

Novos paradigmas: pontes entre o mal-estar e o bem-estar docente

Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza
Universidade Federal de Goiás

Resumo

Este artigo propõe uma análise sobre processos de formação docente em relação com trajetórias de professores de escolas públicas e processos de emancipação. Apresenta uma reflexão sobre a lógica do ambiente escolar, o distanciamento e o envolvimento entre professores e alunos. Traz uma discussão sobre identidade profissional docente, profissionalização e participação em sindicatos e associações. Analisa a fragilidade associativa, discute a desvalorização docente nos documentos oficiais e na mídia como geradoras do mal-estar docente e as pontes para o bem-estar a partir das relações formação e emancipação.

Palavras-chave: Professores. Mal-estar. Bem-estar. Emancipação.

New paradigms: bridges between discomfort and wellbeing of teachers.

This article proposes an analysis of teacher training processes in their relationship with the course of the work life of public school teachers, and with processes of emancipation. It presents a reflection on the logic of the school environment, estrangement and involvement between teachers and students. It brings forth a discussion about teachers' professional identity, professionalization and participation in labor unions and associations. It analyses the fragility of associations, discusses the belittling of teachers in official documents and the media, as factors generating discomfort among teachers, and the bridges towards wellbeing, based on educational and emancipatory relationships.

Keywords: Teachers. Discomfort. Wellbeing. Emancipation.

Nuevos paradigmas: puentes entre malestar y bienestar docente.

En este artículo se analizan los procesos de formación del profesorado, en relación con las trayectorias de los profesores de escuelas públicas y con los procesos de emancipación. Aquí se presentan la reflexión en la lógica del ambiente escolar, el distanciamiento y el involucramiento entre los profesores y alumnos. Se discute la identidad profesional docente, la profesionalización y la participación en sindicatos y asociaciones. Se analiza la fragilidad asociativa, se discute la desvalorización docente en los documentos oficiales y artículos de prensa, como generador del malestar docente, y los puentes para el bienestar, a partir de las relaciones de formación y emancipación.

Palabras clave: Profesores. Malestar. Bienestar. Emancipación.

Introdução

A formação de professores tem sido tema de inúmeras discussões tanto na academia como fora dela, já que muitos leigos no assunto se acham no direito de discuti-la. Há quem ainda se atreva a dizer que não faz diferença na qualidade do trabalho se um professor tem ou não formação. Também há os que afirmam que só se aprende a ser professor na prática, no cotidiano da sala de aula. Há, no entanto, os que se dedicam à formação de professores nos cursos de licenciatura e na pós-graduação voltados para este fim, empenhados em realizar boa formação.

Os campos e níveis de atuação nos quais atuam os profissionais da educação são múltiplos, mas eu gostaria, neste espaço, de refletir sobre realidades de professores de escolas públicas do ensino fundamental, com os quais tenho convivido ao longo de vários anos, pois, no curso de licenciatura em pedagogia, trabalho com a disciplina didática e prática de ensino. Há inquietações recorrentes que se originam nessa experiência, acerca do mal-estar que vivenciam esses professores. Minha intenção é construir este artigo segundo princípios da teoria da complexidade e, em especial, seguindo o princípio hologramático (Morin, 1991). Este princípio considera que o todo contém as partes, assim como as partes contêm o todo. Utilizando a lógica do terceiro incluído e o princípio da transdisciplinaridade (Santos; Sommerman, 2009), pretendo fazer um exercício para articular os contrários: sujeito e objeto; subjetividade e objetividade; unidade e diversidade. Pretendo construir uma interpretação da realidade que se coloca como verdade relativa, sujeita a inúmeras interpretações e modificações.

O objetivo deste estudo não se limita à análise explicativa de fatos, mas de processos, ou seja, da gênese histórica desses fatos, procurando captar a natureza e a significação da complexidade que representa a práxis dos professores nas escolas públicas. Apresentarei não a descrição dessa complexidade, mas a busca de indícios que abram caminhos para descobrir não apenas a existência, mas a natureza do processo, ou seja, como ocorre o mal-estar dos professores, procurando ultrapassar a exterioridade dos fenômenos, construindo análise explicativa e ressaltando a dinâmica inerente ao processo. Tentar encontrar indícios desse processo de mal-estar não implica descobrir relações causais diretas entre fatos, mas requer um debruçar em análises que sigam sinais desse processo em sua dinamicidade, em sua dialeticidade (Pino, 2005).

Professores e escolas: cenários da desumanização

Durante muitos anos, tenho orientado trabalhos de investigação de estudantes da graduação e da pós-graduação em escolas da Rede Municipal e Estadual de

Ensino. Eles aí vivenciam as etapas da metodologia da pesquisa qualitativa, fazendo observações, entrevistas, estudando documentos, assistindo a aulas, preparando e executando projetos didáticos que fornecem dados para suas investigações. São vários olhares sobre a escola que contemplam diversas discussões posteriores. Analisamos os relatos que se fazem nessas ocasiões para construir e reconstruir nosso conhecimento da escola e do processo de ensinagem¹ aí desenvolvido (cf. Pimenta; Anastasiou, 2002). Foi durante muitos anos e em muitas escolas que esse processo foi vivenciado. Toda essa experiência permite-me dizer que conheci muitos aspectos da escola pública do ensino fundamental que me inquietam, instigam-me a continuar a aprofundar sua compreensão.

Quando temos contato estreito com os professores que trabalham nessas escolas, fazemo-nos perguntas, deparamo-nos com interrogações que procuramos compreender. Muitos desses professores são concursados e oriundos dos cursos de licenciatura, ou seja, passaram por longo período de preparação que possibilitou a aprovação em concorridos concursos. É verdade que nem todos os concursados permanecem na profissão, pois a porcentagem dos que abandonam o magistério é crescente. Mas os que permanecem nas escolas surpreendem porque nem sempre atuam para transformar a escola, a sala de aula, o processo de ensinagem. Em geral, as aulas que ministram são, marcadamente, fundadas na pedagogia tradicional: os professores escrevem no quadro, os alunos copiam em silêncio e, no máximo, fazem uma leitura coletiva do que foi copiado ou respondem a um questionário transcrevendo as respostas do texto.

