

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
ESCOLA DE CIÊNCIAS HUMANAS, JURÍDICAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO**

CAUÊ FERREIRA TEIXEIRA

**Professores formados ou formatados? Por uma política de
formação docente sustentada em e orientada por uma perspectiva
existencial de Educação**

**Campinas-SP
2024**

CAUÊ FERREIRA TEIXEIRA

**Professores formados ou formatados? Por uma política de
formação docente sustentada em e orientada por uma perspectiva
existencial de Educação**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas em Educação

Orientador: Prof. Dr. Samuel Mendonça

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
ESCOLA DE CIÊNCIAS HUMANAS, JURÍDICAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO**

Autor: Cauê Ferreira Teixeira

Título: Professores formados ou formatados? Por uma política de formação docente sustentada em e orientada por uma perspectiva existencial de Educação

Tese de Doutorado em Educação

BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientador: Prof. Samuel Mendonça – Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC-Campinas

1º Examinador: Prof. Dra. Elizabeth Fernandes de Macedo – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Proped/UERJ

2º Examinador: Prof. Dra. Theresa Maria de Freitas Adrião – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

3º Examinador: Prof. Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni – Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC-Campinas

4º Examinador: Prof. Dr. Artur José Renda Vitorino – Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC-Campinas

Ficha catalográfica elaborada por Fabiana Rizzioli Pires CRB 8/8920
Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI - PUC-Campinas

370.152 T286p	<p>Teixeira, Cauê Ferreira</p> <p>Professores formados ou formatados?: por uma política de formação docente sustentada em e orientada por uma perspectiva existencial de Educação / Cauê Ferreira Teixeira. - Campinas: PUC-Campinas, 2024.</p> <p>330 f.</p> <p>Orientador: Samuel Mendonça.</p> <p>Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2024.</p> <p>Inclui bibliografia.</p> <p>1. Aprendizagem. 2. Formação de professores. 3. Políticas públicas em educação. I. Mendonça, Samuel. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.</p> <p>23. ed. CDD 370.152</p>
------------------	---

CAUÊ FERREIRA TEIXEIRA

Professores formados ou formatados? Por uma política de formação docente sustentada em e orientada por uma perspectiva existencial de Educação

Este exemplar corresponde à redação final da Tese de Doutorado em Educação da PUC-Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

APROVADA: 23 de fevereiro de 2024.



Prof. Dr. Samuel Mendonça
Presidente (Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC-CAMPINAS)



Profa. Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni
Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC-CAMPINAS



Prof. Dr. Artur José Renda Vitorino
Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC-CAMPINAS

Documento assinado digitalmente



ELIZABETH FERNANDES DE MACEDO
Data: 28/02/2024 11:38:31-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Elizabeth Fernandes de Macedo
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Documento assinado digitalmente



THERESA MARIA DE FREITAS ADRIÃO
Data: 27/02/2024 15:54:28-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Theresa Maria de Freitas Adrião
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela minha vida, pelas bênçãos, oportunidades e pessoas que coloca em meu caminho.

À minha mãe, Helena, e ao meu pai, Antonio Carlos, por todo amor e cuidado, pelas orações, incentivos, apoio e por todo o investimento feito em minha educação.

Às minhas irmãs, Carla e Carolina, pela amizade, cumplicidade e apoio.

Ao Prof. Dr. Samuel Mendonça, pela forma com que me orientou no desenvolvimento desta pesquisa e por ter contribuído para que eu pudesse realizar estágio de pesquisa no exterior.

Ao Prof. Dr. André Pires, por ter me incentivado a ingressar no curso de Doutorado em Educação e por ter me orientado durante os primeiros 18 meses do curso.

Ao Professor Gert Biesta, pela gentileza e disponibilidade em me receber como estudante pesquisador visitante na Moray House School of Education and Sport, University of Edinburgh, Escócia, Reino Unido, e por todos os ensinamentos e sugestões que contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos professores da PUC-Campinas, em especial ao Prof. Dr. Artur José Renda Vitorino e à Prof. Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni, que, além de serem parte da banca de avaliação desta tese, contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa com suas aulas e com valorosas sugestões de leituras.

Às professoras Elizabeth Fernandes de Macedo e Theresa Maria de Freitas Adrião, pela disponibilidade e dedicação em fazer parte da banca examinadora desta tese.

Aos professores da Moray House School of Education and Sport que me apoiaram no desenvolvimento da pesquisa durante meu período como pesquisador visitante em Edimburgo.

Aos colegas da PUC-Campinas, em especial da turma que, juntamente comigo, ingressou no curso de Doutorado em Educação no ano de 2020

Aos colegas da Moray House School of Education and Sport, University of Edinburgh, pela amizade e pelos momentos de estudo compartilhados.

Aos estudantes com os quais tenho trabalhado ao longo de quase uma década como professor, que me motivaram a me tornar pesquisador no e a continuar me dedicando a contribuir para melhorias e avanços no campo da Educação

Aos professores, professores, gestores e gestoras com os quais tenho trabalhado ao longo desses anos na Educação e que me apoiaram nesse processo de realização de pesquisa.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

Ressalta-se também o agradecimento à CAPES quanto à bolsa do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE) usufruída em Edimburgo (Escócia).

TEIXEIRA, Cauê Ferreira. **Professores formados ou formatados? Por uma política de formação docente sustentada em e orientada por uma perspectiva existencial de Educação.** 330 f. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2024.

RESUMO

O objetivo central desta tese foi elaborar um conjunto de fundamentos e propósitos apropriados para a estruturação de políticas para a formação de professores sustentadas em e orientadas por uma perspectiva existencial de Educação. A partir da análise da Resolução CNE/CP 02/2019, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum para formação inicial de professores da educação básica no Brasil, constatou-se que os fundamentos e propósitos expressos na referida resolução não respondem ao objetivo proposto. A esse respeito, observou-se que o texto dessa política prioriza o aspecto da aprendizagem em relação ao ensino, que se define basicamente como uma habilidade técnica destinada a assegurar um conjunto de aprendizagens previsíveis e mensuráveis, e ao estudo, que é quase completamente ignorado. Observou-se, também, uma tendência a se considerar os professores como os principais ou únicos responsáveis por sua formação e atuação profissional, omitindo-se ou se ignorando as responsabilidades que competem a outros atores políticos e sociais. Essas constatações refletem o domínio da ideologia neoliberal e da cultura da performatividade sobre a formação docente e sobre os processos educacionais, bem como evidenciam a urgência e a importância de se pensar em formas de superar tal domínio. Posteriormente, a partir de ideias formuladas por Gert Biesta, argumentou-se em favor da importância de se reconhecer e aceitar a Educação como um empreendimento marcado por riscos, incertezas e imprevisibilidades, que tem como propósitos possibilitar formas educacional e existencialmente desejáveis de ser e estar no e com o mundo, a partir do desenvolvimento das dimensões da qualificação, da socialização e da *subjectification*. Ampliando as proposições feitas pelo educador neerlandês, defendeu-se a necessidade de que tais propósitos sejam desenvolvidos primeiramente nos professores, e somente depois nos estudantes, o que ratificou a importância de que haja políticas bem estruturadas que orientem a formação e a atuação profissional docente. Assim, partindo da ideia de que o ofício de professor é constituído essencialmente por um aspecto existencial, um aspecto prático e um aspecto posicional, e reconhecendo a indispensabilidade da tríade ensino, estudo e aprendizagem tanto para a formação docente quanto para formação discente, elaborou-se um conjunto de fundamentos e propósitos considerados como os mais apropriados para a estruturação de políticas para a formação de professores sustentadas em e orientadas por uma perspectiva existencial de Educação. A partir desses fundamentos e propósitos, formulou-se a seguinte tese: em uma Educação sustentada em e orientada por uma perspectiva existencial, é essencial que as políticas para a formação docente contemplem, pelo menos, as categorias do desenvolvimento pessoal e profissional, da preparação e atuação profissional, e da atitude e postura pessoal e profissional dos professores, as quais correspondem, respectivamente, aos aspectos existencial, prático e posicional do ofício de professor. Para tanto, é necessário haver o reconhecimento de que: o risco, a incerteza e a imprevisibilidade são partes inerentes à Educação; o ensino, o estudo e a aprendizagem são aspectos que compõem uma tríade indispensável à formação e à atuação profissional docente, bem como à formação discente; é razoável e desejável que essa tríade seja desenvolvida com base em e guiada por uma Educação existencial, fomentando o desenvolvimento das dimensões da qualificação, da socialização e da *subjectification* em professores e estudantes; é imprescindível que os professores sejam reconhecidos como, e encorajados a serem, potenciais questionadores, reformuladores e desenvolvedores das políticas educacionais e dos currículos, e não objetos das prerrogativas expressas nesses documentos. Ademais, é fundamental que os professores tenham as condições infraestruturais, materiais e de tempo para serem estudiosos, desenvolverem sua arte de ensinar, e fazer com que seus alunos se tornem estudantes, almejando propósitos educacionais que não se restrinjam às expectativas de comprovação de aprendizagens previsíveis e mensuráveis, que possam superar as influências neoliberais e da cultura da performatividade e que fomentem possibilidades de ser e estar no mundo que sejam existencial e educacionalmente desejáveis.

Palavras-chave: aprendizagem; ensino; estudo; formação de professores; políticas públicas em Educação

TEIXEIRA, Cauê Ferreira. **Formed or formatted teachers? For a policy on teacher education sustained and oriented by an existential perspective of Education.** 330 f. 2024. Thesis (Doctorate in Education) – Graduate Program in Education, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2024.

ABSTRACT

The central aim of this thesis was to elaborate a set of foundations and purposes that are appropriate for structuring policies for teacher education sustained and oriented by an existential perspective on Education. Through the analysis of the Resolution CNE/CP 02/2019, which establishes the National Curriculum Guidelines and the Common National Base for the initial formation of basic education teachers in Brazil, it was found that the foundations and purposes expressed in this resolution do not respond to the proposed objective. In this regard, it was noted that the text of this policy prioritises the learning aspect over teaching, which is basically defined as a technical skill designed to ensure a set of predictable and measurable learning outcomes, and study, which is almost completely ignored. There was also observed a tendency to consider teachers as the main or only ones responsible for their formation and professional performance, omitting or ignoring the responsibilities that fall to other political and social actors. These findings reflect the domain of neoliberal ideology and the culture of performativity over teacher training and educational processes, as well as highlighting the urgency and importance of thinking about ways to overcome this domain. Later on, based on ideas formulated by Gert Biesta, it was argued in favour of the importance of recognising and accepting Education as an endeavour marked by risks, uncertainties and unpredictability, whose purpose is to enable educationally and existentially desirable ways of being in and with the world, through the development of the dimensions of qualification, socialisation and subjectification. Expanding the propositions made by the Dutch educator, it was defended the necessity for these purposes to be developed first in teachers, and only afterwards in students, which ratified the importance of having well-structured policies that guide the formation and the professional performance of teachers. Thus, based on the idea that the teaching profession is essentially made up of an existential aspect, a practical aspect and a positional aspect, and recognising the indispensability of the triad teaching, studying and learning for both teacher and student formation, a set of foundations and purposes that were considered to be the most appropriate for structuring policies for teacher formation based on and guided by an existential perspective on Education was drawn up. From these foundations and purposes, the following thesis was formulated: in an Education sustained and orientated by an existential perspective, it is essential that policies for teacher education take into account, at least, the categories of personal and professional development, professional preparation and performance, and the personal and professional attitude and posture of teachers, which correspond, respectively, to the existential, practical and positional aspects of the teaching profession. Therefore, it is necessary to recognise that: risk, uncertainty and unpredictability are inherent parts of Education; teaching, studying and learning are aspects that make up an indispensable triad for teacher education and professional performance, as well as for student education; it is reasonable and desirable that this triad is developed on the basis of and guided by an existential Education, fostering the development of the dimensions of qualification, socialisation and subjectification in teachers and in students; it is essential that teachers are recognised as, and encouraged to be, potential enquirers, reformulators and developers of educational policies and the curricula, and not objects of the prerogatives expressed in these documents. Furthermore, it is essential that teachers have the infrastructural, material and time conditions to be studious, to develop their art of teaching, and to make their pupils become students, aiming for educational purposes that are not restricted to the expectations of proving predictable and measurable learning outcomes, that can overcome neoliberal influences and the culture of performativity, and that promote the possibilities of being in the world that are existentially and educationally desirable.

