do mal, do certo e do errado, [...] passarão a funcionar como um sistema de verdades, ao qual os indivíduos devem se submeter”. (PEREIRA, 2008, p.2).

Mas há alguns professores que, por sua vez, continuam a ser seduzidos por professar, e realizam-se na medida em que cumprem com sua missão de ensinar! A missão, o sacerdócio, como também a vocação, são legados, “daquele que professa fé e fidelidade aos princípios da instituição e se doa sacerdotalmente aos alunos, com parca remuneração aqui, mas farta na eternidade” (KREUTZ, 1986, p.13). Nesta afirmação, Kreutz está se referindo ao

período quando foram abertas escolas elementares para que as camadas populares pudessem fazer a leitura dos textos religiosos, em meados do século XVI.

Há muito que o ensino é apresentado como uma vocação, como um apostolado, seja por monges, pelos mestres-livres ou por aqueles que ‘tinham’ mais condições de executar um exercício profissional baseado, antes de tudo, em qualidades morais, com características femininas que se adaptavam às da profissão e permitiam um desempenho mais eficaz. Todavia, ser professor das séries iniciais, ainda hoje, por exemplo, exige uma atitude profissional que tem por função, entre outras, a de cuidar de crianças como incumbência semelhante à exigida de uma mãe!² Inúmeras questões podem ser levantadas sobre os encargos de uma educadora, contudo surpreende aceitar a vocação como uma tendência natural ou mesmo como herança feminil, uma vez que esta pode ser melhor compreendida seja como tarefa de vida num campo definido no qual trabalhar, seja pela imposição de uma ordem social ou também pela própria voz da consciência, de acordo com Weber (2004.a).

Embora os discursos e as expectativas recaiam sobre o professor como se este fosse o salvador, não podemos esquecer que, como classe, os sinais de precarização da profissão docente são cada vez mais manifestos. Não é difícil constatar, conforme Lüdke e Boing (2004) a perda de prestígio, de poder aquisitivo, de condições econômicas de se organizar e, sobretudo, a perda de respeito no exercício do magistério hoje. Raras vezes não nos lastimamos ao constatar o declínio da profissão docente nos voltando, em última instância, ao fator econômico, que se encontra na base do processo de decadência do magistério com o concurso de outros fatores a ele agregados. Professores são parte de uma classe de profissionais cercados de fragilidades e indicativos da precarização do trabalho docente.³

Em diferentes trabalhos, Menga Lüdke expõe algumas percepções em relação às questões educacionais, dentre as quais o conjunto de leis, propostas e resoluções sobre a formação e a carreira dos professores, em paralelo com a realidade das instituições de

² PESTALOZZI, 2007. Cartas sobre a Educação Infantil. Pestalozzi reitera que é a mãe quem deve zelar pelo bem mais importante da família que é a criança e que esta é a missão de toda a educadora que tem a abnegação pessoal como algo a marcar a sua vida. Disponível em http://www.antorcha.net/biblioteca_virtual/pedagogia/pestalozzi/presentacion.html. Acesso em 15.mai.2007.

³ LÜDKE e BOING, 2004. Fragilidades da “profissão” docente: entrada e saída da profissão sem o controle dos seus próprios pares; a falta de um código de ética próprio; a falta de organizações profissionais fortes, inclusive sindicatos, deixa os nossos professores em situação ainda mais frágil.

formação destes professores (Lüdke 1993; Lüdke 1996 e Lüdke 1999). A pesquisadora preocupou-se em analisar o processo pelo qual “o professor desenvolve a sua dimensão profissional ou ocupacional, desde a sua trajetória escolar [...] até sua iniciação e desenvolvimento no trabalho dentro da escola”. (LÜDKE, 1996, p.6). As constatações apresentaram variações a respeito da dimensão profissional do magistério, mas a autora trabalhou em suas análises levando em conta que a socialização profissional consiste em construir uma identidade social e profissional por meio do jogo existente nas transações biográficas e relacionais. No entanto, embora a identidade profissional estabeleça relações estreitas com a identidade social, não se confunde com ela, podendo ser somente um fruto da superação de forças individuais e coletivas.

Contudo, quando atentamos para a nossa realidade nacional, fica evidente que, “apesar de muitas características e peculiaridades específicas de cada país, a profissão de professor apresenta aspectos comuns que atravessam fronteiras culturais” (LÜDKE, 1993, p.64).

Autores como Cabrera e Jáen (1991), Hypólito (1997) e Rêses (2008) procuram, respectivamente, abordar questões acerca de quem são e o que fazem os docentes a respeito da constituição histórica do trabalho docente e da identidade social da profissão docente, indo na direção de resultados científicos cuidadosos somando aspectos ao conceito de identidade profissional do professor. Rêses (2008) desenvolveu um estudo junto aos professores da Educação Básica do Rio de Janeiro, demonstrando que a identidade social do professor tomado pela idéia de trabalho por vocação caracterizou-se como um fator impeditivo da formação associativa ou sindical da categoria. Assim como a identidade social assumida pelo profissional docente ao longo dos anos como portador de uma missão para atender a um chamamento ou por possuir vocação ou dom ‘natural’ para o exercício do magistério, este docente mantinha uma forte relação com o contexto sociopolítico da sociedade no fim do século XIX e início do século XX. Da mesma forma, esta mesma identidade foi impulsionadora do conformismo e da ausência da necessidade de formação de uma associação sindical que representasse os professores enquanto categoria docente.

Faz-se necessária uma investigação minuciosa de aspectos que favoreçam evidências do acontecimento da ‘realização docente’, principalmente no Ensino Fundamental e Médio. É um desafio, uma dinâmica instigante fazer dizer o que pode ser visível, o que o olho vê, pode

ver, pode querer ver! Quero ver como o professor exerce a profissão desse modo e não de outro, como pensa o que pensa, diz o que diz. Interessa-me olhar a realização daquele professor que exerce suas atividades de docência em meio à situações adversas e por isso se gratifica.

A escrita pode fazer ver. Escrevemos, às vezes, para apresentar o que já é visível para nós mesmos. Embora a relação entre o que vemos e o que sabemos não seja algo acabado, podemos ainda pensar isso de outra forma. Por exemplo, quando enxergamos o que origina nosso lugar no ambiente que nos cerca, nós o explicamos com palavras. Mesmo não substituindo o que nos cerca de fato, as palavras se aproximam da realidade a ser evidenciada. A evidência parece não ter importância diante do que se vive: não cabe na palavra, na ordem convencional que costumamos usar para comunicarmos a dimensão do vivido; não cabe nas palavras “o modo como as violetas preparam o dia para morrer,”⁴ por exemplo. Mas temos, nas linhas seguintes, ‘palavras’ para dizer da minha inquietação diante da prática da profissão docente.

Ela, a inquietação, se justifica na medida em que ‘leio’⁵ expressões que têm por função conjurar estados de ‘gratificação’, obediência, sacerdócio, missão, vocação, aptidão, alívio, sacrifício, alegria e sofrimento, ou seja, maneiras que podem delinear altruísmos incomensuráveis de doação e/ou renúncia no fazer do profissional docente.

Aquele que experimenta o sentimento de gratificação encontra nas atitudes sociais benevolentes de ajudar os outros (os alunos, boa parte das vezes) um modo de superar uma necessidade própria de uma subjetividade que responde ao que o circunstancia. Ao manifestar a gratificação, parece atender àquilo que o constitui professor, ou seja, uma atitude de auxiliar e atender primeiramente o outro.

⁴ BARROS, 1997. Este é um verso do poema chamado Didática da Invenção.

⁵ Refiro-me a uma *leitura* que pode proferir ou não palavras, mas que diz respeito especificamente às práticas docentes exercidas de diferentes modos: com dificuldades, satisfação em ser professor, sacrifícios, alegrias e sofrimento por parte dos professores.

Essas atitudes tratam de modos que podem assinalar uma prática de ‘redução de danos’⁶ admissível no dia a dia do trabalho docente, principalmente no Ensino Fundamental e Médio, uma vez que é nestes espaços que encontramos situações de profissionais descontentes com sua profissão e profissionais gratificados. O conceito de redução de danos como um indicativo para o entendimento da tensão que se firma no exercício do magistério por professores que diante de adversidades sentem-se gratificados será melhor desenvolvido no capítulo 5 (cinco) deste estudo. Por adversidades entenda-se, primeiramente, algo que encerra a idéia de infortúnio e desgraça, por um lado, e de algo virado ao contrário, ao revés, pelo outro. Em outras palavras, diz respeito a um tipo de impacto ou ressonância afetivo-moral nas pessoas que são afetadas por essa situação. Adversidade também designa algo que é ao contrário, que está invertido. “O que faz supor que há um modo, uma maneira, uma forma que seria a adequada, a normal, a esperada, que foi alterada, invertida”. (CELMAN, 1999, p. 241).

Não interessa apenas, para esta tese, o porquê de determinados fatos/acontecimentos que denunciam a existência de professores gratificados, mas sim perceber como tais situações vêm se mostrando desta forma e não de outra; como se deslocam e se rearticulam ao longo dos tempos, estas práticas docentes vocacionadas, sofridas, mas gratificadas. Inquieta tamanha ambigüidade no exercício profissional do docente que permanece exercendo sua profissão num contexto cada vez mais atormentado, difícil e de remunerações degradantes. Concomitante a esse fato, continuam a exercer a docência conectada a evidências de dedicação, resignação e missão como conseqüência do trabalho de alguns professores que parecem encontrar assim o seu destino.

São freqüentes as notícias sobre a desistência de muitos jovens em escolher a profissão de professor. Segundo reportagem⁷, - sobre o fato de que o país forma cada vez menos professores observa-se que as maiores quedas ocorrem nas áreas de letras, geografia, química e filosofia. Foram 3,3 mil formandos a menos no período entre 2005 e 2007, uma redução verificada pelo segundo ano consecutivo na área, dado que só faz agravar uma situação que já é preocupante, uma vez que estudos do MEC apontam que há trezentas mil

⁶ MESQUITA, 2001. É complexo e não muito nítido o conceito de *redução de danos*. As estratégias de *redução de danos* devem ser vistas no contexto de uma política pública, demonstradamente capaz de reduzir a vulnerabilidade individual e coletiva, principalmente em relação ao uso de drogas.

⁷ TAKAHASHI e PINHO, 2009. Folha de São Paulo, “País forma cada vez menos professores.” Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0302200921.htm>. Acesso em 03 . fev.2009.

peessoas dando aulas no país em áreas diferentes das quais se formaram. A mesma reportagem da Folha de São Paulo afirma ainda que pesquisadores da área de educação divulgam que o desinteresse em ser professor ocorre, principalmente, em razão dos baixos salários pagos no magistério e a pouca valorização⁹ social da carreira, muito embora esta valorização seja um direito adquirido a partir da Constituição Federal de 1988. No Rio Grande do Sul, por exemplo, uma pesquisa do Sindicato dos Professores das Escolas Particulares (Sinpro) revelou que, de 440 entrevistados, 83,2% já tiveram a autoridade questionada por alunos e 12,8% relataram ter sido vítimas de agressões físicas; traumas às vezes definitivos nos educadores, muitos dos quais vítimas de agressões graves, físicas e verbais – como aconteceu com a professora, que sofreu um traumatismo craniano depois de ser empurrada por uma aluna, em Porto Alegre, em março deste ano (2009)¹⁰. Esse é também fator de desistência na carreira de professor. Entretanto, alguns docentes, ao assumirem a profissão por vocação e sacerdócio, a exerceriam com zelo mesmo sendo mal remunerados financeiramente e tendo que enfrentar problemas de indisciplina e agressões. Não há dúvidas quanto a isso, uma vez que, por vontade própria, fazem um trabalho eficiente e de qualidade elevada.

Ser professor, nos dias de hoje, configura-se como grande desafio de resistência e coragem, diferente de uma visão tradicional da profissão segura e vantajosa de outrora. Moura (1997) apresenta um quadro a respeito das condições objetivas de trabalho dos professores, dos aspectos do ambiente físico e social e, principalmente, da situação salarial das jornadas de trabalho enfrentadas pelo profissional docente. Assinala que

as contingências de trabalho enfrentadas no seu cotidiano conduzem o professor a uma situação de total desqualificação, na medida em que não lhe permitem dedicar-se as atividades de aprimoramento e aperfeiçoamento profissional, por total e absoluta falta de recursos econômicos e, também, por indisponibilidade de tempo. (MOURA, 1997, p. 30).

A autora acima se utiliza do conceito de *burn-out* para a análise da prática docente, uma vez que este relaciona as condições de trabalho com possíveis manifestações sobre a saúde física e mental, particularmente em relação às doenças, esgotamentos, depressões e

⁹ Conforme a Constituição Federal de 1988, artigo 206, parágrafo V: valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas.

¹⁰ BUBLITZ, 2009. Segundo a jornalista o avanço da indisciplina e do desrespeito em sala de aula não resulta apenas em dores de cabeça, traumas e contusões em professores e alunos. Também se reflete no desempenho escolar sofrível dos estudantes brasileiros.

stress do profissional em questão. A exemplo, temos um levantamento nacional¹¹ com 3.265 pessoas feito pelo Centro de Estudos da Voz, pelo Sinpro de São Paulo (sindicato dos professores da rede particular) e pela Universidade de Utah (EUA) que revelam que o professor falta ao trabalho 5 dias no ano por problemas de voz (não computando aqui neste estudo as outras faltas), geralmente em função das turmas com muitos alunos e estes fazerem muito barulho. Profissionais de outras áreas faltam ao trabalho por problemas de voz, mas a média não chega a um dia por ano. Outro estudo que visa levantar informações a cerca do professor-trabalhador nas suas relações de trabalho e condições de vida na família e na sociedade, realizado com 56 professores e professoras¹² das 8^a séries de Escolas Públicas do Ensino Fundamental investigando a percepção destes sobre suas condições de trabalho, revelou que 78% dos entrevistados sentem, como decorrência do trabalho docente, fadiga muscular e nervosa. Justificam o cansaço devido à “prolongada jornada de trabalho, desvalorização da profissão, não-reconhecimento pelo esforço despendido, falta de recursos materiais e didáticos, responsabilidade, baixo nível dos alunos” (PUCCI, OLIVEIRA, SGUISSARDI, 1991, p.99).

Tais condições de trabalho são, freqüentemente, impróprias e adversas: salas repletas deles, indisciplina, baixos índices de aprendizagem, diminuição crescente de apoio financeiro ocasionando falta de material didático de toda ordem e, conseqüentemente, espaços degradados. Tudo isto, somado ao desinteresse (compreensível) das famílias e aos professores mal pagos, caracteriza o panorama da educação brasileira, que é de extrema complexidade. Relatórios como o TALIS (Teaching and Learning International Survey) deixam claro que os professores brasileiros estão entre os que mais ‘gastam’ tempo de aula para colocar ordem na classe, em média 17%, o que corresponde a 35 dias ao ano, enquanto outros países, como a Bulgária, gastam apenas 5%.¹³

¹¹ O estudo revela ainda que garganta seca, rouquidão e cansaço vocal foram os problemas mais citados por 3.265 pessoas ouvidas. Os dados consideram a rede pública e a privada. Disponível em: Folha de São Paulo, <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff2408200918.htm> Acesso em 24.ago.2009.

¹² PUCCI, OLIVEIRA, SGUISSARDI, 1991. Estudo realizado na cidade de São Carlos em 1989 a partir da análise de dois questionários, contendo aproximadamente 70 questões e numerosas subquestões, aplicados a 16 professores de 8^a séries de uma escola pública de Ensino Fundamental no ano de 1987 e a outros 40 professores das mesmas séries em 1989; todos os docentes pesquisados têm formação em nível superior, 79% são efetivos ou estáveis, 55% têm idade entre 30 a 40 anos, 73% dos entrevistados do ano de 1989 têm de 11 a 30 anos de serviço, 28 desses professores lecionam em diferentes escolas e um fato curioso é que 86% dos entrevistados são mulheres.

¹³ BUBLITZ, Juliana. Matéria escrita no caderno intitulado O X da Questão, cujo título ‘Raio-X do problema da falta de disciplina nas escolas brasileiras - Descontrole de alguns alunos tem efeitos negativos para professores e estudantes’. Disponível em <http://www.clicrbs.com.br/especial/rs/oxdaeducacao/19.0.2604409>. Acesso em 09.Nov. 2009.

No Brasil o percentual do gasto público aplicado efetivamente na educação básica é muito baixo quando comparado a outros parâmetros internacionais. É aviltante o regime salarial a que se submetem os professores que trabalham no ensino fundamental, principalmente se a comparação for feita com um país como o Japão. Recentemente¹⁴ tivemos, por parte dos órgãos brasileiros competentes, muitas controvérsias em pagar o piso de US\$ 400 mensais aos professores de ensino fundamental (por 40 horas semanais), quando o Japão paga US\$ 2.000. Dados de análise do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEB – registram, segundo Fernandes (2009), que cerca de 1,2 milhões de professores, o que representa quase 2% da população economicamente ativa do Brasil, trabalham no Ensino Fundamental, e cuja maioria recebe salário baixo¹⁵. Na tentativa de solucionar essas questões relacionadas aos baixos salários, o Senado Federal aprovou a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, na qual os professores da educação básica pública dos estados, municípios, do Distrito Federal e da União serão beneficiados com a entrada em vigor do piso nacional do magistério de R\$ 950,00. É a primeira categoria a ter um piso salarial nacional definido na Constituição. Embora o valor total do piso não necessite ser pago imediatamente, o valor integral deve ser pago em 2010, a partir de reajustes anuais. Em 2010 o professor terá, integralizados, os R\$ 950,00 para uma jornada de 40 horas semanais.¹⁶

Os discursos da gratificação do qual alguns professores fazem uso recorrente marcam as histórias de devotamento e compromisso que parecem minimizar também as difíceis condições de trabalho com baixíssimos salários. Esses discursos, por vezes, podem sugerir a variante secularizada das abordagens cristãs do *amor mártir*, daquele que tem o sacrifício como uma virtude, ou seja, um trabalho de ascese.

As considerações que faço a respeito deste estado de gratificação no decorrer deste estudo não invalidam, de forma alguma, todas as outras maneiras através das quais os sujeitos,

¹⁴ NISKIER, 2008. Dados publicados na reportagem cujo título: Educação em crise. Folha de São Paulo, 12/12/2008. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz1212200809.htm> Acesso em ago.2009.

¹⁵ Para maiores detalhes a respeito dos salários dos professores da educação brasileira ver DEMO, 2008.

¹⁶ BRASIL, Portal do Ministério da Educação - MEC. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=378. Acesso em 08.dez.2009.

professores ou não, vivenciam a satisfação profissional em suas profissões. Porém, não escolhi para esta tese pensar a respeito de todas ou de qualquer das inúmeras formas de gratificações que existem. Não pretendo, com este estudo, fazer considerações a respeito das gratificações especiais, das gratificações salariais, das gratificações natalinas, das gratificações de cargos de confiança, das gratificações retroativas, das mensais, das semestrais, das gratificações de apoio ao letramento ou mesmo das gratificações por regência de classe. Também não tenho a intenção de ponderar sobre outra forma de gratificação que corresponda a estados de contentamento em função de o trabalho docente ser desenvolvido em condições ideais, condições que seguem certa expectativa de sucesso e que não obedecem às situações adversas consideradas neste ensaio. Sentir-se gratificado não inviabiliza outras formas de gratificação, uma vez que estas podem se sobrepor e/ou se interpenetrar, fazendo parte da existência de um mesmo indivíduo.

Considero, para fins de análise desta tese, um sentimento de gratificação que não diz respeito a todos os professores, mas somente a uma parcela dos que assim expressam sua realização profissional. Não pretendo fazer alusão à gratificação como um modo de gratidão por algo material recebido em troca, nem tão pouco a um sentimento de reconhecimento positivo e maravilhoso por um feito qualquer. Reafirmo que o estranhamento e a curiosidade encaminham na direção de olhar, de fazer ver a gratificação acontecendo em precárias condições de trabalho que envolvem, entre outras coisas, sacrifício e resignação. Escolho pesquisar e estudar uma das tantas formas de gratificação diretamente relacionada ao exercício profissional docente em situações complexas e tensas, adversas portanto, onde o esperado seria um compreensível questionamento, uma oposição e/ou abdicação em exercer a profissão. Contudo, esse é o ambiente que tende a amparar certo *ânimo*¹⁷ por parte dos que se gratificam. Sobretudo não é possível ignorar o fato de um ânimo diferenciado de contentamento, de felicidade, de gratificação por parte de alguns como um efeito que resulta do encontro com o ambiente adverso caótico e violento. Sendo assim, como permanecer com a intenção, com a vontade, a coragem de ensinar num ambiente educacional que se apresenta deste modo? Como e por que se naturalizam ambientes escolares assim instituídos, aceitando-se e, ainda, apostando-se no sucesso da aprendizagem, como muitos profissionais vêm fazendo?

¹⁷ Ânimo tomado como sinônimo de coragem, intenção, valor. Dicionário Online de Português – Disponível em <http://www.dicio.com.br/sopro/>. Acesso em 22. Out. 2009.

As alternativas de responder são inúmeras, se assim desejarmos, as perguntas acima. Entretanto, não se trata de encontrar respostas sobre o posicionamento de cada um destes professores, mas sim de analisar o que está sendo colocado em cena, de modo meticulosamente repetido, marcando os estados de gratificação com a manifestação da heterogeneidade do que se imaginava em conformidade.

Deste modo, o foco em discussão se dirige a situações em que alguns professores, em meio a circunstâncias adversas e recompensados com baixíssimos salários se realizam, exercendo sua docência na tensão decorrente do ser professor com sacrifício, mas gratificado! Por circunstâncias adversas estou tomando o conceito que encerra a idéia de infortúnio e de desgraça, por um lado, e de algo virado ao contrário, ao revés, pelo outro.

O esperado de um ambiente escolar não pode ser um cotidiano de situações de agressão aos colegas e aos professores, como acontece em certas escolas brasileiras. Estudos como os da Associação dos Supervisores de Educação do Estado do Rio Grande do Sul apontam o desrespeito por parte dos alunos como a segunda principal razão para não se seguir a carreira de professor. Pesquisa do Sinpro revelou que 83,2% dos professores haviam sofrido desrespeito da autoridade e 12,8%, agressões físicas, e, completando o difícil quadro, temos 40% das licenças de saúde por problemas psicológicos.¹⁸

Desta forma, suspeito que este estado de gratificação experimentado por alguns professores em meio a tantos infortúnios se justifique como medida de redução de danos para uma prática complexa de adversidades, onde estes docentes estão sujeitos a enfrentar dificuldades de toda ordem, na tentativa de minimização das difíceis situações, de frustrações salariais, sofrimentos e sacrifícios vividas no cotidiano escolar.

Conforme Girard (1990), o sacrifício tem a função de proteger a comunidade de sua própria violência a partir do mecanismo que passa a operar para substituir o ato de violência. O ritual do sacrifício não deixa de ser uma violência que substitui a violência em si, a qual potencialmente todos poderiam praticar uns contra os outros, mas, enquanto um/uns sofrem, abrandam-se ânimos, e numa dimensão de transcendência, a paz e a ordem social se instauram.

¹⁸ BUBLITZ, Juliana. Disponível em <http://www.clicrbs.com.br/especial/rs/oxdaeducacao/19,0,2604409>
Acesso em 09.nov. 2009.

Sob outro ângulo, por exemplo, o da perspectiva da redução de danos, poderíamos dizer que o sacrifício e o sofrimento ampararam a prática reveladora de devoção por parte de alguns professores, que encontram na gratificação uma estratégia para exercer a profissão. Essa animação entre o sacrifício exigido pela profissão docente em situações complicadas e difíceis e o estado da gratificação, parece produzir uma espécie de alento ao desconforto que resulta da necessidade em permanecer trabalhando como professor, mesmo sendo este um trabalho de muitos infortúnios.

Também Nietzsche (1999), ao referir-se à Moral do Sofrimento Voluntário, no aforismo 18 a propósito da crueldade como parte da mais antiga alegria festiva da humanidade, aborda sobre o modo como a idéia do sofrimento voluntário se insinua no mundo, no qual o mártir por decisão própria possui um sentido e um valor elevados; há uma desconfiança de todos os excessos de bem estar, pois é bastante possível que os deuses nos lancem olhares malévolos quando somos felizes, e olhares benévolos quando sofremos, afirma o autor. Jamais os olhares serão de comiseração, de pena, uma vez que a piedade é desprezível e indigna de almas fortes e temíveis, endurecidas pelas privações e pela moralidade. A moralidade se opõe ao nascimento de costumes novos e melhores, ela embrutece; os costumes representam a experiência adquirida pela humanidade anterior acerca do que considerava útil ou prejudicial, mas os sentimentos dos costumes – a moralidade – não dizem respeito à experiência em si, mas à antiguidade, à santidade e à indiscutibilidade dos costumes. (NIETZSCHE, 1999, p.143-144).

A prática do sacrifício no âmbito geral da história da humanidade remonta ao início dos tempos, quando se matavam pessoas em rituais para agradar algum deus ou força espiritual. Embora existam tentativas de se eliminar tais práticas, há alguns grupos de determinadas culturas que praticam sacrifícios humanos. Dentre as razões apresentadas pelas religiões que justificam a realização dos sacrifícios, encontramos a alegação de uma ‘troca’ com os deuses, que prometeram favores aos homens em retribuição aos sacrifícios. Geralmente, quando usamos o termo [sacrifício] metaforicamente, costumamos empregá-lo para descrever atos de altruísmo, abnegação e renúncia em favor de outrem. Essas são ações que tendem a atrair alguns profissionais gratificados que, ao se submeterem a certos sacrifícios no seu trabalho de professor, parecem adquirir a garantia de certa eficiência para lecionar como bons profissionais, como aqueles que fazem tudo pela educação.

É sobre este modo de administrar comportamentos em ambientes das mais diferentes adversidades e que ora aparecem como sofrimentos, ora com manifestações de contentamento, de satisfação consigo mesmo, que esta tese tem a intenção de problematizar. Tais comportamentos podem estar associados também à produção social do stress como um dispositivo de gestão e exploração do trabalho docente, conforme Moura (2003). Estes comportamentos operam, segundo a autora, como vetor de lucratividade, na medida em que engendram a lógica do sofrimento heróico e produzindo, deste modo, um sujeito professor que, a despeito do sacrifício, do esforço, dos sofrimentos e renúncias impostos pelo e no exercício da tarefa, reúne forças sobre e infra-humanas para continuar honrando sua profissão.