Nessas escolas, é raro haver um momento de troca entre professores e alunos, um espaço de diálogo sobre os conhecimentos prévios dos alunos, sobre os objetivos de se estudar tal tema. Muitas vezes, parece que os estudantes apenas esperam a hora do recreio, ou do lanche, ou da aula de educação física para, enfim, poderem sentir-se mais à vontade, movimentar-se, comunicar-se, rir, expressar-se. Lugar, na aula, para a criatividade e a criticidade inexistem. Os alunos devem repetir o que o professor ou o texto didático dizem e não se lhes admite ter pensamentos divergentes, o que é fundamental para o desenvolvimento da criatividade.

No interior das escolas, as relações afetivas são ambíguas, pois, ao mesmo tempo em que os professores demonstram conhecer os estudantes, suas histórias, suas famílias, que parecem dedicar-se a eles, não mostram querer aproximar-se muito afetivamente deles. Demonstram vários preconceitos e muito baixa expectativa em relação às aprendizagens e ao desenvolvimento de seus alunos.

1. Na *ensinagem*, a ação de ensinar é relacionada à ação de apreender. Existe, pois, uma unidade dialética no processo, caracterizada pelo papel de dirigente do professor e da auto-atividade do aluno, em que há tarefas permanentes dos sujeitos do processo.

Nas relações entre os mestres, há um silêncio que permeia as horas passadas na escola, pois as palavras são medidas e moderadas. Os professores, muitas vezes, não se comunicam entre si, seja a respeito de assuntos profissionais, seja por meio de conversas pessoais. No grupo, apesar de duplas que se formam e se juntam, não se constituem enquanto coletivo de profissionais de determinada escola.

Há muitas perguntas que persistem: como ficaram assim? Como poderiam sair desse labirinto, gerador do mal-estar docente, em que se veem presos? Para desvelarmos melhor essa situação e não perdemos de vista que nos estamos referindo ao trabalho dentro de uma instituição complexa, precisamos construir várias pontes que nos auxiliem a compreender o que se passa.

A desarticulação do corpo docente: isolamento, indiferença, fragilização humana

Ao orientar, acompanhar e avaliar projetos de pesquisa participante de meus alunos, ao acompanhar sistematicamente cursos de formação continuada nas escolas onde os discentes desenvolviam seus trabalhos de estágio, pude conviver com os professores de escolas públicas do ensino fundamental e compreender melhor os sentidos de suas atitudes.

Uma primeira pista é que muitas das decisões relevantes para a escola pública são construídas fora dela e longe de seus professores. Assim, as orientações que as escolas e seus professores recebem e que devem ser cumpridas são pensadas, tecidas e aprovadas em instâncias outras. Consequentemente, os professores sentem-se excluídos do seu próprio trabalho. Quando não concordam com algumas das decisões, são, em geral, mal interpretados, considerados “do contra”, tradicionais, relutantes, descompromissados. Parecem estar expropriados da capacidade de pensar, de avaliar, de propor. Por outro lado, como perderam o hábito de discutir coletivamente, não se sentem seguros e, assim, não expressam suas opiniões, seus saberes. Assim, ficam cada vez mais calados, como se não houvesse reações a serem manifestadas. Quando há reuniões de professores, suas análises e contraproposições não são expressas. Calam-se e ouvem as comunicações que lhes são transmitidas. É como se estivessem desprovidos de vontade, de alma (*anima*) para mudar alguma coisa. Apenas cumprem ordens ou fazem menção de cumpri-las.

O fato de os professores evitarem aproximar-se afetivamente de seus estudantes é revelador do contexto em que vivem. Ao estudar as consequências humanas da globalização, Bauman (1999) analisa o distanciamento entre as pessoas e considera-o como uma atitude que vai além da tentativa de resguardar a invasão da privacidade.

Refere-se a um distanciamento que sustenta a indiferença ao diferente, ao ameaçador e ao desconhecido. Esse isolamento reduz e comprime a visão do outro e as qualidades e circunstâncias individuais que são visíveis em relacionamentos cotidianos. Quando se estabelece o distanciamento, essas particularidades tornam-se tênues e as singularidades das pessoas e dos casos são irrelevantes. Como resultado, o outro permanece estranho, justificando-se, portanto, a impossibilidade de amá-lo e de se preocupar com ele. Tal isolamento em relação a esse estranho permite também o afastamento do que é repugnante, que são a miséria, a fome, a violência, a injustiça e as situações ameaçadoras.

Dois outros estudos nos ajudam a pensar essas atitudes dos professores. Bystrina (2009), ao escrever sobre a relação entre distanciamento e envolvimento, considera que, apesar de parecerem sentimentos contrários, estão relativamente interligados. O máximo de distanciamento significa ao mesmo tempo um mínimo de envolvimento e vice-versa. Isso significa que, quanto mais distância os docentes conseguem manter de seus educandos, menos envolvimento terão com eles. Distanciamento pode ser interpretado como não envolvimento, como distância, como afastamento entre seres humanos, como atitude de fuga ou defesa. Envolvimento, por sua vez, é interpretado como falta de distanciamento, como empenho pessoal por se vincular, como sentimento de estar comprometido, como o interesse e a obrigação íntima de agir em uma situação. No entanto, há uma zona do meio, entre um e outro, onde se movem e se misturam distanciamento e envolvimento, como se observa na relação de ambiguidade entre professores e seus alunos. Do ponto de vista da lógica da complexidade, os dois sentimentos se relacionam de forma dialética a partir do princípio de complementaridade dos opostos. Um implica o outro, pois estão associados como atitudes e devem ser vistos a partir do chamado espaço do meio: o da articulação dos opostos, a partir da qual se obtém um novo olhar sobre o contexto estudado. De acordo com esse princípio, pode-se compreender como professores são, ao mesmo tempo, distantes e envolvidos com as questões das escolas e de seus alunos.

Oliveira (2006), por sua vez, relaciona a questão da indiferença com a desestabilização em que se encontra o sujeito contemporâneo, analisando seus efeitos na relação com o outro. Identifica indiferença com fragilidade. A fragilidade aparece mascarada pela aparência de um indivíduo que se encontra solitário ante a necessidade de se apresentar socialmente despido de sua humanidade. Nesse caso, humanidade implica reconhecimento da existência do outro, da sua importância para nossa existência.