Key-words: learning; public policies in Education; study; teacher education; teaching

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- BNCC - Base Nacional Comum Curricular
- BNC-Formação - Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CONAE - Conferência Nacional de Educação
- CNE/CP - Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
- DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores
- ENADE - Exame Nacional de Desempenho do Estudante
- IES - Instituições de Ensino Superior
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC - Ministério da Educação
- MHSES - Moray House School of Education and Sports
- NDLTD - Networked Digital Library of Theses and Dissertations
- OECD/OCDE - The Organization for Economic Cooperation and Development/Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- OPNE - Observatório do Plano Nacional de Educação
- PDSE - Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior
- PIRLS - Progress in International Mathematics and Science Studies
- PISA - Programme for International Student Assessment
- PNE - Plano Nacional de Educação
- PROPED/UERJ – Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade do Estado do Rio de Janeiro
- PUCG - Pontifícia Universidade Católica de Campinas
- SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica
- TIMSS - Trends in International Mathematics and Science Study
- T.I.N.A. - There Is No Alternative
- UoE - University of Edinburgh
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Fundamentos gerais para uma formação existencial de professores.....	258
Quadro 2. Fundamentos pertencentes à categoria Desenvolvimento Pessoal e Profissional.....	269
Quadro 3. Fundamentos pertencentes à categoria da Preparação e Atuação Profissional.....	280
Quadro 4. Fundamentos pertencentes à categoria Atitude e Postura Pessoal e Profissional.....	289

Sumário

INTRODUÇÃO	13
Capítulo 1. Políticas públicas educacionais: sobre a formação de professores para além dos princípios neoliberais e da cultura da performatividade	33
1.1 Por que analisar uma política de formação de professores? Razões históricas, políticas e educacionais	33
1.2 Breve Introdução à Resolução CNE/CP 02/2019.....	36
1.3 Os resultados da análise: o que é possível constatar a partir da análise da BNC-Formação?	37
1.4 Performatividade, Neoliberalismo e por que políticas são importantes	44
Capítulo 2. Apresentação, descrição e análise da Resolução CNE/CP 02/2019	52
2.1 A Resolução CNE/CP 02/2019	55
2.2 A BNC-Formação e a noção de competências	64
2.3 As competências gerais da BNC-Formação	69
2.4 As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional.....	70
2.5 As competências específicas da dimensão da prática profissional.....	71
2.6 As competências específicas da dimensão do engajamento profissional.....	72
2.7 Análise das Competências Gerais da BNC-Formação	73
2.8 Análise das Competências Específicas da BNC - Formação	81
2.9 Dificuldades e limites encontrados na análise.....	91
Capítulo 3. Pensar além do desempenho: sobre propósitos educacionais	95
3.1 Sobre propósitos educacionais em uma perspectiva existencial	95
3.2 A dimensão da <i>subjectification</i> e o cumprimento da tarefa educacional	100
3.3 A dimensão da qualificação	115
3.4 A dimensão da socialização	122
3.5 O risco, a imprevisibilidade e a incerteza na Educação	128
Capítulo 4. Dos aspectos essenciais sobre os quais se desenvolve o ofício de professor 135	
4.1 <i>Quem</i> são e <i>como</i> são os professores? O aspecto <i>existencial</i> do ofício de professor... 137	
4.2 <i>O que fazem</i> os professores? O aspecto <i>prático</i> do ofício de professor	143
4.3 Qual o lugar ou a posição dos professores na educação escolar? O aspecto <i>posicional</i> do ofício de professor	150
4.3.1 O professor estudioso e a perspectiva de fazer com que os alunos sejam estudantes	151

4.3.2 O professor existencialmente engajado	156
4.3.3 Das distinções entre aprender de e ser ensinado por	162
4.3.4 Sobre o gesto de “duplo-apontar”	168
4.3.5 O conceito de agência do professor	171
4.4 Das articulações entre os três aspectos que compõem o ofício de professor	182
Capítulo 5. A tríade ensino, estudo e aprendizagem e a importância do professor no desenvolvimento desses três aspectos da educação escolar	184
5.1 A questão do ensino e sua indispensabilidade na educação escolar.....	185
5.2 Algumas formas de expressão do termo “ensino”	187
5.3 O que é (e o que não é) ensinável?	191
5.4 Quais são as características necessárias ao desenvolvimento do ato de ensinar?	194
5.4.1 O ensinar sob a perspectiva freiriana.....	195
5.4.2 O ensino e o papel do professor pela ótica de Gert Biesta	206
5.4.2.1 Do gesto de duplo-apontar à arte de ensinar.....	207
5.5. O estudo como aspecto imprescindível para a formação docente e para o desenvolvimento de uma Educação Existencial.....	220
5.5.1 De estudiosos e estudantes à dimensão existencial do estudo	220
5.5.2 Sobre o “ser vulnerável e se deixar ser afetado” por meio do estudo.....	229
5.5.3 Sobre “estar em estado de estudo” e “estudar com”	235
5.6 Neoliberalismo, performatividade, <i>learnification</i> e o problema da aprendizagem.....	241
5.6.1 Sobre os propósitos da aprendizagem em uma Educação Existencial	244
Capítulo 6. Dos fundamentos e objetivos que estruturam uma política de formação de professores sustentada em e orientada por uma perspectiva existencial de Educação .	251
6.1 Dos Fundamentos Gerais necessários a uma Educação Existencial	256
6.2 Dos Fundamentos necessários ao Desenvolvimento Pessoal e Profissional dos professores da educação básica sob uma perspectiva existencial de Educação	266
6.3 Dos fundamentos necessários à Preparação e Atuação Profissional dos professores da educação básica sob uma perspectiva existencial de Educação	273
6.4 Dos fundamentos necessários ao desenvolvimento da Atitude e Postura Pessoal e Profissional dos professores da educação básica sob uma perspectiva existencial de Educação	285
6.5 As articulações entre os fundamentos que compõem cada categoria.....	296
Considerações Finais.....	298
Referências	324

INTRODUÇÃO

A realização de pesquisas em Educação, bem como a construção de políticas públicas nessa área, pode se desenvolver a partir de variadas questões, problemas, demandas e necessidades, sob múltiplas perspectivas teóricas e diversas intencionalidades. No que concerne à educação escolar, por exemplo, pode-se eleger como questões a serem investigadas e compreendidas as condições infra estruturais das escolas, os diferentes tipos de expressão de violência no cotidiano escolar, as taxas de alfabetização, as dificuldades de aprendizagem e o baixo desempenho de estudantes, a qualidade dos currículos e sua adequação a determinados propósitos educacionais, os desafios para o acesso e a permanência de diferentes grupos sociais aos variados níveis de ensino, a insuficiência de professores formados na disciplina em que lecionam, a precarização do trabalho docente, a desvalorização salarial dos profissionais da educação, as concepções de ensino e seus propósitos, as diferentes teorias pedagógicas etc. Essas e outras temáticas que poderiam ser colocadas são passíveis de ser investigadas e discutidas sob a ótica da Educação, mas também de outros campos do conhecimento, como a Sociologia, a Filosofia, a Ciência Política, a História ou a Economia, por exemplo, considerando-se ainda uma pluralidade de perspectivas teóricas inerentes a cada um desses campos. Ademais, as intencionalidades que orientam tanto as pesquisas educacionais quanto a constituição de políticas públicas para a Educação podem ter como ênfase um caráter mais conversador ou progressista, reformista ou revolucionário, moderado ou radical, de continuidades ou descontinuidades, de manutenção ou de rupturas parciais ou totais. Evidencia-se, por conseguinte, a complexidade relativa às investigações em Educação e à formulação de políticas voltadas para o enfrentamento e a superação de problemas na área. Sob essa perspectiva, um dos grandes desafios que se colocam diante de pesquisadores, professores e gestores é justamente o de lidar com concepções diversas, influências múltiplas, vozes dissonantes e interesses conflitantes na busca por identificar os problemas, compreendê-los e propor caminhos de solução.

Sem perder de vista toda essa complexidade, e ciente de que qualquer roteiro de análise e discussão que seja escolhido invariavelmente deixará de contemplar incontáveis questões importantes à Educação, apresento como tema de investigação e problematização na presente tese a importância das políticas públicas educacionais para a formação de professores da educação básica. No entanto, antes mesmo de se pensar especificamente a respeito deste tema, é indispensável ter ao menos uma noção das razões pelas quais os processos educacionais

precisam ser desenvolvidos nas escolas, mesmo porque é no interior delas que a formação e atuação profissional docente encontram sua razão de ser e de se expressar.

A esse respeito, o entendimento de que a educação escolar é um empreendimento que tem como objetivo maior assegurar a cada estudante o acesso às aprendizagens educacional e socialmente reconhecidas como necessárias ao sucesso acadêmico e profissional é, muito possivelmente, uma das mais fortes e influentes ideias presentes nos discursos e práticas pedagógicas, senão a mais forte e influente. Não por acaso, os textos das políticas educacionais e dos currículos que pautam os trabalhos realizados na educação básica são constantemente impregnados de afirmações, prerrogativas e determinações que se orientam sobremaneira pelo atendimento a expectativas de aprendizagens previamente estabelecidas. Sob essa perspectiva, as atividades desenvolvidas no interior das escolas tendem a ser sintetizadas e reduzidas a um conjunto de teorias e tarefas às quais só se atribui valor e significado se forem úteis para comprovar, preferencialmente de maneira objetiva e estatística, que os estudantes aprenderam tudo aquilo que supostamente deveriam ter aprendido durante determinado período, que pode ser o tempo de uma aula, de um bimestre ou de um ano letivo, por exemplo. Dentro desse escopo, uma das consequências mais contundentes é a crescente influência dessa maneira de pensar a educação escolar sobre a profissão docente, tanto no que se refere às políticas de formação de professores quanto no que diz respeito ao exercício dos trabalhos pedagógicos em salas de aula. Sob tal influência, observa-se uma tendência a se tratar o professor como alguém que “assegura”, “promove” ou “facilita” a aprendizagem, mas não necessariamente como alguém que ensina ou que envolve seus alunos em práticas de estudo.

A uma primeira vista, defender a ideia de que o mais importante na educação escolar é garantir que os estudantes aprendam pode parecer não somente óbvio, como também algo extremamente desejável que se cumpra sob o ponto de vista educacional. Afinal, que educador ou educadora iria discordar da importância de que seus estudantes aprendam os conteúdos previstos nos currículos e metodicamente desenvolvidos durante as aulas? Que familiares seriam contrários à ideia de que suas crianças e adolescentes adquiram os conhecimentos e habilidades necessários para concluir os estudos, conquistar um espaço apropriado no mercado de trabalho e ter uma vida social e economicamente bem estabelecida? De fato, talvez soe até como um sacrilégio alguém discordar da ideia de que o grande propósito dos processos cotidianamente desenvolvidos nas escolas seja o de garantir a todo e qualquer estudante o acesso a um conjunto predeterminado de saberes, conhecimentos, habilidades e competências que possam ser compreendidos como aprendizagens úteis, desejáveis e necessárias às mais diversas esferas da vida, sobretudo as relacionadas à sobrevivência material. No entanto, aquele

ou aquela que lançar um olhar mais criterioso e atento a essa aparentemente inquestionável convenção social poderá, no mínimo, contestar seus pressupostos e indagar se essa realmente é a forma mais apropriada e desejável de se pensar e de se desenvolver a educação escolar. Ainda mais especificamente, quem estiver preocupado em pensar e discutir a formação e a atuação profissional de professores, como me proponho a fazer aqui, não pode escapar à necessidade de olhar para esse entendimento com o devido cuidado. A esse respeito, existem diversas formas de se posicionar criticamente em relação à ideia de que “o que importa” na Educação é que os estudantes aprendam, dentre as quais gostaria de destacar duas.

A primeira se sustenta pela compreensão de que é frequentemente necessário refletir e ponderar quais são exatamente os sentidos e propósitos pelos quais se espera que determinadas aprendizagens sejam obtidas pelos estudantes, e se expressa por meio de questões como “o que é importante e desejável que os estudantes aprendam?”, “por que os estudantes precisam adquirir especificamente tais aprendizagens e não outras?”, “para que é necessário assegurar às crianças e jovens determinadas aprendizagens?”, “o que é importante ser feito para que os estudantes aprendam melhor e mais eficientemente?”, entre outras indagações que evidenciam que a maior intencionalidade dos processos educacionais precisa ser a garantia de que os estudantes aprendam e que, por conseguinte, é indispensável se pensar em estratégias e caminhos para aprimorar os processos de aprendizagem. Essa primeira forma de posicionar criticamente a respeito da aprendizagem se refere a um tipo de olhar que não necessariamente altera o sentido original do entendimento enunciado dois parágrafos acima, até porque as reflexões e ponderações feitas por quem se preocupa simplesmente em questionar os porquês e para quês os estudantes precisam aprender em geral partem da hipótese de que é correto e desejável considerar a aprendizagem como o fator mais importante dos processos educacionais, de modo que o importante e necessário a se fazer é potencializar as condições para que as aprendizagens possam ocorrer da melhor forma possível.

Já a segunda diz respeito à importância de se questionar de modo criterioso e filosoficamente interessado se os processos educacionais desenvolvidos nas escolas realmente devem ter como essência e direcionamento assegurar que estudantes simplesmente “aprendam”, ou que “comproven” ter adquirido certas aprendizagens. Em relação a essa outra forma de criticar a ideia de que a aprendizagem é o objetivo principal da educação escolar, as questões que poderiam ser levantadas não dizem respeito a uma tentativa de aperfeiçoar os processos por meio dos quais as aprendizagens ocorrem ou de torná-los mais eficientes, mas se orientam pela compreensão de que é fundamental que se mantenha uma reflexão profunda e constante a respeito de que propósitos são educacionalmente desejáveis de serem almejados por meio da

educação escolar, e se, no escopo desses propósitos, a aprendizagem é de fato o objetivo mais importante a ser buscado. Nesse sentido, emergem perguntas como “o que é mais interessante e desejável que se busque alcançar por meio da Educação desenvolvida nas escolas?”, “quais são os propósitos e finalidades que melhor expressam uma boa Educação?” ou “é educacionalmente correto afirmar que o que importa na Educação é que os estudantes aprendam ou é possível e necessário almejar propósitos além da aprendizagem?”. Por conseguinte, essa outra maneira de se posicionar criticamente em relação à ideia de que o mais importante na educação escolar é a aprendizagem dos estudantes denota uma tentativa de ruptura e de proposição de um novo paradigma de Educação.