Na continuidade desse pensamento poderíamos perguntar a respeito do por que dos profissionais em análise nesta tese continuarem em seus postos de trabalho sob essas condições: em meio a situações adversas, afirmando um estado de contentamento e empenho em suas atividades de docente. Os discursos pedagógicos tendem a estimular os professores, de modo exaustivo até, a refletirem e examinarem os pensamentos e princípios que norteiam suas formas de ensinar e aprender, através de questões como que homem quer formar, em que mundo quer viver? Em resposta a esse questionamento, a esta auto-reflexão, reafirma-se um estado de vigilância e de alerta que aparecem numa tarefa sem tréguas de cuidar da sua própria conduta e incitar o outro a também fazer da sua prática objeto de reflexão. É pertinente pensar que não deve ser por uma simples coincidência que nas práticas autobiográficas estimuladas em muitos cursos de formação docente, a confissão e o testemunho do professor entusiasmam uma identidade ascética. A identidade ascética que tem a renúncia e o sacrifício como virtudes é uma identidade que se produz segundo uma moral, que escolhe a valorização de outras características sensíveis do ser humano para enaltecer qualquer experiência de prazer.²⁰

Nas palavras de Nietzsche (1991), o ideal ascético opera como um artifício para a preservação da vida e nasce de modo instintivo e curativo. O ideal ascético

nasce do instinto de cura e proteção de uma vida que degenera, a qual busca manter-se por todos os meios, e luta por sua existência; indica uma parcial inibição e exaustão fisiológica, que os instintos de vida mais profundos, permanecidos intactos,

²⁰ Esta tese não irá desenvolver um enfoque na direção de uma abordagem sobre o masoquismo, embora trate de questões pertinentes (sujeição, sofrimento, prazer) a experiência do masoquista na sua relação vivida do prazer com a própria dor.

incessantemente combatem com novos meios e invenções. O ideal ascético é um tal meio: ocorre, portanto, exatamente o contrário do que acreditam os adoradores desse ideal – a vida luta nele e através dele com a morte, contra a morte.(NIETZSCHE, 1991,p. 83).

Como elemento, o ideal ascético, para Nietzsche (1991), significa uma vontade de nada, uma aversão à vida, uma revolta contra os mais fundamentais pressupostos da vida, mas é e continua sendo uma vontade! O homem preferirá ainda querer o nada a nada querer... Optar por nada querer é ficar rodeado por uma monstruosa *lacuna* em que lhe falta saber explicar, justificar, afirmar a si mesmo, e acima de tudo sofrer do problema do seu sentido. Para Nietzsche (1991), o homem que sofria também de outras coisas era, sobretudo, um animal doente: mas seu problema não era o sofrer mesmo, e sim que lhe faltasse a resposta para o clamor da pergunta para quê sofrer? A falta de sentido do sofrer era a maldição que até então se estendia sobre a humanidade. Sendo assim, possuir um sentido coloca o homem numa posição de poder querer algo não importando o quê, com que finalidade, com que meios queria, mas era deste modo que a sua vontade mesma estava salva.

Tal afeição pelo ideal ascético por parte de todos os que querem se salvar não deixa de ser um estimo por si mesmo, mas é também caracterizada pelo autor (NIETZSCHE, 1991) como uma forma de castigo auto-imposto, ainda que em nome da libertação e da salvação ou em nome da ciência e da verdade. Comportamentos de ascese animam as características que predominam nas atitudes de alguns professores que vêm no seu trabalho uma possibilidade de, através do sacrifício exigido em suas atividades docentes, amenizar sofrimentos e frustrações. Estes profissionais que se sentem gratificados fazem uso desta estratégia – a gratificação – para tentar reduzir os danos causados por um trabalho que parece avançar na direção de muitas dificuldades. Tomo o conceito de dano, segundo Dall’Agnol (2005), que, embora um tanto vago, pode significar injúria, difamação, violação de direitos, tortura psíquica ou física, sendo possível, deste modo, também afirmar que causa dano quem produz algum mal a si ou ao outro, que faz alguém sofrer, que se sujeita ao sofrimento, seja física, psíquica ou moralmente.

Nietzsche aponta o cristianismo como grande tesouro, um dos mais brilhantes meios de consolo a toda espécie de sofrimento, pelo tanto de

aliviador, mitigador, narcotizante que há nele acumulado, pelo tanto de perigoso e temerário que arriscou para esse fim, pelo modo sutil, refinado, meridional-refinado com que intuiu sobretudo os afetos estimulantes com que pode ser vencida a funda depressão, o cansaço de chumbo, a negra tristeza dos fisiologicamente travados. Pois falando em termos gerais: em todas as grandes religiões, a questão principal sempre foi combater uma certa exaustão e gravidade tornada epidemia. (NIETZSCHE, 1999, p. 91).

Não só as religiões favorecem o alívio que muitos desejam, mas também certas profissões contribuem para o enfrentamento do sofrimento. Não são poucos os professores tomados por vontade e dedicação que enfrentam o dia a dia do exercício docente. De modo que surpreende sua capacidade para suportar e minimizar os incômodos e desgostos da profissão e desta forma nela permanecer.

É apontado por Nietzsche (1991) como outro meio apreciado no embate contra a depressão e o sofrimento, a prescrição de uma pequena alegria que seja de fácil obtenção e possa ser tornada regra, porém associada ao que o autor denomina de atividade maquinal. Estes conceitos nos ajudam a entender de modo mais claro como uma existência sofredora pode experimentar o alívio e até a cura com a benção do trabalho. O modo mais frequente prescrito como meio de cura é uma

certa dose de alegria facilmente acessível e regular, como os benefícios, as esmolas, os consolos, o auxílio, o louvor, a distinção e todos os atos que produzem alegria. O sacerdote ascético, ao prescrever o amor ao próximo, prescreve o mais forte estimulante dos instintos, ainda que em dose mínima: ‘a vontade de domínio’. (NIETZSCHE, 1991, p.94.)

Todavia, o alívio implica que o interesse do sofredor seja inteiramente desviado do sofrimento. Este desvio acontece na medida em que a consciência é permanentemente tomada por um afazer seguido de outro, deixando como consequência pouco espaço para o sofrimento. Através da atividade maquinal e o que dela é próprio, ou seja, “a absoluta regularidade, a obediência pontual e passiva, o costume adquirido, o emprego completo do tempo, certa disciplina de impessoalidade, de esquecimento de si próprio [...]” (NIETZSCHE, 1991, p. 94), é possível que o sofredor experimente inclusive a cura da depressão e do sofrimento.

Não tenho a intenção de obter uma revelação da condição de sacrifício, que é tão bem explorado pelo cristianismo, mas me interessa, para os fins de estudo a que se destina esta tese, trazer para a discussão a obediência como um dos princípios da espiritualidade cristã e que de certo modo é um sacrifício de si, um sacrifício da vontade do sujeito.

Na tentativa de compreender melhor como alguns professores se posicionam deste modo e não de outro em suas atividades docentes farei uso, para fins de análise, do conceito de obediência de Foucault (1990), que define esta não como um controle total da conduta por parte do seu mestre e não como um estado final de autonomia, mas a obediência como uma nova tecnologia de si, como um sacrifício de si. As tecnologias são formas de governo de si e do outro, são operações sobre os modos de viver, sobre as possibilidades de vida. Este conceito será desenvolvido logo adiante.

Como e por que, enquanto alguns querem desistir, outros se sentem realizados e atraídos, como que sob encantamento, por algo que parece ‘escapar’ de si mesmo? O que é e como se institui uma política de redução de danos? Quais acontecimentos seduzem o sujeito a aceitar esse modo e não outro de se tornar professor? Como e porque uns se sujeitam e se gratificam e outros renunciam à profissão?

Com o intuito de estabelecer uma aproximação com as questões que me inquietam, tomo o conceito de sedução trazido por Jean Baudrillard (1998), que defende que a sedução não é desejo, mas sim o que joga com o desejo e engana-se do desejo. A sedução não é o lugar do desejo senão da vertigem, do desaparecimento, da aparição e desaparecimento, do brilho do ser. Nós existimos no breve instante em que somos seduzidos, independente do que nos convoca, afirma Baudrillard (1988) nesse mesmo estudo a respeito da sedução. Portanto, nós existimos também nos breves instantes em que somos atraídos por obedecer a esse *ethos* do profissional docente que não é culpado nem inocente por se encontrar dessa forma, mas sim aquele que é seduzido e que seduz. É esse o sofisticado jogo que se reafirma nos comportamentos de obediência. Há interesses próprios de cada um em obedecer e em desobedecer a si mesmo e aos outros. Há interesse em permanecer no exercício de uma profissão com tantas adversidades e poder reduzir os danos dessa condição, dessa “professoralidade, dessa diferença de si”²² que alguns docentes gratificados tendem a acolher.

²² PEREIRA, 1996, p. 53. A professoralidade é uma *marca* produzida no sujeito, ela é um estado, uma diferença na organização da prática subjetiva. Não é uma identidade: identidade é uma formação existencial modelada, retida em

Procurar “saber de que maneira e até onde seria possível pensar diferentemente em vez de legitimar o que já se sabe” (FOUCAULT, 1998, p.13) a respeito do exercício docente, por exemplo, significa poder abrigar os limites do nosso presente, mas também de pensarmos a respeito do messianismo como parte da identidade de alguns professores.

No contexto dessa reflexão, Foucault (1990) propõe técnicas que se dividem em quatro grandes grupos e que raramente funcionam de modo separado, até mesmo porque cada tipo está associado à certa forma de dominação que implica em certos modos de educação e de transformação dos indivíduos. Assim, não se trata apenas de adquirir somente certas aptidões; certas atitudes também são adquiridas. Os quatro tipos se apresentam desta forma:

1) as técnicas de produção graças às quais podemos produzir, transformar e manipular objetos; 2) as técnicas de sistemas de signos, que permitem a utilização de signos, de sentidos, de símbolos ou de significação; 3) as técnicas de poder, que determinam a conduta dos indivíduos, submetendo-os a certos fins ou à dominação, objetivando o sujeito; 4) as técnicas de si, que permitem aos indivíduos efetuarem, sozinhos ou com a ajuda de outros, um certo número de operações sobre seus corpos e suas almas, seus pensamentos, suas condutas, seus modos de ser; de transformarem-se a fim de atender um certo estado de felicidade, de pureza, de sabedoria, de perfeição ou de imortalidade. (FOUCAULT, 1990, p. 48)

Raramente essas quatro técnicas funcionam de modo separado, uma vez que cada uma delas está associada a uma determinada forma de dominação. As tecnologias de si permitem ao indivíduo tornar-se objeto de si mesmo ao efetuar certo número de operações sobre seu corpo, sua alma, seus pensamentos, sua forma de ser, com a finalidade de transformar a si mesmo. Ao encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si Foucault (1990) chamou de governamentalidade. A governamentalidade foi formada a partir de três fenômenos: a pastoral cristã, a técnica diplomático-militar e a polícia. É uma maneira de governar, um domínio defendido que põe uma articulação entre os modos de condução dos outros e de si próprio.

Etienne de La Boétie (1982) escreve, em 1540, um discurso sobre a servidão voluntária, onde pergunta como esta era possível e que vício é esse em que dois homens e até

sua maneira de atualizar-se, a partir de um caminho determinado e condicionante. É como quando o sujeito se constitui *sempre* a partir de um modelo institucional ou culturalmente determinado. A marca é um estado, uma diferença produzida na superfície de sua subjetividade que contamina suas formas de ser.

dez bem podem temer um, mas que mil, um milhão, mil cidades não se defendam contra um só homem! Para La Boétie (1982), a primeira razão pela qual os homens servem voluntariamente é porque nascem servos e são criados na servidão, mas os escravos, inteiramente sem coragem e vivacidade, têm o coração baixo e mole, e são incapazes de qualquer grande ação, sugerindo consistir da natureza do homem ser livre e querer sê-lo. Porém, a primeira razão da *servidão voluntária* é o hábito; o hábito nos conforma à sua maneira, apesar de nossas tendências naturais. Todas as coisas exercem um império imenso sobre todas as nossas ações e têm, principalmente, o poder de ensinar-nos a servir! O hábito, a longo prazo, consegue fazer-nos engolir, sem repugnância, a amarga peçonha da servidão. Instala-se, assim, a obediência como um princípio de fidelidade que se cumpre por si mesma, mas também com finalidades que atendem interesses próprios de quem obedece.

Mas a ordem de obediência estabelecida pelo profissional docente que assume o compromisso com ele mesmo de ser fiel ao que ele próprio se propõe não é a da servidão, e sim a da sujeição. A obediência é um importante e sofisticado meio estratégico da dominação, eficaz em qualquer situação de comando, porém não é uma maneira de reagir a uma ordem, nem somente uma resposta a outrem. Configura-se como um estado, um modo de ser, um modo de ser anterior a qualquer ordem - um *ethos*, que denota uma frequência no agir da docência. Obedece-se para se tornar obediente, para produzir um estado de obediência permanente e definitivo e que, segundo Avelino (2008), seja este estado capaz de durar mesmo quando não há ninguém a quem se deva obedecer ou mesmo antes que alguém formule uma ordem.

A intenção em aprofundar a discussão a respeito da obediência e dos mecanismos de sujeição ultrapassa a compreensão reducionista de submetimentos, de sujeitamentos e de abusos de poder como meramente impostos à vontade de obedecer. O poder da sujeição não atua simplesmente oprimindo ou dominando subjetividades, mas operando na sua produção. Para além de mostrar o modo como nos colocamos diante dos fatos, operadores de dominação podem legitimar toda uma rede de relações estabelecidas entre elementos heterogêneos, como, por exemplo, proposições filosóficas, morais e filantrópicas. Os operadores de dominação (sofrimento, renúncia e gratificação) se apóiam uns nos outros operando/controlando as relações de obediência, regulando, portanto, aquilo no que vamos nos tornando. Esta idéia a respeito dos 'operadores de dominação' será utilizada em analogia ao que Foucault (1998-b) denomina de dispositivo com uma função estratégica dominante.

Este texto constitui-se metodologicamente a partir de uma abordagem hermenêutica foucaultiana para evidenciar a tese de que alguns professores ao experimentarem um estado de gratificação no exercício de uma prática complexa, estando diante de adversidades de toda ordem, o vivenciam como estratégia de redução de danos. Essa metodologia se funda na idéia de uma análise histórica que renuncia à toda interpretação, pois a intenção não é descobrir um sentido que pudesse estar oculto de algum modo, mas sim mostrar a partir de contornos sutis, da minúcia dos detalhes, a regularidade dos acontecimentos.

Sendo assim, este estudo apresentará primeiramente o capítulo Constituição Docente: Mecanismos de Sujeição, cuja seqüência de acontecimentos inscritos na história de um *ethos* docente contribuirá para pensar-se a problemática da *obediência* como uma marca da modernidade. Tal marca potencializa ações sobre modos de exercer a docência não como um controle total da conduta por parte de um comando ou até mesmo como um estado final de autonomia, mas sim como uma tecnologia de si, como um sacrifício de si e como sofisticado meio estratégico da dominação que denotam uma constância no agir daqueles que se gratificam.

No capítulo intitulado Gratificação e a Gratificação Docente, apresento que, ao se experimentar a gratificação e se reconhecer realizado em ajudar o outro a superar dificuldades, se estabelece um modo de satisfação que opera como uma estratégia de minimizar danos. No capítulo seguinte o enfoque se dá sobre a Dimensão da Redução de Danos como uma estratégia compensatória quando o assunto é o lugar do sofrimento e da renúncia na vida daquele professor que se gratifica. No penúltimo capítulo, o texto se faz a partir das Manifestações da Gratificação e da Redução de Danos como estratégias para sustentar o trabalho docente que se apresenta como mostra eficiente em meio a adversidades. No último capítulo, das Considerações Finais, tomo algumas questões consideradas relevantes que a tese se propôs a mostrar e chamo a atenção para a importância da redução de danos na educação como uma efetiva atitude de prevenção de sujeição a certas condições do exercício docente em situações de adversidades.

2 UMA ABORDAGEM

Tentei buscar as condições históricas do que tem sido dito e escrito a respeito da formação docente e da regularidade com que se tornou historicamente possível os enunciados que podem dar visibilidade a esta tese. A tarefa deu-se na direção de diagnosticar o que acontece, diagnosticar a atualidade. A atualidade, conforme Foucault (2008-b), não é somente compreender o presente a partir do passado como uma época passada, nem do futuro com o que anuncia acontecer, mas se trata de compreender o presente em sua diferença, a partir de si mesmo. Diagnosticar a realidade consiste também em estabelecer o que constitui nosso presente no sentido da repetição.

Nessa perspectiva, interessa a esta tese mostrar como o acontecimento, na sua concepção geral de atividade filosófica, se transforma para inserir-se em novas táticas e estratégias de luta. De acordo com Foucault (2008-b), as forças que estão em jogo na história não obedecem nem a um destino, nem a uma mecânica, mas antes ao acaso da luta.

A evidência do estado da gratificação como estratégia de redução de danos, por ora objeto desta tese, vai ser analisada segundo os processos múltiplos que a constituem, como, por exemplo, as conexões, os encontros, as forças que permitem bloqueios, que permitem fluir outras ações e as estratégias que permitiram formar, em um dado momento,, o que depois poderá se apresentar como evidente.

Sendo assim, o intuito da designação de uma abordagem hermenêutica foucaultiana no âmbito desta tese é o de apresentar os modos de fazer a análise próprios deste exercício acadêmico e intelectual. Meu objetivo é tratar os processos de abordagem do problema e o objeto de investigação de uma maneira mais operativa e prática. Tratar esses processos como metodologia, em certa medida, os restringiria a uma seqüência relativamente estanque e limitada de técnicas e procedimentos que, de certo modo, submeteriam o objeto a um crivo estabelecido *a priori*. Entretanto, uma vez que o objeto próprio desta tese, a gratificação, é por demais fluido, impermanente e suscetível a ilimitadas considerações, tratar de uma

metodologia representaria uma redução do procedimento de análise. Então, dada essa contingência, esta abordagem será apresentada como a operação de um indiciário.

O paradigma indiciário, de acordo com Araujo (2006), é uma importante ferramenta que nos remete à cultura humana. Nos faz retornar com mais potência e força às tarefas de análises, dissolvendo as névoas da ideologia, pois estas só fazem obscurecer a realidade, na qual existem zonas privilegiadas com sinais e indícios que admitem melhor compreendê-la. Um indiciário é tido pela capacidade de, a partir de dados aparentemente irrelevantes, descrever uma realidade complexa que não seria cientificamente experimentável.

A tese reúne indícios, pistas, a respeito da realização docente expressa por um sentimento de gratificação segundo a visão do observador. A coerência desenhada pela visão daquele que se propõe a olhar segue o traço que resulta de certo faro e intuição, intuição esta que advém de sensibilidade, dos dados, dos sentidos – como certas imagens, falas, emoções – sentimentos que esboçam a experiência que cerca o fenômeno a ser evidenciado.

Cabe perguntar como fica a questão do rigor, sobre a qual o próprio Ginzburg (2003) se indaga quando se refere ao paradigma indiciário. O autor defende a posição de que o tipo de rigor da ciência moderna, que é, na verdade, o rigor das ciências da natureza, “é inatingível e também indesejável para as formas de saber mais ligadas à experiência cotidiana, em que a unicidade e o caráter insubstituível dos dados são, aos olhos das pessoas envolvidas, decisivos” (ARAÚJO, 2006, p.10).

Há que se considerar a pertença de quem faz as escolhas para compor tal indiciário com suas parcerias teóricas e metodológicas, como também a visão de mundo que norteou a seleção dos textos, das opções que fez ao selecionar os fatos considerados importantes para compor a análise.

Por conseguinte, decorre dessa análise um tipo de curiosidade que Foucault (2004) destaca como aquela que vale a pena ser praticada com um pouco de obstinação, como aquela que se busca assimilar ao que convém conhecer, mas também a que nos permite nos desprendermos de nós mesmos. O autor segue perguntando “de que valeria a obstinação do saber se ela apenas garantisse a aquisição de conhecimentos e não, de certa maneira e tanto quanto possível, o extravio daquele que conhece?” (FOUCAULT, 2004, p. 196)

É necessário atenção e cuidado para que se consiga esse afastamento ou extravio, como trata o texto de Foucault (2004), para satisfazer aquela curiosidade que pode valer a pena! Atenta ao detalhe, inicialmente considerei importante caracterizar de qual estado de gratificação o estudo pretende fazer considerações ao longo de todo o texto, uma vez que existem muitas maneiras da gratificação se fazer presente. Tal fato justifica-se uma vez que, quando enunciamos a palavra gratificação, tendemos a uma associação imediata e bastante comum da designação esperada do termo. Justamente o que esta tese não se propõe olhar é a gratificação como o bom resultado de uma prática docente em que tudo acontece da melhor maneira possível e com o efeito esperado.

A demarcação do campo de análise se constituiu nas fronteiras e nos interstícios de práticas docentes que me colocam como uma pesquisadora que se esforça em atender à importância de dar conta da emergência dos sentidos, dos resíduos que derivam diretamente desta situação intersticial do objeto de estudo. Trata-se, portanto, de não responder questões a respeito de por que alguns professores se sentem desta maneira, tão pouco de sair em busca de possíveis interpretações da gratificação, mas sim de evidenciá-las no como elas se instituem em situações adversas no espaço da escola, servindo como estratégia de minimizar os danos resultantes desta condição de docente em exercício profissional adverso.

Esta é uma tese em educação que pretende fazer ver, que pretende ler o que os docentes que se sentem realizados dizem também quando deste modo se manifestam. São pistas, situações, indícios, sintomas que permitem expor “talvez o gesto mais antigo da história intelectual do gênero humano, o do caçador agachado na lama, que escruta as pistas da presa.” (GINZBURG, 2003. p.153)

Delimitar os vestígios, os elementos constitutivos da situação tratada por esta tese que diz respeito a determinados professores e não a todos, exigiu considerar aspectos históricos e contextuais da formação docente, desde os tempos em que homens comuns, professores leigos, compravam uma *licentia docendi* (licença docente, direito de ensinar)²⁵ até o tempo presente. Deste modo, optei por uma filiação teórica com o pensamento político de Michel Foucault, um pensamento que provoca um posicionamento naquele que o lê, e também por entender ser este um dos importantes teóricos que auxiliam a pensar a respeito do presente. É a partir da fundamentação das questões da obediência, da submissão e da vocação

²⁵ HILSDORF, 2006, p,21. Esse tema será mais desenvolvido no próximo capítulo.

como sinais de gratificação que persigo uma analogia com a proposta da política de saúde pública designada por redução de danos.

Vale dizer que essa analogia não pretende ser o estabelecimento de correspondências lineares entre gratificação e redução de danos. Antes, pretendo exercitar um ensaio sobre a aproximação dessas duas idéias, cuja estratégia será vista a seguir.

A palavra ‘ensaio’ tem sua origem no Latim – *exagiu(m)* – que quer dizer ação de pensar, provar, experimentar. Considerado um texto multifacetado, o ensaio se torna um elemento de difícil delimitação, sendo associado, inúmeras vezes, com diários pessoais e com artigos de opinião.

Em 1580, Michel de Montaigne publica um livro cujo título é *Ensaaios*, influenciando, assim, um gênero literário. Escolhe esse título pensando tanto no conteúdo quanto na forma do seu livro. Apresentou sua proposta de escrita como quem simplesmente pensa em voz alta. O autor pensa que a certeza é impossível e que todos, filósofos inclusive, somos incapazes de alcançar qualquer conclusão estanque e que seja válida para sempre.

Importa entender que aquele que escreve o faz dentro de suas experiências, ou seja, escreve as suas verdades, e que tais experiências – as já vividas e as por vir – podem rever convicções e verdades provisórias. A experiência implica entender não somente o que é vivenciado *in loco*, mas tudo aquilo que o sujeito absorve como tal. As experiências advêm exatamente por alcançarmos que um sujeito exprime sentidos em relação à cultura, à política e à história da qual é autor.

Como ensaísta, lhe cabe confiar criticamente a investigação à própria experiência, na tentativa de ver e fazer ver até onde é possível falar e pensar de outro modo, até onde é possível experimentar viver de outro modo. Então não se trata, no ensaio, de conferir a realidade como tal, mas de tomar a experiência como uma atitude existencial, tomar o que nos acontece.

Ratto (2008) destaca que o ensaio tem como personagem central a “imbricação escrita-pensamento” como uma “operação”, e não apenas como exposição do pensamento

através de um recurso expressivo e estilístico particular. No ensaio, o pensamento precisa da escrita para encontrar suas possibilidades de alteração. Segundo o autor,

[...] o ensaio apresenta-se como um modo de escrita que estabelece uma relação particular com o tempo presente. A atualidade é um forte elemento na operação de ensaiar. Mas não a atualidade como o tempo presente que descreve uma realidade, uma cena ou um fato. Trata-se da atualidade da própria experiência do pensamento, da escrita e da vida em processo de feitura. Isso equivale a dizer que o ensaísta está sempre falando desde a atualidade do pensamento, mas nem sempre de temas que estejam vinculados ao presente (RATTO, 2008, p. 42).

E isso nos leva a pensar em nossas experiências como constituintes de um mundo não captado pela essência, mas de um mundo ensaiado, experienciado. As descrições tendem a mostrar as tonalidades que as circunstâncias adquirem ao refletir a sua aparição. Perdem, portanto, a nitidez dos contornos, mas ganham em luminosidade. Sim, como no Impressionismo, onde os contornos são diluídos pelos efeitos da luz no afã de captar o momento.