Professores atuam numa contemporaneidade que é caracterizada pela urgência e pela velocidade. Nesse contexto, sentem-se desestabilizados e tendem a voltar-se para eles mesmos. Como decorrência, vivenciam o enfraquecimento dos laços entre as pessoas com quem se relacionam, gerando-se aí o sentimento de indiferença, a

busca do esquecimento do humano (Oliveira, 2006). Professores parecem viver o efeito da propagação dessa indiferença, incorporando a crença de que não são necessários e de que também não podem contar com o outro. Nesse cenário, os docentes veem-se solitários, sem espaço para reconhecer seus próprios sofrimentos, para falar sobre eles e, portanto, incapazes de elaborar o vivido. Nesse sentido, há educadores que, aparentemente, não podem sentir-se afetados pelo sofrimento do outro. O caminho de superação desse isolamento exigiria passar a sentir-se no lugar do outro, isto é, ser empático, buscando compreender como ele é e o que sente, suas falhas e suas riquezas, suas potencialidades e suas forças e, assim, romper o círculo de isolamento e esquecimento do outro.

Nessa conjuntura, caracterizada pelo trabalho solitário, isolado, mecanizado, professores se sentem mal, mas se habituem a ser e a agir conforme o que é regulamentado exteriormente. São outros que decidem sobre os projetos pedagógicos que devem aprovar e executar para que sejam considerados bons profissionais. Nóvoa (1999) ensina a compreender este contexto quando analisa as características dos movimentos docentes, como veremos no próximo tópico.

Como nas demais profissões, a identidade profissional do docente é um aspecto que exerce muitas influências no desenvolvimento do seu trabalho. A partir de pesquisas como as realizadas por Hypolito e Vieira (2002), aprendemos que a identidade é gerada nas múltiplas representações que os professores constroem de si a partir de sua vida familiar, das expectativas que criam sobre a profissão e das condições em que trabalham. Contribuem também para essa formação identitária o que deles pensam os demais membros da sociedade e a imagem deles que os discursos educacionais oficiais e a mídia veiculam. Em nossa sociedade, na contemporaneidade, os discursos oficiais e a mídia falam, sobretudo, da incompetência, da responsabilidade que têm os professores pelo fato de os alunos não aprenderem, por serem estes indisciplinados, violentos, drogados. Também os professores seriam os responsáveis pela evasão escolar, pela exclusão dos alunos. Como mostra o trabalho citado acima, por meio desse processo se constrói a autoimagem destes profissionais, definidora da ética e da relação que têm consigo mesmos, ou seja, nestes casos os professores acabam por se autoperceberem como portadores destas deficiências e passam a agir em conformidade com elas.

O fato de viver a exclusão das decisões fundamentais da educação e da escola faz com que o professor se sinta alienado de tais processos decisórios, o que acaba por comprometer sua própria imagem, sua identidade profissional, engendrando-se o mal-estar. Poderíamos interpretar que esse contexto faz com que ele se considere incapaz de agir, de mudar, de decidir. Percebe-se sozinho e perde a esperança de transformar sua vida profissional. Paradoxalmente, o docente é cada vez mais chamado

a responder por uma complexidade de funções, pois, além de dirigir o processo de ensino-aprendizagem, deve ensinar boas maneiras, completar a educação familiar, trabalhar pela inclusão digital, trabalhar com portadores de necessidades especiais, promover a educação sexual, a educação para a paz, entre outras.

Nos contatos iniciais com professores das escolas públicas, habituados que estamos a pensar de maneira dicotômica, o lado da passividade dessa contradição que vivenciam é o que primeiro salta aos olhos. Isso nos incomoda e passamos a perguntar por que parecem incapazes de reagir a tantas imposições e desrespeito em sua vida profissional. Podemos aprofundar o conhecimento sobre esta realidade, ou seja, sobre o que vemos como polos contraditórios, utilizando-nos do princípio da complementaridade dos opostos (Morin, 1983). Dessa forma, compreenderemos que os professores vivem em contradição permanente, pois não são caracterizados apenas pela passividade, mas também como seres históricos, possuidores de memórias, de sentimentos, de valores, de conhecimentos. São seres que constroem suas identidades e que também são capazes de resistir às influências dos discursos oficiais.

A partir dessas constatações, propomo-nos refletir sobre uma segunda questão, que se refere às condições que possam contribuir para que esses profissionais resistam a imposições, assumam suas verdadeiras identidades e assumam suas possibilidades de autonomia nessa construção de si.

Construir pontes para o bem-estar docente: autonomia, identidade coletiva, autogestão identitária

Importante contribuição para a compreensão desse quadro vem de Nóvoa (1999), quando este analisa a fragilidade associativa dos docentes e suas repercussões negativas para a profissão. Esse pesquisador chama a atenção para o fato de que, sem encontrar espaços de debates, de planejamentos e de reflexões que acentuem a cooperação entre professores e, assim, o fortalecimento das dimensões coletivas de seu trabalho, não será possível que eles se emancipem e defendam seus direitos. Para o autor, é necessário que os professores descubram sua identidade coletiva, que lhes permita cumprir seu papel social. Este artigo corrobora com essa ideia, pois o trabalho coletivo, a força das associações e sindicatos é imprescindível para a construção da autonomia e da emancipação, para a construção de uma identidade que ajude a reelaborar e a superar o que os discursos acerca dos docentes e da escola lhes tentam impor.

Shiroma e Evangelista (2007) discutem a desvalorização dos docentes propagada nos documentos oficiais nacionais e artigos da mídia. Analisam também o modo como determinados projetos para a educação – especialmente aqueles voltados para a

América Latina e o Caribe – desqualificam, teórica e politicamente, os professores. Tais projetos² constroem a imagem de um professor que é, ao mesmo tempo, protagonista das reformas educacionais e obstáculo a elas. As autoras mostram como, nestes documentos, os professores são apresentados como corporativistas, acomodados, inflexíveis, desmotivados, descomprometidos com a educação, contrários às mudanças. São também expostos como incompetentes e responsáveis pela não aprendizagem dos alunos. Para os organismos que avaliaram os projetos citados pelas autoras, os conceitos de profissionalização e de gerenciamento foram considerados ao mesmo tempo como estratégia técnica e política, visando a um controle maior sobre a categoria do magistério e sua potencialidade de oposição às reformas que se quer implantar e manter.