Ambas as formas de se pensar a respeito da noção de que a educação escolar deve ter como objetivo central garantir que os estudantes aprendam determinados conteúdos podem gerar investigações e proposições instigantes e relevantes para a Educação em suas mais diversas temáticas, tanto sob uma ótica predominantemente teórica expressa por meio de discussões e produções acadêmicas, quanto sob um ponto de vista mais prático representado em (re)formulações políticas e em ações pedagógicas realizadas em salas de aula. De fato, o caminho que se escolhe para refletir e debater a respeito de tal ideia depende da perspectiva de Educação que se adota. Nesse sentido, em minha perspectiva, a segunda maneira nos oferece um caminho mais interessante e profícuo para pensar e projetar o desenvolvimento de uma educação escolar que não limite suas finalidades a um anseio por comprovar que os estudantes adquiriram determinadas aprendizagens. Não que eu discorde que aprender seja importante, mas entendo que posicionar a aprendizagem em um patamar de superioridade em relação a outros fatores e propósitos educacionais, como o ensino e o estudo, por exemplo, pode nos trazer o risco de ignorar ou diminuir a importância desses outros fatores e propósitos, conforme será enfaticamente argumentado ao longo da tese.

Nesse sentido, quero frisar que o caminho de investigação, argumentação e posicionamento que escolhi para esta tese é o de alguém que acredita ser essencial que as discussões e práticas educacionais não restrinjam seus objetivos ao aspecto da aprendizagem. Mais especificamente, o percurso trilhado ao longo desta tese é o de alguém que, a partir de aproximadamente uma década de experiência como professor de educação básica e de quase seis anos de pesquisa em nível de pós-graduação no campo da Educação, incomoda-se o suficiente com a cultura de supervalorização da aprendizagem e com as influências neoliberais e performativas sobre a formação e a atuação profissional docente, a ponto de entender ser essencial e urgente buscar estratégias e meios de superá-las. Contudo, antes ainda de apresentar a questão, as hipóteses e objetivos desta pesquisa, bem como fornecer um panorama dos

capítulos nos quais esta tese está estruturada, gostaria de esclarecer as razões pessoais, profissionais e acadêmicas que me levaram a optar não apenas por elaborar uma tese focada em políticas educacionais para a formação e a atuação profissional de professores, mas também por me empenhar em estruturar esta tese em torno de uma perspectiva existencial de Educação. Ao apresentar tais razões, pretendo evidenciar também que elas se entrelaçam e se sustentam mutuamente.

Sob o ponto de vista profissional, meu interesse a respeito de políticas para formação e qualificação docente origina-se fundamentalmente de minha posição como professor de educação básica, mais especificamente por minha experiência como professor de Sociologia para o ensino médio na rede estadual paulista desde março de 2014. Minhas vivências enquanto profissional da Educação ao longo desses anos, dentro e fora da sala de aula, têm me ajudado a identificar dificuldades para o aprimoramento das condições de trabalho docente, bem como a necessidade de que nos seja oferecida uma melhor formação inicial e continuada. Não que não haja iniciativas nesse sentido, mas julgo pertinente questionar suas intencionalidades, que, em geral, são focadas exclusivamente em promover aprendizagens mensuráveis e detectáveis em rankings de desempenho, o que, em minha concepção, é uma forma de empobrecer e até de esvaziar os sentidos educacionais de nosso trabalho. Ademais, a percepção da crescente influência neoliberal tanto na formulação de políticas de formação docente quanto na elaboração dos currículos da educação básica e nas exigências que vêm sendo feitas a nós, professores, incomodam-me o suficiente para tentar compreender melhor esses problemas e pensar em maneiras de enfrentá-los. Isso evidencia, obviamente, que há um componente pessoal em minha escolha, uma vez que se trata de uma decisão tomada a partir de minhas experiências, impressões e crenças a respeito do que é e do que poderia ser o trabalho de professor na educação escolar básica.

Contudo, minha escolha pelo tema não advém somente de minha experiência profissional e interesses pessoais, mas também de minha trajetória enquanto estudante pesquisador em nível de pós-graduação. Afinal, as reflexões que venho desenvolvendo a respeito da formação de professores, bem como meus entendimentos e posicionamentos a ela relativos, tem embasamento em leituras, estudos e discussões travadas ao longo do mestrado e, principalmente, do doutoramento em Educação. Em especial, as experiências acadêmicas que pelas quais venho passando desde agosto de 2021, quando decidi estudar cursos de Pedagogia no estado de São Paulo, embora essa intenção de pesquisa tenha sido profundamente reformulada, por pelo menos três razões: as orientações e sugestões recebidas no exame de qualificação; as dificuldades para a implementação do método originalmente pensado; e,

principalmente, minha experiência no período em que realizei doutorado sanduíche na Universidade de Edimburgo, na Escócia. Nas linhas que se seguem, discorrerei brevemente sobre cada uma delas.

Quando iniciei o curso de doutorado em Educação, em fevereiro de 2020, tinha como objetivo de pesquisa estudar a trajetória de egressos prounistas em cursos de elevado prestígio socioeconômico (Medicina, Direito e Engenharia Civil) em uma universidade privada sem fins lucrativos no interior do estado de São Paulo. Contudo, em julho de 2021 o meu então orientador foi desligado da instituição, de modo que eu passei a ser orientado por outro professor. Então, a partir de agosto de 2021, comecei a reestruturar minha pesquisa. A sugestão inicial era a de manter os objetivos da pesquisa original, porém focando apenas no curso de Direito. Esse caminho, contudo, não fazia sentido para mim, uma vez que uma das motivações do projeto inicial era poder estabelecer comparações entre os diferentes cursos, principalmente por serem pertencentes a áreas de conhecimento distintas (ciências humanas, ciências médicas e biológicas, e ciências exatas). Então, sugeri ao novo orientador que, se fossemos optar por apenas um curso, o curso de Pedagogia seria mais interessante, por tratar diretamente da formação de professores e por estarmos em um programa de pós-graduação em Educação. Concordamos quanto a isso e começamos a traçar os recortes da nova pesquisa.

No projeto que foi submetido ao exame de qualificação, em 26 de agosto de 2022, apresentei como proposta analisar a trajetória de egressos prounistas em cursos de Pedagogia ofertados em três Instituições de Ensino Superior (IES) no interior do estado de São Paulo, tendo como principal enquadramento teórico as ideias desenvolvidas pelo educador neerlandês Gert Biesta desde o final dos anos 1990. Mais especificamente, pretendia identificar se os três princípios educacionais definidos pelo autor (a saber: a qualificação, a socialização e a *subjectification*¹) estavam presentes nos cursos de formação de professores selecionados. Porém, no próprio exame de qualificação muitos apontamentos importantes foram feitos, de modo que compreendi que a pesquisa necessitava de uma atualização. Entre esses apontamentos, gostaria de destacar três. Primeiro, o fato de ter sido alertado quanto à quantidade extensa de objetivos que aquela versão da pesquisa apresentava, o que dificultava uma análise mais precisa e a elaboração de um texto mais coeso. Segundo, a necessidade de me desprender de alguns conceitos e propósitos que faziam sentido no projeto original mas que nessa versão

¹ Decidi manter o termo elaborado originalmente em inglês pelo autor, em razão de sua originalidade e por ser, conforme o próprio Biesta (2022a) afirma, um conceito bastante específico que se distingue das outras formas de pensar a formação e a existência humana, de modo que qualquer tentativa de tradução poderia fazê-lo se confundir com essas outras formas. Detalharei melhor essa discussão durante o terceiro capítulo.

já seriam dispensáveis ou incoerentes, uma vez que a tentativa de articulá-los com os objetivos da nova pesquisa resultou em um texto muito difuso e, em alguns momentos, desconexo. Terceiro, a importância de tecer críticas ao referencial teórico e desenvolver um diálogo mais bem fundamentado com outros autores, bem como de trazer ao texto da tese mais posicionamentos pessoais e ideias próprias.

Essas e outras observações elencadas pela banca de qualificação já seriam o suficiente para recalculiar a rota de pesquisa. Além disso, o método proposto naquela versão incluía a aplicação de questionários e a realização de entrevistas com egressos dos cursos de Pedagogia IES escolhidas. Contudo, a adesão a responder ao questionário elaborado foi irrisória, uma vez que dentre os cento e noventa e sete (197) possíveis participantes, somente seis (06) nos deram retorno até o momento da qualificação. Assim, optou-se por abdicar do plano original e pensar tanto em um novo objeto quanto em um novo método de pesquisa.

Por fim, as maiores razões para a intensa reformulação pela qual a pesquisa passou encontram-se nas minhas experiências como estudante pesquisador visitante na *Moray House School of Education and Sport (MHSES)*, na Universidade de Edimburgo, Escócia, Reino Unido, por ter sido contemplado com uma bolsa de estudos ofertada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por meio do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE). Estive na referida universidade entre o início de setembro de 2022 e o início de março de 2023, e tive como supervisor de pesquisa o Professor Gert Biesta, cujas ideias e conceitos constituem o meu principal referencial teórico. As orientações e conversas que tive com o supervisor, bem como a participação em reuniões do grupo de pesquisa, grupos de estudo e eventos acadêmicos dentro e fora da universidade, além de uma ampliação no repertório de leituras, levaram-me ao entendimento de que era realmente necessário reestruturar a pesquisa, tanto sob o ponto de vista teórico quanto sob o ponto de vista empírico.

Sob a perspectiva teórica, tive a oportunidade de ler artigos, capítulos de livros e livros escritos pelo professor Biesta aos quais eu não havia tido acesso no Brasil. Além disso, pude também ler produções de outros autores que o inspiraram e com os quais ele possui concordâncias e/ou discordâncias. Isso me possibilitou não somente compreender melhor suas teorias, na medida em que além de lê-las e estudá-las, eu pude discuti-las com ele, mas também - e por certo isso seja o mais relevante, encontrar possíveis lacunas em sua produção acadêmica, não necessariamente como equívocos, mas como aspectos pouco ou nada explorados e que, na minha concepção, mereceriam maior atenção. Ou, também, de aspectos que poderiam ser explorados sob uma ótica diferente da adotada pelo educador neerlandês. Dentre esses aspectos,

destacaria justamente a questão da formação docente, do papel do ensino na educação, das condições necessárias para o exercício da profissão de professor e de possíveis formas de se pensar o professor como sujeito².

Sob a perspectiva empírica, a proposição de um novo objeto de pesquisa e de um novo método de análise decorre em parte das conversas com o professor Biesta (bem como com o professor Samuel Mendonça, meu orientador no Brasil) e dos conteúdos que estudei ao cursar, como ouvinte, uma disciplina intitulada *Educational Policies and Politics for Education* (Políticas Educacionais e Políticas para a Educação), entre setembro e novembro de 2022, na MHSES. As leituras e discussões das quais participei nas aulas da referida disciplina ampliaram significativamente meu entendimento a respeito da importância das políticas educacionais, bem como de suas múltiplas maneiras de elaboração, aplicação e análise. Nesse sentido, influenciou-me também o fato de parte desses conteúdos terem me feito lembrar e compreender melhor o peso das influências ideológicas, em especial do neoliberalismo, na formulação de políticas educacionais e no exercício da profissão docente. Essas percepções, atreladas às outras experiências acadêmicas que tive no decorrer dos seis meses em que estive em Edimburgo, bem como os diálogos com os professores e outros estudantes e a extensão de conhecimentos relativos ao tema trazido pelas leituras que tive, me fizeram perceber que seria mais significativo refletir e debater a respeito da formação de professores atentando-me a políticas educacionais abrangentes do que olhando apenas para cursos específicos em um ou outro local determinado.

Toda essa experiência contribuiu também para que eu entendesse que o desenvolvimento de pesquisas e/ou de políticas em Educação requer a priorização de fundamentos e propósitos essencialmente educacionais, o que significa que, embora diálogos e conexões com outros campos do saber possam ser estabelecidos, a Educação não pode estar submetida aos interesses desses outros campos. Nesse sentido, na tese que será apresentada aqui, pretendo deixar evidente que o problema estudado é fundamentalmente educacional e que os propósitos almejados são também substancialmente educacionais, ainda que eu

² Há uma densa discussão histórico-filosófica a respeito da noção de sujeito, com definições distintas e conflitantes, como a perspectiva cartesiana de sujeito como alguém capaz de pensar e agir por si mesmo, a perspectiva marxista de ideologia enquanto falsa consciência que impacta as possibilidades da existência mesma do sujeito ou a perspectiva nietzschiana que nega a possibilidade de existência de um sujeito plenamente consciente de si e do mundo e totalmente livre para agir e tomar decisões. Não faz parte do escopo de objetivos dessa tese entrar nessa discussão, mas a ideia de sujeito com a qual busco trabalhar aqui é a de alguém que sabe não ser totalmente livre e consciente de si e do mundo, mas que também não se contenta em ser mero objeto de vontades e influências externas. É, em um sentido talvez utópico, alguém que busca superar a falsa consciência provocada pela ideologia (pensada nos termos marxistas), sabendo que uma superação completa talvez não seja sequer imaginável, que dirá possível.

eventualmente recorra a considerações de campos como a Filosofia, a Sociologia e a Ciência Política para embasar a argumentação.