Entendo como ganho de luminosidade o caráter experimental do ensaio, trazido por Foucault (1998-a) quanto à sua potência modificadora, sobretudo daquele que ensaia. Ele assim sublinha:

O “ensaio” - que é necessário entender como experiência modificadora de si no jogo da verdade, e não como apropriação simplificadora de outrem para fins de comunicação - é o corpo vivo da filosofia, se, pelo menos, ela for ainda hoje o que era outrora, ou seja, uma “ascese”, um exercício de si, no pensamento. (FOUCAULT, 1998-a, p.13)

O trabalho de pensar – ‘o quê e como pensa o pensamento daquele que pensa’ – a história que nos constitui “pode liberar o pensamento daquilo que ele pensa silenciosamente e permitir-lhe pensar diferentemente” (FOUCAULT, 1998-a, p.14).

Eis que o ensaio serve como uma modalidade discursiva que opera como uma alternativa de continuar a escrever. Ratto (2008) afirma que o ensaio não é a redenção de todas as aflições, mas que escrever ensaios apresenta-se como o modo mais estratégico de não se ter que render-se completamente à paralisia do pensamento para, então, poder escrever.

3 CONSTITUIÇÃO DOCENTE: MECANISMOS DE SUJEIÇÃO

Estamos incessantemente nos produzindo a nós mesmos de forma que, continuamente, nosso nível de subjetividade se traslada numa série infinita e múltipla de modos diferentes de ser, que nunca encontram um final nem nos colocam na presença de algo que pudesse ser homem (FOUCAULT, 2005).

O conceito de subjetividade reporta à experiência de sermos sujeitos, na condição daquele que é submetido, como também, na condição daquele que realiza a ação, em cada contexto no qual se encontra. A subjetividade configura-se como o conjunto de condições que fabrica o sujeito, gerando um ativo de subjetivação.

Estar sujeitado a algo e/ou a alguém tende a demarcar uma limitação da vontade individual que atua sobre a capacidade do sujeito de apreender o mundo e de elaborar juízos acerca da realidade. Conforme Foucault (2005), a sua ação, enquanto sujeito, seria se submeter a modelos estabelecidos, à certa gestão da vida como um todo que se forma nessa trama, nessa espécie de rede, na qual os indivíduos estão a cada momento, seja em posição de exercer o poder, seja em posição de serem submetidos a ele. Ao dizer que o poder transita pelos indivíduos, que não se aplica a eles, uma vez que os indivíduos jamais são o alvo inerte ou consentidor do poder (são sempre seus intermediários), e não é possível localizá-lo aqui ou ali, Foucault (2005) afirma que o poder não vai jamais estar nas mãos de alguns e não conseguirá ser apossado como um bem. O poder se coloca na mesma medida, em que o é um efeito seu, o é também seu intermediário, ou seja, ele funciona e é algo que se exerce!

Uma vez que o poder se exerce, evita-se o problema central para o direito da soberania e da obediência dos indivíduos submetidos ao domínio do soberano, tornando visível (no lugar da soberania e da obediência) o problema da dominação e da sujeição. Da perspectiva do sistema do direito e do campo judiciário como veículos permanentes de relações de dominação e de técnicas que tomam várias formas, mas mantêm a mesma natureza, é preciso examinar o direito não sob o aspecto de uma legitimidade a ser fixada, mas sim sob o aspecto dos procedimentos de sujeição que ele põe em prática. Não é o caso, portanto, de fazer uma análise do que podem ser seus mecanismos gerais ou seus efeitos de

conjunto, que em outras palavras seriam formas regulamentadas e legítimas de poder; mas ao contrário disso, trata-se de apreender o poder em seus últimos lineamentos, “onde ele se torna capilar”. (FOUCAULT, 2005, p. 32).

Dado o interesse em apreender a instância material, ou o mecanismo da sujeição, ao invés de perguntar por que alguns querem dominar tudo e todos, Foucault procura saber como se constituem pouco a pouco, progressivamente, os procedimentos de sujeição, os processos contínuos e ininterruptos que sujeitam os corpos, dirigem gestos e regem comportamentos. Por isso importa pensar em direção ao campo de ação da dominação (e não da soberania), na direção do campo de ação dos operadores materiais, do campo de ação das formas de sujeição, do campo de ação das conexões e utilizações dos sistemas locais dessa sujeição. Quando o poder se exerce em seus mecanismos finos não acontece sem a formação, sem a organização e sem por em circulação um saber através de aparelhos efetivos de verificação deste saber, que compreendem desde métodos de observação e técnicas de registro a procedimentos de investigação e de pesquisa. (FOUCAULT, 2005, p. 40).

Os efeitos da sujeição fortalecem uma condição subjetiva que permeia a prática docente daqueles que se gratificam ao exercer a docência na tentativa de realizar-se. A sujeição aprimora uma violência subjetiva que regula o psiquismo do obediente em estado permanente e talvez definitivo, capaz, inclusive, de durar mesmo quando não há ninguém, nem mesmo algo mais a quem, a que se deva obedecer! Avelino (2008) assinala que na

[...] nossa atualidade, para sermos obrigados a dizer a verdade sobre nós mesmos, [...] basta simplesmente nos interrogar no interior de uma estrutura de obediência sob o olhar de um outro. Essa verdade que trazemos no fundo de nós mesmos e que foi acoplada profundamente no segredo de nós mesmos, nós somos indefinidamente constringidos a mostrá-la a um outro. (AVELINO, 2008, p. 13).

Segundo Foucault, sempre tivemos a obrigação de dizer a verdade sobre nós mesmos e, além disso, de nos reconhecermos nessa verdade. Nessa obrigação de falar de si, o discurso de verdade constituiu importante aspecto na organização da subjetividade, de modo que foi também uma das formas primeiras, e continua sendo uma das formas fundamentais, da nossa própria obediência. Ratto (2008), quando faz referência à compulsiva pressão por falar de si, exemplifica a potência desta tecnologia que nos coloca submissos. O Autor afirma que a crença na verdade de que a linguagem e a comunicação seriam capazes de fundar na difusão

de um discurso *psi* e de um fascínio pela mais eficiente tecnologia de submissão à crença na identidade seria na verdade uma crescente demanda de “autoconhecimento atrelada a uma obrigatória e compulsiva pressão por falar de si”. (RATTO, 2008, p.119).

No escrito “*Omnes et Singulatim – para uma crítica da razão política*”, Foucault (2009) desenvolve uma análise sobre as relações de poder e obediência. Diferentemente do poder do soberano, do poder do Estado centralizador, temos o poder individualizador – o pastorado. O poder pastoral abrange o pastor como aquele que exerce o poder sobre um rebanho mais do que sobre uma terra; o pastor, como aquele que reúne, guia e conduz seu rebanho; o pastor, como aquele que tem o papel de assegurar a salvação e prover o sustento do seu rebanho, e o pastor como aquele que tudo faz pelo bem de seu rebanho. Extraídos de textos hebraicos, são temas que dizem respeito às metáforas do Deus-pastor e que, embora paradoxais e contraditórios, nos quais o autor, em seu argumento, diz que para o cristianismo, tanto na Idade Média como nos Tempos Modernos, seriam de importância considerável, uma vez que de todas as sociedades da história, principalmente aquelas que surgem no final da Antiguidade no lado do ocidente europeu – as nossas, portanto – foram capazes de violência umas contra as outras e contra elas mesmas. Sublinha o fato de que as sociedades desenvolveram uma estranha tecnologia de poder, onde trataram a imensa maioria dos homens em rebanho com um punhado de pastores. Estas sociedades estabeleceram entre os homens uma série de relações complexas que, embora pareçam longínquas, mostram que problemas como estes foram postos muito cedo. Também desde muito cedo o exercício da autoridade de ensinar esteve ligado ao episcopado ou ao supremo pontificado. É da igreja que partem os modelos educativos e as práticas de formação ligadas a uma imagem do mundo, como ordem desejada por Deus e estabelecida como invariável e sempre justa.

Sem o propósito de detalhar desdobramentos da constituição docente, retomo alguns aspectos da história que julgo importantes na composição desse figurino institucional que marca o modo de ser professor, não somente no Brasil, mas no restante do mundo, compreendendo certas categorias identitárias do exercício da profissão de mestres-monges, mestres-livres, de mestre-escola e a de professor. Tratam-se de características que fazem parte da defesa do filósofo Santo Agostinho (1956), ao documentar, em “*DE MAGISTRO*” (escrito em Tagaste, África, no ano de 389, dois anos depois de seu batismo e pouco depois de seu retorno da Itália), o diálogo intuitivo de instrução entre ele e seu filho Adeodato. Santo Agostinho (1956) desenvolveu a teoria da iluminação divina, na qual defendia ser o Cristo o

responsável pela aprendizagem, uma vez que Este, por ser considerado a ‘Verdade’, funcionava como mestre interior. A “Verdade última não pode vir do exterior: ela habita dentro de nós. Verdade que governa nosso espírito. [...] Na verdade que nos transcende e domina, encontramos a Deus: a verdade que está em nós, reflete a Verdade que nos ilumina” (SANTO AGOSTINHO, 1956, p.10). Também, segundo Santo Agostinho, a fé na revelação divina é que proporciona o mais elevado conhecimento de que somos capazes, pois tais verdades não podem ser alcançadas somente pela força da razão. Para o pensador Santo Agostinho, são os aspectos fundamentais de uma pedagogia de estatuto religioso que desempenham soluções realmente exemplares: pela espessura cultural, pelo vigor teórico e também pelo significado espiritual. Essa pedagogia aponta o processo de formação do cristão ao abordar o tema do educar-instruir, além de expor um programa de cultura e de instrução; fixa um itinerário educativo para a humanidade e para o cristão; fixa os graus de formação espiritual tais como ler, meditar, orar e contemplar, e defende que o cristão deve também adquirir conhecimentos, pois estes, enquanto universais e eternos, superam o próprio indivíduo.

Deste modo, constitui-se a concepção do magistério²⁷ como sacerdócio e vocação, remontando aos tempos em que os ensinamentos clássicos (entre os séculos V e XI) e o domínio da leitura e da escrita eram ensinados pelos *mestres monges* tendo o mosteiro como o lugar dos grandes centros de cultura. O modo de vida monástico é apresentado por Hilsdorf (2006) com características de uma cultura de interiorização, na qual os indivíduos se protegem de um mundo representado pelo sexo, pela família e procriação, vivendo voltados para si mesmos, em silêncio e solidão, abrigados e fechados no espaço interno dos mosteiros, formando pequenos grupos – como microorganismos de uma vida privada contra o modelo de vida citadina e pública do mundo antigo. A interiorização parece ganhar forma através das roupas usadas com o aspecto de um casulo, de um invólucro que os isola. As escolas monacais ou claustrais se transformam nas mais importantes instituições de ensino, uma vez que também representam estabilidade, oração, trabalho manual, obediência ao abade e à cultura religiosa que supunham formação e aprendizado formal. Nestes centros monásticos abertos à cultura antiga, os monges dispunham de bibliotecas e de um local – *scriptorium* –

²⁷ FERREIRA, 1986, p. 1064. Magistério: Do lat. Magisteriu. s. m. Cargo de professor; exercício desse cargo; ensino, professorado; a classe dos professores; designação comum, outrora, a certos compostos, minerais principalmente, aos quais se atribuíam virtudes extraordinárias; na Igreja Católica, exercício da autoridade de ensinar, ligada ao episcopado ou ao supremo pontificado.

com todo o material necessário para ler e recopiar os manuscritos antigos, fazer traduções, escrever notas aos textos, organizar súmulas e ilustrar as passagens transcritas.

Porém, a crise do mundo feudal e a retomada da vida nas cidades, que se reorganizavam comercialmente, somadas às disputas entre tradicionalistas e *culturalistas* (desde o início do século IX), cresce um intenso movimento reformador do *monaquismo* no sentido contrário, favorecendo o culto, a liturgia e a contemplação em detrimento do estudo da cultura clássica. Tem-se, então, a decadência da vida cultural e escolar nos mosteiros. O predomínio dos *anticulturalistas* acabou por levar ao fechamento ou perda da importância das escolas internas dos mosteiros. Esse crescimento urbano na Europa Ocidental –século XII – constitui-se em novas aglomerações que vão sendo edificadas como fortalezas, com poder de defesa e de atração tanto para com trabalhadores que conquistaram os direitos de liberdade pessoal e de associação diante do controle econômico e jurídico dos senhores feudais, ou dos bispos e abades dos mosteiros para quem trabalhavam, quanto para aqueles que fugiam dos campos devastados resultantes da crise do mundo feudal. As cidades conseguiam o direito de formar uma comuna, isto é, uma cidade independente – exemplo do caso de Lê Mans e Laôn, respectivamente em 1070 e 1115. Mas mesmo neste outro modelo a licença para a constituição da comuna exigia o pagamento do tributo usual de servidão, pago uma vez ao ano aos senhores representantes do clero, ficando os servos livres das demais exações do censo usualmente impostas a eles (HILSDORF, 2006, p. 16).

No século XII, há um grande aumento do número das escolas catedrais ou episcopais, cuja prática de estudos continua a cristianizar a Antiguidade. Embora sejam escolas urbanas, dinâmicas como os mercados e as igrejas dos bispos (as escolas catedrais ou episcopais), trazem características bem diferenciadas, apresentando uma cultura escolar profundamente modificada em relação às escolas dos Mosteiros. Para Hilsdorf, a

[...] *licentia docendi* (licença docente, direito de ensinar), apanágio dos bispos e clérigos, passou a ser tratada como um serviço, sujeito às regras de mercado, e muitos homens comuns dispuseram-se a comprá-la, de modo que, além dos religiosos, havia professores leigos, inscritos na Igreja, controlados e legitimados por ela, mas que não estavam mais presos aos votos eclesiásticos nem circunscritos a atividades no interior dos mosteiros (HILSDORF, 2006, p, 21).

Surge, então, uma nova categoria de profissionais do ensino: os mestres livres, que se organizaram não em uma congregação eclesiástica, mas em uma corporação de ofício, uma vez que eram profissionais do ofício intelectual – artesãos do espírito. Seguiam a mesma prática dos demais grupos de trabalhadores ao ir de cidade em cidade e colocar à venda não mantimentos e artefatos, mas os seus serviços intelectuais. Os mestres livres, de acordo com Hilsdorf (2006), eram também requisitados pelos bispos ou contratados temporariamente pelas próprias autoridades das comunas para ensinar! Ministravam disciplinas, abriam escolas ou cursos de ler e escrever latim e os saberes do *trivium* e do *quadrivium*. Suas oficinas eram a escola onde ensinavam os quatro ramos do saber: as sete artes liberais, a medicina, o direito e a teologia. Ganharam estabilidade à medida que usufruíram dos mesmos direitos das outras corporações de ofício: liberdade de trânsito, divisão do trabalho, dependência mútua horizontal entre os membros (não mais vertical, como no mundo feudal) e personalidade jurídica ante os de fora, ou seja, com privilégios de asilo, de não pagar taxas de isenção do serviço militar, de conferir seus graus e dar a própria licença para ensinar! Eram conhecedores da dialética, o que lhes permitia examinar uma afirmação sob vários ângulos, apontar os argumentos contraditórios que a sustentavam, e concluir pelo estabelecimento de uma opinião definitiva. Alguns opositores anticulturalistas viam no exercício dialético um impedimento no caminho para Deus e nomeavam seus praticantes como “mercadores da palavra sagrada” (Hilsdorf, 2006, p. 24).

A liberdade de atuação que tinham era resultado da compra da sua *licentia docendi* dos bispos e abades, dos pagamentos que recebiam dos estudantes, da alta mobilidade geográfica que lhes permitia ir lecionar de uma cidade a outra, acompanhados dos alunos e também porque ousadamente apresentavam novas interpretações baseadas nos autores recentemente recuperados.

Os mestres livres se protegeram ao organizarem-se (assim como faziam os demais trabalhadores) em uma corporação de ofício (*universitas*), uma vez que eram profissionais do ofício intelectual. Os mosteiros foram consolidados como grandes centros de cultura, sediando escolas famosas que recebiam tanto os futuros monges, nas escolas internas, quanto estudantes que não se destinavam à vida monástica. Com o monasticismo, acentua-se também o empenho cultural dos monges, uma vez que se encoraja a instrução, pois além de copiarem livros antigos (executado pelos amanuenses) e estudarem a Bíblia, preocupam-se com a

conservação do saber. A oficina desses então chamados artesãos do espírito era a escola, conforme Hilsdorf (2006).

Entende-se, portanto, o porquê do deslocamento das escolas monásticas (já reduzidas às funções religiosas), no período pós-feudal, para as escolas que os bispos mantinham anexas às igrejas catedrais, alterando a centralidade da formação cultural e escolar. As igrejas das cidades, urbanas e abertas aos seus moradores, corroboram para o entendimento dos homens de que são a fonte de autoridade, luz e salvação. O ato de manter uma escola anexa à sua Igreja como parte das suas obrigações pastorais estabelece a confirmação de que a vida cristã do povo burguês nas novas comunidades depende de padres pregadores, formados na pedagogia da palavra falada e escrita.

Em torno do ano 1300, cerca de 20 corporações de ensino já estavam reconhecidas em toda a Europa Ocidental. A importância do cristianismo se alarga na medida em que, através dele, são introduzidas técnicas específicas de sujeição, potencializadas pelo exercício confessional e pela relação com a obediência – a obediência como um estado permanente de sujeição é desta forma percebida pelo cristão como uma virtude!

Com a finalidade de compreender as diferentes formas de sujeição e obediência que nos acompanha, retomo um aprimorado meio de dominação que aparece no feudalismo²⁸, cuja servidão ao senhor emanava de si mesmo; era uma servidão voluntária. Estabelecia-se um contrato de vassalagem²⁹ que configurava uma prática de submissão diferente da prática de escravidão. Na vassalagem, estabelecia-se um pacto: uma vez sujeitos ao mesmo contrato de uma reunião corporativa, ambos senhor e vassalo deveriam cumprir o que fora acordado de

²⁸ LE GOFF, 1997: O feudalismo é um sistema político, econômico e social que vigorou na Idade Média principalmente entre os séculos V e XIII, e que resultava da composição de uma sociedade hierarquizada representada pelo Clero (padres, bispos, papa), Nobreza (reis, condes, senhores feudais, duques, cavaleiros), Servos (camponeses). Os camponeses trabalhavam para manter a nobreza e o clero com obrigações de entregar metade da produção. O servo deveria pagar para o senhor feudal [conhecido como talha], de 3 a 4 dias de trabalho de graça nas terras do senhor feudal [conhecido como corvéia], pagar taxas para usar as instalações do castelo (conhecido por banalidades) e fazer o pagamento do dízimo à Igreja (conhecido como o Tostão de Pedro). O Feudo era a unidade de produção na Idade Média, de propriedade do senhor feudal, que concedia a autorização de uso para a família do servo *em troca* do pagamento de obrigações. É este *em troca* que sinaliza uma união corporativa, de contrato estabelecido entre partes.

²⁹ LE GOFF, 1997: No ritual feudo-vassálico, as cerimônias da entrada em vassalagem ou de investidura eram bastante variadas, mas nos séculos XII e XIII a investidura do cavaleiro coincidia quase sempre com uma grande festa cristã – o Pentecostes. No caso da investidura feudal, não havia laço vassálico se a investidura do feudo não estivesse ancorada à homenagem e à fé. O sistema simbólico mostra tratar-se de um conjunto. Não são fiéis ou vassalos. São fiéis e vassalos.[...] Assim como os cristãos se tornaram fiéis - fiéis, portanto cristãos – também os vassalos que se tornaram membros da família senhorial pela investidura se tornaram fiéis – Fiéis, portanto Vassalos.

antemão, diferente das práticas de escravidão, nas quais o escravo obedecia passivamente ao senhor.

Na prática de submissão pela vassalagem o vassalo era alguém capaz de fazer promessas e, portanto, de responder também pelo futuro. Era a promessa e a fidelidade para com o futuro que tornavam o vassalo confiável nessa dinâmica de servidão. Servidão é diferente de escravidão, pois na prática da escravidão existe uma relação patrimonial, enquanto que na da servidão vassalo e senhor fazem parte de um mesmo contrato resultante de uma união corporativa.

A vassalagem, considerada como uma instituição fundamental da sociedade medieval, com os ritos que a presidiam, nos permite uma aproximação de manifestações de servidão e obediência por parte de muitos indivíduos, como, por exemplo, as cerimônias de coroação, de funerais ou de sucessão, e as insígnias de poder. Le Goff (1997), afirma que a Idade Média ignorou os termos símbolo, simbolismo e simbólico no sentido em que os empregamos hoje, e, no essencial depois do século XVI, que por vezes encontramos, a propósito dos objetos usados na cerimônia da investidura do feudo, o termo *signum*. Do mesmo modo verifica-se, embora raramente, uma explicação do *osculum*³⁰, “do beijo da fidelidade”, como símbolo de oblação, e uma outra interpretação aparece no ritual de entrada em vassalagem, em finais do século XII sobre certos pontos dos ritos vassálicos:

“aquele que presta homenagem, de joelhos, tem as suas mãos nas mãos do senhor (*) e presta-lhes homenagem; por promessa promete-lhe a sua fé e o senhor, em sinal de fé recíproca, dá-lhe um beijo, e logo após, em sinal de amor recíproco e perpétuo, vem o beijo da paz. (*) Impor as mãos era um rito de transmissão de uma graça ou um poder”. (LE GOFF, 1997, p.327).

Assim como no batismo, o novo cristão responde (pela sua boca) a Deus, que o interroga, por intermédio do padre que o batiza: “Queres tornar-te cristão? - Quero!”, também o vassalo toma um compromisso global e bem definido para com o seu senhor: o vassalo

³⁰ LE GOFF, 1979, p. 333. *Osculum* é um beijo na boca a propósito de um tipo de contrato análogo – é um beijo ritual mútuo – onde um dá e o outro retribui. O autor chama a atenção não para a iniciativa do gesto, mas sim para a reciprocidade do ato que existiu em toda a parte onde a instituição de vassalagem vigorou. O *osculum* está ligado à fase inicial da homenagem e a fidelidade aparece num segundo momento do ritual, onde primeiro se promete e depois se realiza o juramento sobre a Bíblia ou sobre as relíquias. Sendo assim, o que prestara a homenagem comprometeu a sua fé nestes termos, uma vez que diante de um superior a homenagem faz do inferior um subordinado.

coloca as mãos juntas às do seu senhor, que as aperta entre as suas – o simbolismo da mão³¹ como um gesto que renova a superioridade do senhor diante do vassalo. Outro exemplo de contrato seria o *osculum* vassálico, ou seja, a reciprocidade que este ato compreende.

Não há dúvida de que no gesto do senhor feudal há a promessa de auxílio, de proteção, mas há, também, precisamente através da promessa, a ostentação de um poder – em todos os sentidos da palavra – superior. Trata-se de uma relação de dependência. A dependência, a exigência de auxílio de outrem para existir plenamente, é dominante em certas relações, reconhecidas e mesmo institucionalizadas, em muitas sociedades. Segundo Le Goff (1979), estas relações se estabelecem de maneira assimétrica: um ajuda e protege, o outro recebe a ajuda, a proteção, e presta, por isso mesmo, diversos serviços ao protetor. Esta relação não pode inverter-se, pois proteção e serviços são de natureza diversa. Para exercer o seu papel, o protetor deve ter meios para isso. Isto supõe que, antes mesmo de começar a relação, ele - o protetor - já é superior ao seu futuro dependente.

A questão da dominação sob a perspectiva estudada por Foucault é tanto uma estrutura global de poder quanto uma situação estratégica, mais ou menos adquirida ou consolidada. É, portanto, uma relação de força e de guerra perpétua e não um abuso de poder. Aprofundar o conceito de obediência, suas marcas e desdobramentos determinantes das conjunturas e configurações sócio políticas contemporâneas demarca o processo pela emancipação humana como um fenômeno social; um fenômeno de uma obediência cega que torna dispensável as formas de coerção e que, ao mesmo tempo, pressupõe que a orientação para o nosso comportamento esteja em nós mesmos.

Michel Foucault (2008-b) aborda a modernidade na relação com o presente em que os discursos se articulam com o que pensamos, dizemos e fazemos. Escolho trabalhar com a idéia da modernidade mais como “uma atitude do que como uma época histórica”, com data passada. Não se trata, porém, na atitude de modernidade, de atribuir um caráter sagrado ao momento que o presente atravessa numa tentativa de torná-lo eterno, de perpetuá-lo, mas de dizer que o “valor do presente é indissociável da obstinação de imaginá-lo de modo diferente do que ele não é, e transformá-lo não o destruindo, mas captando-o no que ele é”.

³¹ LE GOFF, 1979, p.331. Considerado um simbolismo polissêmico que exprime ensino, defesa, castigo e, sobretudo, como aqui, no simbolismo medieval e universal, proteção ou, antes, o encontro da submissão e do poder.

(FOUCAULT, 2008-b, p. 341-343). A modernidade, portanto, será compreendida como a atitude com a qual o ser humano elabora a si mesmo por meio de uma relação com o presente.

Essa relação com o presente pode ser compreendida, segundo o autor Foucault (2008-a), de maneira esquemática, a partir de três formas principais de se entender o presente: pode-se representar o presente como pertencendo a certa época do mundo; também se pode interrogar o presente para nele tentar decifrar os sinais que anunciam um acontecimento iminente e pode-se, igualmente, analisar o presente como um ponto de transição na direção da aurora de um mundo novo. Mas é no escrito de Immanuel Kant, datado de 1783, no qual o filósofo pretende responder a respeito do esclarecimento - *Aufklärung* – que temos uma forma diferente de se pensar o próprio presente. Ao trabalhar a idéia reflexiva sobre a atualidade, Kant impõe sobre a modernidade sua marca admirável. Para Kant (1974), o ser humano pode e deve se aperfeiçoar desde que desenvolva as habilidades de seu entendimento, pois “o esclarecimento [Aufklärung] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo”. (KANT, 1974, p. 100).

Temos, em Kant (1974), a atenção ao conceito de liberdade, pois nada mais se exige, para esse esclarecimento, senão liberdade, uma vez que a radical necessidade do bom uso da razão como possibilidade de fuga da tutela é a “mais inofensiva entre tudo aquilo que se possa chamar liberdade, a saber: a de fazer uso público da sua razão em todas as questões.” (KANT, 1974, p. 102). O papel da filosofia depois de Kant foi o de evitar a razão de superar os limites do que é dado na experiência e também de vigiar os abusos de poder da racionalidade política.