Tendo em vista esta realidade, tais projetos recomendam um tipo de formação que promova docentes competentes, produtivos, eficientes, capazes de adaptação, de rapidez, de habilidades em responder às demandas. No entanto, no processo formativo enunciado pelos organismos citados pelas autoras, é levado em conta não só a transmissão de conhecimentos, mas também de valores e de concepções ontológicas, para que possam prevalecer as ideias dessas organizações. Segundo Shiroma e Evangelista (2007, p. 9), a escola que se almeja deve ser responsabilizada pelos problemas sociais e os sujeitos que nelas atuam, por seu fracasso pessoal.

Conclui-se, a partir desses estudos, que os discursos sobre professores constroem a concepção que os professores elaboram sobre si mesmos. As ideias que esses discursos veiculam acabam sendo assimiladas e incorporadas, pelos educadores, de maneira sutil. Neste sentido, podemos anuir que estes profissionais vivem um processo em que, paulatinamente, absorvem a concepção de mundo, de escola, de professor, de ações prioritárias que emanam destes escritos.

É comum depararmo-nos, nas escolas, com situações para as quais os professores não estão preparados ou com problemas que não têm condições de resolver, por exemplo, a inclusão de alunos portadores de necessidades especiais, a exploração sexual de crianças e adolescentes, a implementação do art. 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a situação de crianças envolvidas com drogas ou que são vítimas de violência intrafamiliar. Apesar de não terem recebido o devido apoio para resolver tais questões nem durante sua formação inicial nem no momento em que já exercem o magistério, nos organismos onde trabalham, acabam por se sentirem culpabilizados por essas situações e por não saberem como agir diante delas. Como consequência, calam-se, isolam-se e vivenciam a crescente desarticulação

2. Entre outros: Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe – PREALC, patrocinado pela UNESCO; Plan de Cooperación, resultante de la Cumbre Iberoamericana de Educación, patrocinadas pela OEI; Proyectos hemisféricos en educación, patrocinados pela OEA.

da categoria dos professores, o que dificulta tanto a representação quanto as reivindicações coletivas. Outra decorrência que também é ressaltada por Shiroma e Evangelista (2007) é que, a partir dessas experiências, os professores desenvolvem uma “subjetividade branda”, que não é definida como identidade, mas que atende à lógica do mercado, pois representa um “profissional brando”. O professor capaz do exercício crítico de sua profissão é, nesse caso, substituído por um professor incapaz de reflexão e de posicionamentos críticos.

Sobre a problemática da sindicalização dos professores como elemento da sua profissionalização, as ideias de Shiroma e Evangelista (2003) ressaltam como a ideologia dominante se faz sobretudo pelo que silencia. Outro aspecto que as autoras acrescentam à sua análise – aspectos importantes para que se compreendam as questões aqui expostas – é que há um valor estratégico no conceito de profissionalização. Este se refere à ideia de que a intelectualidade e a politicalidade inerentes à ação dos docentes viram-se reduzidas e transformadas em um discurso que privilegia a competência técnica. Para Shiroma e Evangelista (2003, p. 12), a “doença da eficiência”, que almeja sobretudo resultados imediatos, tomou conta não só dos professores mas também de alguns investigadores que têm privilegiado mais as abordagens técnicas do que as políticas. Isso se materializa em ações que se originam com as reformas dos anos 1990 e estão relacionadas ao controle político-ideológico que se pretende exercer sobre o magistério envolvendo sua formação e atuação profissional e que abrange todas as dimensões da docência.

No que se refere à identidade docente, é interessante como Ferreira (2007) relaciona a “identidade oficial” dos professores às necessidades do Estado de organizar o sistema educativo para controlá-los. Para a autora, no plano oficial, os professores são praticamente invisíveis, pois a ênfase está posta sobre o processo de ensino e aprendizagem. Defende também a ideia de que a produção da identidade do professor está relacionada a seu envolvimento com os movimentos sociais. Isto reforça a ideia da importância de os professores estarem envolvidos neles.

Construir pontes para o bem estar docente: “des-pensar” formação e emancipação

Os cursos de formação buscam implementar projetos pedagógicos que possibilitem boa formação. O quadro de professores das universidades federais, por exemplo, é composto de doutores, em sua maioria. Trata-se de profissionais que passaram por cursos de pós-graduação, quase sempre em renomados centros de educação

do País. Deparamo-nos, então, com dúvidas: o que está faltando nesses projetos de formação? O que precisaríamos mudar nestes cenários? Não temos a pretensão de encontrar respostas, mas queremos relacionar alguns elementos que nos ajudem a clarear nossas indagações.

Um dos fundamentos requeridos para a educação de qualidade – e, portanto, para a formação dos professores – é que sejam capazes de gerar um projeto educativo emancipatório (Adorno, 2000; Freire, 1998). A emancipação é um processo político e social. Emancipar-se significa libertar-se de uma autoridade, de uma dominação, de uma tutela, de uma servidão, de uma alienação, de um entrave, de uma pressão moral ou intelectual, de um preconceito. A emancipação é um dos elementos motores da transformação da sociedade, permitindo libertação e independência.

A educação é considerada lócus privilegiado para apreender³, vivenciar, criar, provocar a emancipação. Por isso, refletir sobre educação imbrica-se com a reflexão sobre emancipação. A ideia de uma docência emancipatória, que realize seu percurso, exige articular o pessoal, o interpessoal, o intrapessoal, o profissional e o institucional. Além disso, como afirma Boaventura Santos (2004), a educação escolar, para contribuir com o processo emancipatório, necessita ser “*des-pensada*” e repensada para, a partir de novas experiências ampliadas das formas de participação, contribuir na construção de novas utopias.

A emancipação supõe o desejo de transformar as realidades, as relações sociais, a superação da alienação; pressupõe esclarecer que não nos emancipamos sozinhos, mas com os outros e nos contextos onde nos inserimos, munidos de nossas práticas e saberes. Advém daí a exigência de docentes que sejam participantes nas associações, movimentos sociais, sindicatos. Ainda mais, a educação que pretende a emancipação exige educadores compromissados com as rupturas paradigmáticas, que atuem no sentido das mudanças, na contramão de processos hegemônicos de regulação instituídos para a universidade organizacional (Chauí, 2003), conscientes, resistentes ao desprestígio do conhecimento pedagógico, capazes de acreditar que é possível fazer educação emancipatória e solidária.