Além disso, entendo ser fundamental evidenciar também que a opção por eleger o professor Gert Biesta como o principal referencial teórico desta pesquisa não se deve simplesmente ao fato de eu ter tido a oportunidade de trabalhar diretamente com ele recentemente. De fato, a relevância do trabalho deste autor comprova-se em termos estatísticos, embora possa parecer paradoxal utilizar argumentos mensuráveis para justificar a escolha por um referencial que faz duras críticas à cultura da mensuração (e ainda que eu mesmo reitere essas críticas com certa frequência ao longo deste trabalho, como será visto).

Com relação a isso, é interessante mencionar que, conforme informado no website do próprio autor em janeiro de 2024, o *Google Scholar* informava, até maio de 2023, aproximadamente 52.000 citações a seus trabalhos, das quais cerca de 30.000 se referem ao período de 2018 para cá. Nesse sentido, demonstra-se não só como seu trabalho tem se tornado relevante, mas também como essa relevância está se intensificando, o que denota a atualidade de suas discussões. Ademais, ainda de acordo com o website do autor, uma análise publicada pelo site *research.com* em 2022 o ranqueou na 18ª colocação entre autores mais citados na área de Ciências Humanas e Sociais no Reino Unido e na 124ª colocação em todo o mundo. E, para não restringir as justificativas de minha escolha a elementos numéricos, saliento também que a experiência acadêmica do professor Biesta inclui passagens por universidades de renome nos Países Baixos, na Inglaterra, na Escócia, na Suécia, na Noruega, em Luxemburgo, na Finlândia e na Irlanda. Além disso, suas publicações já foram traduzidas para dezenove idiomas diferentes. O autor foi, também, o primeiro não americano a presidir a *Philosophy of Education Society USA* (Sociedade de Filosofia da Educação dos Estados Unidos), entre 2011 e 2012. Por fim, é importante mencionar que meu orientador viabilizou a vinda do Prof. Biesta ao Brasil, com financiamento da CAPES, no VII Seminário sobre a produção do conhecimento em Educação: Política Educacional do Século XXI: paradoxos, limites e possibilidades nos dias 7, 8 e 9 de outubro de 2013, organizado pelo PPG Educação da PUC Campinas. Ele conheceu o educador neerlandês em evento realizado pela Philosophy of Education Society em São Francisco, Califórnia, em 2009. A participação do Prof. Biesta no evento de Campinas resultou na publicação do artigo Pragmatismo, conhecimento e currículo: para além do objetivismo e do relativismo, na Revista Educação da instituição. Igualmente, a Profa. Alice Casimiro Lopes do Proped/UERJ também participou do evento e publicou o texto crítico à sua palestra intitulado Mantendo o conhecimento na conversação curricular, porém via discurso: um diálogo com Gert

Biesta. Essas e outras credenciais que não cabe citar aqui certamente justificam a escolha por trabalhar com as teorias elaboradas por este autor.

Ainda assim, alguém poderia questionar por que essas teorias podem ser importantes especificamente para pensar questões referentes à educação brasileira. Acontece que, embora a produção intelectual de Biesta tenha alcance global, as pesquisas que utilizam seus escritos como principal referencial teórico ainda são escassas. A esse respeito, pesquisa realizada em março de 2022 na base de dados internacionais *Networked Digital Library of Theses and Dissertations (NDLTD)* com os descritores “Gert Biesta, qualification, socialization and subjectification”, refinada para resultados em língua inglesa, retornou somente um resultado de produção pautada na teoria educacional do autor. Ainda assim, tal resultado refere-se a trabalho cujo enfoque está na educação infantil, o que não corresponde ao nosso foco de investigação. Além disso, levantamento bibliográfico realizado no sítio da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e de Dissertações (BDTD) e no catálogo de teses e dissertações da CAPES em agosto de 2021 (BRASIL, 2021) não retornou trabalhos que contemplassem os descritores utilizados para pesquisa, quais sejam: “Pedagogia”, “Gert Biesta”; “Qualificação”, “Socialização” e “Subjetivação” (termo utilizado em traduções do trabalho do autor para o português, mas que, por razões já explicadas, escolhi não adotar). Uma nova busca feita na mesma base de dados em outubro de 2023 com o descritor “Gert Biesta” retornou treze resultados, porém nenhum deles versando a respeito de formação de professores ou de políticas para a formação de professores. Já a busca pelos termos “Gert Biesta”, “Socialização”, “Qualificação” e “Subjectification” não retornou resultado algum. Nesse sentido, pode-se confirmar o ineditismo da perspectiva teórica argumentada na defesa da presente tese.

Ademais, considero importante pontuar algumas dificuldades e limites decorrentes de minha opção por trabalhar com este referencial teórico. Nesse sentido, desenvolver uma pesquisa a partir das teorias de um autor ainda pouco estudado e explorado no país já constitui uma dificuldade em si, uma vez que não há muitas produções com as quais se possa dialogar. No entanto, certamente a maior dificuldade reside no fato de que Biesta é um autor cujo ritmo de produção é espantosamente alto, tendo publicado nos últimos anos uma quantidade considerável de artigos, capítulos de livros, além de cinco livros nos últimos cinco anos. Isso significa que suas ideias, embora já bastante consolidadas, ainda estão em desenvolvimento, podendo ser alteradas, atualizadas ou até mesmo descontinuadas pelo próprio autor a qualquer momento. A esse respeito, convém mencionar, por exemplo, o conceito de *subjectification*, que será discutido no terceiro capítulo, um dos pontos-chaves de sua teoria e que o próprio autor afirma ter levado um bom tempo para compreender de fato, sendo necessário inclusive atualizar

o conceito em seu livro mais recente, intitulado *World-Centred Education: a view for the present* (Biesta, 2022a).

Não é difícil perceber então que, ao optar por este autor, assumo também um risco que reside justamente na impossibilidade de saber como e em que ponto sua produção intelectual cessará, o que pode significar que, em algum momento, tudo aquilo que ele escreveu e que aqui eu discuto e problematizo, ora reiterando, ora contestando, ora ainda propondo atualizações ou outra forma de olhar, poderá ter sido radicalmente transformado. Não parece ser essa a tendência hoje, mesmo porque sua produção já vem sendo desenvolvida desde a década de 1990 e, ao menos até agora, nenhuma grande ruptura foi feita. Pelo contrário, o autor tem acrescentado novas perspectivas e atualizado conceitos antigos, mas não tem rompido com ideias anteriormente afirmadas. Ainda assim, mesmo essas atualizações podem implicar na necessidade de revisitar esse trabalho em algum momento - o que também não vejo como um problema. Sob essa perspectiva, provavelmente teria sido menos complicado pautar minha argumentação teórica em alguém cuja produção acadêmica já estivesse concluída e que, preferencialmente, possuísse já um leque amplo de comentadores consolidados a falar sobre sua obra. Mas a relevância e a atualidade das ideias defendidas por este autor me parecem argumentos mais do que suficientes para enfrentar estes riscos e seguir na construção da argumentação teórica que sustenta minha tese a partir delas.

Uma segunda dificuldade encontrada, que está relacionada à primeira, diz respeito ao como traduzir as ideias elaboradas por Biesta em suas publicações originais do inglês para o português. Não se trata de uma dificuldade referente ao domínio dos idiomas em si ou à compreensão do que foi escrito originalmente, mas à necessidade de manter um exercício de reflexão constante para encontrar as formas mais apropriadas de traduzir o que foi escrito em inglês para o português de uma forma clara e que não deturpe o sentido original. Afinal, as traduções de um idioma para outro não podem ser feitas sob uma perspectiva estritamente literal, sendo indispensável que sejam consideradas as nuances relativas à cultura na qual cada idioma se insere, o contexto no qual o autor escreveu aquela ideia ou conceito e suas conexões com outras ideias e conceitos trabalhados pelo mesmo autor ou por outros por ele referenciados. Sob essa perspectiva, o período que passei desenvolvendo parte de minha pesquisa sob a supervisão do professor Biesta na MHSES, na Universidade de Edimburgo, indubitavelmente me ajudou a compreender melhor suas concepções e fazer escolhas mais acuradas quanto às palavras e termos utilizados para traduzir suas ideias e discuti-las. Ainda assim, como se verá ao longo da tese, há alguns termos que decidi manter no original, por entender que são conceitos bastante próprios do autor.

A terceira dificuldade se refere à necessidade de selecionar, dentro da vasta e densa teoria desenvolvida pelo educador neerlandês, quais de suas ideias, noções e conceitos mereceriam maior destaque para esta tese, sendo mais aprofundadamente apresentados e discutidos, quais seriam mencionados de maneira mais breve e objetiva e quais sequer entrariam na discussão. O critério utilizado para essa seleção foi o meu entendimento a respeito de quais desses conceitos, ideias, noções e temas melhor dialogam com as questões relativas às políticas públicas, à formação de professores e ao exercício da docência, entendimento este construído a partir de minhas leituras dos escritos do autor e de minha experiência trabalhando diretamente com ele.

Finalmente, a última dificuldade que julgo pertinente mencionar foi a de escolher quais autores seriam colocados em diálogo com o autor neerlandês. A esse respeito, optei por fazer uma mescla entre autores referenciados por Biesta em seus escritos ou por ele recomendados a mim enquanto trabalhamos juntos, e autores selecionados por mim e que, embora não sejam citados por ele, na minha concepção constituem uma ponte interessante de diálogo. De qualquer forma, ao longo de minha argumentação procuro deixar claro os meus posicionamentos em relação às ideias propostas por estes autores também.

A partir dessa contextualização inicial, das justificativas que expressam a relevância e o ineditismo da presente tese e de algumas ponderações relativas a dificuldades encontradas na construção da argumentação teórica, gostaria de apresentar agora a questão que norteia essa investigação, expressa da seguinte forma: quais são os fundamentos e propósitos mais apropriados para estruturar políticas para a formação de professores sustentadas em e orientadas por uma perspectiva existencial de Educação³?

O objetivo geral desta tese é, pois, elaborar os fundamentos e propósitos que respondem à questão proposta. A partir desses fundamentos e propósitos, espero cumprir também os seguintes objetivos específicos: (i) propor uma forma de pensar e elaborar políticas de formação docente que fomentem as possibilidades de superação do domínio da ideologia neoliberal e da cultura da performatividade na educação escolar; (ii) propor uma forma de conceituar e compreender o ofício de professor, bem como a formação e a atuação profissional docente, que

³O termo remete ao existencialismo, corrente filosófica que tem entre seus principais expoentes autores como Sartre (2007; 2011), Heidegger (2000; 2012) e Levinas (2010) – embora esses dois últimos estejam mais diretamente ligados ao campo da fenomenologia. Optou-se por não desenvolver uma discussão a respeito dessa escola filosófica, mas sim em tomar como referência a concepção de Gert Biesta (2012; 2013a; 2022a), que, partindo fundamentalmente de reflexões feitas por Heidegger e Levinas, propõe uma definição bastante particular de Educação existencial, a qual será sucintamente explicada no terceiro capítulo e servirá como base para o desenvolvimento de meus próprios argumentos a respeito de como pensar a formação de professores sob uma ótica existencial.

seja compatível com o desenvolvimento de práticas educacionais pautadas em e guiadas por uma perspectiva existencial de Educação; e (iii) propor caminhos para a superação da cultura da aprendizagem na educação escolar.

A hipótese levantada é a de que para serem estruturadas de tal forma, as políticas de formação docente invariavelmente precisam considerar que: a) em uma perspectiva *existencial* de Educação, é desejável que professores e estudantes percebam a si mesmos e uns aos outros como potenciais sujeitos do processo educacional e não como objetos das políticas e dos currículos, e possam ser também assim percebidos pelos elaboradores das políticas educacionais, por gestores e pela sociedade de forma mais ampla; b) professores sejam vistos como, e sejam encorajados a ser, potenciais questionadores, desenvolvedores e reformuladores das políticas e dos currículos, e não meros executores das prerrogativas expressas nesses documentos; c) a educação escolar requer a articulação entre ensino, estudo e aprendizagem, considerando esses três aspectos como indispensáveis tanto à formação e atuação docente quanto à formação discente; d) também sob uma perspectiva existencial de Educação, as finalidades pelas quais se efetivam o ensino, o estudo e a aprendizagem não podem ser restrita ou predominantemente relacionadas à busca por resultados de aprendizagem previsíveis e objetivamente mensuráveis; e) é justificável que a educação escolar que pretenda se orientar por uma perspectiva existencial almeje o desenvolvimento de ao menos três dimensões distintas e complementares da educação: a qualificação, a socialização e a *subjectification*; e f) que essas dimensões sejam desenvolvidas tanto em estudantes quanto em professores, mas primeiro nestes e depois naqueles.

O percurso traçado para desenvolver essa investigação se divide em três momentos distintos e interconectados. Em um primeiro momento, organizado em dois capítulos, a finalidade maior foi apresentar um panorama de como estão desenhadas atualmente as políticas de formação docente em nosso país, bem como discutir o contexto sociopolítico e ideológico em que elas são forjadas e postas em prática. Em virtude da impossibilidade de se analisar devidamente todas as políticas educacionais voltadas a este fim que vigoram em cada esfera de governo, optei por selecionar uma única política nacional para ilustrar a problemática pesquisada e começar a pavimentar o caminho para a elaboração da argumentação teórica. A esse respeito, a política analisada foi a Resolução CNE/CP 02/2019. Promulgada pelo Ministério da Educação (MEC) em 20 de dezembro de 2019, essa política estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores (DCN) e implementa a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). O eixo central dos dois capítulos iniciais está nessa política.