Foucault (2008-b) assinala que Kant não pede que se pratique uma obediência cega e tola, e sim que se faça um uso da razão adaptado a essas circunstâncias determinadas; “e a razão deve submeter-se então a esses fins particulares. Não pode haver, portanto, aí, uso livre da razão” (FOUCAULT, 2008-b,p.339).

Embora as Luzes tenham sido uma fase extremamente importante em nossa história e no desenvolvimento da tecnologia política, diz Foucault (2008-b) que faz-se necessário que recuemos – ao nos referirmos – a certos processos relativos às relações de poder, se nos interessar compreender como nos deixamos cair na armadilha da nossa própria história. Foucault (2008-b) não se restringe à análise da modernidade, mas desenha a ela uma

genealogia que encontra, no seio do nosso presente, todos os seus modelos interpretativos. No entanto, nos leva a reinterpretar constantemente conceitos que tendem a cristalizar e institucionalizar o acontecimento humano. Sendo assim,

é preciso tentar fazer a análise de nós mesmos como seres historicamente determinados, até certo ponto, pela Aufklärung. O que implica uma série de pesquisas históricas tão precisas quanto possível; e essas pesquisas não serão orientadas retrospectivamente na direção do núcleo essencial da racionalidade que se pode encontrar na Aufklärung e que se poderia salvar inteiramente no estado de causa; (FOUCAULT, 2008 – b; p.345).

Conforme o autor nomeado no parágrafo acima, essa crítica permanente de nós mesmos deve evitar as confusões sempre muito fáceis entre o humanismo e a Aufklärung. Diferentemente, o humanismo é um conjunto de temas que reaparecem em muitas situações através do tempo, porém ligados a julgamentos de valor e à muitas variações de conteúdo. Segundo Foucault (2008-b), se a questão do homem, da espécie humana, do humanista foi muito importante ao longo do século XVIII, muito raramente a própria Aufklärung se considerou como um humanismo, uma vez que

é preciso jamais esquecer que a Aufklärung é um acontecimento ou um conjunto de acontecimentos e de processos históricos complexos, que se situaram em um determinado momento do desenvolvimento das sociedades européias. Esse conjunto inclui elementos de transformações sociais, tipos de instituições políticas, formas de saber, projetos de racionalização de conhecimentos e das práticas, mutações tecnológicas, que são difíceis de resumir em uma palavra, embora muitos desses fenômenos sejam ainda importantes no momento atual. (FOUCAULT, 2008-b, p. 345-346).

Embora desde o século XVII o que se chama humanismo foi sempre obrigado a se apoiar em certas concepções do homem emprestadas da religião, das ciências e da política, não se deve concluir daí que tudo aquilo que se reivindicou como humanismo deva ser deixado de lado. Foucault (2008-b) diz que o humanismo serve para colorir e justificar as concepções do homem, das quais ele se viu obrigado a lançar mão. O humanismo influencia filosoficamente grande parte das teorizações e práticas do Período Moderno, rompendo filosófica e politicamente com a concepção de Homem dominante na Idade Média, promovendo a constituição dos valores como o da individualidade, da autonomia e da liberdade, através da razão humana, instituindo um novo pensamento sócio-político e cultural

à sociedade. Na modernidade, as forças são de natureza funcional, resultantes de representações fundadas nos Universais metódicos nascidos da dicotomia sujeito-objeto, ao passo que durante a Idade Média as forças transcendentais eram de natureza divina e representativas do infinito poder, gerando o nascimento do Deus único.

A intenção é formar um homem social, ativo e útil para essa sociedade e não para a outra vida, para deste modo demarcar uma cultura socialmente comprometida e caracterizar a sociedade sob o aspecto da eficiência, de produção e de governo. Contudo, mesmo quando se ressaltam os indiscutíveis méritos do humanismo, sintetizados na redescoberta da civilização clássica e na afirmação de novos valores da vida, não se pode deixar de evidenciar a experiência que o constitui com seu cunho aristocrático e conservador.

O humanismo é uma das formas de repensar a posição do homem como sujeito da história que visa tornar-se realidade, costume e convivência social, mas é também, de acordo com Foucault (2008-b), uma temática (a humanista) em si mesma muito maleável, muito diversa e muito inconsistente para servir de eixo de reflexão, pois

creio que justamente se pode opor a essa temática, tão frequentemente recorrente e sempre dependente do humanismo, o princípio de uma crítica e de uma criação permanente de nós mesmos em nossa autonomia; ou seja, um princípio que está no cerne da consciência histórica que a Aufklärung tinha tido dela mesma. (FOUCAULT, 2008-b, p. 346).

Parecem infundáveis os dados que jogam o jogo da realidade que nos constitui historicamente, uma realidade que se manifesta como um conjunto de possibilidades que nos circunscreve como docentes. Assim sendo, é apropriado perguntar: qual é a dimensão histórica da constituição docente na formação do profissional da educação, na formação daquele docente sujeito aos mecanismos de sujeição presentes como redução de danos no intrigante jogo entre o sacrifício e a gratificação? Poderia ser uma resultante de um *ethos* constitutivo a partir de modelos institucionais que priorizam, entre outros aspectos da formação docente, encaminhamentos de práticas altruístas e de renúncia de si mesmo?

Michel Foucault (1990), ao fazer referência ao altruísmo/renúncia, questiona “que é que alguém deve ser capaz de saber sobre si mesmo para desejar renunciar a algo”(p. 47), cujo aspecto relevante está em não aceitar este saber sobre si como um valor dado, mas sim

em poder analisá-lo e a partir de então entender a si mesmo. Ou seja, “como nos constituímos como sujeitos de nosso saber; como nos constituímos como sujeitos que exercem ou sofrem as relações de poder e como nos constituímos como sujeitos morais de nossas ações” (FOUCAULT, 2008-b, p. 350).

Nesse sentido, importa pensar também a respeito dos processos de obediência em curso na atualidade escolar, nas suas relações simultâneas e indissociáveis entre poder e liberdade, na acepção foucaultiana. Nas relações de sujeição predominantes no campo pedagógico contemporâneo o que temos são relações de sujeição sustentadas pela normalização, por exemplo, dos usos e dos costumes escolares amparadas pelo disciplinamento dos corpos. Trata-se, em suma, não mais de servidão, mas da sujeição da alma. Nas relações de soberania, predominantes na Idade Média, tínhamos a obediência sustentada por relações de servidão onde se servia ao propósito de um senhor da terra e dos céus. A exemplo disso, os padres serviam a Deus, os servos da gleba serviam ao senhor.

É interessante para esta tese considerar as relações de dominação naquilo que evidencia o que elas podem fabricar e como podem garantir sujeitos submetidos às técnicas de dominação que atravessam nossa história. As relações de dominação são as relações de poder, de força e de guerra perpétuas nas suas múltiplas formas, através das quais o poder se exerce numa sociedade. Foucault (2005) afirma que há que analisar a dominação começando por baixo, a partir dos fenômenos, das técnicas e dos procedimentos de poder. A disciplina é uma técnica de dominação de extrema racionalidade.

A idéia, diz Foucault (2008-a), não é substituir o poder do soberano pelo poder disciplinar; não dispomos de um desaparecimento de relações de poder oriundas de regras, de leis, para que, de maneira quase inesperada, possa surgir outra modalidade de domínio resultante da mecânica das coerções exercidas pelas disciplinas. Porém, o mérito dessa questão está em compreendermos essa dinâmica do poder que passa a considerar o corpo como objeto de interesse, aumentando a utilidade dos indivíduos, fazendo crescer suas habilidades e aptidões e, conseqüentemente, seus rendimentos e lucros.

O exercício do poder se dá entre os limites do direito de soberania e do mecanismo de disciplina, mas isso não quer dizer que de um lado tenhamos um sistema de direito sábio e explícito – o da soberania – e, de outro, as disciplinas fazendo parte da máquina do poder. As

disciplinas são criadoras de aparelhos de saber e de múltiplos domínios de conhecimento. Estas veicularão um discurso alheio ao da lei e da regra enquanto tida como efeito da vontade soberana, ou seja, conduzirão um discurso que será o da regra natural – o da norma. Ainda, “definirão um código que não será o da lei, mas o da normalização”. (FOUCAULT, 1998-b, p. 189).

Os mecanismos disciplinares não aparecem a partir do século XVIII, eles já estão presentes na sociedade contemporânea. Semelhante aos moldes da disciplina eclesiástica³² ou religiosa, a disciplina escolar se institui e busca assegurar sua garantia pela sua eficácia, como condição necessária do trabalho e como valor de edificação e ascese. Não só a escola, mas as instituições como prisão, hospitais e exército vão operar no cuidadoso controle sobre o corpo! Uma sociedade constituída de corpos bem regulados, bem disciplinados, onde todos têm internalizado um único modelo será, sem dúvida, uma organização social com condições para estender a ação conformativa também a outros âmbitos, como ao do trabalho e ao do tempo livre.

Nas sociedades disciplinares, o poder sobre a vida não vai mais se voltar para os momentos em que ela pode ser extinta, mas vai, de acordo com Foucault (1998-b), dar conta de gerir a vida em toda a sua extensão, de organizá-la, valorizá-la, vigiá-la, para que possa ser incluída, de forma controlada, na produção do capitalismo. Por volta da metade do século XVIII passa a acontecer um investimento sobre a vida:

A velha potência da morte em que se simbolizava o poder soberano é agora cuidadosamente recoberta pela administração dos corpos e pela gestão calculista da vida. Desenvolvimento rápido, no decorrer da época clássica, das disciplinas diversas – escolas, colégios, casernas, ateliês; aparecimento também, no terreno das práticas políticas e observações econômicas, dos problemas de natalidade, longevidade, saúde pública, habitação e migração; explosão, portanto, de técnicas

³². Disciplina eclesiástica é o exercício da jurisdição espiritual da Igreja sobre seus membros, aplicada de acordo com a Palavra de Deus. Toda disciplina visa edificar o povo de Deus, corrigir escândalos, erros ou faltas, promover a honra de Deus, a glória de Nosso Senhor Jesus Cristo e o próprio bem dos culpados João Calvino, o grande reformador, afirmou que as marcas da verdadeira igreja cristã consistem da proclamação da Palavra, da administração dos sacramentos (batismo e santa ceia) e do exercício da disciplina eclesiástica. A palavra disciplina tem a mesma raiz latina da palavra discipular. Na verdade, ambas visam ao ensino e, não, à mera punição. Nas escolas, uma matéria estudada é chamada também de disciplina. Na igreja, a disciplina é aplicada como um medicamento amargo, mas que esperamos seja eficaz para levar ao arrependimento comprovado, a fim de trazer de volta a ovelha afastada da comunhão do rebanho. Disponível em http://www.ipb.org.br/estudos_biblicos/index.php3?id=19 Acessado em 29.jun. 2009.

diversas e numerosas para obterem a sujeição e o controle das populações. (FOUCAULT, 1998-b, p.131)

De fato, não está mais disponível uma lei que prime por fazer morrer, mas o que passa a valer é um modo de abordar a vida em um domínio de valor e utilidade, para regulá-la nas ações mais cotidianas, aprimorando sua própria sujeição por meio de ajustamento dos fenômenos da população aos processos econômicos. O que é importante perceber é que em todos esses processos (natalidade, longevidade e mortalidade, seja comparando a proporção dos nascimentos e dos óbitos, seja verificando a taxa de fecundidade de uma população) nos quais se exerce o biopoder há concomitantemente uma extensa produção de saber.

Conforme Foucault (2008-a), entram em cena as ciências exatas e biológicas: a Estatística e a Biologia, que passam a ser extremamente importantes nesse momento em que precisamos de demografias, políticas de natalidade, soluções para endemias, entre outras coisas mais. A questão da higiene pública passa a ser a principal pauta da Medicina e, com ela, podemos pensar que o biopoder assume certa forma de poder de polícia, tal como entendemos essa última modalidade de poder contemporaneamente. O biopoder traz ainda consigo novos mecanismos e novas instituições, tais como a poupança e a seguridade social. O biopoder não interfere no indivíduo, no seu corpo, como faz o poder disciplinar, mas vai atuar exatamente naqueles fenômenos coletivos que podem atingir a população e afetá-la. Em nome dessa interferência, decorre que o poder precisa estar constantemente medindo, prevendo, calculando tais fenômenos. Para dar conta de então assegurar e garantir a vida o biopoder cria o que Foucault (2008-a) chama de alguns mecanismos reguladores, que possibilitam a execução de tarefas como aumentar a natalidade e a longevidade, reduzir a mortalidade.

O ajustamento da acumulação dos homens à acumulação do capital, a articulação do crescimento dos grupos humanos ligados à expansão das forças produtivas e a distribuição do lucro, foram, em parte, segundo Foucault (1998-b), tornados possíveis pelo exercício do que ele denomina de biopoder com suas formas e procedimentos múltiplos. O biopoder aplica-se às vidas configurando uma massificação, tendo em vista que se dirige não aos indivíduos isolados, mas à população, e sempre em processos de conjunto, coletivos e globais. Exemplificando, temos toda a montagem das políticas públicas, tanto na área educacional

como na área da saúde, que se instalam como mecanismo regulador para dar conta das relações que asseguraram a valorização e otimização da vida.

Nas disciplinas, parte-se de uma norma em relação ao adestramento efetuado, na qual foi possível distinguir o normal do anormal:

[...] vamos ter uma identificação do normal e do anormal, vamos ter uma identificação das diferentes curvas de normalidade, e a operação de normalização vai consistir em fazer essas diferentes distribuições de normalidade funcionarem umas em relação às outras e [em] fazer de sorte que as mais desfavoráveis sejam trazidas às que são mais favoráveis. Temos, portanto, aqui, uma coisa que parte do normal e que se serve de certas distribuições consideradas, digamos assim, mais normais que as outras, mais favoráveis em todo caso que as outras. São essas distribuições que vão servir de norma. [...] O normal é que é primeiro, e a norma se deduz dele, ou é a partir desse estudo das normalidades que a norma se fixa e desempenha seu papel operatório. (FOUCAULT, 2008-a, p. 82-83).

Para Foucault (2008-a), a norma se constitui como princípio unificador entre disciplinamento e regularização, colocando em funcionamento novas tecnologias regularizadoras, constituídas de procedimentos voltados principalmente ao controle das populações. Denomina de população “um conjunto de fenômenos bem específicos de fazer funcionar a relação coletivo/indivíduo, a totalidade do corpo social/ fragmentação elementar” (FOUCAULT, 2008-a, p. 87). E ele continua: “a população, tal como é problematizada no pensamento, mas [também] na prática governamental do século XVIII, não é a simples soma dos indivíduos que habita um território”, mas está na dependência de uma série de variáveis, inclusive o clima, circulação das riquezas, leis, hábitos, valores morais e religiosos e claro, com o estado dos meios de subsistência. (FOUCAULT, 2008-a, p.92-93).

O modo como um indivíduo se encontra vinculado a um conjunto de regras e de valores é também um modo de sujeição que compreende a noção de estética da existência. Foucault (1998-b) entende, por estética da existência, uma maneira de viver em que o valor moral não provém da conformidade a um código de comportamentos, nem com um trabalho de purificação, mas como reflexo de uma liberdade percebida como jogo de poder; segundo ele, a estética da existência é uma arte. E é nesse aspecto que o ser moderno, para este autor, é uma questão de atitude.

Já o Estado Moderno, com seus requisitos de controlador social e produtor de leis impositivas para toda a comunidade, exerce poder segundo um modelo de eficiência racional e produtiva. Nas sociedades modernas, o Estado é a forma política de um poder centralizado e centralizador. O poder como particularidade nas relações entre os indivíduos, diz Foucault (2008-a), aprimora-se (inicialmente na idéia de poder pastoral, depois na razão de estado), e os efeitos deste continuam inevitáveis: a individualização e a totalização.

A modernidade é o período das convicções no esclarecimento, na razão e na autonomia. Mas é também equivalente à época da normalização, à época de um poder que se exerce como disciplina sobre os indivíduos e como biopolítica sobre as populações. Tempo de progresso, da justiça e do grande êxito das luzes sobre as trevas. Apresenta como os principais elementos do projeto civilizatório: universalidade, individualidade e autonomia.

Conforme Rouanet (2000), a autonomia significa que esses seres humanos individualizados são aptos a pensarem por si mesmos, sem a tutela da religião ou da ideologia, a agirem no espaço público e a adquirem pelo seu trabalho os bens e serviços necessários à sobrevivência material. Quanto à individualidade, temos que os seres humanos são considerados como pessoas concretas e não como integrantes de uma coletividade e que se atribui valor ético positivo à sua crescente individualização. A universalidade significa que o projeto moderno visa todos os seres humanos, independente de barreiras nacionais, étnicas ou culturais.

Ao demarcarmos a obediência como uma marca da modernidade pode-se classificá-la como uma das virtudes da subordinação da vontade. Assim, aquilo que interessa ao alcance dos propósitos desta tese é a compreensão de que a obediência conduz da escuta atenta à ação, uma vez que pode ser puramente passiva ou exterior ou, pelo contrário, provocar uma profunda atitude interna de resposta. E mais, obedecer também pode implicar relações em diversos graus do cumprimento de um pedido ou da abstenção de algo que é proibido.

Dentre as histórias que nos constituem e das histórias que constituíram a subjetividade ocidental, temos pedagogos da modernidade como, por exemplo, Comenius, Erasmo de Rotterdam e Rousseau, fortes e importantes influências no modelo pedagógico. Por exemplo, quando Comênio (1996) escreve a Didática Magna em idioma tcheco em 1627, traduzida para o latim em 1631, é que temos o primeiro tratado sistemático de pedagogia, de

didática e de sociologia escolar. Com o objetivo de ensinar tudo a todos, elabora 33 capítulos distinguindo quatro partes essenciais ligadas entre si. A primeira parte é uma autêntica apoteose do homem e apresenta os fundamentos filosóficos e teológicos da educação. (COMÊNIO,1996,p. 33-34). Mostra, baseado nas Sagradas Escrituras, que o homem é a mais alta, a mais absoluta das criaturas, cujo fim último está fora desta vida que não é senão uma preparação para a vida eterna e cuja preparação se faz em três graus, a saber: conhecer-se a si mesmo; governar-se e dirigir - se para Deus, e, embora as sementes da instrução, da moral e da religião sejam infundidas no homem pela natureza, este tem necessidade de ser formado para que se torne homem. A segunda parte reserva para os princípios da Didática Geral.

A experiência de viajante e o objetivo de pacificação diante dos conflitos entre os povos levam Erasmo de Rotterdam a afirmar a importância da centralidade da educação e a necessidade de uma língua universal de acordo com Cambi (1999). Embora não tenha se dedicado com mais afinco, negligenciando, inclusive, os problemas das línguas nacionais, além de um não enfrentamento de modo satisfatório em relação ao problema das ciências e das artes, elaborou o sistema didático mais completo do humanismo europeu quanto aos estudos dos clássicos. Além disso, apontou soluções em profunda sintonia com as posteriores realizações da época moderna, principalmente em relação à atenção à infância, à promoção da educação pública e à formação de educadores.

Rousseau (1987) elaborou uma nova imagem da infância articulada em etapas sucessivas bastante diversas entre si por capacidades cognitivas e comportamentos morais. Porém, a renovação da pedagogia, em Rousseau, realiza-se em particular simbiose com seu pensamento de moralista e de político, ou seja, com aquele pensamento que se interroga sobre as origens do mal do homem na sociedade e busca, nela mesma, as respostas para construir um homem novo e melhor. O traço significativo do seu pensamento reside nos caminhos práticos que ele procurou apontar para o homem alcançar a felicidade, tanto no que diz respeito ao indivíduo quanto no que se relaciona à sociedade. Formulou um ensaio pedagógico - “Emílio” - sob a forma de romance, onde procura traçar as linhas gerais que deveriam ser seguidas com o objetivo de fazer a criança um bom adulto; melhor dizendo, trata dos princípios capazes de evitar que a criança se torne má. Outro pressuposto de seu pensamento consiste em atribuir à civilização a responsabilidade sobre a origem do mal.

Assim, a educação deve ser progressiva, para que cada estágio do processo pedagógico possa ser adaptado às necessidades individuais do desenvolvimento. Os fundamentos da Pedagogia Moderna e Contemporânea, os respectivos interesses psicológicos e morais que amadurecem lentamente em relação a um “sentimento de infância”³³, aparecem pela primeira vez na cultura européia nesse período, se desenvolvem na expressão e atenção dedicadas ao mundo infantil o desejo de brincar com as crianças, de conhecê-las e de preservar sua original pureza e imaculada inocência. Com papéis bem definidos e incisivos quanto ao cuidado e ao crescimento do sujeito em desenvolvimento, família e escola se organizam de modo a determinar comportamentos que se articulam com diversos saberes, inspirados principalmente em elementos de Psicologia que vinham sendo elaborados pelos estudiosos da época. Na perspectiva pensada por Foucault, a escola configura-se como local onde se exercem, através de diferentes discursos proferidos pelos sujeitos integrantes dessa instituição, práticas pedagógicas que asseguram diversas formas de sujeição e controle.

Sendo assim, uma história de sujeição da constituição docente abriga certo discurso sobre o mundo na tentativa de dar sentido aos jogos que produzem uma realidade, através de uma linha cronológica em que se estabelecem de contendas a acordos, que sinalizam um modo de ser, de pensar e agir daquele que faz a história.

Os registros que escolhi considerar nesta breve história da constituição docente resultaram de intervenções descontínuas e pontuais, de tomadas de acontecimentos que fazem sentido com o que esta tese se propõe a evidenciar. Deste modo, o acontecimento que ora ganha esse instante do texto reside na substituição da Escola Normal pela Habilitação específica de Magistério, que, de acordo com Saviane (2009), está compreendida entre o período de 1971 e 1996. O antigo curso normal cedeu lugar a essa habilitação de segundo grau – Magistério – que, conforme o parecer nº 349/72 (BRASIL-MEC-CFE, 1972), organizou-o em duas modalidades básicas, configurando um quadro de precariedade bastante

33 DeMAUSE, 1982. Até próximo ao século XVIII havia maior exposição das crianças à morte violenta: por abandono, golpes, por exposição ao terror e aos abusos sexuais. Embora haja escassez de fontes de estudos sérios, as disponíveis apontam para o infanticídio – século IV – os pais rotineiramente resolviam suas ansiedades matando seus filhos; onde a reação projetiva predominante de inversão se manifestava na difusão da prática de sodomia com a criança. Nos séculos IV ao XIII, o abandono muitas vezes era tido como única saída para as próprias projeções dos pais. As crianças eram entregues aos ‘cuidados’ das ‘amas de criação’, enviadas as casas como criados, serviçais, a internação em mosteiros, conventos ou famílias da adoção. As surras eram rotineiras e necessárias para combater a maldade dos pequenos. A ambivalência marcou a história da infância nos séculos XIV ao XVII. Período que é possível observar um aumento do número de manuais de instrução infantil acontece uma expansão do culto da Virgem com o menino Jesus, com a intenção de ajudar a construir uma imagem de mãe amorosa e cuidadora; há uma proliferação da arte com imagens de uma ‘mãe prestativa e, a tarefa dos pais é a de ‘modelar’ seus filhos.

preocupante e contribuindo para um amplo movimento de reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura, a partir de 1980. Estes cursos adotaram o princípio da docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação. Sob essa ótica, muitas das instituições atribuíram aos cursos de Pedagogia a tarefa de formar professores para a educação infantil e para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Segundo a historiadora Villela (2000), a concepção de Faculdade de Educação surge na década de 60, quando era então planejada a reforma educacional brasileira baseada em estudos feitos por técnicos ligados ao convênio MEC/USAID, firmado em 1966. A reforma, no que se refere à formação de professores e especialistas para o Ensino de 1^o e 2^o Graus e regulamentada pela Lei 5692/71, previa cursos de Licenciatura Curta e Plena, assim como a formação de administradores, planejadores, inspetores e supervisores e demais especialistas de Educação. Nos cursos de Licenciaturas Plenas, apenas 1/3 ou 12,5% da carga horária total ficavam reservados às disciplinas de *Formação Pedagógica*.

Saviani (2009), em um desenho dos aspectos históricos da formação de professores, mostra que aqui no Brasil a questão do preparo dos professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita a organização da instrução popular. Para isso, a expulsão da Companhia de Jesus dos domínios portugueses após séculos de predominância na nossa educação contribui para o início de um processo de laicização da instrução, com o envio de professores régios.

Temos, ao longo do tempo presente, muitos inícios da organização e do estabelecimento da profissão de professor, como também muitas formas de ensino e aprendizagem passam a coexistir por longos períodos. Porém, é no início do século XIX, sob o reinado de D.João VI, que se inicia um controle progressivo do Estado sobre a Educação formal e as primeiras iniciativas para se organizar um sistema de instrução primária. Para Villela (2000), os dirigentes dessa época, tanto na Europa como no novo continente, acreditavam de forma conveniente aos seus interesses que somente pela instrução se atingiria os estágios mais elevados da civilização.

Também faz parte constitutiva da escolha de alguns fatos históricos a respeito da constituição docente, a fim de compor um *ethos* docente, o enfoque do processo de

feminização que atravessa a profissão docente, inicialmente quase que exclusivamente masculina.

Muitos estudos sobre gênero têm se ocupado dessa discussão, além da literatura que tende a incorporar as tensões no que concerne à respeitabilidade social, à moralidade sexual e à autonomia das preceptoras tidas como sexualmente vulneráveis e socialmente deslocadas. O processo de inserção das mulheres no magistério configura, claramente, de acordo com Villela (2000), um enquadramento às normas morais dominantes, o que aos poucos vai desconstruindo esse discurso que acolhe uma visão de mulher sedutora e pecadora para dar lugar a outro que atua no lugar deste, garantindo, desta forma, a concepção de um ser feminino naturalmente puro (VILLELA, 2000, p.120). A concepção de mulher ora sedutora, ora pura é descrita de modo inigualável no romance de Arthur Schnitzler³⁴ (2008) – Crônica de uma vida de mulher – escrito em 1928, no qual é contada a trajetória de Therese, uma jovem austríaca de família decadente. A personagem transita pela sociedade vienense trabalhando como preceptora nas casas de famílias paupérrimas à alta burguesia. A ambigüidade presente na personagem, acentuando a intensidade da condição humana, ora é a fatalidade mundana, ora de uma inércia pessoal que a impede de chegar a uma situação serena. Therese vivia e providenciava para que a vida continuasse, apesar das aproximações e abandonos sorrateiros que fizeram parte da sua existência. A aparente imparcialidade do autor ao narrar, não se deixando tocar pelo que conta e também não assumindo posicionamento diante dos acontecimentos, demonstra, aliás, que assim é a personagem Therese. Segundo a apresentação da obra feita pelo tradutor Marcelo Backes, a personagem não tinha compromisso nenhum com a verdade, pois era eternamente submissa à estratégia humana, demasiado humana, de compensar, de não tomar decisões cabais, de viver na superfície para não encarar o que havia de mais sombrio na própria alma.