Construir pontes para o bem-estar docente: emancipação como reinvenção epistemológica

Boaventura Santos (2004) defende a construção de um novo conceito de

3. Aprender e apreender têm significados diferentes. Apreender implica agir, exercitar-se, informar-se, agarrar, segurar, apropriar-se. Aprender significa tomar conhecimento, reter na memória mediante estudo, receber a informação. Traz em si a ideia de passividade. O apreender supera o aprender (Anastasiou e Pimenta, 2006).

emancipação social, que ele denomina “reinvenção epistemológica”. Para tanto, seria exigido o reconhecimento de diferentes saberes, consequência dos confrontos entre as incertezas em que está mergulhada a ciência moderna. Para esse autor, a partir dessa ruptura com o pensamento único, denominado ecologia de saberes, é possível minimizar o domínio da racionalidade cognitivo-instrumental e, desse modo, encontrar outras possibilidades epistemológicas, que ele define como emancipação social. Esse movimento deve conduzir à construção de novas utopias, superando a ideia de impotência gerada pela ideologia da globalização, opondo-se às injustiças, incentivando a disseminação de valores como a solidariedade e a cooperação.

Os professores que não vivenciaram a reinvenção epistemológica em sua formação não se sentem preparados para as mudanças que se lhes exigem. Muitas vezes, vemos, no caso dos professores nas escolas públicas, que eles se sentem imersos na impotência, tornando-se alienados, deixando de questionar as realidades, que lhes parecem imutáveis. Essa noção de imutabilidade – difundida amplamente – manipula olhares, pensamentos e vontades. Assim, têm a sensação de inutilidade de qualquer ação contestatória. Precisariam eles ter consciência dessa alienação para serem capazes de criar condições de transformar suas realidades, agindo sobre elas, superando a ideia de impotência que lhes foi imposta. Criar novas utopias é, pois, imprescindível, como há muito nos ensinam os princípios condutores da pedagogia freireana e como recomendava Freinet (1978) na sua proposta de invariáveis pedagógicas: criar a esperança otimista na vida.

Construir pontes para o bem-estar docente: dar visibilidade na ensinagem ao que está escondido

Boaventura Santos (2004) pretende ultrapassar o que designa razão indolente (a que separa e despreza experiências que fogem ao modelo hegemônico) para chegar à razão cosmopolita: a que se rebela contra essa fragmentação e exclusão. Para tanto, indica três princípios sociológicos: a sociologia das ausências, a sociologia das emergências e o trabalho de tradução. A sociologia das ausências mostra a necessidade de se trazerem ao presente as experiências e os conhecimentos que se tornaram invisíveis e dar-lhes visibilidade, porque desprezados pela ciência moderna, considerados por ela sem validade e desnecessários, já que não se ajustavam a seu modelo de racionalidade. Esse processo está pautado na expansão do presente, de forma a possibilitar emergir a riqueza dos conhecimentos da experiência social contemporânea. Pela sociologia das emergências buscam-se indícios emergentes e desacreditados já existentes no presente, como possibilidades de futuro, propondo o

“ainda não” para se pensar a realidade, deixá-la emergir, buscando “presentificar” o futuro. A sociologia das ausências procura descobrir e valorizar os vários saberes e colocá-los em relação, num trabalho de aproximação das suas diferentes linguagens que o autor chama trabalho de tradução. Esse trabalho de tradução visa identificar e reforçar o que é comum na diversidade e aplica-se tanto aos saberes como às práticas. Na educação, exige-se, a partir desta metodologia, que se procure trazer para a discussão o que tem permanecido escondido e desprezado pelos estudos baseados na razão indolente, permitindo que ganhem existência pela valorização das formas singulares em que se constituem e que se estabeleçam pontes e diálogos entre eles. Um exemplo poderia ser dar visibilidade à história e à cultura dos negros no Brasil, o que tem permanecido invisível nos currículos escolares.

Seu conceito de razão cosmopolita tem como exigência a reconstrução de um contrato social inclusivo que abarque não apenas o ser humano e os grupos sociais mas também a natureza. É também um contrato intercultural, porque a inclusão a que se refere implica critérios de igualdade e de diferenças. Santos (2004, 2009) advoga o multiculturalismo emancipatório, que se funda no reconhecimento da diferença e no direito à diferença. Para ele, o processo escolar deve ser voltado à construção democrática, à criatividade, à participação, à abertura da escola ao diálogo com outros saberes, culturas e tradições, para poder superar as limitações dos paradigmas científicos tradicionais. Também sustenta que as escolas devem ser transformadas em instituições mais abertas, respeitando mais a diversidade e a igualdade, construindo novas subjetividades na teoria e na prática. Nos atuais cursos de licenciatura, os estudantes não têm tido a oportunidade de discutir estas ideias, o que pode estar-se refletindo em suas práticas.

Construir pontes para o bem-estar docente: enriquecer a ensinagem com inovações epistemológicas

Santos (2004, p. 7) argumenta que “o conceito de compreensão deve ser reconsiderado, já que a compreensão do mundo excede a compreensão ocidental de mundo”. A compreensão, assim como o poder que a sustenta, tem relação com concepções de tempo e de temporalidade que se caracterizam por contrair o presente e expandir o futuro. Boaventura Santos propõe, a partir da racionalidade cosmopolita, que se expanda o presente e se contraia o futuro. Tal inversão possibilitará conhecer e valorizar todas as riquezas e diversidades das experiências sociais contemporâneas, evidenciando inúmeras possibilidades que estão sendo vivenciadas de superação do sentimento de impotência. Essas riquezas de experiências sociais

são evidenciadas pela expansão do presente (sociologia das ausências) e por uma contração do futuro (sociologia das emergências). Significa conhecer as diversas experiências educacionais e as dos movimentos sociais que estão sendo levadas a cabo e que têm caráter de resistência aos projetos hegemônicos impostos a todos. Significa conhecer os projetos, ainda embrionários, que são pensados para serem aplicados. Significa refletir sobre as inovações epistemológicas que aí se produzem e que podem enriquecer as experiências de cada protagonista. Significa acreditar que tais projetos são possíveis e que todos têm algo a nos ensinar.