Dessa forma, inicio o primeiro capítulo apresentando as razões históricas e políticas pelas quais entendo ser relevante analisar e debater políticas públicas para a formação de professores, chamando a atenção sobretudo para as complexidades e desafios inerentes a este tipo de investigação, bem como para a importância e a atualidade do tema. Na sequência, faço uma breve introdução a respeito da política selecionada para sustentar a pesquisa, informando os objetivos pelos quais ela foi analisada. Então, apresento os resultados da análise realizada, destacando os aspectos que considero como mais relevantes no texto da política. Dentre esses aspectos, os que julgo merecer maior atenção são a clara prevalência da aprendizagem em relação ao ensino, a quase completa ausência de preocupações com o estudo, uma nítida tendência a tentar inculcar nas mentes dos professores que eles são os únicos responsáveis por sua formação e atuação profissional, as fortes influências dos valores neoliberais e da cultura da performatividade tanto na formação quanto nas expectativas relativas ao exercício do ofício de professor e uma evidente opção por estruturar o entendimento sobre o ofício de professor em torno da ideia de aprendizagem. Uma vez expostos esses aspectos, proponho uma breve discussão teórica a respeito dos conceitos de neoliberalismo e de cultura da performatividade, para que seja possível uma melhor compreensão a respeito do contexto em que as políticas educacionais são forjadas e executadas atualmente, e em razão de serem estas as duas grandes perspectivas ideológicas contestadas ao longo da tese. Ainda em relação a esta seção do primeiro capítulo, busquei também ressaltar a importância das políticas educacionais, em especial para se pensar em caminhos de superação do domínio neoliberal e da cultura da performatividade na profissão docente e na educação escolar como um todo.

O segundo capítulo, por sua vez, é basicamente todo destinado à análise e discussão da política expressa por meio da Resolução CNE/CP 02/2019. O capítulo começa com uma breve problematização a respeito de como se fazer análises de políticas em Educação, na qual eu explico que o método de análise desenvolvida consistiu em considerar a política como texto (Ball, 1993), o que, sucintamente, significa reconhecer as nuances e complexidades tanto de seu processo de elaboração quanto das possíveis formas pelas quais ela pode ser interpretada e efetivada. A esse respeito, cabe destacar que, por ser uma análise restrita ao texto da política, não foram investigados exemplos de efetivação concreta de suas prerrogativas. Ainda nesse sentido, convém esclarecer também que, embora tenha me pautado nas definições de Ball (1993) acerca da ideia de política como texto, optei por tentar desenvolver um método próprio de análise, sem seguir o método elaborado pelo autor. Esse método consistiu em uma leitura analítica por meio da qual procurei identificar o que poderia estar ausente no conteúdo do texto da política ou que poderia ser reescrito de outra maneira. Na sequência, faço uma breve

descrição da política, acompanhada de algumas análises e problematizações iniciais. A esse respeito, destaco que apenas três partes da política foram examinadas e debatidas: o Capítulo I, no qual se discorre sobre o objeto da política; o Capítulo II, que expressa os fundamentos e a política da formação docente para a educação básica no país; e a BNC-Formação, expressa em anexo que estabelece as competências gerais e específicas que os professores devem desenvolver no exercício de sua profissão. De modo mais preciso, os conteúdos presentes em tal anexo foram o principal foco de análise, uma vez que versam de forma mais direta as prerrogativas e expectativas relacionadas ao ofício docente. Contudo, antes de analisar o que está contido neste anexo, proponho também uma problematização a respeito da noção de competência, questionando o uso e a presença de tal noção de modo tão incisivo nas políticas educacionais. Uma vez feita essa problematização, apresento as competências gerais e específicas elencadas na BNC-Formação, tecendo alguns comentários, observações e provocações preliminares. Em seguida, desenvolvo as análises do texto por meio do qual essas competências se expressam, começando pelas competências gerais e prosseguindo pelas específicas. No decorrer das análises, procurei não somente fazer constatações, mas também levantar questões e provocações que evidenciam a relevância, a complexidade e a urgência do tema, até porque entendo que essa estratégia pode contribuir para o desenvolvimento de pesquisas futuras. Por fim, na seção que encerra o capítulo, disserto sobre as dificuldades e limites encontrados para desenvolver a análise da política.

A segunda parte da tese, por sua vez, é fundamentalmente teórica e está dividida em três capítulos, os quais tratam respectivamente de: propósitos educacionais pensados sob uma perspectiva existencial, com atenção especial à educação escolar; o ofício de professor; e as noções de ensino, de estudo e de aprendizagem, com suas respectivas interconexões. São duas as principais motivações para o desenvolvimento de uma ampla discussão e argumentação teórica nesta tese. A primeira se refere ao fato de que, em minha concepção, não é suficiente descrever e analisar uma política já existente, tampouco chamar a atenção para os aspectos de seu texto que poderiam ser repensados ou alterados, ou ainda para o que está ausente em seu conteúdo. De fato, é fundamental que, além de destacar esses pontos, eu disserte sobre os porquês eles são importantes, as razões que me fazem percebê-los como problemáticos e os motivos pelos quais julgo ser essencial pensar e projetar caminhos para enfrentá-los. A outra razão que justifica a discussão teórica estruturada em três capítulos é que é exatamente essa a argumentação que fornecerá as bases para sustentar as ideias propostas no sexto e último capítulo da tese, ainda a ser apresentado.

Assim, no terceiro capítulo desenvolvo uma reflexão a respeito de que concepção de Educação seria mais apropriada para se pensar a formação de professores sob uma ótica existencial de Educação, e indico caminhos por meio dos quais o ensino, o estudo e a aprendizagem podem se desenvolver na educação escolar de modo a expandir as possibilidades de superação da lógica neoliberal e da cultura da performatividade. Para realizar esta parte da argumentação, pauto-me essencialmente nas teorias educacionais elaboradas por Gert Biesta, em especial suas ideias a respeito de propósitos educacionais, da tarefa educacional de "despertar" nos estudantes o desejo de viver no e com o mundo de forma adulta, e dos princípios de qualificação, de socialização e de *subjectification*. Sob essa perspectiva, ao apresentar as ideias formuladas por este autor, procurei manter um movimento constante de observações e críticas que evidenciem o meu posicionamento em relação às suas definições, chamando a atenção para os pontos de sua teoria que, em meu entendimento, ainda apresentam lacunas a serem exploradas ou que podem ser pensados sob uma ótica distinta da adotada pelo educador neerlandês. A esse respeito, destacam-se meus questionamentos e proposições acerca da possibilidade de pensar e desenvolver os princípios educacionais idealizados por Biesta na formação e atuação profissional dos professores (como se verá, o enfoque do autor neerlandês está mais na formação dos estudantes), bem como minha defesa em favor da importância de que os professores sejam reconhecidos como e incentivados a serem sujeitos nos processos educacionais, o que inclui a necessidade de que tenham condições para serem questionadores, (re)formuladores e desenvolvedores das políticas e dos currículos. Ainda no mesmo capítulo, chamo a atenção para a indispensabilidade de que todos os envolvidos nos processos educacionais compreendam e aceitem que a Educação é um empreendimento marcado por riscos, incertezas e imprevisibilidades, e que tanto a formação quanto a atuação profissional docente precisam levar em conta essa condição. Finalmente, concluo o capítulo reiterando as principais conclusões apresentadas ao longo da argumentação e introduzindo a questão a ser explorada no capítulo seguinte.

Então, no quarto capítulo, o cerne da argumentação está no desenvolvimento de uma discussão a respeito do ofício de professor que seja adequada para fomentar e cumprir os propósitos educacionais elencados e debatidos no capítulo três, que contribua para a formulação dos fundamentos e propósitos mais apropriados para a estruturação de políticas para a formação de professores sustentadas em e orientadas por uma perspectiva existencial de Educação, que possa nos ajudar a melhor compreender qual o papel desempenhado pelos docentes para a concretização de uma educação escolar que seja sustentada em e orientada por uma perspectiva existencial de Educação, e que possa sobrepujar as influências da ideologia neoliberal e da

cultura da performatividade. Para discorrer sobre o ofício docente, propus dividir em três grandes aspectos tudo aquilo que entendo ser essencial para o trabalho do professor. O primeiro é o aspecto da existência, que se refere às maneiras como formulamos e respondemos às questões sobre quem são e como são os professores, e guarda relação direta com a dimensão da *subjectification*. O segundo é o aspecto da prática, que se refere a tudo aquilo que os professores *fazem* no exercício de seu ofício, sobretudo as atividades de ensino e de estudo, as quais são, para mim, as mais importantes e necessárias para que seja possível realmente desenvolver uma Educação pautada em propósitos existenciais e educacionalmente desejáveis. Este aspecto tem relação direta principalmente com a dimensão educacional da qualificação. Por fim, denominado de posicionamento, o terceiro aspecto diz respeito à posição e ao papel desempenhado por professores e professoras nas relações educacionais e conecta-se mais diretamente às dimensões da socialização e da *subjectification*. Dentro deste último aspecto, a partir de conceitos de outros autores e de considerações próprias, trago para debate e reflexão as noções de professor estudioso que procura fazer seus alunos se tornarem estudantes, de professor existencialmente engajado, as distinções entre “aprender de” e “ser ensinado por”, a compreensão do trabalho do professor como um gesto de "duplo-apontar" e o conceito de agência do professor. Além disso, tomo o cuidado de deixar claro que esses três aspectos são, embora distintos, interdependentes e interconectados.

No capítulo cinco, desenvolvo uma discussão a respeito de diferentes noções de ensino, estudo e aprendizagem, explorando as possíveis relações entre esses aspectos e argumentando em favor da indispensabilidade dessa tríade para o desenvolvimento de uma educação escolar pautada em e orientada por uma perspectiva existencial de Educação. Nesse sentido, uma preocupação central foi a de discutir a relevância desses três aspectos para o desenvolvimento do ofício de professor, discutido no quarto capítulo, e para o cumprimento dos propósitos educacionais elencados no terceiro capítulo. Além disso, foi também objeto de atenção deixar claro que ensino e estudo são elementos indispensáveis não apenas à formação e atuação profissional docente, mas também à formação discente e ao desenvolvimento de uma educação escolar que possa superar as demandas da ideologia neoliberal e da cultura da performatividade. Iniciei minha argumentação destacando os múltiplos enfoques que podem ser adotados para se discutir o aspecto do ensino, chamando a atenção para as proximidades e inter-relações que esses enfoques carregam entre si. Não obstante, optei por focar a discussão olhando mais cuidadosamente para as questões relativas a quem ensina, o que se refere à figura do professor e ao exercício de seu ofício, ao porquê ensina e ao para que se ensina, que dizem respeito respectivamente aos princípios e aos propósitos do ensino. Nesse sentido, em diálogo com Carr

(2003), apresentei algumas maneiras pelas quais é possível expressar e compreender o termo “ensino”, enfatizando e problematizando três delas: o ensino como prática docente, o ensino como uma responsabilidade ou papel a ser assumido pelo professor e o ensino como uma atividade realizada durante um determinado intervalo de tempo em um certo espaço. Na sequência, pautando-me em teoria desenvolvida por Azanha (2006), discorro a respeito da importância de se identificar e compreender o quão ensinável ou não ensinável é cada prática e cada objeto de conhecimento, seja para o desenvolvimento do ofício de professor, seja para a formação dos estudantes ou para o cumprimento dos propósitos educacionais. Ainda a respeito do ensino, apresentei também algumas características que entendo serem relevantes para que seja possível se concretizar o ato de ensinar, colocando em perspectiva dialógica ideias concebidas por Paulo Freire (2017; 2019) e Gert Biesta (2013c; 2017a; 2020a; 2022a; 2022b; 2022d), buscando marcar meus pontos de crítica, de concordância e de discordância em relação às proposições de cada autor, bem como propondo ampliações e novas perspectivas às ideias por eles desenvolvidas. A esse respeito, destacam-se essencialmente as noções de ensinar como um “gesto de duplo-apontar” e de “arte de ensinar”, propostas pelo autor neerlandês e atualizadas por mim.

No que se refere ao aspecto do estudo, a primeira parte de minha argumentação consistiu em uma tentativa de atualizar a ideia proposta por Larrosa (2019) de que o professor precisa ser um estudioso que trabalha para fazer com que seus alunos se tornem estudantes. A esse respeito, busquei expandir o entendimento acerca das maneiras pelas quais o estudo pode se manifestar, para além daquelas expressas pelo autor espanhol, assim como me preocupei em evidenciar que cumprir tal prerrogativa não é responsabilidade exclusiva dos professores, mas depende também de que sejam dadas aos docentes as condições adequadas para desenvolver seu trabalho, o que requer, entre outras medidas, a existência de políticas educacionais bem estruturadas. Ainda em relação ao estudo, apresentei a noção de “ser vulnerável e se deixar ser afetado” proposta por Biesta (2017b), ponderando que, embora o autor neerlandês afirme que tal postura é necessária aos estudantes, eu entendo que ela é antes necessária aos próprios professores, e chamando a atenção para como essa forma de olhar para o aspecto do estudo nos ajuda a pensar a Educação sob uma perspectiva existencial. Prossigo expondo as noções de “estar em estado de estudo” e “estudar com” desenvolvidas por Ruitenberg (2017), tentando ponderar quais seriam as possíveis condições necessárias para que essas duas formas de pensar e efetivar o estudo possam se concretizar. Também em relação ao estudo, procurei deixar claras as articulações entre as ideias defendidas por cada um dos autores referenciados em minha argumentação, bem como marcar meu posicionamento a respeito desse aspecto.