Já a concepção de pureza talvez esteja mais bem expressa nas “Cartas sobre a Educação Infantil”, escritas por Johann Heinrich Pestalozzi (2007) entre 1818 e 1819 ao seu amigo, o educador inglês James P. Greaves, e nas quais o autor procura esclarecer o propósito

³⁴ Autor da obra – Crônica de uma vida de mulher - Viveu em Viena no final do século XIX ocupando seu tempo livre em corridas de cavalos, jogos, cartas e cafés. Amigo muito próximo de Sigmund Freud, compartilhavam o círculo de amigos; ambos nasceram e viveram em Viena e foram contemporâneos, médicos e intelectuais judeus com um desenvolvimento profissional muito parecido; estudaram hipnose e foram alunos do médico Theodor Meynert. Suas obras literárias foram enriquecidas com sua própria vida. A figura da mulher é um destaque em suas obras. Therese, a jovem austríaca de família decadente, transita pela sociedade vienense primeiro na condição de preceptora, de educadora de crianças depois como professora particular; é um ente sem qualquer arrimo orientador. Este romance é publicado em 1928, um ano antes da morte de seu autor.

da educação. Já a partir da primeira carta, ao eleger a mãe e o amor maternal como fundamentais para qualquer trabalho pedagógico com sucesso, Pestalozzi confirma as expectativas no âmbito educacional com relação ao papel da mulher de formadora de boa mãe à educadora.

Na segunda carta, que data de 3 de outubro de 1818, o autor diz:

Mãe! Lhe diria mãe responsável! Olha ao teu redor, que diversidade de propósitos, que variedade de vocações! [...] que vocações parecem mais sagradas, mais solenes, mais santas? Indubitavelmente a nossa, [...] Que feliz deve ser aquela cuja missão consiste em levar aos outros a felicidade e a felicidade duradoura! (PESTALOZZI, 2007, p. 21).

Afinal, de acordo com Pestalozzi (2007), para o exercício do magistério seriam necessárias as mesmas qualidades exigidas para a orientação e criação dos filhos. A incumbência educativa foi tomada como extensão da tarefa moral e social de preservação da família. Também na carta oitava que data de novembro de 1818, Pestalozzi (2007) reitera que é a mãe quem deve zelar pelo bem mais importante da família, que é a criança, e que esta é a missão de toda a educadora que tem a abnegação pessoal como algo a marcar a sua vida. Obviamente que esta também foi uma forma de aceitar o trabalho da mulher fora do ambiente da casa, doméstico, fora do lar, uma vez que era possível conciliar mais facilmente as atividades profissionais com as domésticas. Nunes (1985) aponta este fato, da conciliação entre a profissão e as atividades domésticas, como um dos aspectos responsáveis pela baixa remuneração do magistério.

A história que nos organiza a partir das práticas de subjetivação não deixa de ser uma ontologia de nós mesmos, e o próximo capítulo desenvolverá aspectos concernentes à constituição docente daquele que se gratifica.

4 GRATIFICAÇÃO E GRATIFICAÇÃO DOCENTE

Muito natural querer ser um bom professor, um bom médico, uma boa costureira, ser admirado por tocar bem um violino, uma guitarra ou simplesmente a ambição de ser uma boa pessoa. As realizações, de modo amplo, dos desejos e ambições, de crescimento, são por si mesmas, recompensadoras, excitantes e gratificantes. Comportamentos esperados e atingidos com sucesso são benéficos na nossa existência, pois, também deste modo, inventamos outras maneiras de nos ‘organizarmos’ em sociedade.

A gratificação³⁶ que esta tese se propõe pensar é resultado da ação de sentir-se gratificado. É da ordem do ‘agradecido’, em função de alguém ter alcançado uma graça. Este estado de graça só se instala como resultado de ações por parte do sujeito que faz por merecer, através, por exemplo, da forma como se doa em benefício de outrem. Mas aquele que se doa atende a uma vocação, e por isso assume o propósito de apenas se doar, de forma alguma esperando por pagamento ou retribuição. O pagamento, a recompensa, resulta de um contrato, no qual está implícito uma expectativa de recompensa, de reconhecimento público e formal pelo serviço prestado, por isso não é possível recebê-lo. A forma de pagamento que é possível ser feita em acordo com as ações daquele que se doa são concedidas em forma de brinde, ou seja, quem merece ganha de graça, por graça. Sem contar que aquele que recebe uma graça geralmente se coloca de maneira humilde, sem pretensões de se vangloriar, pois seria depreciativo e a dignidade seria diminuída. A graça não diz respeito, neste caso, ao sucesso ou à bondade, mas pode funcionar como um mecanismo motivador para fazer o bem e não cometer faltas. A graça é também um dom ou uma virtude especial concedida por Deus como meio de salvação ou santificação, diz o dicionário Priberam da Língua Portuguesa.

O estado de gratificado é um estado de agradecimento, um excitante estado que permite o enlevamento desta prática. A gratificação acontece a todo instante, mas o

³⁶ FERREIRA, 1996. De acordo com o dicionário de Língua Portuguesa, gratificação é o ato ou efeito de gratificar; é retribuição de serviço extraordinário; é remuneração acima da devida, extraordinária, por determinado serviço que se reputou muito bem executado, ou de execução difícil; também é uma remuneração de certos cargos públicos em comissão; é também uma gorjeta. A ação de sentir-se gratificado é denominada como estar grato, agradecido. A ação de gratificar é designada por pagar, remunerar, premiar; é dar gorjeta; é mostrar-se reconhecido; é dar graças e é brindar em forma de reconhecimento.

reconhecimento virá, um dia. Desejar o reconhecimento é ter soberba. A graça é um sinal de modéstia.

Certos professores, ao experimentarem o sentimento de gratificação, parecem atender a uma necessidade³⁷ que emerge de uma subjetividade própria e associada à existência de cada um. Esta exigência individual surge em função de determinadas atitudes, interesses, valores, crenças, mas com destaque, aqui neste caso, em relação ao sucesso do outro. Aquele que manifesta a gratificação parece ‘purificar’ o organismo, expurgando toda ordem de imperfeição e impureza. E em função disso manifestam atitudes sociais benevolentes de ajudar os outros a superarem uma dificuldade. Portanto alguns reconhecem-se como um docente realizado, mas tal reconhecimento não deve resultar em atitudes de soberba. A soberba é um comportamento depreciativo, uma vez que se manifesta da arrogância ao desdém.

É importante entender que este imperativo de ter que ajudar o outro também se dá porque necessita minimizar danos sofridos, porque prescinde de reconhecimento, enfim, não importa neste momento qual o dano, mas a necessidade que pode estar sendo mobilizada por uma privação, por uma carência atendida repetidas vezes por esse sentimento de gratificação; E, se atendida, não quer dizer que a necessidade tenha sido satisfeita em sua totalidade. O atendimento, parcial ou não, é que poderá gerar outra necessidade ou potencializar a mesma necessidade que pode não ser jamais atendida.

Defendo a evidência de que alguns professores se realizam e se sentem gratificados quanto mais intensa for a entrega despendida na atividade docente, quando exercida em meio a situações adversas. Situações adversas porque produzem violência, exigindo, desta forma, resignação para permanecer no cargo, numa estratégia de minimizar os danos que possam resultar de contextos escolares que deste modo se manifestam.

O fato de alguns professores reconhecerem a docência como atividade gratificante apesar das más condições objetivas de trabalho aponta, de modo sugestivo no meu entender, para análises direcionadas e fundamentadas em aspectos inspirados também em valores missionários e assistencialistas. O cumprir uma missão já atende à grande parte do que alguns

³⁷ Não confundir necessidade com motivação. Não é do interesse desta tese desenvolver estudos sobre a motivação, que já estão exemplarmente bem desenvolvidos nos estudos de Abraham Maslow (1991).

docentes se propõem, mas mais do que isso parece dar um ‘sentido’ à ação docente. Este jeito de ser professor em apostolar dedicação ao ensinar e aprender, segundo alguns professores destaca a importância da função docente como sacerdócio, aqui com boas condições de reforçar práticas de privação e sacrifício.

4.1 SINAIS PERIFÉRICOS DE GRATIFICAÇÃO

A formação docente tende a responder às exigências e aos desafios da profissão numa sociedade conflitante como a nossa! Reconhecer a complexidade da prática docente merece importância e reflexão na medida em que institui e regulamenta espaços legítimos de poder e do saber, pois as práticas docentes sustentam regimes de verdade e modos de ser professor.

Sustentar as questões a respeito dos sinais periféricos de gratificação (vocação, missão e merecimento) permite-me estabelecer algumas diferenças importantes no efeito do que está colocado sobre a realização docente. A realização dos professores trabalhando sob condições consideradas adversas, como já foi descrito anteriormente, não se dá apenas pelo cumprimento de determinados propósitos educacionais, mas pelo cumprimento destes propósitos no sofrimento e na renúncia. Sofrimento e renúncia são condições para a realização profissional de alguns docentes. Os traços, os vestígios que possibilitam evidenciar esta situação, encontram-se nas práticas de professores que, por terem vocação, merecem desempenhar a missão de ensinar. Ganha voz a emoção da vocação e o arrebuo de sentir-se gratificado. Mais adiante, no capítulo 6 (seis), nos deteremos na identificação desses indícios em falas e depoimentos de professores que referem à importância que tem o sentimento da gratificação.

Esse êxtase do estado gratificado não tem relação direta com aquele professor que é querido pelos alunos. Ele pode ser ou não bem querido. Ele só não é o profissional

carismático³⁸, pois diferentemente do profissional gratificado, aquele, como todo carismático, serve-se do reconhecimento do outro! Quanto mais provas de reconhecimento, mais confirmação carismática se instaura, se afirma. É diferente também porque o professor gratificado e realizado não se nutriu do reconhecimento do outro para experimentar um estado de gratificação. A gratificação se faz presente para atender a uma exigência do docente que tem uma missão a cumprir. Como todo bom missionário, ao receber um ‘chamado’, se entrega e se doa, sujeitando-se em nome da sua causa.

A manifestação desses sinais periféricos de gratificação designa a qualidade que permite a alguns sentirem-se dignos de um prêmio, de estima e de apreço. Tanto a vocação como a missão demonstram que o sujeito que assim o é, só o é porque assim o mereceu. O merecimento é um fato importante e definidor para a compreensão relevante dos sinais de gratificação. Os professores que deste modo se sentem costumam adaptar-se às rotinas de renúncia e sofrimento com a habilidade de quem sabe a importância que tem, na sua prática diária, tal situação. Se não for difícil, se não existir a calamidade, a violência, como este profissional alimentará sua necessidade de gratificação?

4.2 VOCAÇÃO, MISSÃO E MERECIMENTO

É Weber (2004.a) quem auxilia na compreensão sobre vocação. Escreve: “[...] na palavra alemã *Beruf*, talvez mais claramente ainda na palavra inglesa *Calling*, pelo menos ressoa uma conotação religiosa – a de uma missão dada por Deus [...]”. *Beruf* é traduzido como vocação, profissão ou vocação profissional, ou ainda, profissão como vocação. (WEBER, 2004.a, p.18). Inicialmente, este autor estava preocupado com a influência das diferentes doutrinas religiosas sobre a conduta prática dos estratos sociais. Assim,

³⁸ WEBER M. 2004 b, p. 158. O termo carisma foi difundido na sociologia por Weber, mas antes já havia sido utilizado por historiadores dedicados aos estudos das religiões. Identificou o carisma como uma das fontes legítimas de poder, isto é, como uma das maneiras de influenciar ou até mesmo de determinar o comportamento de outros sem valer-se da força física, uma vez que as relações de dominação baseadas no carisma ocorrem sem a resistência dos comandados, são fortemente assimétricas e com um elevado grau de subjetividade, ou seja, não são transmitidas através de explicações nem aprendidas através de exercícios. A potência da dominação carismática é especificamente revolucionária, uma vez que derruba o passado e seu poder baseia-se no reconhecimento puramente factual, nascendo da dedicação fiel do outro! Só é legítima enquanto e na medida em que vale, isto é, encontra reconhecimento por parte de seus discípulos ou sequazes.

principalmente no seu texto, perseguiu este estudo sobre a ética protestante e o espírito do capitalismo, onde aborda a ética econômica das grandes religiões mundiais, tomando a estratificação social e os principais elementos da conduta prática como representantes das determinações sócio-econômicas da ação religiosa. De modo que basta olhar as estatísticas ocupacionais de um país pluriconfessional para constatar a frequência de um fenômeno como “o caráter predominantemente protestante dos proprietários do capital e empresários, assim como das camadas superiores da mão-de-obra qualificada, notadamente do pessoal de mais alta qualificação técnica ou comercial das empresas modernas”. (WEBER, 2004.a, p. 29).

Salienta, deste modo, que ao abordarmos a história dos idiomas civilizados, vamos identificar que nem os povos predominantemente católicos, nem os da antiguidade clássica possuíam qualquer expressão que tivesse a conotação do que hoje chamamos de ‘vocação’, enquanto ela existiu para todos os povos predominantemente protestantes! O autor faz referência à palavra vocação como “tarefa de vida num campo definido no qual trabalhar”. (WEBER, 2004.a, p. 71).

As pessoas podiam se aproximar de Deus através do trabalho, de uma vocação. A comunhão entre Deus e seus ‘escolhidos’ e a tomada de consciência dessa comunhão só podem se dar pelo fato de Deus neles agir e deles tomarem consciência disso – pelo fato, portanto, de a ação nascer da fé operada pela graça de Deus e desta fé, por sua vez, ser legitimada pela qualidade desta ação.

Explica Weber (2004.a) que a relação de fé do calvinista³⁹ com seu Deus se dava em profundo isolamento interior, e a pertença à verdadeira Igreja era uma condição necessária imprescindível à salvação. Ou seja, o mundo está destinado a servir à autoglorificação de Deus; o cristão escolhido/eleito por Deus existe para acender no mundo a glória de Deus, cumprindo, de sua parte, os mandamentos Dele, de Deus. Impunha-se uma questão séria que deixava o indivíduo entregue a si mesmo numa incerteza quanto a sua eleição realizada por Deus. “Serei eu um dos eleitos? E como eu vou poder ter certeza dessa eleição?” (WEBER, 2004.a, p. 97-100). O trabalho social do calvinista no mundo é unicamente trabalho *in*

³⁹ De acordo com WEBER (2004.a), o Calvinismo foi historicamente um dos portadores da educação para o espírito capitalista. O fundador e precursor desse movimento foi João Calvino [1509 – 1564], teólogo cristão francês que fugiu da França para a Suíça em 1536 devido a perseguição aos Protestantes. O projeto de Calvino tinha como objetivo a profunda transformação das mentalidades. Cada resquício de superstição, de práticas de magia ou de catolicismo era perseguido como idolatria pelos calvinistas.

majorem Dei gloriam, quer dizer, para aumentar a glória de Deus. Sendo assim, é possível entendermos porque o trabalho numa profissão que está a serviço da vida intramundana da coletividade também apresenta esse caráter de glorificação à Deus e não à criatura. Para Lutero⁴⁰, a derivação da divisão do trabalho em profissões aparece a partir do amor ao próximo, mas como construção ideal, portanto nos calvinistas tornou-se parte característica de seu sistema ético. O amor ao próximo – já que só lhe é permitido servir em glória a Deus – se expressa em primeiro lugar no cumprimento da missão vocacional-profissional, possibilitando reconhecer o trabalho a serviço dessa utilidade social, promovendo a glória de Deus e mais, numa época em que o “Outro Mundo” não era só mais importante, mas também mais seguro do que os interesses da vida neste mundo terreno. A doutrina da predestinação, dos escolhidos por Deus, segundo Weber (2004.a), define que é preciso considerar-se eleito e repudiar toda e qualquer dúvida como tentação do diabo. Distingue-se o trabalho profissional sem trégua como meio importante para se conseguir essa autoconfiança: somente ele [o trabalho] dissiparia a dúvida religiosa e daria a certeza do estado de graça.

Certamente que para os ‘enviados’ essas questões não representavam problemas! Eles tinham a certeza de serem um dos escolhidos, uma ‘ferramenta/instrumento de Deus’, como diz Weber(2004.a). Porém, o fato de não ser possível identificar, pelo comportamento, quais seriam os eleitos ou os condenados – em nada diferem externamente os primeiros dos segundos. Importava somente uma única diferença, uma exceção, por conseguinte, que diz respeito a uma firme confiança de quem crê e persevera até o fim. Paul Honigsheim, amigo de Weber e integrante do grupo de intelectuais da cidade alemã de Heidelberg, aponta a correta versão católica e jansenista⁴¹ do conceito de vocação como profissão. Lembra que, para os jansenistas,

[...] falta todo traço de um elo entre certeza da salvação e ação intramundana. Sua concepção de vocação, muito mais que a luterana e até mesmo que a genuinamente católica, tem ainda o sentido de resignar-se a uma dada situação de vida, imposta

⁴⁰ O monge agostiniano chamado Martinho Lutero (1483 – 1546) foi o principal inspirador da Reforma, e defendia, entre outras, o regresso às fontes cristãs como um caminho de renovação da consciência religiosa. A Reforma religiosa começa na Alemanha, no século XVI. Em 1507, ele foi ordenado padre, mas devido as suas idéias que eram contrárias às pregadas pela igreja católica, foi excomungado. Suas 95 teses e a tradução da Bíblia para o alemão, permitindo o acesso a um conhecimento guardado até então somente pela igreja católica, favoreceram uma divisão entre os cristãos. Casou-se com a monja Katharina Von Bora, no ano de 1525, e teve seis filhos.

⁴¹ O Jansenismo foi uma teologia cristã que surgiu na França e na Bélgica no século XVII e que se desenvolveu no século XVIII. Tem este nome porque tem origem nas idéias do bispo de Yprés, Cornélius Jansen. O Jansenismo era uma versão modificada do calvinismo, que por sua vez se baseia na teologia de Agostinho de Hipona.

não só pela ordem social, como no catolicismo, mas pela própria voz da consciência. (HONIGSHEIM *apud* WEBER, 2004.a, p.214, nota 48).

Quanto à importância da Igreja Católica na constituição da concepção de vocação, principalmente numa época de formação da Europa Cristã e de uma gestação dos pré-requisitos do homem moderno (formação da consciência individual) e durante a evolução das comunidades cristãs, esta formação deu-se através da organização de suas próprias práticas educativas e sua própria teorização. As práticas educativas estão ligadas à práxis comunitária (referente à família, amor recíproco e dedicação aos filhos, que vê nas crianças o estado de graça), e referem-se ao papel que as crianças ocupam na comunidade onde são ao mesmo tempo valorizadas e marginalizadas.

A estrutura educativa pensada pelo cristianismo católico e protestante vem marcando profundamente o Ocidente e se constituindo como lugar de formação construído sob a ótica de orientação a vida espiritual no sentido religioso, submetendo o processo formativo ao princípio da ascese. Ascese vem de *áskesis*, em grego, que quer dizer exercício físico! Ascese, ascetismo ou ascética é o controle austero e disciplinado do próprio corpo através da evitação metódica do sono, da comida, da bebida, da fala, da gratificação sexual e de outros tantos prazeres possíveis deste mundo. Weber (2004.a) distingue dois tipos de ascese: a ascese do monge, que se pratica fora do mundo, chamada extramundana, e a ascese do protestante puritano, que é intramundana e “faz do trabalho diário e metódico um dever religioso, a melhor forma de cumprir, no meio do mundo, a vontade de Deus” (WEBER, 2004.a,p. 279). A ascese também é compreendida como renúncia e mortificação, importante no processo de purgar e disciplinar a vida interior relativa às paixões e para submetê-la ao guia da razão e da fé.

A educação se desenvolve em parceria com a fé cristã e com as instituições eclesiásticas, parceria esta em que ambas recebem benefícios, sem esquecer que estas instituições são as principais responsáveis por educar, formar e conformar, não olvidando, também, que quem trabalhava o fazia por ter sido escolhido, chamado para cumprir com devoção o que lhe cabia como educador de almas!

Diferentes períodos na cultura cristã marcam a educação e a concepção de infância. O historiador Lloyd Demause (1982) traz um aprofundamento principalmente em relação à visão geral da “história do infanticídio, do abandono, do encaminhamento das crianças às

‘amas de cria’, das faixas em que os bebês eram enrolados, das surras e dos abusos sexuais tidos como práticas que estavam generalizadas em determinados períodos da nossa história” (DeMAUSE, 1982, p. 20). Até o ano de 374 não era considerado crime o assassinato de crianças entre os romanos. Também entre os cristãos havia acusações de matarem-se crianças em ritos secretos. Os infanticídios eram generalizados na Idade Média. Somente em 787 Dateo de Milán fundou o primeiro asilo dedicado exclusivamente às crianças abandonadas na Itália. Segundo o autor, em outros países a evolução da infância aconteceu de modo muito parecido.

A Igreja exerceu influência marcante na docência como vocação e dedicação em resposta ao chamado religioso, visão de magistério que ainda se encontra largamente difundida entre os professores. Mesmo em nossa sociedade faz-se referência ao profissional docente competente como aquele que tem vocação para o que faz!

A concepção pedagógica é marcada, no século XVIII, pelo fundamental apelo à validade universal da instrução. A instrução deveria cumprir a finalidade de apoiar-se, sobretudo, no estudo das línguas – nas antigas e na nacional –, uma vez que as línguas são “a bainha na qual está guardada a espada do espírito” (CAMBI,1999, p.249). A fim de que todo homem possa cumprir com os seus deveres sociais, a instrução deve ser uma obrigação para os cidadãos e um dever para os administradores das cidades. As atividades educativas, em estreita relação com os fins éticos-religiosos, devem formar uma consciência cristã culta e moderna para orientar, também mediante a instituição escolar, para uma obediência à autoridade religiosa e civil.

A *Revista do Ensino*,⁴² editada no Rio Grande do Sul de 1939 a 1942, é um bom exemplo da postura de alguns professores que defendem ter uma missão a cumprir. Conforme Bastos (1994), a Revista tinha o objetivo de fortalecer, em cada educador, a consciência integral de suas funções e deveres, reintegrando o mestre em sua nobre e verdadeira missão e articulando um discurso de engrandecimento da ação docente, uma vez que esta é vislumbrada como uma obra mais divina do que humana, exigindo, conseqüentemente, uma

⁴² Segundo Bastos, (1994) o professor primário foi o destinatário privilegiado da *Revista do Ensino*, criada por iniciativa de um grupo de professores da Universidade de Porto Alegre, articulados à Secretaria de Educação e Saúde Pública/RS — Divisão Geral de Instrução Pública.

postura de doação, sacrifício, abnegação, como um sacerdote da Educação a quem o amor e a vocação animam (BASTOS, 1994,p.137).

É assim também que, em nossa sociedade, as atividades de ser professor, educador e formar professores tornaram-se atividades, à primeira vista, valorizadas socialmente, ou seja, significadas como dignas e importantes, como ações fundamentais para o futuro dos homens. Observa Costa (2005) que a valorização de um “que fazer” pedagógico sob os ombros dos profissionais da educação, terminaria por pesar uma enorme responsabilidade moral como por exemplo, a de civilizar uma vila, uma coletividade, uma cidade, um estado, um país e, em nossos dias, todo um mundo que inexoravelmente se globaliza.

É dessa maneira, pois, que, em face de sua desmedida missão civilizadora, a tarefa de educar parece ter assumido uma extrema gravidade, podendo-se facilmente associar o educador à figura de um soldado e de um salvador. E, no entanto, não seria menos correto associá-lo também à figura de um *carregador de fardos*: tanto voluntarismo, tanta abnegação, tanta renúncia [...]. (COSTA, 2005,p. 1266-1267).

No cumprimento de uma missão de levar ao outro supostamente idealizado como designando uma posição de carência ou de falta, num determinado tipo de ação (pedagógica), implicaria, pois, que aquele que educa/civiliza também é o detentor de um saber, de um poder sobre o outro, afirma Costa (2005). Trata-se de um fato que pode corroborar o entendimento que se passa com aqueles que assumem o desígnio de ter uma missão a cumprir, mas que entendendo poder ir além desse encorajamento’ de auxiliar o outro. A ajuda também acontece na proporção da auto-ajuda: quanto mais ajudo o outro, maior é meu merecimento, maior é minha realização.

A concepção do magistério como uma vocação era proclamada em termos muito próximos aos da Sagrada Escritura ao caracterizar a missão do sacerdote católico. A função do professor era também a de aproximar Deus da comunidade da qual este era integrante. Daí provinha sua dignidade, respeito e também responsabilidade. O professor prestava um serviço à comunidade, que exigia também fidelidade e perseverança, obviamente sem esperar grandes vantagens materiais. Estas deveriam ser creditadas para a eternidade. É o que evidencia o texto escrito por um padre professor para a Restauração Católica Alemã:

Eu sou professor, isto é, fui chamado por Deus para tal, fui encaminhado para isto pelos meus superiores, sou sustentado para isto pela minha comunidade e me vinculei através de um juramento a esta missão de ser um professor de verdade, educador para a verdadeira sabedoria e temor de Deus, não somente para uma, duas ou três crianças, mas para toda uma escola. Quanto maior o número de alunos tanto maior a minha responsabilidade. Eu sou professor, isto é, tenho uma missão que é uma das mais nobres e mais importantes da terra; afinal, que outra missão poderá ser mais honrosa do que a de ser professor da verdade e da virtude para tantos que a ignoram, ser pai espiritual de tantas crianças, ser o jardineiro da sementeira da comunidade, ser o visível e o vigilante anjo da guarda dos filhos de Deus, ser o guarda do tesouro do Sangue de Cristo, ser o guarda do templo do Espírito Santo, ser o guia e condutor de tantos novos peregrinos para Deus, nosso pai? Tudo isso eu devo ser na função de professor paroquial. (KREUTZ, L. 1986, p. 15.)