Construir pontes para o bem-estar docente: criar na ensinagem zonas de contato racionais, afetivas, éticas

Santos (2004) propõe também, como já nos referimos, um trabalho de tradução complementar dessas sociologias, capaz de criar pontos de contato e de compreensão, de coerência, dentro da enorme diversidade que surge delas. Estas zonas de contato compreendem espaços sociais onde diversas realidades racionais, afetivas, práticas, morais e éticas se relacionam e se interagem. Expandir o presente durante a formação de professores significaria, pois, estar em contato com toda a riqueza de experiências das escolas públicas locais, regionais, nacionais e internacionais.

Esse trabalho de tradução não se resume a uma técnica, é um trabalho intelectual e político, sobretudo, e se caracteriza por ser objeto de deliberação democrática, já que é necessário decidir quem e quando traduz, bem como o que traduzir. Também tem caráter emocional, já que implica não estar em conformidade com a incompletude ou deficiência de um dado conhecimento ou de uma dada prática. As zonas de contato se constituem seletivamente, pois o que se contata, em geral, não é o mais relevante. Elas permitem que, prioritariamente, os saberes e as práticas que estão à margem possam emergir primeiro.

Para que se possam evidenciar os aspectos mais relevantes para cada saber ou cada prática, será necessário dedicar-se ao trabalho de tradução. Esse trabalho visa criar teias de saberes e práticas possíveis de serem tomados como alternativas à globalização neoliberal. Os professores que aprendem a trabalhar tendo em vista o conhecimento prévio dos alunos podem encontrar essas chamadas zonas de contato entre saberes que ajudem a criar significados novos. Nas realidades das escolas públicas e de seus professores, zonas de contato poderiam ser criadas a partir dos diálogos entre diferentes saberes dos professores, dos pais e dos alunos, diferentes práticas, diferentes expectativas, diferentes emoções. Na complexidade que é o ambiente escolar há muita riqueza a ser posta em contato, mas, durante o processo

formativo inicial e continuado, os futuros mestres não costumam ter essa vivência e, quando assumem seus postos de docentes, não sabem como fazê-lo, deixando escapar toda sua importância no processo de ensino-aprendizagem.

Construir pontes para o bem-estar docente: gerenciar os silêncios da escola

Santos (2009) alerta, entretanto, que o trabalho de tradução enfrenta dificuldades: a argumentação que sustenta a tradução; a linguagem em que a argumentação é conduzida; os silêncios que permeiam a argumentação. Trata-se aqui dos diferentes ritmos com que saberes e experiências organizam palavras com silêncios e dos diferentes significados atribuídos ao silêncio nas diferentes culturas. Para Santos (2009), a gestão do silêncio é exigência complexa do trabalho de tradução.

Nas escolas, há muito silêncio em meio a tanto ruído do ambiente: silêncio dos afetos, das decepções, das exclusões vivenciadas a cada dia. É preciso saber tocar com delicadeza esses silêncios para descobrir seus significados. Num momento de discussão em curso de extensão com professores em uma escola pública, eles quiseram trazer a questão da sua sexualidade, buscando criar uma zona de contato. Foi-se evidenciando, ao longo desse encontro, a dimensão do peso do silêncio que se criou naquela instituição, decorrente do hábito de não se criarem oportunidades para semelhante discussão. Percebeu-se, nesse coletivo, como as pessoas se sentiam silenciadas, excluídas. Ninguém ousava romper os silêncios, mas foi importante provocar seu rompimento. Todos puderam se expressar e aceitar suas diferenças e dificuldades, abrindo caminho para que pudessem dialogar com adolescentes que passavam por problemas nessa área.

Em outros momentos, foi possível presenciar o silêncio dos professores de escolas públicas diante das interrupções inescrupulosas e não planejadas de suas aulas para dar lugar a palestras sobre os mais diversos assuntos, decididos fora da escola. Pela expressão dos docentes que eram interrompidos em suas aulas sem acordo prévio, ficava evidente que não gostavam dessas situações, que desorganizavam todo seu trabalho. Mas esses professores, que não estavam acostumados a se manifestar, apenas olhavam desanimados para os que os interrompiam e aguardavam em silêncio que tudo acabasse para recomeçar o que fora interrompido. O que significavam esses silêncios? Como se originavam e sobreviviam? Tentar realizar com estes dados o trabalho de tradução poderia ajudar a construir novas concepções de emancipação social, ajudar a criar o que Boaventura Santos chama de justiça cognitiva, a partir da imaginação epistemológica.

Nos cursos de formação, não está sempre presente a concepção segundo a qual educar para emancipar não se funda na transmissão de conhecimentos, mas na construção de saberes, do mesmo modo como a ideia de que, para construir, é necessária a ação, pois é preciso fazer e vivenciar, para aprender. Se educar para emancipar implica conhecer o mundo, a si mesmo e os outros, torna-se imprescindível favorecer o conhecimento de si mesmo, criar referências para que o saber possa ganhar sentido e possibilitar a convivência com os outros. Nos cursos de formação, o valor dado à transmissão de conteúdos impede que se dedique tempo curricular para esse autoconhecimento, o que pode estar influenciando a identidade e a profissionalidade dos docentes que neles são formados. Os projetos de formação docente ganhariam se inserissem a ideia de emancipação na teoria e na prática, ensejando que seus formadores e formandos sejam sujeitos aptos a praticarem a emancipação.

Construir pontes para o bem-estar docente: valorizar o “entre”, “a zona do meio”, praticar a *autopoiese*

Na proposta pedagógica dos professores que trabalham com a emancipação, há o que se denomina a valorização do “entre”, “a zona do meio”. Valorizar o “entre” na relação pedagógica, de um lado, denota que a apropriação de conhecimentos vai além da questão do conteúdo disciplinar e, de outro, ressalta que o espaço de diálogo e de ressonância entre a outra cultura e o “eu” é uma exigência do ser vivo. O “entre”, nesse caso, expressa o espaço aberto onde o “eu” se encontra consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Esse “entre”, espaço multidimensional, deve ser construído a cada instante para que o diálogo possa acontecer no percurso educativo. Nessa concepção pedagógica, julga-se que, quando a situação de ensinagem assume uma dimensão coletiva, ela se enriquece, pois possibilita emergir o “entre”, a realidade dos participantes e, assim, permitir serem elaborados conteúdos de grande riqueza. Esses se tornam pontos de partida, alicerçados na aceitação do princípio dialógico, para a estruturação dos sujeitos que aprendem com os outros, em cooperação com os outros, para si e para os outros.