Finalmente, a discussão a respeito do aspecto da aprendizagem se desenvolveu em três partes. Primeiro, retomei as críticas à cultura da aprendizagem e ao predomínio desse aspecto nas discussões e práticas educacionais. Em seguida, propus uma argumentação acerca de quais podem ser os propósitos da aprendizagem em uma Educação existencial, retomando sobretudo a importância do desenvolvimento das dimensões da qualificação, da socialização e da *subjectification*, bem como a necessidade de que professores e estudantes sejam reconhecidos como, e incentivados a serem, sujeitos de suas próprias vidas e nos processos educacionais. Ainda a esse respeito, elenquei três conjuntos de aprendizagens que considero serem essenciais para a efetivação de uma educação escolar e de uma formação docente sustentada em e orientada por uma perspectiva existencial de Educação, dos quais os dois primeiros se aplicam tanto a professores quanto a estudantes, e o último se aplica mais precisamente aos docentes, por se tratar de uma série de aprendizagens que, a meu ver, potencializam o desenvolvimento do ofício de professor, principalmente de sua capacidade de efetivar sua arte de ensinar e de ser estudioso. Por fim, reafirmo meu entendimento em favor de que fomentar a tríade ensino, estudo e aprendizagem é imprescindível para o desenvolvimento de uma Educação existencial e que se proponha a superar o domínio da ideologia neoliberal e a cultura da performatividade.

Já na parte final da tese, composta pelo sexto e último capítulo, eu apresento os fundamentos e propósitos que, em minha concepção, são os mais apropriados para nos ajudar a estruturar políticas de formação de professores sustentadas em e orientadas por uma perspectiva existencial de Educação, respondendo, pois, à questão levantada nesta introdução, bem como atendendo aos objetivos elencados. Para tanto, optei por dividir a argumentação entre fundamentos gerais e fundamentos específicos. Os fundamentos gerais dialogam mais precisamente com os propósitos educacionais debatidos no terceiro capítulo, em especial com as dimensões da qualificação, da socialização e da *subjectification*. Já em relação aos fundamentos específicos, optei por criar três categorias distintas, que dialogam com e correspondem aos três aspectos do ofício de professor apresentados no capítulo quatro. Assim, a categoria Desenvolvimento Pessoal e Profissional está relacionada ao aspecto existencial do ofício docente, a categoria Preparação e Atuação Profissional está ligada ao aspecto prático e, por fim, a categoria Atitude e Postura Pessoal e Profissional está vinculada ao aspecto posicional. A estratégia adotada para desenvolver cada categoria foi a de primeiro explicar suas principais características, depois apresentar seus fundamentos e, por fim, tecer observações e comentários a respeito desses fundamentos. Os propósitos, por sua vez, estão expressos sobretudo de duas maneiras: no próprio texto em que os fundamentos são apresentados e nos comentários tecidos acerca de tais fundamentos. Ao final do capítulo, dediquei-me a ressaltar

como esses fundamentos e propósitos respondem à questão proposta, bem como a explicitar o que há de comum entre cada categoria desenvolvida e a destacar as articulações entre tais categorias. Ademais, reitero como esses fundamentos e propósitos enfatizam as principais ideias defendidas por mim acerca da formação e atuação profissional docente e da educação escolar pensada sob uma perspectiva existencial.

Por derradeiro, nas conclusões da tese, apresento um compilado comentado dos principais argumentos e pontos defendidos no decorrer dos seis capítulos, reiterando a relevância de cada um deles e as articulações e proximidades que possuem entre si. Posteriormente, procuro explicitar se as condições que constituem a hipótese aqui levantada foram confirmadas ou refutadas, seja parcial, seja completamente. Então, apresento de forma sucinta e objetiva como a tese pode ser formulada e compreendida. Além disso, exponho brevemente aqueles que são, em minha concepção, os limites encontrados nesta tese e que carecem de mais estudos. Por fim, tendo essas conclusões e limites em mente, finalizo com ponderações e provocações que espero que inspirem novas investigações, assim como afirmo minha expectativa de que as proposições elencadas nesta tese contribuam para o aprimoramento das políticas de formação de professores e da educação escolar de modo geral, preferencialmente em favor do desenvolvimento de uma Educação sustentadas em e orientada por uma perspectiva existencial e que possibilite nos livrar das amarras da ideologia neoliberal, da cultura da performatividade e da cultura da aprendizagem.

Capítulo 1. Políticas públicas educacionais: sobre a formação de professores para além dos princípios neoliberais e da cultura da performatividade

O capítulo inaugural dessa tese tem como objetivo introduzir um debate a respeito do papel das políticas públicas educacionais na formação de professores da educação básica. Uma preocupação central é a de provocar reflexões acerca da importância de se pensar em maneiras de superação da ideologia neoliberal e da cultura da performatividade na Educação, em especial no que tange às possíveis implicações desses fatores sobre o ofício de professor. Para tanto, inicio apresentando as razões políticas, históricas e educacionais que salientam a urgência e a relevância das pesquisas em políticas públicas para a formação docente. Na sequência, enunciarei a política selecionada para embasar a investigação, apresentando os objetivos pelos quais tal documento será analisado. Posteriormente, serão expostos os pontos mais relevantes identificados por meio da análise da política, com o intuito de evidenciar alguns dos aspectos que, em minha concepção, mais precisam ser repensados na formação de professores no país. Por fim, proponho uma breve discussão acerca do contexto sociopolítico, econômico e cultural no qual a produção de políticas educacionais se insere atualmente, por meio de uma breve problematização dos conceitos de neoliberalismo e de cultura da performatividade. A partir de tal discussão, procuro também começar a salientar a importância das políticas públicas em Educação.

1.1 Por que analisar uma política de formação de professores? Razões históricas, políticas e educacionais

A despeito dos avanços obtidos na escolarização dos setores populares, enfrentamos, na atualidade, notórias carências educacionais, dentre as quais a qualidade na formação de professores pode ser destacada. Essa situação é consequência de uma cultura política que tem suas origens no período colonial, desenvolve-se nos frágeis períodos democráticos e nos longos anos de governos ditatoriais, como o Estado Novo de Vargas e o Regime Militar, e se caracteriza por uma tendência histórica das gestões governamentais em se preocupar prioritariamente com a educação das elites e das classes ascendentes, negligenciando as classes sociais populares e pouco fazendo por uma formação técnica mais específica para os docentes (Gatti *et al*, 2019). Além disso, os estudantes de educação básica não raro precisam lidar com a ausência de professores com formação em áreas específicas, o que acarreta em situações em que ou as disciplinas são ministradas por profissionais sem a formação apropriada, ou nem mesmo são ofertadas (Gatti *et al*, 2019; Bof, Caseiro e Mundim, 2023). A esse respeito, conforme informado pelo Observatório do Plano Nacional de Educação (OPNE), em 2020, o

percentual de estudantes dos anos finais do ensino fundamental que tinham aulas com professores que não possuíam formação específica na disciplina em que estavam lecionando era de 39,8%. Em relação aos estudantes de ensino médio, a situação era ainda mais alarmante, na medida em que, no mesmo ano, somente 18,3% dos estudantes tinham aulas com docentes com formação compatível à disciplina que ensinavam. Além disso, pesquisa realizada por Bof, Caseiro e Mundim (2023) alerta para a iminência de um possível “apagão” na disponibilidade de professores adequadamente formados para atuar nas áreas de conhecimento dos currículos dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. De acordo com os autores, a quantidade de concluintes dos cursos de licenciatura em 2022 que teriam a habilitação necessária para lecionar nas disciplinas específicas dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio estava aquém das demandas total e imediata por professores em várias áreas do conhecimento nas unidades federativas do país. Ainda a esse respeito, a quantidade de professores atuando nesses níveis de ensino em 2022 era consideravelmente inferior à quantidade de licenciados em cada área de conhecimento entre 2010 e 2021 (Bof, Caseiro & Mundim, 2023), o que corrobora o entendimento de que a profissão docente é pouco valorizada e pouco atrativa, bem como reafirma a atualidade e a urgência de se debater o tema.

Esses dados refletem justamente o histórico de desvalorização da profissão docente, seja em termos de reconhecimento salarial, seja em termos de condições de trabalho e de formação inicial e continuada. Isso não quer dizer, no entanto, que a temática não venha sendo objeto de debate e de formulação de documentos, propostas e políticas ao longo da história republicana brasileira. Na verdade, a questão da relevância de uma formação de professores em nível superior bem fundamentada cientificamente aparece em discussões e documentos oficiais desde, pelo menos, a divulgação do Manifesto dos Pioneiros em 1932 (Gatti *et al.*, 2019). De fato, esse documento expressa uma preocupação com a falta de cuidado com a formação profissional dos professores, sustentando que uma maior atenção e zelo à formação docente é indispensável para melhorar a qualidade da educação. A esse respeito, uma vez que as intenções enunciadas no referido documento não foram atingidas, um segundo Manifesto foi elaborado, dessa vez com um aumento considerável de intelectuais signatários, que passou de vinte e seis (26) no Manifesto de 1932 para cento e sessenta e um (161) em sua segunda versão, publicada em 1959 sob o título de “O Manifesto dos Educadores” (Gatti *et al.*, 2019, p. 50).

Sob essa perspectiva, permanecem atualmente os desafios inerentes à constituição de uma melhor qualificação da educação escolar básica, em particular no que se refere à formação de professores, principalmente a formação inicial, mas também a continuada, bem como ao atendimento da demanda (lembramos da já mencionada escassez de professores com formação

específica adequada) e ao exercício da profissão docente (Gatti *et al.*, 2019, p. 51). Esses desafios, como vimos, tem suas raízes na própria história da educação básica brasileira e decorrem da cultura política que tem se instaurado no país desde os tempos coloniais. Eles ainda não terem sido satisfatoriamente superados reitera a urgência do tema.

Não obstante, cumpre ressaltar que o fato de ainda precisarmos nos ocupar com problemas relativos à formação e qualificação profissional, bem como à insuficiência de professores com formação específica na educação básica e à precariedade do trabalho docente, questões que, como informado, estão presente nos debates educacionais há pelo menos quase um século, não significa que não tenha havido avanços e conquistas nas últimas décadas. Como bem demonstram Gatti *et al* (2019) e Gatti (2021), as legislações elaboradas ao longo da segunda metade do século XX e, principalmente, nas duas primeiras décadas do século XXI, tem procurado oferecer respostas aos desafios aqui mencionados.

A esse respeito, podemos citar, por exemplo, a Constituição Federal de 1988, que em seu Capítulo III, Seção I, Artigo 206, inciso V, coloca como um dos princípios fundamentais do ensino a valorização dos profissionais da educação escolar. Também podemos mencionar a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB), promulgada em 20 de dezembro de 1996, que em seu Título VI discorre sobre a formação dos profissionais da educação. Tanto o previsto na Constituição Federal quanto, e principalmente, o expresso na LDB, tem servido como base para orientar a formulação de políticas educacionais no país, em especial nas primeiras décadas do século XXI.

No que tange à formação docente, o Plano Nacional de Educação (PNE), previsto pela Constituição Federal de 1988 e cuja versão atual foi publicada em 2014, com vigência até 2024⁴, estabelece em suas metas 15 e 16 estratégias para a formação inicial e continuada de professores, em sua meta 17 objetivos para a valorização profissional docente e, em sua meta 18, as estratégias para o plano de carreira docente. De acordo com o OPNE, até 2020 nenhuma dessas metas havia sido completamente atingida.

Ainda no escopo da formação docente, destacam-se, também em âmbito nacional, as Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) para instituir as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica. A primeira dessas resoluções foi lançada em 2002, no governo de Fernando Henrique Cardoso. A segunda, em 2015, durante o segundo mandato presidencial de Dilma Rousseff. Por fim, a versão atual, promulgada em dezembro de 2019 no governo de Jair Bolsonaro, estabelece também a base nacional comum

⁴ A Conferência Nacional de Educação (CONAE), programada para ser realizada entre 28 e 30 de janeiro de 2024, tem como foco central contribuir para a formulação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2024-2034.

para a formação inicial de professores (Filho, Oliveira & Coelho, 2021). As alterações e atualizações pelas quais essa política tem passado refletem o cenário típico de disputas entre grupos de interesses distintos que usualmente está presente na formulação e implementação de políticas públicas, bem como as alternâncias de prioridades e orientações ideológicas dominantes na política nacional conforme o governo vigente - cumpre lembrar, conforme mencionam Filho, Oliveira e Coelho, 2021, que essas resoluções foram tratadas durante as gestões de cinco presidentes diferentes: os já citados Fernando Henrique Cardoso, Dilma Rousseff e Jair Bolsonaro, além de Luís Inácio Lula da Silva e Michel Temer.