A comunidade era o reconhecimento ao sacrifício e à doação do professor! O quanto essa atuação do professor, de ser vocacionado, dificulta a participação efetiva dos professores na categoria profissional e na luta pelas reivindicações de toda ordem é o que apresenta o texto do professor Lúcio Kreutz (1986).

O sociólogo e professor Erlando Rêses (2008) aponta, em estudo recente, a importância para a carreira profissional do quesito *missão*. Sua tese, intitulada ‘De vocação para profissão: organização sindical docente e identidade social do professor’, diz:

A identidade social assumida pelo profissional docente ao longo dos anos, como portador de uma missão, para atender a um chamamento ou por possuir vocação ou dom ‘natural’ para o exercício do magistério, retardou o início do interesse pela formação de uma organização sindical. (RÊSES, 2008, p. 215).

O exercício do magistério parece potente quanto à prática que objetiva interesses mais desinteressados e que, de acordo com Gilson Pereira (2003), estão de certo modo espalhados por todas as carreiras através do civismo, do idealismo, do sacerdócio, dos sentimentos cristãos e do espírito público. Além destes, sugerem uma espécie de valor supremo, uma moeda comum (o interesse desinteressado), é também partilhado por todos, e podem ser percebidos a partir do modo como o professor se realiza.

O professor, ao vivenciar altruísmos incomensuráveis de doação e renúncia em nome da vocação, no seu propósito de educador e docente gratificado, se realiza ao cumprir sua

missão se esta for desempenhada com sacrifício e sofrimento. O sofrimento é uma condição para este professor ser merecedor de alcançar algo que culminaria na realização em ser aquele professor que escolhe primeiramente atender o outro. É no ambiente adverso e produtor de sofrimento que este professor tem a possibilidade de atender ao chamado vocacional de ser capaz de, ao renunciar a si próprio em favor do outro, atingir seu objetivo profissional de cuidar e ensinar àquele que está ali, na escola, para receber conhecimento.

A realização é consequência de um fazer por si próprio através do outro. Merecimento é ter direito a algo que é assegurado por vantagem concedida. Aquele que assume a graça como estratégia de redução do dano produzido pela renúncia a si e pela acolhida do sofrimento, em resposta à vocação, é um merecedor, é alguém que fez por merecer.

O merecimento se põe a serviço do merecedor, daquele que possui um conjunto de características que o distingue como potencialmente apreciável e privilegiado a adquirir um direito. Ter capacidade de direito, conforme Reale (2003), professor de Direito Constitucional, é ter aptidão para adquirir direitos e contrair obrigações.

Aspecto relevante na análise do merecimento é a justiça. Podemos dizer que justiça é aplicar aquilo que é merecido, que é devido, todavia misericórdia é não aplicar a punição merecida, e sim ter clemência. Por isto a misericórdia, conforme Comte-Sponville (2002), é definida pelas idéias cristãs como a virtude que triunfa sobre o ressentimento, sobre o ódio justificado, o rancor, o desejo de vingança ou de punição.

Embora haja afinidade entre as questões periféricas – vocação, missão e merecimento – e o fazer da docência do gratificado, assim como, de certo modo, uma avizinhação com conteúdos religiosos, estes servem para sustentar o sentimento da gratificação docente. Com efeito, o que aparece é os estados de gratificação com a intenção de se poder suportar o desconforto do sofrimento. O docente se sujeita não por imposição externa do Estado, de uma política educacional. Não. Se sujeita por atender à uma subjetividade, um estado de ser que responde a uma determinada circunstância. Esse estado é sustentado por uma forma de ser que se faz na tensão relacional realizada na prática desta docência.

Essas tensões que se manifestam na experiência de certos docentes podem ser de ordens diversas, e vão desde questões singulares a questões mais plurais como, por exemplo, as existentes entre as exigências provocadas pela magnitude da tarefa de ensinar às conseqüências inesperadas que a excessiva responsabilidade, assumida individualmente pelos educadores, produz na ação de ensinar. (ALLIAUD E ANTELO, 2005).

A magnitude do projeto de educar assumida pelos professores é algo tão grande e em tamanha solidão que pode gerar sentimentos de incompetência quando não conseguem ensinar. Os discursos de formação de professores contribuem com sua grandeza educativa, suscitando sensações de esmagamento ou empobrecimento em sujeitos que se sentem incompetentes ou incapazes. A imagem de um poderoso titã, de um paladino, capitão de trovões, de um atleta treinado contra ventos e mares com toda a grandeza e a responsabilidade que a acompanha parece ser proveniente daquilo contra o que luta: a adversidade. (ALLIAUD E ANTELO, 2005, p.44; tradução da autora).

Porém, a proposta aqui não é aprofundar os inomináveis estados de sofrimento oriundo de contextos adversos, mas sim tentar perseguir os rastros, as evidências de um trabalho de realização em meio a tantas dificuldades, pois este pode ser o meio no qual a realização docente se fortalece.

4.3 ADVERSIDADES E GRATIFICAÇÃO

Por adversidade entende-se um conceito que encerra a idéia de infortúnio e de desgraça, por um lado, e de algo virado ao contrário, ao revés, pelo outro. Alude a um tipo de impacto ou ressonância afetivo-moral nas pessoas que são afetadas por essa situação. É Celman (1999) que define situações adversas como aquelas que se caracterizam por ser ao contrário do necessário ou do esperado, do que seria favorável ao trabalho docente.

Assim, aqueles professores que trabalham e experimentam o estado de gratificação em meio a situações adversas dificilmente deixarão de atender a uma população não só numerosa, mas também com características crescentes de violência e marginalidade. Refiro-

me às instituições escolares que vivenciam situações de violência, desde depredações e arrombamentos a agressões físicas e morais entre alunos e professores.

O dicionário de Língua Portuguesa Priberan (2009) traz, como conceito de adversidade, contrariedade, aborrecimento, infelicidade e infortúnio. Conforme Celman (1999), é possível constatar, ao refletirmos sobre as escolas e sobre aqueles que nelas convivem na adversidade, a presença de um conceito denominado pobreza múltiplas. Nas situações adversas encontramos a presença de cada uma das pobreza mencionadas a seguir.

A pobreza de proteção, talvez a mais ultrajante de todas, sofrida por alunos e professores diante da violência internalizada nas relações sociais, consiste na expressão de ameaças, de prepotência, da falta de responsabilidade dos adultos para com as crianças, do medo da participação e perda do emprego, como também na ameaça gerada pelas novas normas denominadas de flexibilização no trabalho, que aumentam a insegurança, a desconfiança mútua e a dependência.

Como exemplo de violência internalizada trago um fato em particular, publicado pela Zero Hora dominical, a respeito do aumento acelerado no número de casos de agressão moral e/ou física de alunos contra professores. O caso específico diz respeito a uma professora que, atingida com uma cadeira no rosto por um dos seus alunos, perde a visão do olho esquerdo. Retornando para as suas atividades na mesma escola do acidente após três meses, diz, mesmo sabendo do pouco salário, que o trabalho de professora a gratifica. São suas estas palavras: “Eu queria voltar. Adoro o magistério. A gente sabe que o salário é pouco, mas o trabalho gratifica”.⁴³

Já a pobreza de entendimento diz respeito aos fatores sociais que se tornam impeditivos para a obtenção de êxito e manejo reflexivo da informação disponibilizada, além de obstaculizar a construção de um conhecimento crítico sobre o seu contexto por parte de professores e também dos alunos. Muitos são os professores que estão cada vez mais pobres, preocupados e sobrecarregados com a sobrevivência. Trabalham cada vez mais e ganham cada vez menos, dispendo de menor tempo e energia necessários para o embate intelectual,

⁴³ Fala da professora agredida fisicamente e que, em decorrência dessa agressão, provocada pela briga de dois alunos de segunda série do ensino fundamental, perde a visão do olho esquerdo; entrevista concedida à Zero Hora / Domingo, p. 16 e 17 - 25/Junho/2006.

obscurando a informação que poderia lhe conferir um desenvolvimento autônomo e uma consciência lúcida a respeito dos determinismos sociais.

Embora o Congresso Nacional Brasileiro tenha aprovado e o Presidente Lula sancionado a Lei 11.738/08, que estabelece piso salarial nacional de R\$ 950,00 para os professores em regime de 40h semanais de trabalho, a vigorar a partir de 2009, os dirigentes estaduais se insurgiram contra a Lei, de acordo com Gracindo (2009), pois terão significativo aumento nos seus gastos, tanto com a ampliação do salário dos professores, quanto com a ampliação de novas contratações e a conseqüente organização da carreira docente. Esta parece ser uma clara evidência da dificuldade de sobreviver diante de promessas numa realidade que se propõe (mas ainda não o faz) a pagar uma diária de 31 reais (ou 3,8 reais/hora) pelo trabalho de seus professores.

Não menos aviltante do que as outras duas pobreza, a autora aponta uma terceira, que se refere aos aspectos que inibem ou dificultam a participação nas tantas instâncias sociais, políticas ou sindicais que contribuem por fomentar o ceticismo, a apatia, a desmobilização e o individualismo. Celman, (1999) enfatiza a participação como processo social, onde é possível aprendermos com base nas experiências pessoais e grupais, com capacidade e direito para falar, opinar e atuar. Os movimentos de mobilização para melhores condições de trabalho servem para ilustrar a questão da participação referida pela autora. As dificuldades encontradas em relação à necessidade de que os professores participem, lutem pelos direitos adquiridos e constantemente sofram alterações por parte dos legisladores sempre acompanhou a constituição docente em toda sua extensão, desde os professores que trabalham no Ensino Fundamental, Médio e Superior.

Professores que trabalham em instituições escolares onde o infortúnio, a desgraça, o contrário, o que está invertido e alterado estão ali potencializados e em ação, fazem deste local de trabalho espaço de enfrentamento cotidiano. Experimentar estados de alegria e de gratificação pode ser uma das inúmeras maneiras encontradas por certos professores de reduzir e de aplacar os danos causados pela desgraça. Parece que uma educação sem adversidade não se consolida como educação.

5 A DIMENSÃO DA REDUÇÃO DE DANOS

Sentir-se gratificado pode atualizar aspectos da dinâmica da redução de danos frente às situações adversas vividas por certos professores. A redução de danos é uma abordagem e uma perspectiva extremamente respeitosa, empregada para proporcionar uma reflexão ampliada sobre a possibilidade de diminuir danos⁴⁴ relacionados a alguma prática que cause ou possa causá-los. Pautada pelo campo da Ética, dos Direitos Humanos e da Cidadania, valoriza e põe em ação estratégias de proteção, cuidado e auto-cuidado, oferecendo mudança de atitude diante de situações de vulnerabilidade; a redução de danos é uma prática voltada para o campo do uso de ‘drogas’⁴⁵ que visa reduzir danos deste uso, sejam eles biológicos, sociais, econômicos ou culturais, sem necessariamente interrompê-lo, levando em consideração a liberdade de escolha das pessoas. Vai além de uma estratégia de saúde pública, pois se trata de uma forma de ver e intervir na questão do uso de substâncias psicoativas, considerando que as pessoas que fazem uso destas são cidadãs, com direitos e deveres, dentre os quais o direito garantido pela Constituição Federal de dispor livremente do seu corpo e de sua mente, com direito à saúde de qualidade.

A redução de danos compreende o propósito de tratar e cuidar dos efeitos que uma dependência produz nos corpos humanos, após inúmeras tentativas de insucesso, ineficazes em relação à dependência e a evidência de que o paciente não conseguir manter ‘vida normal’ e produtiva sem uma dose mínima de ‘droga’ administrada regularmente. Essa perspectiva é adotada como uma política alternativa, pragmática e bastante promissora em relação à idéia comum de que o uso de drogas existe (e é crescente, independentemente de nossa vontade), e que uma série de usuários não vão interromper o seu uso, seja porque não desejam, seja porque não conseguem.

⁴⁴ DALL’AGNOL, 2005. Por dano entende-se algo prejudicial, ruinoso, prejuízo ou deterioração de coisa alheia, perda, mal que se faz a alguém ou a si próprio.

⁴⁵ FONTE, 2006. A grafia de drogas entre aspas deve-se ao fato de ampla referência do que se compreende por drogas. Inclui-se aqui todos os tipos, desde as lícitas, ilícitas e “todas as substâncias que pela sua natureza química afetam a estrutura e o funcionamento do organismo” - definição dada pela Organização Mundial de Saúde (OMS); Disponível em <https://bdigital.ufp.pt/dspace/bitstream/10284/533/1/104-112FCS2006-10.pdf>. Acesso em 21.out.2009.

Contemplar uma estratégia de redução de danos como alternativa de administrar, de lidar com os sofrimentos, com as aflições de toda ordem na área educacional, por exemplo, não constitui abrir mão do entendimento da situação profissional em meio ao caos da conjuntura, nem tão pouco significa o aprisionamento da vida em mecanismos deterministas e disciplinares. Também em Educação podemos adotar certas posturas que tendem a minimizar o efeito das situações difíceis que fazem parte do cotidiano, preconizando uma diminuição dos prejuízos e da vulnerabilidade em que alguns professores se encontram no exercício de sua profissão. Portanto, estratégias compensatórias⁴⁶ e auto-regulatórias podem interferir de modo singular na minimização da vulnerabilidade em que o ser humano se encontra num dado momento da sua vida. A auto-regulação é a capacidade que os indivíduos apresentam de se auto-equilibrar, adaptando-se às diferentes condições do meio. Geralmente a auto-regulação garante a satisfação das necessidades vitais dos seres vivos também como parte de mecanismos mais sutis, onde é possível dirigir a atenção ao mundo interior, abstraindo-se momentaneamente dos estímulos exteriores (por exemplo, sonhar acordado). Usualmente, em cada indivíduo, o sistema de auto-regulação se caracteriza pelas sensações naturais de prazer, satisfação, fluidez e equilíbrio, manifestando-se de maneira singular. O fato de conferir satisfação e bem estar outorga equilíbrio e poder de escolha. No caso da saúde, força a opção pela minimização do risco e do dano.

Médico e doutor em Saúde Pública, Mesquita (2001) afirma que é complexo e não muito nítido o conceito de redução de danos, e que as estratégias de redução de danos devem ser vistas no contexto de uma política pública, demonstradamente capaz de reduzir a vulnerabilidade individual e coletiva.

A saber, a proposta de redução de danos teve origem na Inglaterra, em 1926, com o Relatório Rolleston, elaborado por uma comissão interministerial e presidida pelo Ministério da Saúde, que estabeleceu o direito dos médicos ingleses de prescreverem opiáceos a adictos dessas drogas, entendendo esse ato como tratamento, e não como gratificação à adição. Sendo assim, se pauta uma atitude de reduzir os danos causados pelo uso de drogas no sentido de fazer a utilização da droga de modo seguro, reduzindo a margem de riscos de infecções,

⁴⁶ SILVA, e SERRALL, 2004, p. 6. Estratégia compensatória: são comportamentos que visam aliviar ou anular os pensamentos automáticos e emoções negativas. Por exemplo, quando um paciente músico, diante de uma situação na qual vai se apresentar publicamente é assolado pelo pensamento "vou errar". Lembrando que o pensamento automático é uma constatação inflexível, o paciente sente-se triste, com medo e ansioso. Ele, então, faz uma suposição: "se eu beber, conseguirei ficar menos ansioso e poderei me apresentar". Pede uma bebida alcoólica e bebe. O comportamento de busca e ingestão do álcool é um exemplo de Estratégia Compensatória.

resultantes de compartilhamentos de material e exposição a situações de violência no momento de adquirir o produto para o consumo. Não é uma recompensa oferecer um uso seguro, mas sim uma alternativa de aprendizado protegido.

O Rolleston Report (BRASIL, 2001), tanto na Inglaterra como em outros países, teve uma enorme importância ao estabelecer o direito dos médicos ingleses de prescrever suprimimentos regulares de opiáceos a aditos dessas drogas em situações particulares:

como manejo da síndrome de abstinência em tratamentos com objetivo de cura; quando ficasse demonstrado que, após prolongadas tentativas de cura, o uso da droga não pode ser seguramente descontinuado; e quando ficasse demonstrado que o paciente apenas é capaz de levar uma vida normal e produtiva se uma dose mínima de droga for administrada regularmente, mas ficasse incapaz disso quando a droga fosse inteiramente descontinuada (BRASIL, Ministério da Saúde, 2001, p.11).

A redução de danos é uma estratégia de saúde pública que faz parte da Política Nacional de Promoção da Saúde em alguns países incluindo o Brasil, cuja construção de ações quanto aos modos de vida estão dirigidas ao aprimoramento da capacidade de auto-regulação dos sujeitos. Ativar o sistema de auto-regulação através de certas atividades de cuidado com a sua saúde pode induzir a pretensos e possíveis estados de equilíbrio.

Na sua especificidade, a redução de danos busca controlar possíveis consequências adversas ao consumo de psicoativos (lícitos ou ilícitos) sem, necessariamente, interromper esse uso, buscando inclusão social e cidadania para usuários de drogas.

O surgimento do primeiro programa de redução de danos no Brasil acontece em Salvador em março de 1995. Somado a esse fato, várias leis foram sancionadas para legitimar tal prática em vários outros estados e municípios. No estado do Rio Grande do Sul, o primeiro programa foi implantado em Porto Alegre, no ano de 1996. Hoje são desenvolvidos programas em mais de 20 municípios, já incorporados aos serviços de saúde pública. O surgimento de outras drogas como, por exemplo, o *crack*, tem provocado uma migração dos usuários de drogas injetáveis, demandando diferentes abordagens de redução de danos por parte dos serviços de saúde, o que tem exigido assessoramento, estudo e trocas de experiência para o acolhimento destes toxicômanos.

De acordo com o Instituto de Prevenção e Atenção às Drogas⁴⁷, importantes questões devem ser enfatizadas quando o assunto é redução de danos:

É uma alternativa de saúde pública para os modelos criminal e de doença;

Reconhece a abstinência do uso de substâncias psicoativas como ideal, mas aceita alternativas intermediárias;

É uma abordagem que incentiva e incorpora a participação daqueles que sofrem com o abuso dessas substâncias (abordagem de baixo para cima);

Baseia-se no pragmatismo empático, em oposição ao idealismo moralista; promove acesso a serviços de saúde;

O Ippad rejeita a identificação de redução de danos com legalização de drogas ilegais; defende a inclusão de drogas legalizadas na sua abordagem (como álcool e tabaco) e critica tentativas de incluir ações de redução de danos em grupos sociais que não se ajustam à abordagem, como é o caso de alunos do primeiro ciclo do ensino fundamental, grupo de baixo risco de uso de substâncias, ou mensagens veiculadas universalmente via meios de comunicação de massa.

Um dos tantos aspectos relevantes no entendimento desta proposta de saúde é a flexibilidade no contrato com o usuário. Pauta-se por estabelecer vínculo, facilitar o acesso a informações e orientações, estimular a ida ao serviço de saúde, utilizar propostas diversificadas e construídas com cada usuário e sua rede social. Fazem-se considerações com o intuito de atender às solicitações do usuário de drogas que quer reduzir os possíveis danos que resultam do uso acrescido dos imperativos sociais de consumo ao preconceito social e a criminalização.

É através da ótica da redução de danos que tem sido possível retomar um olhar e uma vontade de investimento voltados aos sujeitos toxicômanos, contrapondo-se à rigidez das exigências por uma sociedade livre de drogas. O princípio do uso mais seguro numa

⁴⁷ IPPAD - Instituto de Prevenção e Pesquisa em Álcool e outras Dependências - Disponível em http://www.ippad.com.br/ippad/site/principal/material.asp?var_chavereg=164. Acesso em 05/11/09

abordagem em redução de danos compreende uma das estratégias que melhor resume o pragmatismo das ações propostas, diferenciando-se de abordagens com visões simplistas e maniqueístas erroneamente identificadas com a mesma. Esta discussão acontece na década de 1980 com a epidemia de AIDS como uma proposta de que, ao usar drogas, as pessoas evitem os riscos de infecção pelo HIV. As alternativas relativas à diminuição da transmissão de agentes infecciosos de veiculação sanguínea foram principalmente a troca ou distribuição de seringas individuais para estimular o não compartilhamento, ou ainda a distribuição de hipoclorito de sódio para que se realizasse a desinfecção de seringas e agulhas infectadas.

O uso mais seguro de drogas, que é apenas um dos princípios da proposta entre outras medidas como as de assepsia da pele, ou onde e como injetar a medicação que evitam flebites, abscessos e até mesmo casos mais graves como endocardites bacterianas, que são as inflamações do endocárdio - membrana que reveste o coração. O uso mais seguro de uma substância psicoativa também compreende a qualidade, a quantidade de droga e outras orientações sobre a droga em si. O uso seguro o aprendizado dos primeiros socorros pode evitar overdoses fatais aos usuários de drogas.

A indicação de abstinência para o tratamento de dependência de drogas é uma proposta ainda hegemônica no Brasil e na maior parte dos países do mundo, embora não haja respaldo em resultados positivos desta forma de tratamento, nem ao menos em comprovação científica sobre sua eficácia. Há, evidentemente, situações em que o dependente químico escolhe este tipo de tratamento, e ele e os serviços que se propõem a fazê-lo devem ser respeitados. Optar pela redução de danos significa considerar diversos contratos, que vão do uso controlado da substância que a pessoa normalmente utiliza, até as terapias de substituição de drogas. Nos casos de uso controlado, adota-se uma escala decrescente de risco, normalmente associada à via de utilização ou à quantidade para que o dependente perceba uma gradação de mudanças. Trata-se de pequenos passos que levam o usuário a sair de uma forma descontrolada de uso para um uso mais seguro e menos danoso para sua saúde. Por exemplo, nas terapias de substituição, ao sugerir que a pessoa utilize a cocaína aspirada em substituição à cocaína injetada, busca-se que os prejuízos à saúde sejam menores do que os esperados na forma anterior de uso, pois ao utilizar seringas outras conseqüências, tais como a formação de abscesso pelas condições de higiene e o próprio compartilhamento, podem resultar em sérios danos. Estas propostas de tratamento não se fecham em torno de uma

exigência absoluta, mas, ao contrário, respeitam a situação do usuário e buscam melhorar sua qualidade de vida, ainda que sob o uso de substâncias.

Na abordagem de quem entende o fenômeno drogas com o olhar de redução de danos, o usuário é um cidadão como qualquer outro, com capacidade de desempenhar papéis importantes para a sociedade em que vive. Exemplo disto são os muitos programas de redução de danos, sobretudo os de prevenção, que são conduzidos por pessoas que estão em pleno uso de drogas. Fora do Brasil, é comum a prática associativa de usuários de drogas que se organizam em entidades (ONGs), que, dentre outras atividades, fazem o trabalho de educação de seus pares, produzindo e distribuindo materiais educativos, seringas e outros utensílios necessários ao uso seguro de drogas, além de organizar cursos e treinamentos e representar seus iguais em conselhos políticos e científicos.

Muitos dos programas de redução de danos conseguem desenvolver suas atividades com sucesso porque contam com o trabalho fundamental de usuários ou de ex-usuários de drogas; estes, além de terem uma linguagem semelhante, têm também experiência de vida e possibilidade de penetração em meios aos quais pessoas externas a ele não teriam acesso. Desta maneira, o redutor de danos, como é chamado aquele que trabalha no programa, é aqui visto como um ser ativo, capaz e útil para seus pares e para a sociedade.

A existência humana é a expressão de eternos conflitos, seja o de alguém com dependências brandas, seja com as dependências mais severas; a violência que daí resulta não pode deixar de ser objeto de eternas negociações feitas cotidianamente enquanto for necessário. A redução de danos responde por atitudes como estas, pois disponibiliza a alternativa de escolher minimizar os danos e as tensões, conferindo, além de alívio, também autoconfiança, autonomia para tomada de decisões e, porque não dizer, certa generosidade consigo mesmo. Embora o usuário continue adicto, passa a fazer uso de drogas sem compartilhamento de seringas ou de cachimbos, o que em si já configura uma tomada de posição, de escolha por parte dele. O usuário apresenta os primeiros sinais de querer se cuidar e é isso o que importa para as políticas de saúde pública.

A atitude transitiva é uma abordagem de redução de danos, que permite que tenhamos uma margem maior de adequação com menor nível de cobrança daquele que faz uso de alguma droga. Campos (2005) sugere a atitude transitiva mais claramente em relação

ao nível de exigência quando o assunto é dependência química. Há que se considerar que o efeito de uma dependência não é só químico. O efeito compreende, além da experiência química, a experiência subjetiva de quem usa a droga. Uma atitude transitiva considera também os efeitos do contexto onde o uso acontece. Por exemplo, as campanhas que veiculam discursos de educação anti-drogas ou diga ‘não’ às drogas se traduzem em atitudes típicas de uma consciência que se coloca como ingênua e fanática, que aposta em práticas doutrinárias, moralizantes e intransitivas, ou seja, incapazes de fazer reflexões que possam escapar a essas repetições estereotipadas que são ineficazes quando o tema é droga.

Entretanto, as posições radicais como o fundamentalismo e o totalitarismo são típicas e bem recebidas em nossa sociedade. Como exemplo, temos os movimentos fundamentalistas que tentam preservar o que consideram ser as idéias básicas do cristianismo, contra as críticas dos teólogos liberais. Ou o total controle sobre os direitos das pessoas em proveito da razão de Estado e onde a liberdade de religião não existe porque o Estado só permite a existência daquelas Igrejas cujos ministros cooperem com o governo. Estas posturas fanáticas, intransitivas e até mesmo ingênuas quando estamos falando de drogas só fazem aquecer discussões afeitas ao sectarismo e ao fanatismo.