Na perspectiva da complexidade, praticar pedagogicamente esse princípio da *autopoiese* (autofazer-se) significa admitir que o aluno constrói seu próprio conhecimento. Implica também aceitar que ser e saber são inseparáveis, e, portanto, advoga-se que, como seres históricos culturais, os discentes e docentes possuem conhecimentos sobre eles mesmos, sobre os outros, sobre as realidades onde atuam. Ao dirigir a construção dos conhecimentos, compete aos professores tomar

os conhecimentos vivenciados pelos estudantes, mas que permanecem à margem dos seus pensamentos, como pontos de partida, como zonas de contato, para realizar o trabalho de tradução e para que eles os reelaborem e realizem outras construções significativas.

Outro ponto importante a ser trabalhado nessa perspectiva é que ninguém se emancipa sozinho. Portanto, é preciso criar uma cultura de cooperação que se constrói no grupo ao qual se pertence, no estabelecimento onde se trabalha, compreendido em suas estruturas mais amplas inseridas na vida cotidiana. Incorporar esta concepção na formação torna-se imprescindível para criar novas formas de agir nas escolas.

Para os cursos de formação de professores, a tarefa é complexa, no sentido empregado por Morin (1991), já que neles tudo se entrelaça. É importante praticar essa concepção, aperfeiçoá-la, preparar-se para concretizá-la, pois sem ela permanece a visão atual hegemônica e não há possibilidade de se construir emancipação. Os desafios são grandes, mas instigadores, pois, como ressalta Tozzi (2010), para se incentivar a educação da emancipação em um sujeito é preciso afastá-lo da imitação servil, da repetição mortífera, abrindo-o à alteridade, à novidade, à criação, à ruptura. Educar para a vida não é simplesmente (se) reproduzir, é pro-criar, isto é, não fabricar um indivíduo idêntico, mas sentir-se responsável para que ele se torne um sujeito original, diferente, singular. Construir sujeitos emancipados é cultivar uma relação complexa com os outros, com as realidades; reconhecer-se ao mesmo tempo semelhante e diferente, ao mesmo tempo distinto e incluído em uma comunidade; perceber-se livre e limitado, consciente do próprio poder e da própria finitude.

Construir pontes alicerçadas na visão complexa e na prática complexa

Pelo que foi exposto, não poderemos encontrar respostas baseadas no paradigma da simplicidade para os problemas apontados. Os laços se entrelaçam e já não podemos pensar que uma resposta única, dicotômica ou técnica seria suficiente para tantas questões.

Boaventura Santos (2004), ao referir-se à crise da universidade moderna, coloca-nos frente à ideia da produção da não existência, sempre que uma dada realidade é desqualificada e tornada invisível, ininteligível ou descartável de modo irreversível. A não existência é produzida pela forma de inferioridade insuperável porque natural. Para o autor, há diferentes lógicas de produção da não existência que se unem por serem todas elas manifestações da monocultura racional. A produção da não existência do professor está fortemente articulada a essas lógicas e mostra como as maneiras por meio das quais se pensam as realidades produzem-nas e criam seu sentido.

Pensamos que os professores das escolas públicas têm passado por formações que lhes têm proporcionado importantes conhecimentos tanto de fundamentos quanto de métodos ou de conteúdos. Podem responder às demandas nesses quesitos de maneira apropriada, se assim o desejarem. Julgamos, porém, que não estão preparados para enfrentar questões políticas que envolvem sua profissão. Não têm consciência da importância da sua participação em coletivos de professores, em associações e sindicatos. Além disso, não se sentem capazes de enfrentar as questões das relações com eles mesmos e com os outros com os quais convivem. Seus colegas são estranhos com quem quase não se comunicam. Seus alunos apresentam-se com histórias de vida, com desejos e necessidades com os quais nunca aprenderam a lidar e para os quais acabam por se convencer de que não há soluções.

Nesse sentido, ao pensar na formação dos professores, concordamos com Barnett (2005), para quem na universidade da supercomplexidade o desafio principal não é o de saber, mas o de ser. Sua principal tarefa pedagógica não é a de transmissão de conhecimento, mas a promoção de maneiras de ser apropriadas às condições da supercomplexidade.

Compreender estas concepções e ações a elas subjacentes instiga-nos a procurar formas de pensar e agir no sentido de superá-las, já que sustentamos a ideia de uma docência emancipatória, que, para realizar seu percurso, exige articular o ser humano em sua inteireza. Como afirma Boaventura Santos (2004), a educação escolar necessita ser “*des-pensada*” e repensada para, com novas experiências ampliadas das formas de participação, contribuir na construção de novas utopias.

Desses aspectos apontados decorre a premência de se pensar a docência como práxis, produtora de conhecimentos, como prática complexa e transdisciplinar. Essa concepção implica admitir que o trabalho docente tem dimensão de totalidade, pois compõe-se de múltiplos saberes, que devem ser compreendidos em suas várias relações. Tal perspectiva supõe, em primeiro lugar, reinvenção epistemológica e, como consequência, suas repercussões pedagógicas e didáticas. A práxis docente passa a ser apreendida como um contexto de compreensão compartilhado, enriquecido com a contribuição dos participantes, em que a aprendizagem se constrói de maneira cooperativa, dentro de um grupo com vida própria, com interesses, necessidades e exigências que vão formando uma cultura particular. Significa pensar a escola como espaço de conhecimento construído mediante negociação aberta e permanente, de maneira que se priorize a reconstrução crítica do conhecimento de mundo que o aluno assimila acriticamente fora dela. Significa, ainda, que a aula se transforme em um ambiente dialógico de compartilhamentos e de trocas simbólicas dos quais todos participem (Souza, 2006).

Pensamos ser importante que os cursos de formação possam reinventar suas práticas, de maneira que os educandos, ao partirem para seus campos de trabalho,

tenham essas concepções ancoradas na chamada inteligência expandida: aquela que se desenvolve no contexto e que pertence ao grupo (Bruner, 1991), que evolui do processo intersubjetivo para o intrasubjetivo. Adotar esses procedimentos pode não ser a garantia de que tudo seja melhor, mas poderia constituir-se como uma reinvenção para criar uma ambiência (trans)formativa que possibilitasse aos estudantes e a seus formadores construir convicções e, assim, contrapor-se à naturalização da não existência do professor, que tem sido cada vez mais forte nos dias atuais (Maciel; Isaia; Bolzan, 2009).