A partir das legislações e políticas mencionadas acima, inúmeras iniciativas vêm sendo elaboradas em âmbito nacional, estadual e municipal para tentar responder às defasagens na formação docente e às demandas por melhores condições para a prática da profissão (Gatti *et al*, 2019; Gatti, 2021). No entanto, essas iniciativas esbarram, constantemente, em descontinuidades provocadas por disputas políticas e reformulações nas equipes responsáveis pela elaboração e efetivação das políticas conforme mudam os governos, investimentos insuficientes ou incompatíveis com as pretensões anunciadas nos textos das políticas, interesses conflitantes de grupos distintos, falta de clareza nos textos das políticas, multiplicidade de interpretações a respeito de seus conteúdos, condições específicas enfrentadas por profissionais e instituições em cada localidade, reformulações excessivas nos textos das políticas, fragmentação de ações, entre outros aspectos que praticamente inviabilizam a existência de políticas educacionais para a formação docente que possam ser efetivadas em longo prazo (passando, é claro, por adaptações e aprimoramento no decorrer do tempo). Por conseguinte, pode-se aferir não somente a relevância do tema, mas também sua complexidade e a necessidade de se pensar em maneiras outras para lidar com os desafios concernentes à formulação de políticas educacionais para a formação e a atuação profissional docente, o que contribui para justificar o trabalho aqui desenvolvido.

1.2 Breve Introdução à Resolução CNE/CP 02/2019

Conforme informado na introdução, a discussão proposta será sustentada inicialmente por meio da análise de uma das principais políticas nacionais para a formação de professores da educação básica no Brasil, a Resolução CNE/CP 02/2019, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores (DCN) e implementa a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). A descrição e problematização dos componentes que estruturam essa política serão apresentadas no próximo capítulo. O maior intuito de analisar tal política foi pavimentar o

caminho para a discussão teórica que embasará as argumentações que nos permitirão responder à questão de pesquisa apresentada na introdução. Neste sentido, os objetivos da análise da CNE/CP 02/2019 foram: I) identificar que tipos de professores essa política pretende formar; II) identificar se o que está consubstanciado nesta política, explícita ou implicitamente, considera os professores como sujeitos; III) destacar quais as noções de ensino, de estudo e de aprendizagem que podem ser identificadas, explícita ou implicitamente, no texto da política escolhida, em especial no âmbito das competências gerais e específicas propostas; e IV) identificar quais são os propósitos pelos quais se orientam as atividades de ensino, de estudo e de aprendizagem na política analisada.

Gostaria de chamar a atenção para o fato de que os objetivos da análise da política não podem ser confundidos com o objetivo geral e os objetivos específicos da tese, anunciados na introdução, mas devem ser compreendidos como aspectos que poderão nos auxiliar no alcance daqueles objetivos. Destarte, ao longo da discussão teórica que terá lugar nos capítulos três, quatro e cinco, pretendo deixar evidentes as conexões entre os objetivos da análise da política e os objetivos da tese.

Por uma questão de estratégia metodológica e de escrita, optei por expor as partes referentes à apresentação, análise e problematização da política selecionada aqui de uma maneira pouco convencional. A esse respeito, talvez o caminho mais lógico a ser seguido fosse o de apresentar e explicar tal política, discorrer sobre o método de análise, expor os resultados e discuti-los em diálogo com os referenciais teóricos. Entretanto, optei por iniciar apresentando os resultados da análise, destacando já nesse primeiro capítulo aqueles que são, em minha concepção, os aspectos mais relevantes do texto da BNC-Formação, por entender que essa é uma forma de fornecer um panorama de como a formação e a atuação profissional docente estão expressas em tal documento, bem como de evidenciar a importância e a urgência de se (re)formular as políticas educacionais voltadas para a formação e a atuação de professores de educação básica no Brasil. Já o caminho percorrido para chegar a tais conclusões, o que inclui a descrição da política, a explicação do método de investigação e a análise em si, será exposto apenas no segundo capítulo.

1.3 Os resultados da análise: o que é possível constatar a partir da análise da BNC-Formação?

A primeira constatação evidenciada pela leitura analítica dessa política é o destaque dado à aprendizagem frente ao ensino. De fato, a frequência com que o texto da BNC-Formação emprega os termos “ensino” ou “ensinar” (15 menções) ao apresentar as competências gerais e

específicas que os professores devem atingir é aproximadamente três vezes inferior à frequência com que são utilizados os termos “aprender” ou “aprendizagem” (42 menções). Outrossim, a aprendizagem é definida como o objetivo prioritário do trabalho docente mesmo nos trechos em que algo sobre o ensino é apresentado. Por conseguinte, pode-se inferir que a proposta dessa política não é a de que professores necessariamente ensinem, mas que gerenciem a aprendizagem dos estudantes, o que coloca em evidência a urgência de se pensar em maneiras de trazer o ensino de volta para a Educação, conforme alertado por Biesta (2013a; 2017; 2020a; 2022a; 2024) - ainda que seja pertinente questionar que formas de ensinar (e com que propósitos) seriam educacionalmente desejáveis. Ademais, convém considerar a importância de identificar quais formas de ensino que, tendo existido anteriormente e sido deixadas de lado por quaisquer razões, poderiam ser trazidas de volta à educação básica, bem como ponderar sobre uma possível necessidade de se propor concepções de ensino e formas de ensinar radicalmente novas.

Além disso, a BNC-Formação também estabelece que os professores devem assegurar que os estudantes adquiram as habilidades e competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse sentido, pode-se compreender que nessa política o ensino é inicialmente concebido sob uma perspectiva técnica, como uma habilidade orientada para a produção de novas habilidades, semelhante à definição conceituada por Carr (2003), a qual será retomada e expandida no quinto capítulo. Ademais, apesar de a política não ser prescritiva, é possível supor que ela possa contribuir para fortalecer a cultura da performatividade (Ball, 2003) na formação e atuação profissional dos professores, na medida em que ela constantemente expressa que professores devem garantir que os estudantes irão atingir resultados de aprendizagem mensuráveis dispostos no currículo e exigidos nas avaliações. De fato, não estão expressas quaisquer concepções ou ideias de ensino que poderiam superar ou minimamente desafiar a ideologia neoliberal e a cultura da aprendizagem, o que pode ser entendido como um aspecto em falta no texto dessa política.

Ainda sob a perspectiva da influência da ideologia neoliberal e da cultura da performatividade, noções que serão melhor exploradas adiante, é possível constatar que o texto da política revela uma intencionalidade de individualização das responsabilidades sobre a formação docente, na medida em que as expectativas e exigências expressas em suas competências parece pretender que os docentes se autorresponsabilizem por sua própria qualificação e pelo trabalho a ser desenvolvido em sala de aula. Não se trata, aqui, de negar a responsabilidade do professor nesses âmbitos, mas de questionar a forma como a redação da política em análise tende a omitir ou dissimular a importância do trabalho de outros

profissionais e do próprio poder público, bem como de aparentemente ignorar que tanto o processo formativo quanto a atuação profissional docente dependem das condições socioeconômicas, infraestruturais, materiais e de tempo disponíveis a esses fins. Nesse sentido, essa política parece transmitir uma mensagem que pretende incutir na mente dos professores em formação que eles são os maiores - e talvez únicos - responsáveis por sua própria qualificação, bem como por sua atuação profissional, não raro exigindo o cumprimento de habilidades e competências que não lhes deveriam ser exclusivas.

Além dos aspectos supracitados, outros dois pontos ausentes nessa política merecem ser destacados. Para começar, o termo “estudo” é mencionado apenas uma vez, como algo em que os professores devem se engajar como forma de buscar soluções para contribuir para melhoria da qualidade da aprendizagem dos estudantes. Embora essa seja uma questão a ser explorada mais adiante, em capítulo teórico em que será discutida a importância da tríade ensino, estudo e aprendizagem para a educação escolar, creio que poderíamos ao menos questionar por que razões uma prática que é essencialmente educacional e que, supostamente, teria que ser desenvolvida nas escolas por professores e estudantes (Larrosa, 2019, 2021; Ruitenberg, 2017), é tão insuficientemente discutida em uma política que tem como objetivo maior apresentar as diretrizes que devem guiar o trabalho docente.

Ainda mais, a utilização do termo “aprendizagem” ao longo do texto da política é frequentemente atrelada a complementos como “ambiente”, “experiências” ou “comunidades”, o que ressalta a prioridade concedida a este aspecto, bem como uma insuficiente preocupação com o ensino e com o estudo. Sob uma ótica voltada a uma questão de linguagem, pode-se questionar, por exemplo, por que a opção por expressões como “ambiente de aprendizagem” ou “comunidades de aprendizagem”, e não “ambientes educacionais” e “comunidades educacionais”, ou, ainda, “comunidades de ensino, estudo e aprendizagem” e “ambientes de ensino, estudo e aprendizagem”. As intencionalidades e prioridades em cada caso são indubitavelmente diferentes. Logo, considerando a priorização da aprendizagem, a insuficiência de atenção dada ao ensino e a quase ausência de preocupações com o estudo, pode-se afirmar que o texto dessa política evidencia que a profissão de professor está passando por um processo de *learnification*⁵ - conceito criado por Biesta (2012) para se referir a uma tendência de se definir tudo nas discussões educacionais em termos de aprendizagem e aprendizes, expressa pela ascensão de uma “nova linguagem da aprendizagem” que redefine o ensino como “facilitação da aprendizagem” e a educação como a provisão de “oportunidades de

⁵ Optei por manter o termo no original em inglês por entender que essa é uma forma melhor de expressar o sentido proposto pelo autor do que tentar utilizar traduções como “aprendizificação” ou “aprendificação”.

aprendizagem” ou de “experiências de aprendizagem”. Pode-se entender, também, que esse processo de *learnification* faz parte do contexto de individualização de responsabilidades e de supervalorização das aprendizagens previsíveis e mensuráveis que caracterizam as políticas educacionais elaboradas sob as influências do neoliberalismo, conforme se verá adiante.

Há ainda uma consequência adicional à própria formação docente provocada pelas maneiras pelas quais esta política negligencia o ensino e o estudo como partes essenciais da educação escolar, pela *learnification* da profissão de professor e pela submissão dos objetivos educacionais aos interesses neoliberais orientados pela cultura da performatividade. Acontece que, ao pretender inculcar nas mentes dos professores a ideia de que são individualmente os principais (ou únicos) responsáveis por sua própria formação e, principalmente, o entendimento de que seu trabalho deve responder sobremaneira à garantia de que os estudantes desenvolvam, por meio da aprendizagem, as habilidades e competências previstas nos currículos e que podem ser objetivamente medidas, essa política torna improvável que cada professor possa existir enquanto sujeito e enquanto profissional educador no exercício de seu ofício. Isso porque, na medida em que se difunde a compreensão de que ao professor compete simplesmente assegurar aos estudantes as aprendizagens mensuráveis, corre-se o risco de que o próprio professor deixe de ser um sujeito autônomo e torne-se objeto de interesses externos que não necessariamente são educacionais, bem como de que sua prática siga o mesmo caminho. Nesse sentido, ainda que possa atuar ativamente, o professor vê limitada a sua capacidade de agência e autonomia (que, na perspectiva adotada aqui, jamais poderá ser completa, mas é desejável que seja almejada). Logo, se a preocupação única ou maior do professor for a de simplesmente responder às expectativas relacionadas às aprendizagens que podem ser objetivamente medidas, incorre-se no risco de transformar o docente em um mero facilitador de aprendizagem ou cumpridor das demandas dos currículos, por meio de processos que tendem antes a formatar os professores dentro de padrões predeterminados do que a formá-los efetivamente, em uma perspectiva de trabalho que se torna mecânica e objetivada e que poderia levá-lo a um processo de auto-objetificação.

Nesse sentido, pode-se inferir que há uma ameaça existencial à figura do professor, cuja capacidade de discernir a respeito de que formas de ser e estar no mundo enquanto ser humano e enquanto profissional educador, bem como no exercício de seu ofício, são existenciais e educacionalmente desejáveis, acaba sufocada por toda uma excessiva preocupação em assegurar aprendizagens restritas ao que pode ser objetivamente avaliado e em manter um padrão de desempenho sustentado por fins neoliberais. A percepção a respeito desta ameaça é fundamental pois, como será argumentado no decorrer da tese, a própria possibilidade de

desenvolvimento de uma educação escolar que anseie por propósitos educacionais mais significativos (em uma perspectiva existencial de Educação) do que a mera garantia de aprendizagens previsíveis, controláveis e mensuráveis e que pretenda superar as influências dos interesses neoliberais só pode encontrar amparo na efetivação de políticas educacionais que ensejem a formação de professores como sujeitos capazes de discernir que formas de ser professor, de estudar e de ensinar podem ir ao encontro do cumprimento de objetivos educacionalmente desejáveis, e capazes também de atuar nessa direção (novamente, é claro, considerando-se os limites relativos a essa efetivação). Com isso, quero dizer essencialmente que, antes mesmo de se pretender que os professores formem seus estudantes, é imprescindível assegurar que os próprios professores tenham à disposição as condições necessárias para sua própria formação enquanto sujeito e enquanto profissional educador. Obviamente, isso significa também que quaisquer preocupações com resultados, em especial os que se pretendem mensuráveis e previsíveis, são insignificantes enquanto não se olhar com a devida atenção para a formação de professores que possam ser sujeitos que estudam e ensinam, e não simples “facilitadores de aprendizagem” ou “cumpridores de currículos” objetificados pelas políticas, conforme os parâmetros que estou enunciado aqui - e que me dedicarei a desenvolver de modo mais profícuo quando da discussão teórica a ser apresentada após a análise da política. Disso decorre que há um primado da formação docente sobre a formação discente, embora ambas possam ocorrer (e de fato ocorrem) de modo concomitante em determinados momentos e situações (se considerarmos, por exemplo, a perspectiva freiriana de que educadores e educandos se educam mutuamente - e que será ligeiramente questionada no quinto capítulo). Essa assertiva pode até parecer óbvia se a considerarmos sobre a perspectiva de temporalidade, ou seja, da sequência temporal lógica em que essas formações ocorrem, afinal, no âmbito da educação escolar, é difícil conceber a formação de estudantes sem que os professores estejam devidamente formados. Pode ser vista como óbvia também sob a perspectiva da própria natureza do trabalho docente, afinal, como argumenta Freire (2019), o educador precisa estar comprometido com sua própria formação antes de pretender formar seus estudantes. Contudo, a julgar pela tendência das políticas educacionais em centralizar suas preocupações nos estudantes e na aprendizagem, negando a devida importância aos professores, ao ensino e ao estudo, eu diria se tratar de um “óbvio” que urge ser resgatado e atualizado.