Mas, em se tratando de dependência química em seres humanos, alguns somente alcançam reduzir os danos causados pela dependência permanecendo abstinente. Já outros assumem diferentes atitudes de reduzir danos causados pelo uso e abuso de certas drogas, não escolhendo a abstinência. Nesse sentido, ainda somos prisioneiros de encaminhamentos de tratamentos uniformes para a dependência, que se sabe que, apesar dos limites, são muito eficientes, mas somente para algumas pessoas. Refiro-me à abordagem de tratamento relativa à concepção comportamental, largamente empregada nesses casos. Temos dificuldades para superar as montagens perversas, as disfunções e os sintomas produzidos em nós e nos outros quando optamos por acreditar que podemos salvar o outro das drogas.

Campos (2005) oferece alguns pressupostos para o que nomeia de atitude transitiva na educação sobre drogas. Temos a seguir:

- Drogas não são elementos patológicos, são constituintes da sociedade;
- Toxicidade e psicoatividade (ou melhor, potência psicoativa) são características absolutamente distintas e não interdependentes. A medida da toxicidade não é medida de psicoatividade, e vice-versa;

- Não confundir os princípios aplicáveis à assistência a pessoas em situação de uso problemático de drogas com educação sobre drogas para população em geral;
- Uso de drogas não é incompatível com qualidade de vida (eu/grupo) – pelo contrário, é fator importante na qualidade de vida dos indivíduos e da coletividade;
- Execração e desqualificação de pessoas que usam drogas como doentes ou marginais/criminosos é baseada em estereótipos e não em fatos;
- Não é possível avaliar a aceitabilidade de alguma situação de uso de psicoativos sem considerar os três vértices da relação: sujeito, droga e contexto;
- Dependência é conceito tão impreciso quanto loucura. Mais importante que reconhecermos nossas compulsões é a forma como as gerenciamos, como elas impactam nossa vida e a coletividade;
- O foco da análise das situações de contato com psicoativos deve ser objetivo e não moralizante/supersticioso, podendo ser expresso na pergunta: o que o uso tem de perigoso ou desrespeitoso?
- Pessoas com relação problemática com drogas são exceção e não regra;
- A intolerância social (inclusive com arcabouço penal) ao uso de alguns psicoativos não pode ser negligenciada como fonte de conflitos e sofrimentos para os que se atrevem a violar as normas (no caso, a norma que estabelece que alguns psicoativos são aceitos e outros execrados);
- O objetivo da educação sobre drogas não é prevenir o uso, mas construção de senso crítico. O produto não é pessoas abstinentes de contato com drogas, mas pessoas com atitudes mais harmônicas e mutuamente responsáveis em relação ao uso ou não de álcool e outras drogas (CAMPOS, 2005, p. 7-8).

Assim como o dano sofrido é característico de cada pessoa, também a redução do dano sofrido se singulariza. Tentar uma resposta para algumas questões aponta para as diferenças existentes: como abordar certas questões relacionadas ao uso de drogas lícitas e ilícitas? Quais são os argumentos a favor de políticas de descriminalização do uso de drogas? Será mesmo que isso não implicaria um maior consumo? Quem iria produzir e quem venderia legalmente? Estratégias de reduzir riscos e danos seriam estratégias adotadas por todos os países?

A proposta que se coloca aqui é a de explicitar que alguns elementos que compõem a política de redução de danos podem servir como base de apoio a uma analogia com o sentimento de gratificação docente, que é objeto desta análise. Dito de outro modo: quando o docente, em resposta à vocação, abdica de si em favor do outro, assume um estado de graça - gratificado - e este opera como estratégia de redução do dano.

6 MANIFESTAÇÕES DE GRATIFICAÇÃO E DE REDUÇÃO DE DANOS

A utilização de uma estratégia para sentir-se gratificado e assim poder reduzir os danos de um trabalho tenso e violento pode estar amparada também no estado constante de se estar sob controle. Este exercício constante e disciplinado de enfrentamento (quase como um condicionamento) de uma realidade adversa parece dar condições a alguns professores de reduzir uma ansiedade resultante, naturalmente, de situações escolares em que estão expostos a respostas que são esperadas por parte daqueles que estão ali para educar. Nenhuma disciplina pode ser mais eficaz ou mesmo perfeita do que aquela que fundamenta-se num autocontrole. Mas o que é mesmo que toma de sofrimento aquele que trabalha em condições adversas, que produz e acolhe esse e não aquele modo de trabalhar?

Inúmeras vezes, na tentativa de explicar a realização docente atrelada a um estado de gratificação, fui surpreendida pela dificuldade de me fazer entender e conseqüentemente fazer com que as pessoas compreendessem à qual gratificação eu estava me referindo. Raríssimas vezes, uma ou duas, talvez, consegui explicar e o outro entender que não era aquela gratificação que resulta de estados de benesses, pagamentos extras e como resultado de situações de sucesso, mas sim uma singular forma de gratificação como um efeito de uma realização docente em meio ao sacrifício e sofrimento.

Muitas foram as evidências de manifestações desta forma de gratificação ao longo do período em que fui professora nos cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas.

As mostras da valorização de elementos importantes como a vocação, a missão, o chamado coração puro e a suposta fragilidade feminina causavam-me estranhamento, uma vez que as alunas com as quais eu trabalhava eram mulheres responsáveis pela educação das crianças, tanto na família quanto na escola. O enaltecimento dessa atuação da professora potencializava tanto uma maternidade voltada aos seus filhos quanto um cuidado com alunos na escola-casa, faculdade de educação-casa. Educar vinha junto com a valorização da ação pedagógica a partir do reconhecimento do amor dedicado ao desenvolvimento psicossocial

dos alunos. Os sentimentos de amor, compreensão, bondade, cooperação e solidariedade permitiriam ao professor orientar e conduzir a ação educativa, formando o cidadão capaz de refletir essas atitudes com relação ao contexto social. O professor, ao sintetizar essa postura, criaria uma área de consenso, desenvolvendo sua prática educativa e a disciplina de forma consentida e favorável.

Assim, o professor que se realizava já era aquele que no magistério cumpria com a sua missão. Ele atendia ao chamado da voz, da vocação como uma coisa da vida, e não a algo exterior, como um ofício. A busca pela formação profissional é para qualificar o cumprimento da missão, e a realização é completa e não é profissional. O profissional é destituído desses atributos espirituais, ele é somente um profissional.

Complementando as evidências de estados de gratificação, trago os estudos do Imaginário que Permeiam Nossas Escolhas, que foi o tema da minha dissertação e que sugere que as escolhas sucedem de uma tentativa de refazimento do que aconteceu conosco numa situação semelhante e da possibilidade de fazer diferente do que fizeram conosco. O estudo de caso de uma professora me auxiliou nesse entendimento. A professora escolhida para ensinar junto a alunos com dificuldades de aprender tinha a intenção de fazer com que estes alunos minimizassem situações que, segundo ela, eram de tristeza. Comunicar aos pais que seu filho havia reprovado novamente na primeira série era para ela muito difícil e inaceitável. Fazia de tudo para que estes alunos considerados os piores em todos os aspectos pela coordenação escolar tivessem a chance de aprender e de não se sentirem tão excluídos como ela mesma, muitas vezes, havia se sentido nos primeiros anos escolares.

Sentia-se feliz por poder ajudar aqueles alunos a não passarem pelo que ela havia também passado quando frequentava a escola nos anos iniciais. As situações de repetência e constrangimentos por não passar para a série seguinte fizeram parte da sua vida escolar e, através dos alunos, procurava amenizar o sofrimento a que aquelas lembranças reportavam.

Tornam-se evidentes, de modo semelhante, os estados de gratificação no grupo de trabalho de formação em Saúde com médicos que atendiam nas unidades básicas de saúde e professores que lecionavam nas séries de Ensino Fundamental e Médio, fazendo cursos de Prevenção de DSTs, AIDS e Uso e Abuso de Drogas. Aqui, outra vez aparecem fortemente questões que dizem da dedicação e preocupação de alguns com as situações de risco em que

outros (pacientes e alunos) costumam se envolver, e a conseqüente gratificação de poder resolver e/ou amenizar o problema destes.

É diante de situações de risco de morte que o profissional da saúde verbaliza um sentimento de gratificação quando o outro consegue estar bem, com suas defesas em alta e usufruindo de uma vida cotidiana normal, quer dizer, permanecendo sem adoecer.

É também juntamente a um grupo de Redutores de Danos, cujas práticas de cuidado com relação ao outro (os usuários de drogas), como por exemplo a troca de seringas, que a pesquisadora desta tese observa a evidência de uma forte satisfação por parte dos trabalhadores de saúde (nomeados de redutores de danos) ao prestar auxílio a um usuário de droga injetável. Era comum a afirmação de que enquanto eles, trabalhadores da saúde, atuavam na redução do dano com o outro, algo semelhante e singular acontecia com eles mesmos. Algo semelhante a tomar conta de si mesmo. É importante ressaltar que o trabalho executado pelo agente de saúde (o redutor de danos) é desenvolvido no local e no horário em que o usuário de droga se encontra, ou seja, geralmente à noite e nos chamados locais de uso, que em sua grande maioria são de acesso restrito e de risco, portanto de inúmeras adversidades.

Do mesmo modo, quando a pesquisadora desta tese encontra-se como professora nos cursos de Licenciatura (Matemática, Letras, Física, Biologia, Filosofia, Artes, Educação Física, Pedagogia), alguns alunos, ao serem provocados a pensar o seu processo de formação escolar, costumavam mencionar um ideal de professor que contemplava a figura do docente realizado pelo cumprimento de uma missão. Alguns se diziam (com todas as letras) sabedores de um sacerdócio, de uma missão para com a sociedade na qual iriam atuar como professores e que, através do conhecimento, poderiam provocar as mudanças tão desejadas numa sociedade tão desigual.

Assim também, recentemente, em 2008, na disciplina de Educação Brasileira e Organização de Políticas Públicas (EBOPP) do segundo semestre de 2008, ministrada no curso de Matemática à Distância da Universidade Aberta do Brasil (UAB), as evidências desse estado de gratificação são atualizadas nas afirmações de alguns professores/alunos do curso.

Quando o professor lança a seguinte questão no Fórum⁹¹ de Dúvidas do Ambiente Virtual de Aprendizagem: como a gente vem se tornando professor?, o tema da gratificação vem à tona nas respostas que foram dadas pelos professores/alunos que atuam no ensino fundamental de matemática, que ao mesmo tempo são alunos do curso de Matemática a Distância da Universidade Federal de Pelotas/RS. Tanto os indícios de vocação como os de sofrimento, renúncia e gratificação se fizeram presentes. Obviamente ao fazer estas observações, para fins de análise, não deixo de levar em conta que estas respostas foram disponibilizadas em ‘Fóruns’ de discussões de uma aula em ambiente virtual de aprendizagem, onde todos os colegas e professores tinham acesso a essas escritas, fato este que pode ter contribuído para que realizassem comentários somente quanto aos aspectos positivos da docência. Mas mesmo assim o arroubo de retórica que se fez presente nas manifestações foi o da gratificação e o da satisfação em ser professor.

Na prática vocacionada, certos docentes *vivem* uma forma de regularidade que anuncia um *ethos*, um jeito, uma atitude que compreende historicamente a experiência da docência. Quero pontuar que está presente nessas afirmações sobre doação e vocação um modo de ser, uma disposição interior, de natureza emocional ou moral que anima as atitudes e sentimentos desses docentes, marcando suas realizações ou manifestações. Quando um professor/aluno⁹² afirma que “ser professor é ter dom, o dom de ensinar, o dom de aprender”, ele, de certo modo, sustenta que as condições para executar um exercício profissional estão baseadas, antes de tudo, em qualidades morais, com características singulares pertencentes a um grupo específico, de modo semelhante ao exercício do sacerdócio no qual nem todos teriam o dom para desempenhar tal atividade.

Do mesmo modo, quando o aluno/professor do curso de matemática em questão afirma que “ser professor está além do profissional, é preciso ter a vocação para ser um professor”, é possível perceber a valorização do profissional atrelada à vocação. Ser professor de modo que, quando assim se posiciona, não só impulse o conformismo como também possa contribuir para a ausência da necessidade de formação de uma associação sindical que os represente enquanto categoria docente, conforme a tese defendida por Rêses (2008). Mas,

⁹¹ Fórum disponível no Moodle com livre acesso aos participantes do curso, dentre os quais eu me encontrava como professora em outra disciplina, a de Fundamentos da Educação. Os alunos/professores de matemática à distância concluirão o curso em agosto de 2010.

⁹² Nota-se que todas as falas dos professores/alunos estão assim colocadas no texto: aparecem entre aspas (“.....”) quando for uma citação com menos de três linhas e quando com quatro linhas ou mais aparece recuado do texto, em fonte menor como citação de bloco.

de outra forma, é esse movimento que envolve a questão da vocação como um legado daquele que professa fé e fidelidade aos princípios da instituição e que se doa como o faz um sacerdote aos seus discípulos que é capaz de inscrever esse professor/aluno num propósito de reduzir os danos que resultam do seu trabalho em situações de adversidades. A proposta da redução de danos na área das políticas públicas de saúde para usuários de drogas não é a da salvação no sentido de abandonar o uso de uma droga que impeça o indivíduo de ter uma vida com dignidade, mas ela não deixa de estar presente como uma possibilidade. E na área da educação? Será que se este docente que se gratifica tivesse a chance de não ser professor em situações consideradas adversas assim o faria? Será que deseja se “salvar” e poder se gratificar em outras situações como, por exemplo, as de sucesso?

De acordo com Foucault (2006), a salvação está ligada à dramaticidade de um acontecimento, cuja salvação dos outros é uma consequência suplementar à salvação de si mesmo. A salvação como uma gama de sentido mais ampla do que a comumente associada não é somente uma categoria originária nem necessariamente religiosa, pois segundo Foucault (1998-a) foi uma das categorias fundamentais da cultura antiga do cuidado de si mesmo. No entanto, o cristianismo, ao introduzir a idéia de uma salvação para além desta vida, alterou o tema do cuidado de si mesmo, uma vez que, ainda que o cuidado de si mesmo seja necessário para alcançar a salvação, a condição do cuidado será a renúncia de si mesmo.

Porém, parece ser essa renúncia que concede uma particular relevância na afirmação desse professor que entende que ser professor “é doar-se, procurar entender seu aluno, ouvi-lo, ser amigo, dedicar-se, provocar mudanças, é despertar no aluno o desejo do sucesso, é aprender com o aluno e muito mais”. Temos aqui um vocabulário proferido por este outro professor/aluno do curso de Matemática, que enriquece uma fala impregnada de imperativos que potencializam ações respectivas ao cuidado si, como dedicar-se, provocar mudança, despertar, aprender com, e a importante ação de entregar-se, que está presente no verbo doar-se. Todos esses vocábulos sugerem uma arte de existir, dizem de uma importante cultura do cuidado de si, não o cuidado de si vivido pelos gregos da época clássica, mas um cuidado de si possível nestas condições de trabalho docente vividas na contemporaneidade.

Alguns professores sustentam indícios de renúncia declaradamente como importante posição na relação com o outro. Quando certo professor/aluno afirma: “Um professor acaba por deixar de lado um pouco de si, de sua vida, para estar presente e atento à cada reação de

seus pequenos aprendizes”, está também pontuando a importância de uma prática elaborada no seio do cristianismo, e que modifica ao longo da história o seu conteúdo religioso para incorporar-se às novas formas de governo de si, através de acontecimentos que nos levam a nos reconhecermos como sujeitos do que fazemos, pensamos e dizemos.

Quando um professor/aluno passa a operar com a idéia de que ser professor “é se doar em prol dos outros”, consolidam-se declarações que refletem como a renúncia sustenta o exercício que o professor faz sobre si mesmo. Um exercício que além de fazer ver como ele se sujeita, também regula a sua conduta no âmbito da sua prática. Ao renunciar a si mesmo em “prol do outro” e acolher o sofrimento como indício de salvação e graça, atinge a realização em ser professor. A graça recebida funciona como uma estratégia de redução de danos produzida pelas tantas vezes que renuncia a si em resposta à vocação. A vocação se configura como uma voz que indica o caminho possível da redução de danos, o caminho ao qual o professor deve se sujeitar para cumprir com a missão que lhe é designada e minimizar aquela situação de adversidade em que se encontra. Lembrando que a adversidade é da ordem, da idéia de infortúnio e desgraça, por um lado, e um tipo de impacto ou ressonância afetivo-moral nas pessoas que são afetadas por essa situação, por outro.

O seguinte enunciado proferido por outro professor/aluno na tentativa de agregar verdade ao discurso sobre como nos tornamos professor tende a atualizar um modo de ser professor que passa a ser amparado por um regime de verdade:

Valorizarmos nossa profissão e amá-la, sem colocar em primeiro lugar a satisfação financeira e sim nossa satisfação pessoal e profissional, pois todos nós sabemos que, infelizmente, não temos uma recompensa financeira justa, pela responsabilidade e desempenho de nosso trabalho como professor. Sendo assim, o bom professor deve lutar, e, como havia dito antes, pensar sempre no aprendizado de seus alunos, ou seja, deve se dedicar totalmente para isso, com motivação e muito trabalho, por mais que pareça difícil em algumas situações. (Fala de outro aluno do curso de matemática).

Regime de verdade no qual a adversidade que produz sofrimento passa a operar como um preço que precisa ser pago, resgatado, em função dos objetivos que aquele professor quer alcançar. A gratificação cujo resultado é a satisfação docente tende a permanecer como tal, uma vez que, estabelecida uma rede de relações que funcionam estrategicamente, tem lugar um processo funcional de operador de dominação. Os operadores de dominação, por sua

vez, apóiam-se uns nos outros operando e controlando as relações de obediência, regulando, portanto, aquilo no que vamos nos tornando. Alguns professores tornam-se professores gratificados, conformados e solidários; outros se tornam professores inconformados e solidários.

Evidenciar a gratificação como resultado de um processo em que alguns professores se realizam quanto mais intensa for a entrega despendida na atividade docente me fez olhar para esses indícios como uma estratégia de redução de danos análoga à usada na área da saúde pública, para mostrar como esses professores adotam, deliberadamente, uma certa forma de sujeição como conduta aceitável, produzindo e fortalecendo regimes de verdade compensatórios na sua prática de professor. Esse movimento de subjetivação – se doar e se gratificar – em suas relações frente à realidade valoriza e põe em ação estratégias de proteção, cuidado e auto-cuidado, oferecendo mudança de atitude diante de situações de vulnerabilidade. Ao enunciar – “ser professor é muito gratificante! Embora nossa profissão não tenha o devido reconhecimento, é a profissão mais prazerosa. O professor não deve ser aquele que ensina ou transmite conhecimentos. O verdadeiro professor é aquele que se torna amigo dos seus alunos e junto com eles descobre o mundo!” – torna-se evidente que, embora esta seja uma profissão que não tem o devido reconhecimento, ela é a mais prazerosa. O prazer que surge como resultado da falta de reconhecimento pode ser lido nessa fala como expressão de comportamentos de uma ascese que anima as características que predominam nas atitudes de alguns professores, que vêm, através do sacrifício exigido em suas atividades docentes, amenizar sofrimentos e frustrações que parecem dar sentido ao seu fazer.

Ao considerar a afirmação deste professor/aluno

Para mim, ser professora é muito gratificante, pois amo trabalhar com crianças e adoro tudo que faço nessa área. É muito importante que tenhamos esse interesse e esse amor para nos dedicarmos de corpo e alma naquilo que desejamos alcançar. É uma profissão maravilhosa porque lidamos com vidas humanas e é muito gratificante ensinar a elas o que precisam aprender e acima de tudo dar carinho sempre, pois nos tornamos pais, amigos e confidentes dessas pessoas tão pequeninas que nos dão tanta alegria e que também nos ensinam muita coisa. (Fala de aluno do curso de matemática).

Constatamos, além de um estado de deslumbramento que é pertinente à gratificação, também inúmeras afirmações de dedicação. Ou seja, é esse modo de se colocar

de corpo e alma naquilo que este professor/aluno deseja que lhe autoriza a ser um professor, um pai, um confidente e amigo de um aluno. Há um grande empenho por parte de um professor numa relação que assim se institui. Ele vive para a sua profissão, ele se sente uma pessoa diferente por ajudar os seus alunos. E é isso também que o coloca em estado de graça. Geralmente um professor como este se coloca de maneira humilde, sem pretensões de se vangloriar, pois isto seria depreciativo e a sua dignidade seria diminuída.

Este é um docente que, a seu modo, acredita e aposta na profissão, e que embora não tenha o devido reconhecimento, ainda assim afirma ser a sua a profissão mais prazerosa. Nota-se que esta fala do prazer em ensinar e do prazer em aprender é muito comum entre certos professores. O fato de acreditar, de tentar, de apostar já faz com que o sentimento de satisfação ganhe espaço. Enquanto a satisfação e o bem estar passam a ocupar lugar, o sofrimento tende para o suportável e necessário, para o sentimento da gratificação. Essa maneira de se posicionar diante de um trabalho que remunera pouco e com infra-estrutura precária, mas que mesmo assim causa prazer é, no meu entender, uma atitude intrigante, que surpreende, causa espanto e dúvida do que é mesmo que pode estar acontecendo. É, portanto, esse singular equilíbrio que resulta da tensão entre o sofrimento e a satisfação que evidencia também o modo como esse professor é objeto de saber e poder para si mesmo e para os outros. Esse modo de alguns se tornarem professores, esse jeito de existir, essa maneira como alguns se conduzem, exprime uma racionalidade que ampara o que os sujeitos fazem de modo recorrente, impondo uma conformidade com a situação assim posta. Todavia, entendo ser esta uma conformidade possível para aquele momento. Esta conformidade anuncia uma estratégia que possibilita a inferência de modo singular na minimização da vulnerabilidade em que o ser humano se encontra. Temos, na auto-regulação, uma possível satisfação das necessidades vitais dos seres vivos também como parte de mecanismos mais sutis, onde é possível dirigir a atenção ao mundo interior, abstraindo-se momentaneamente das adversidades postas no contexto atual.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As perguntas que fazia sobre o porquê do estado de gratificação experimentado por alguns professores que trabalham e se realizam em situações de grande adversidade, numa tentativa de reduzir os danos desta situação, mudaram a amplitude da vibração. Não é propriamente um silêncio, mas certa diminuição da frequência sonora inicial. Essa alteração da frequência se instala juntamente com o entendimento e com a visibilidade que o processo ganhou ao longo desta tese, permitindo-me, ao menos, uma relativa serenidade para fazer a análise necessária e possível. No início, predominava a dureza da inconformidade que eu tinha da recusa que fazia, movida por um forte sentimento de indignação e por uma visão contundente, sobre o que acontece na prática docente daquele que se realiza quase apenas quando enfrenta alguma dificuldade. Passado o *pesadume* inicial, agora conto com a inércia e a opacidade do exercício que se adere à escrita quando ainda não encontro um meio de fugir dela. Não me conformo, ainda. Mas creio que começo a compreender e, se compreendo, começo a aceitar que esta forma de realização docente é mais uma forma dentre outras práticas.

As leituras que fiz no decorrer deste estudo colocaram-me em outro ponto de observação que não é o de negar as outras formas de apreensão dessa questão, mas sim o de contemplar outras forças existentes. Portanto, é um outro modo de tratar o problema que esta tese se propõe a mostrar e não apenas um ponto de vista.

A escrita que realizei de forma ensaística pareceu-me a mais vantajosa, uma vez que, ao evidenciar a tese de que alguns professores se realizam com situações tidas por adversas como estratégia de redução de danos, fui exigida a não conferir a realidade como tal, mas sim tomar a experiência como uma atitude existencial, tomar o que nos acontece. Mas quase nada nos acontece no dia a dia, diz Larrosa (2002). Embora ao mesmo tempo se passem muitas coisas, nunca se passaram tantas coisas, e a experiência é cada vez mais rara. A experiência não é o que se passa, o que nos acontece nem mesmo o que nos toca. Ela é, sim, “o que nos passa, o que nos acontece, ou o que nos toca.” (LARROSA, 2002, p.21).

A raridade da experiência é pontuada por dois aspectos – o da informação e o da opinião. Tanto a informação quanto a opinião não deixam lugar para a experiência. São imperativos do sujeito moderno: deve ser bem informado e deve ter uma opinião. Além disso, esse processo deve acontecer em tempo veloz. Tanto a velocidade com que nos assolam os acontecimentos quanto a obsessão pela novidade impedem a conexão significativa entre o que nos acontece. Também o excesso de trabalho, pois estamos sempre em ação, sempre querendo fazer coisas, mudar e mudar novamente, produzindo, deste modo, uma excitante mobilização que não nos permite parar para que algo nos aconteça. Importa o que nos acontece como efeito do encontro ou da relação com algo que se experimenta, que se prova sempre de forma singular, contingente e impossível de ser repetido. Todavia, é também a dimensão de não poder antecipar o resultado, nem prever e nem predizer algo que funda o sujeito da experiência.

Sendo assim, tomando para mim mesma as idéias da epígrafe desta tese, na tentativa de ver e fazer ver até onde é possível falar e pensar de outro modo, até onde é possível experimentar viver de outro modo, penso, indago, se poderia ter sido diferente, se poderia ter sido dispensado o ciclo vocacional da prática docente daquele que assim se realiza. Todas as leituras, todas as discussões, entendimentos, dúvidas, inseguranças que fizeram parte, que aconteceram neste período e que continuam acontecendo, orientam esta tese no sentido de procurar alcançar – dando a ver, fazendo ver, investigando – os principais elementos implicados nessa forma de realização profissional.

Ao longo deste trabalho, sustentei a tese de que alguns professores se realizam quanto mais intensa for a entrega despendida na atividade docente, quando exercida em situações tidas por adversas, e que ao se beneficiarem com um estado de gratificação o fazem como uma estratégia de reduzir danos. Todavia, considere relevante o entendimento de que as situações que produzem sofrimento e que exigem resignação para permanecer no cargo contribuem para uma minimização do dano no contexto da docência. O dano, aqui, compreende também o resultado do sofrimento, da renúncia de si em prol de outrem, além de situações de violência na sua abrangência. Contudo, é neste contexto que a emoção da gratificação ganha vez.