Como afirma Jacquard, antigo ministro de educação da França, a finalidade da educação é provocar

[...] a metamorfose em um ser para que ele saia dele mesmo, supere seus medos e reencontre o mundo onde vai viver através do saber. Seu objetivo é que todos os estudantes aprendam olhar os outros e seu contexto, a escutar, a discutir, trocar, se expressar, se maravilhar. (Jacquard, 2010, p. 2).

Para que estudantes sejam capazes de se maravilhar, seus professores também devem sê-lo. Para conseguir aproximar-se de tal objetivo, seria preciso apreender e praticar a concepção do professor e dos estudantes como sujeitos que apreendem, que atuam na realidade, que constroem o conhecimento, não apenas usando o seu lado racional, mas também utilizando todo o seu potencial criativo, o seu talento, a sua intuição, o seu sentimento, as suas sensações e as suas emoções. Nossos esforços, a partir dessa reinvenção epistemológica, vão na direção da construção de novas formas de pensar e de compreender, de valorar as questões pedagógicas, priorizando práticas que possibilitem a integração do corpo e da mente, da racionalidade e da sensibilidade do sujeito e do objeto, do indivíduo e do seu contexto, do ser humano e da natureza. Ao mesmo tempo, vão no sentido de priorizar novas formas de relações entre as pessoas, para que passem a ser mais solidárias e cooperativas, e assim construam pontes para o bem-estar docente.

Referências

- ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- BARNETT, Richard. *A universidade em uma era da supercomplexidade*. São Paulo: Ed. Anhembi-Morumbi, 2005.
- BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as conseqüências humanas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- BRUNER, Jerome. *Car la culture donne forme à l'esprit*. Paris: Editions Eshel, 1991.

BYSTRINA Ivan A oposição distanciamento e envolvimento. *Revista GHREBH*, v. 1, n. 13, maio 2009, p. 1-13, São Paulo: PUCSP.

CHAUI, Marilena A universidade pública sob nova perspectiva. *Rev. Bras. Educ.* 2003, n. 24, p. 5-15.

FERREIRA Márcia Ondina Vieira. Notas sobre as relações entre identidade e sindicalismo docentes *Educ. Soc.*, v. 28, n. 99, p. 377-399, Campinas, maio/ago 2007.

FREINET, Celestin. *Nascimento de uma Pedagogia Popular*. Lisboa: Editorial Estampa, 1978.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

HYPOLITO, Álvaro Luiz Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. Reestruturação educativa e trabalho docente: autonomia, contestação e controle. In: HYPOLITO, Álvaro Luiz Moreira; VIEIRA, Jarbas. Santos; GARCIA, Maria Manuela Alves (Orgs.). *Trabalho docente: formação e identidades*. Pelotas: Seiva Publicações, 2002, p. 271-283.

JACQUARD, Albert. *Moi, Albert Jacquard, ministre de l'Éducation, je decreete*. Disponível em <http://www.michelcollon.info/em_11/02/2010>. Acesso em: 20 mar. 2012.

MACIEL Adriana. Moreira. da Rocha. ISAIA Silvia. Maria de Aguiar; BOLZAN Dóris Pires Vargas. Trajetórias formativas de professores universitários: Repercussões da ambiência no desenvolvimento profissional docente. In: *32ª Reunião Anual da ANPEd, 2009*, Caxambu. Sociedade, cultura e educação: novas regulações?, p. 1-15.

MONTEIRO, Filomena Maria de A. Universidade: inovações pedagógicas e complexidade. In: GUIMARÃES, Valter Soares (Coord). *Formação e profissão docente: cenários e propostas*. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2009.

MORIN, Edgard. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun.1999.

OLIVEIRA, Sonia Regina da Silva. *Indiferença, o esquecimento do humano: um estudo sobre a importância do espaço de fala entre os jovens no contemporâneo*. 2000. 167 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças C. Do ensinar à ensinagem. In: PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças C. *Docência na Universidade*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

PINO, Angel. *As marcas do humano; as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev Vygotski*. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza . *Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências*. p.1-20. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/71_Sociologia%20das%20ausencias_RCCS63.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A universidade do Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória*. São Paulo: Cortez, 2004.

SHIROMA, Eneida. Oto; EVANGELISTA, Olinda. Professor: protagonista e obstáculo da reforma *Educ. Pesquisa*, v. 33, n. 3, p. 531-541, São Paulo set./dez. 2007.

SHIROMA, Eneida. Oto; EVANGELISTA, Olinda. Profissionalização como estratégia de gerenciamento de professores. *Revista de Estudos Curriculares*, Braga, v. 1, n. 2, p. 267-281, 2003.

SHIROMA, Eneida. Oto; EVANGELISTA, Olinda. Implicações da política de profissionalização sobre a gestão e o trabalho docente. *Trabalho e Educação*, Belo Horizonte, v. 13, n. 2, p. 113-125, 2004.

SILVA, Maria Aparecida da. *A violência física intrafamiliar como método educativo punitivo disciplinar e os saberes docentes*. 2008. 224 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de. A complexidade, a escola e o aprender-ensinar. In: MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues; MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda. *Educação como espaço da cultura* [Coletânea VII Encontro de Pesquisa da Região Centro-Oeste, vol. II]. Cuiabá: Editora da UFMT, 2006, p. 145-161

TOZZI, Michel. *La transmission et l'individualisme contemporain*. Disponível em: <<http://www.wmaker.net/univpop/attachment>>. Acesso em: 8 fev. 2010.

Recebido 1a versão em dezembro de 2011

Aprovada 2a versão em junho de 2012

Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza, doutora em Psicologia pela Université Paul Valéry, France. Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. Coordenadora da REDECENTRO: Rede de pesquisadores sobre professores do Centro-Oeste e da pesquisa “A produção acadêmica sobre professores: pesquisa interinstitucional da Região Centro-Oeste”. Publicação recente: A questão metodológica: métodos e tipos de pesquisa na produção acadêmica sobre professores(as) na Região Centro-Oeste (em coautoria com: MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; SQUIREZI, Nilza de Oliveira. *Revista Educação Pública*, v. 20, n. 43, p. 379-393, maio/ago. 2011). **E-mail:** ruthcaterina@gmail.com