A gratificação como um dos operadores de dominação, como disposição, manobra e funcionamento presente na conduta aceitável daquele que se propõe a exercer a profissão de professor faz funcionar uma maneira de pensar, de sentir, de agir e de conduzir-se, cujas relações de poder determinam a conduta dos indivíduos. Desta forma, a obediência, assim como a liberdade, a emancipação e a autonomia ganham significados modernos, cujas marcas e desdobramentos são determinantes das conjunturas e configurações sócio políticas contemporâneas.

Não interessou, apenas, perguntar o porquê de determinados fatos/acontecimentos que denunciavam a existência desses profissionais gratificados, mas sim procurar compreender como tais situações vêm às vezes se mostrando dessa forma e não de outra; especular sobre como se deslocam e se rearticulam, ao longo dos tempos, essas práticas docentes vocacionadas, sofridas, mas gratificadas.

Minha inquietação respondeu, sobretudo, à ambigüidade no exercício da docência carregada de dificuldades e de remunerações degradantes; aqueles que, concomitante a essa condição, continuam a exercer uma docência impregnada de dedicação, resignação e missão, como se assim encontrassem o seu destino. Percebi que quando em suas práticas alguns professores valorizam, como elementos importantes, certos atributos (vocação, missão, chamado, cora o puro, etc.), acontece um enaltecimento dessa atua o do professor, e este fato tende a potencializar um cuidado naquele que se dedica de corpo e alma muitas vezes, segundo suas afirma es sobre como nos tornamos professores. O professor gratificado tende a colocar em a o estratégias de prote o, cuidado e auto-cuidado, garantindo mudança de atitude diante de situa es de vulnerabilidade. Os sentimentos de amor, compreensão, bondade, coopera o e solidariedade permitem a este professor orientar e conduzir a a o educativa. Ao sintetizar essa postura, criaria uma área de conforto, desenvolvendo sua prática educativa e a disciplina de forma consentida e favorável na adversidade.

Tentei demonstrar a gratifica o como resultado de um processo, no qual os professores adotam deliberadamente certa forma de sujei o como conduta aceitável, produzindo e fortalecendo regimes de verdade compensatórios e auto-regulatórios na sua prática de professor. Esse movimento de subjetiva o – se doar e se gratificar – em suas rela es frente   realidade valorizam este docente que acredita e aposta na profissão, que   a profissão mais prazerosa embora, segundo ele mesmo, não tenha o devido reconhecimento.

Esse modo de alguns se tornarem professores, esse jeito de existir, essa maneira como alguns se conduzem, exprime uma racionalidade que impõe uma conformidade em reduzir o contexto violento em que muitas vezes se encontram. São estas e todas as outras relações de dominação existentes em certo tipo de poder que supõe o exercício da liberdade, uma vez que o poder não é um mero sistema de dominação sem espaço para a autonomia e a criação. Analisar os efeitos de dominação atribuídos às disposições, manobras e funcionamentos nos dá condições de analisar a maneira como um indivíduo se sujeita e assim contribui para regular a sua conduta no âmbito da sociedade na qual vive.

A sujeição à estratégia da gratificação fundamenta a obediência e constitui uma realização docente assentada numa intensidade sacrificial na execução de um fazer que suscita toda uma gama de entendimentos a respeito da forma como, na extensão dos acontecimentos da nossa história, estamos nos adaptando, nos ajustando ao reconhecimento de uma realidade normalizadora, numa época em que um poder se exerce com a sutileza como disciplina sobre os indivíduos e como biopolítica sobre as populações.

Exercendo papéis ao mesmo tempo disciplinares e normativos, a escola continua forte no seu papel social cada vez mais determinante: social, civil e profissional. É uma instituição que pertence cada vez mais nitidamente aos aparelhos ideológicos burocráticos do governo, seja ele laico ou religioso-elesiástico. É portadora de técnicas educativas diferenciadas, instituindo-se de modo instrutiva, planejada, controlada e racionalizada nos seus processos, nos seus rituais e instrumentos que permanecerão centrais em toda a sua história de constituição docente.

No intuito de mostrar como uma história da constituição docente que torna 'necessária' uma forma de pensamento a respeito da docência gratificada dá lugar ao sofrimento e à renúncia nas inúmeras formas discursivas que operam nas relações, entendo a estratégia de redução de danos na expressão da gratificação como fundamental para entender a realização docente. A positividade de um discurso dessa intensidade, regulando a sujeição docente em situações de adversidade, quase sempre resulta do sacrifício que o professor experimenta para fortalecer seu propósito de ser um bom professor. É tal aceitabilidade desta prática docente gratificada, nestes moldes, que faz funcionar uma maneira de pensar, de sentir, de agir e conduzir-se como um modo de ser de um sujeito que traduz o sentimento de

gratificação em seus costumes; contribui para produzir um *ethos* que caracteriza um jeito enlevado de enfrentar a docência e a vida.

Determinar a positividade de um saber não consiste em referir os discursos à totalidade da significação nem à interioridade de um sujeito, mas à dispersão e à exterioridade, conforme Foucault (1997). Tampouco consiste em definir uma origem ou uma finalidade, mas sim determinar as formas específicas de acumulação discursiva. A positividade de um saber é o regime discursivo ao qual pertencem as condições de exercício da função enunciativa, e diz respeito à sua aceitabilidade.

Não procurei pelas respostas deste acontecimento para não correr o risco de individualizar e fazer interpretações descabidas, pois o que temos é mais do que isso. Temos um acontecimento cujas práticas dos docentes aqui em análise define um campo de transformação, mais especificamente o acaso e a regularidade dessas transformações. O que fez sentido foi perceber como tais situações se apresentam desta forma e não de outra; como se deslocam e se rearticulam estas práticas docentes gratificadas.

Falar e pensar de outro modo, perguntar até onde é possível experimentar viver, indagar se poderia ter sido diferente, se poderia ter sido dispensado o ciclo vocacional e gratificado da prática docente daquele que assim se realiza, não fez com que desaparecesse a minha inconformidade. Esta *acontece* agora com a compreensão que o momento exige, ou seja, compreendendo que a realização docente também pode acontecer desse modo e de tantos outros quantos forem os professores que se gratificam, afirmando a importância de poder discutir as contradições, as comparações e as formações discursivas a respeito do *ethos* docente como tentativa do extravio daquele que conhece.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. e VISALBERGHI, A. *História da Pedagogia – II*. Tradução de Glicínia Quartin. Lisboa: Horizonte, 1981.

ABORDA - Associação Brasileira de Redutores de Danos, Editorial, Boletim da ABORDA, nº 2, 1999. Disponível em <http://www.abordabrasil.org/>. Acesso 18.ago.2009.

AGOSTINHO, Santo. *De Magistro*. Tradução de Ângelo Ricci. UFRGS, Instituto de Filosofia. Porto Alegre: 1956.

ALLIAUD, Andrea e ANTELO, Estanislao. Grandezas y miserias de la tarea de enseñar. *Revista do Programa de Mestrado em Educação e Cultura*. Florianópolis: v.6, n.1, p.41-56, jun. 2005.

ANDRADE Marta Cardoso de. Editorial: construído ethos e situação enunciativa. *Revista Inventário*. 4. ed., jul/2005. Disponível em: <http://www.inventario.ufba.br/04/04mcardoso.htm>. Acesso em 07.set.2009.

AVELINO, N. *Do governo dos vivos: uma genealogia da obediência*. Texto integrante dos Anais XIX Encontro Regional de História: Poder, Violência e Exclusão. Cd-Rom; ANPUH/SP - USP. 08 a 12 de setembro de 2008.

ARAÚJO, E.A. de. *Por uma Ciência Formativa e Indiciária: proposta epistemológica para a ciência da informação*. Enc. Bibli: R.Eletr.Bibliotecon. Ci. Inf., Florianópolis, n. esp., 1º sem.2006.

BARROS, 1997. *O Livro das Ignorâncias*. 4 ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

BAUDRILLARD, Jean. *El otro por si mismo*. Barcelona: Anagrama, 1988.

_____. *A Transparência do Mal: Ensaio sobre os fenômenos extremos*. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Campinas: Papirus. 1990.

BALZAN, Newton Cesar. “Hei de vencer, mesmo sendo Professor” ou a Introjeção da Ética do Dominador. *Revista de Educação AEC*, Brasília, ano 14, n.58, p. 16-21, out/dez. 1985.

_____. *Discutindo o processo de socialização profissional*. In: REALI, A.M.M.R e MIZUKAMI, M.G.N.(Org.). *Formação de Professores: Tendências Atuais*. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

BASTOS, M.H.C. Professorinhas da nacionalização: A representação do professor rio-grandense na Revista de Ensino (1939-1942). *Em Aberto*, Brasília, ano 14, n.61, jan./mar. 1994.

BISSERET, Noëlle. *A ideologia das aptidões naturais*. Tradução de Leonilde Servolo de Medeiros e Maria Lúcia de Sousa B. Pupo Tavares In: DURAND, José Carlos (Org.). *Educação e Hegemonia de Classe – as funções ideológicas da escola*. São Paulo: Zahar, 1979.

BLANCHOT, Maurice. *O Livro por Vir*. Tradução de Maria Regina Louro. Lisboa: Relógio D`Água Editores, 1984.

BRASIL. Ministério da Saúde. Coordenação Nacional de DST e Aids – Manual de Redução de Danos. Brasília: MS, 2001.

BRASIL, Portal do Ministério da Educação - MEC. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=378 Acesso em 08.dez.2009.

BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, Pedagogos e formação de Professores: busca e movimento*. Campinas: Papirus, 1996.

BUBLITZ, Juliana. *Raio-X do problema da falta de disciplina nas escolas brasileiras - Descontrole de alguns alunos tem efeitos negativos para professores e estudantes*. Disponível em <http://www.clicrbs.com.br/especial/rs/oxdaeducacao/19,0,2604409>. Acesso em 09.Nov.2009.

CABRERA, Blas e JÁEN, Marta Jiménez. *Quem são e que fazem os docentes? Sobre o “conhecimento” sociológico do professorado*. *Revista Teoria & Educação*, n.4, Porto Alegre, RS, 1991.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo, Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CAMPOS, M.A. *Freire e Freud: por uma atitude transitiva na educação sobre drogas*. in ACSERALD, G. (org). *Avessos do Prazer*. 2ª edição. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2005. p. 213-229.

CASTEL, R. *As metamorfoses da Questão Social: uma crônica ao salário*. Petrópolis: Vozes, 2008.

CELMAN, Susana. *Formação e Trabalho Docente em Condições Adversas (Uma Perspectiva Avaliativa)* In: VEIGA, I.P.A e CUNHA, M. Isabel da (Orgs.). *Desmistificando a Profissionalização do Magistério*. Campinas, SP : Papyrus, 1999. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

COMÊNIO, João Amos. *Didáctica Magna*. 4. ed. Lisboa : FCG, 1996.

COSTA, Sylvio Gadelha. De fardos que podem acompanhar a atividade docente ou de como o mestre pode devir burro (ou camelo). *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1257-1272, Set./Dez. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 2.dez.2009.

CUNHA, Circe M.S. *O lugar da Utopia na Educação: nos limites de uma experiência*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, UFPel, Pelotas, 1978.

DELEUZE, G. Sacher – Masoch: o frio e o cruel. Tradução de Jorge Bastos; revisão de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

DALL'AGNOL, Darlei. *Bioética*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

DeMAUSE, Lloyd (Org.). *Historia de la infancia*. Madrid: Alianza, 1982.

DEMO, Pedro. Salário de docente básico. *Ciências Sociais Unisinos*. São Leopoldo, n. 44, 186-198, set/dez de 2008.

DREYFUS, H. e RABINOW, P. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do Estruturalismo e da Hermenêutica*. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FERREIRA, Aurélio Buarque de H. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

FERNANDES, Francisco das Chagas. O Fundeb como política pública de financiamento da Educação Básica. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v.3, n.4, p.23 – 38. Jan/jun, 2009.

FREIRE, I.M. e ARAUJO, V.M.R. Tecendo a rede Wersig com indícios de Ginzburg. *DataGramZero – Revista de Ciência da Informação* – v.2, n.4, ago/01. Disponível em <http://www.dgz.org.br> . Acesso em 08.ago.2009.

FONTE, Carla. *Comportamentos Aditivos: Conceitos de Drogas, Classificações de Drogas e Tipos de Consumo*. Disponível em <https://bdigital.ufp.pt/dspace/bitstream/10284/533/1/104-112FCS2006-10.pdf>. Acesso em 21.out.2009.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade 3: o cuidado de si*. Tradução de Maria Thereza Albuquerque. Rio de Janeiro:Graal, 1985.

_____. *Arqueologia do Saber*. Tradução de Luiz Felipe Beata Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária.1997.

_____. *Tecnologías del Yo y Otros Textos Afines*. Tradução de Mercedes Allendesalazar. Barcelona:Ediciones Paidós Ibérica, 1990.

_____. *As Palavras e as Coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Tradução de Salma Tannus Muchail. 6 ed , São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. *A Ordem do Discurso*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. *História da Sexualidade 2 – o uso dos prazeres*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque; Revisão Técnica de José Augusto G. Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1998-a.

_____. *Microfísica do Poder*. Organização e Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1998-b.

_____. *O uso dos prazeres e as técnicas de si In Ditos e escritos vol. V – Ética, sexualidade e política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. *Em Defesa da Sociedade*. Tradução de Maria Ermanita Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. *A Hermenêutica do Sujeito*. Tradução de Márcio Alves da Fonseca, Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. *Segurança, Território, População*. Curso dado no Collège de France [1977 – 1978]. Tradução de Eduardo Brandão, Revisão da tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2008-a.

_____. *O que são as Luzes?* In: *Ditos e escritos II: arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Organização e seleção de textos de Manoel Barros da Motta; tradução de Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008-b.

_____. “*Omnes et singulatim*” para uma crítica da razão política. Tradução de Selvino J. Assmann, Florianópolis. Disponível em <http://www.cfh.ufsc.br/~wfil/omnes.htm>. Acesso em 08, out. de 2009.

FREIRE, Gilberto. *A Obra – Opúsculos - Em torno da situação do professor no Brasil*. Disponível em <http://bvfgf.fgf.org.br/portugues/obra/opusculos/professor.htm>. Acesso em 01.out.2008.

GARCIA, M.M.A. *Pedagogias Críticas e Subjetivação: Uma Perspectiva Foucaultiana*. Petrópolis: Vozes, 2002.

GIACOIA JUNIOR, Osvaldo. *Sonhos e pesadelos da razão esclarecida: Nietzsche e a modernidade*. Passo Fundo:UPF, 2005.

GINZBURG, Carlo: *Mitos, emblemas, sinais : morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

GINZBURG, Carlo. História e Cultura: Conversa com Carlo Ginzburg. *Revista Estudos Históricos*; Rio de Janeiro, vol. 3, n. 6, 1990.

GIRARD, René. *A violência e o sagrado*. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

GUERRA NETO, Aurélio. *Corpo e Sofrimento: Buda, Dionísio, Nietzsche*. In: LINS, D. E GADELHA, S. (Org.). *Nietzsche e Deleuze – Que pode o Corpo*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

GRACINDO, Regina Vinhaes. *Salário para professores da educação básica: do palanque à realidade*. Disponível em http://www.cnte.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1002&Itemid=82. Acesso em 10.dez.2009.

GUIMARÃES, Áurea M. *A Escola e a Ambigüidade da Violência*. IN: BICCUDO, M.A.V. e SILVA JUNIOR, C.A.da. *Formação do educador: dever do Estado, Tarefa da Universidade*. São Paulo: UNESP, 1996.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. *O Aparecimento da Escola Moderna – Uma História Ilustrada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

IMBERT, Francis. *Os desafios éticos da educação*. In: COLOQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, São Paulo, Anales Electronicos. 2001. Disponível em http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032001000300001&lng=es&nrm=abn>. Acesso em 28.ago.2009.

JORON, Philippe. A comunicação sacrificial. *Revista FAMECOS*. Porto Alegre, nº 29, p. 122 – 134; abril, 2006.

KANT, Immanuel. *Textos seletos*. Ed. Bilíngüe. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1974.

KEHL, Maria Rita. *Ressentimento*. Coleção Clínica Psicanalítica. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2004.

KEIL, Ivete e TIBURI, Marcia. *Diálogo sobre o Corpo*. Porto Alegre: Escritos, 2004.

KREUTZ, Lúcio. Magistério: Vocação ou Profissão? *Educação em Revista*, Belo Horizonte (3): 12-16, jun. 1986.

LA BOÉTIE, Etienne de. *Discurso sobre a servidão voluntária*. Tradução: Laymert Garcia dos Santos. Comentários de C.Lefort, P.Clastres e M.Chauí. Edição Bilíngüe. São Paulo: Brasiliense, 1982.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. In COSTA, Marisa V. (org) *Caminhos investigativos . Novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre:Mediação, 1996.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. Barcelona - Nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.

LE GOFF, Jacques. *Para um Novo Conceito de Idade Média. Tempo, Trabalho e Cultura no Ocidente*. Tradução de Maria Helena da Costa Dias. Lisboa: Estampa, 1979.

_____. *História e memória*. 4. ed. Campinas : UNICAMP, 1996.

LEONE, S., PRIVITERA, S., CUNHA, J.T. da. *Dicionário de Bioética*. Tradução de A. Maia da Rocha. Aparecida: Santuário, 2001.

LOURAU, René. *A análise institucional*. Petrópolis : Vozes, 1996.

LÜDKE, M. *O educador: um profissional?* In: CANDAU, Vera M.(Org). Rumo a uma nova Didática. Petrópolis: Vozes,1993.

LÜDKE, M. Sobre a socialização Profissional de Professores. *Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)*, São Paulo, n.99, p. 5 – 15, 1996.

LÜDKE, M. *Formação Inicial e a Construção da Identidade profissional de Professores de 1º Grau*. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997.

LÜDKE, M. A profissionalização do Magistério vista em duas perspectivas. *Educação Brasileira*, Brasília, v.21, n.42, p. 239-253, 1999.

LÜDKE, M e BOING, Luis A. *Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes*. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, Set./Dez. 2004.

MACHADO, Roberto. *Foucault, a filosofia e a literatura*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

MARCONDES, D. *Desfazendo mitos sobre a pragmática*. ALCEU – v.1 – p.38 a 46 – jul/dez 2000.

MASLOW, Abraham H. *Motivacion y personalidad*. Editora Dias dos Santos, Madri:Espanha, 1991.

MESQUITA, Fábio. *Estratégias de ‘redução de danos’*. 2º Congresso de HIV/AIDS - Tema: Ciência Social e Comportamental. 2001. Disponível em http://www.aidscongress.net/article.php?id_comunicacao=49 Acesso em 04.ago.2009.

MOURA, Eliana Perez Gonçalves de. *Saúde Mental e Trabalho: Esgotamento Profissional em Professores da Rede de Ensino Particular de Pelotas-RS*. – Dissertação (Mestrado) Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 1997.

_____. *Professora-Borboleta: micropolítica das relações de saúde, trabalho e subjetividade*. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.2003.

NIETZSCHE, F.W. *Obras Incompletas*. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Nova Cultura Ltda, 1999.

_____. *A Genealogia da Moral*. São Paulo: Moraes, 1991.

NISKIER, Arnaldo. *Educação em crise*. Folha de São Paulo, 12/12/2008. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz1212200809.htm> Acesso em 06.ago.2009.

- NOGARE, Pedro D. *Humanismos e anti-humanismos- introdução à antropologia filosófica*. 6ª ed. Petrópolis : Vozes, 1981.
- NUNES, Clarice. A sina desvendada. *Educação e Revista*, Belo Horizonte(2):58-65, dez.1985.
- PASSETI, Edson. Do governo dos Vivos. *VERVE: Revista Semestral do NU-SOL*, São Paulo, n.12, p. 268-298. 2007.
- PEREIRA, Gilson R. de M. *Servidão Ambígua – Valores e Condição do Magistério*. São Paulo: Escrituras, 2001.
- PEREIRA, Marcos V. *A Estética da Professoralidade: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor - Doutorado em Supervisão e Currículo – PUC/SP*, 1996.
- _____. Contradições e dilemas da forma escolar. In: XIV ENDIPE - *Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, XIV Endipe - Trajetórias e processos de ensinar e aprender. Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 1. p. 1-12. 2008.
- PESTALOZZI, Johann Heinrich. *Índice de Cartas sobre la educación de los niños*. Disponível em Biblioteca Virtual Antorcha. http://www.antorcha.net/biblioteca_virtual/pedagogia/pestalozzi/presentacion.html. Acesso em 15.mai.2007.
- PUCCI, B; OLIVEIRA, N.R. de; SGUISSARDI, V. O Processo de Proletarização dos Trabalhadores em Educação. *Revista Teoria e Educação*, n.4, Porto Alegre, 1991.
- RAJCHMAN, John. *Foucault: a liberdade da filosofia*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.
- RATIO STUDIORUM. Disponível em http://www.anpuh.uepg.br/historia-hoje/vol1n2/ratio.htm#_ftnref1. Acesso em 08.abr.2008.
- RATTO, C.G. *Compulsão à comunicação: ensaios de ética, educação e silêncio*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, PUCRS, Porto Alegre, 2008.185 f.
- REALE, Miguel. *Lições preliminares de direito*. São Paulo : Saraiva, 2003.
- RÊSES, Erlando da Silva. *De vocação para profissão: organização sindical docente e identidade social do professor*. Tese de Doutorado apresentado ao Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília/UNB. Brasília, DF, 2008.

ROCHA, Mauricio. Paradoxo da formação: servidão voluntária e liberação. *Revista Brasileira de Educação*, n.27, p. 154-212, set/out/nov/dez. 2004.

RODRIGUES, Adriano Duarte. E-Dicionário de Termos Literários. 2005. Disponível em <http://www2.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/P/pragmatica.htm>. Acesso em 10.out.2009.

RORTY, Richard. *Consecuencias del Pragmatismo*. Traducción de José M. E. Cloquell. Madri: Tecnos, 1996.

RORTY, Richard. *Contingencia, ironía y solidaridad*. Traducción de Alfredo E. Sinnot. Barcelona: Paidós Ibérica, 1996.

ROUANET, S.P. *As razões do Iluminismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

ROUSSEAU, J.J. Do Contrato Social; Ensaio sobre a origem das Línguas; Discurso sobre a origem e as desigualdades entre os homens; Discursos sobre as ciências e as artes. (*Os Pensadores v.I*). Tradução de Lourdes Santos Machado; Introduções e notas de P.A-Bastide e L.G.Machado. São Paulo: Nova Cultura, 1987.

SANTI, Pedro Luiz Ribeiro de. Subjetividade e prazer na modernidade. *Cadernos de Subjetividade*, São Paulo, v. 3, n. 2, set. 1994/fev. 1995.

SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, vol.14, n.40, RJ, jan/abr. 2009.

SCHNITZLER, Arthur. *Crônica de uma vida de mulher*. Tradução de Marcelo Backes. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SILVAL, Cláudio Jerônimo da e SERRALL, Ana Maria. Terapias Cognitiva e Cognitivo-comportamental em dependência química. *Revista Brasileira de Psiquiatria*. São Paulo, v.26 supl.1 maio, 2004.

SPERANDIO, Joaquim. *Itinerário Vocacional para o adolescente*. Dissertação de Mestrado, Universidade Pontifícia Salesiana. Faculdade de Educação. Roma, 1992.

SPONVILLE, André Comte-. *Pequeno Tratado das Grandes Virtudes*. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

TAKAHASHI e PINHO. *Folha de São Paulo*. Pais forma cada vez menos professores. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0302200921.htm>. Acesso em 03. fev.2009.

VILLELA, Heloisa de O.S. *O Mestre-Escola e a Professora*. In: LOPES, E.M.T.; FARIA FILHO, L.M. e VEIGA, C.G. (Orgs). *500 Anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

WEBER, Max. *A Ética Protestante e o “Espírito” do Capitalismo*. Tradução de José Marcos Mariani de Macedo; Revisão Técnica de Antonio Flávio Pierucci; São Paulo: Companhia das Letras, 2004. [a]

_____. *Economia e Sociedade – Fundamentos da Sociologia Compreensiva*. Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa; Revisão Técnica de Gabriel Cohn. São Paulo: Universidade de Brasília, v.1, 2004. [b]

_____. *Ensaio de Sociologia*. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: LTC, 1982.

_____. *Ciência e Política – duas vocações*. Tradução de Jean Melville. São Paulo: Martin Claret, 2006.

_____. *Historia Geral da Economia*. Tradução de Calógeras A. Pajuaba; São Paulo: Mestre Jou, 1969.

WHITMAN, Walt. *Canto de mim mesmo*. Edição Biligue; Tradução de José Agostinho Baptista. Lisboa: Assírio & Alvim, 1992.

Centro Vocacional Diocesano de Cremona. *O Rosto Feminino da Vocação: notas para uma Reflexão*. Tradução de Tomás Belli. São Paulo: Paulinas, 1999. Coleção: Animadores da pastoral juvenil e vocacional.

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2009. Disponível em <http://www.priberam.pt/dlpo/dlpo.aspx?pal=extemporâneo>. Acesso em 18.abr.2009.

História do Feudalismo. Conceito de feudalismo: sistema político, econômico e social que vigorou na Idade Média. Disponível em http://www.tg3.com.br/feudalismo/historia_feudalismo.htm. Acesso em 3.mai.2009.

IPPAD - Instituto de Prevenção e Pesquisa em Álcool e outras Dependências. Disponível em http://www.ippad.com.br/ippad/site/principal/material.asp?var_chavereg=164. Acesso em 05.set.2009.

Dados de Catalogação na Fonte Internacional:
Bibliotecária Daiane Schramm – CRB-10/1881

D286r Debacco, Maria Simone
 Realização Docente: mecanismos de sujeição e
 gratificação. / Maria Simone Debacco. – Porto Alegre,
 2010.
 98f.

 Tese (Doutorado). Programa de Pós Graduação
 em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio
 Grande do Sul. - Porto Alegre, 2010, Marcos Villela
 Pereira, Orientador.

 1. Educação. 2. Realização Docente. 3. Sujeição.
 4. Gratificação. 5. Obediência. I. Pereira, Marcos
 Villela, orient. II. Título.

CDD 370