Entretanto, há ainda um outro sentido que eu gostaria de explorar quando afirmo a existência deste primado: no escopo da educação escolar, a formação docente não somente vem antes da, como também é mais importante que a formação discente. E por mais importante não quero dizer que a formação do professor tenha mais valor que a dos estudantes, nem que os

professores merecem ser mais valorizados que os estudantes, mas sim que não é nem mesmo possível pensar em uma boa formação de estudantes se não houver primeiro uma boa formação de professores. Aqui, decerto, podem-se levantar objeções, uma vez que nosso pensamento mais “habitual” provavelmente seria o de considerar que quem está na escola para ser formado é o estudante e não o professor. Embora possa ser verdade que o trabalho do professor se realiza em direção ao estudante e que, em última instância, a expectativa natural que incide sobre a educação escolar seja a de educar os educandos, quero argumentar que tal educação sequer é possível se não houver antes a educação dos educadores. Nesse sentido, a discussão que proponho aqui acerca da educação escolar parte da perspectiva dos professores e não dos estudantes, ainda que eu obviamente não vá desconsiderar esta última nem negar sua importância. Além disso, pretendo enfatizar que a figura do professor e o ofício por ela realizado, bem como as atividades de ensino e de estudo, são essenciais para o desenvolvimento da educação escolar. Isso não quer dizer, entretanto, que irei descartar a questão da aprendizagem, até porque desconsiderar a relevância desse aspecto da prática educacional seria negar parte fundamental da Educação em si. Contudo, quero propor formas outras de pensar a aprendizagem que a possam desvencilhar das pressões exercidas pela ideologia neoliberal e pela cultura da performatividade.

Agora que expus as principais características e pontos ausentes no texto da política a ser analisada, posso começar a pavimentar o caminho para discorrer sobre o processo de investigação que me permitiu chegar a essas observações que, por certo, serão debatidas e problematizadas de modo mais abrangente e aprofundado no decorrer da argumentação. Nesse sentido, embora a análise e discussão da BNC-Formação só vá ser expressa no capítulo a seguir, gostaria de já pontuar as principais pretensões que tive ao analisar e problematizar tal política. A esse respeito, espero salientar a necessidade de se refletir acerca da importância de se estudar políticas públicas para discutir questões educacionais, principalmente como uma atividade de extrema relevância para se identificar e compreender as possíveis influências dessas políticas sobre a autopercepção dos professores, sobre a formação dos professores enquanto sujeitos, sobre o trabalho docente e sobre as formas com que - e os objetivos pelos quais - são desenvolvidas as práticas de ensino, de estudo e de aprendizagem na educação escolar.

Além disso, apresentarei também algumas ideias introdutórias a respeito da importância de se debater (e encontrar) possíveis formas de desvincular a educação escolar das exigências orientadas pelo neoliberalismo e pela cultura da performatividade. Sob essa perspectiva, considero relevante chamar a atenção para a importância do risco na educação, no sentido de

não se pretender fazer desta uma prática controlável e previsível, e da indispensabilidade de tratar os problemas educacionais como matéria prioritária da Educação e não de outras áreas.

Ademais, argumentarei também em favor da importância da existência de políticas educacionais de formação docente bem estruturadas para que os professores possam desenvolver sua profissão e suas práticas de ensino orientadas por princípios educacionalmente significativos e desejáveis.

Ao desenvolver a análise da política, a ser exposta no próximo capítulo, procurei debater seus principais pontos de forma crítica e identificar quais são as concepções de ensino que, de forma mais evidente ou mesmo abstrusa, predominam no texto nas partes selecionadas da política, questionando se tais concepções podem ser afirmadas como educacionalmente desejáveis ou não. Sob essa perspectiva, prestei especial atenção às partes do texto que expressam algo sobre o ensino ou ensinar, e também às partes em que há um enfoque na aprendizagem, mas nas quais, em minha concepção, algo sobre o ensino poderia estar incluído. Também pretendo provocar reflexões sobre se e como essa política pode estimular ou limitar os professores a desenvolver suas próprias maneiras de ensinar de modo a desafiar as influências neoliberais e a cultura da performatividade na Educação.

Não pretendo, entretanto, simplesmente criticar o conteúdo expresso na BNC-Formação, tampouco apontar inadvertidamente o que supostamente estaria equivocado nesta política, mas sim sugerir algumas possibilidades para se pensar de modos diferentes a respeito do que está escrito em seu texto sobre a profissão docente, o papel do professor, o ensino, o estudo e a aprendizagem, acrescentando novas perspectivas que ainda não foram exploradas ou que, de alguma forma, estão ausentes. Ademais, apesar de eu estar analisando uma política específica produzida em âmbito nacional, espero que as reflexões e provocações que serão levantadas ao longo da tese possam trazer contribuições para que pesquisadores, elaboradores de políticas e professores de outros contextos reflitam sobre suas próprias realidades. Sob essa perspectiva, deixarei algumas questões em aberto para estimular o debate acerca da formação e da atuação profissional dos professores, bem como do papel do ensino, do estudo e da aprendizagem em fomentar propósitos educacionais que escapem às expectativas da cultura da performatividade e da produção de resultados previsíveis e mensuráveis, apontando para a relevância das políticas públicas no cumprimento desse fim. No âmbito dessa discussão, considero fundamental apresentar também, ainda que de forma objetiva, algumas noções sobre a ideologia neoliberal e cultura da performatividade, uma vez que, como parte integrante do contexto sociopolítico em que estamos inseridos, esses dois elementos desempenham uma influência significativa tanto na elaboração das políticas educacionais quanto na forma como

elas se apresentam aos docentes, o que impacta em seus processos de formação e em suas práticas profissionais. Essa breve discussão está disposta na subseção a seguir.

1.4 Performatividade, Neoliberalismo e por que políticas são importantes

Início essa seção propondo uma discussão sobre como as formas de ser professor e o ensino (bem como seus fundamentos, suas formas de se concretizar e suas finalidades) podem ser influenciadas por políticas educacionais, assim como sobre a importância de se debater os propósitos, evidentes ou ocultos, que orientam essas políticas. Um ponto importante a se pensar é o que acontece quando professores são submetidos à “autoridade” externa exercida por membros da academia ou por políticos, em uma perspectiva tecnocrática de ensino que é estabelecida de cima para baixo, como resultado de uma concepção que considera o ensino como uma atividade técnica e cientificamente determinada, conforme questiona Carr (2003). De acordo com o autor, uma das consequências possíveis é que as políticas tendem a ter seu foco orientado para o controle das atividades docentes nas escolas. A esse respeito, dissertando sobre a elaboração e implementação de políticas para professores, Ozga (2000, p.14) afirma que embora a Educação esteja relacionada a uma combinação de processos sociais, políticos e econômicos, os responsáveis por elaborar as políticas tendem a priorizar esse último, negligenciando os outros dois (e, acrescento, também outros que poderiam ser citados, como processos culturais, ideológicos, legais etc.).

De modo semelhante, Apple (2019) atesta que, no contexto neoliberal, as políticas educacionais estão centradas na agenda econômica e em objetivos de performance que visam estreitar as relações entre a escolarização e o trabalho pago. Uma forma atual de se fazer isso é escrevendo políticas educacionais cujo principal objetivo é o desenvolvimento de competências que se pretendem previsíveis e mensuráveis. Essa maneira de construção de políticas, conforme explicado por Ball (2003, p. 217), é típica do contexto de reformas educacionais sustentadas por metas de performatividade, as quais possuem uma importante influência em alinhar os interesses de organizações do setor público com os métodos, a cultura e o sistema ético do setor privado. Uma melhor compreensão dessa questão requer, entretanto, uma discussão a respeito do conceito de performatividade. Antes, porém, de enveredar por essa discussão, proponho uma breve contextualização acerca da conjuntura em que a cultura da performatividade se desenvolve, na esteira das reformas educacionais que vêm sendo conduzidas sob a égide do neoliberalismo, conforme mencionado.

Escolho seguir por esse caminho porque debater políticas públicas para a formação de professores e seus impactos na profissão docente, bem como no ensino, seus princípios, formas e finalidades, requer que haja, primeiramente, uma compreensão a respeito do contexto em que

essas políticas são discutidas, elaboradas e efetivadas (Gatti *et al.*, 2019; Gatti, 2021). Nesse sentido, considero o neoliberalismo como a ideologia central que vem dominando a sociedade globalizada de diferentes maneiras, como cultural, econômica, política, social e, certamente, educacional, conforme argumentado por Rizvi e Lingard (2010). Esses autores sustentam que o neoliberalismo pode ser compreendido como uma maneira de interpretar a sociedade globalizada, projetado para orientar uma formação específica de subjetividade e de consciência nas pessoas. Contudo, pode-se dizer que outras ideologias também apresentam como propósito interpretar a sociedade e orientar formações específicas de subjetividade e de consciência nas pessoas - ou, numa concepção que me parece mais apropriada, de falsa consciência (Marx & Engels, 2007), portanto a definição apresentada demanda um complemento que a torne mais precisa.

A esse respeito, outra forma de compreender o neoliberalismo é como uma teoria da prática político-econômica sustentada pela crença de que o bem-estar humano pode ser melhor atingindo se as liberdades e habilidades de indivíduos empreendedores forem liberadas e incentivadas, conforme pontuado por Harvey (2005). O autor também sustenta que o neoliberalismo é um poderoso discurso que orienta as maneiras pelas quais as pessoas interpretam, vivem e compreendem o mundo (o que, grosso modo, é o que faz ou pretende fazer qualquer ideologia). Esse discurso, afirma Harvey (2005), é alicerçado em valores cujo objetivo é limitar o poder do Estado (penso que “ressignificar”, “reformular” ou “redirecionar” seriam termos mais adequados, visto que o que se limita é a capacidade e o interesse do Estado em promover o bem estar social por meio de investimentos públicos, mas esse mesmo Estado continua exercendo papel fundamental para a manutenção da estrutura político-econômica neoliberal) e incentivar práticas como o livre-comércio, a privatização e o consumismo. Esses valores fazem parte do processo de globalização que vem transformando os contextos políticos e econômicos em que as políticas públicas são forjadas desde, pelo menos, o início da década de 1980 (Rizvi & Lingard, 2010). Da mesma forma, Apple (2011; 2019) destaca que a ideologia neoliberal, especialmente em suas dimensões econômica e política, tem influenciado fortemente as políticas educacionais em diferentes partes do mundo, como Estados Unidos, Brasil, China, Japão, Inglaterra, Turquia e Austrália, entre outros, o que salienta a importância de se prestar atenção à crescente influência da ideologia neoliberal sobre os processos de formulação e efetivação de políticas educacionais na sociedade globalizada (Mayo, 2015; Mundy *et. al.*, 2016; Saviani, 2020; Saraiva e Souza, 2020).

Duas razões me fazem dar atenção a estas perspectivas a respeito da ideologia neoliberal e suas influências sobre a formulação e implementação de políticas educacionais. Primeiro, se

o neoliberalismo é uma forma de inculcar uma forma particular de subjetividade e consciência nas pessoas, assim como um fator que orienta as maneiras pelas quais as pessoas interpretam e compreendem o mundo, outras formas podem ser possíveis e até mais significativas e desejáveis (pensando, por exemplo, na construção de uma Educação sustentada em e orientada por uma perspectiva existencial). Logo, é importante pensar sobre as alternativas possíveis, principalmente como uma forma de contestar as crescentes alegações altamente ideológicas que sustentam não haver mais caminhos possíveis a serem trilhados a não ser perseguir e alcançar os propósitos neoliberais, uma ideia expressa pela sigla “T.I.N.A” (*There Is No Alternative*), conforme denunciam Rizvi e Lingard (2010). Nesse sentido, argumento que é educacionalmente urgente questionar se os princípios neoliberais deveriam orientar a elaboração de políticas educacionais ou não - ainda que seja no mínimo desafiador superar esses princípios atualmente. Mais especificamente, o que me preocupa aqui é provocar reflexões que levem a uma melhor compreensão sobre os possíveis efeitos da cultura da performatividade, como elemento típico das reformas educacionais que se desenvolvem no contexto neoliberal, sobre a formação e a atuação profissional docente. Mas vejamos, então, como se explica a noção de performatividade.

A performatividade pode ser definida como uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que compõem um sistema de "terror" que "implica julgamento, comparação e exposição, tomados respectivamente como formas de controle, fricção e mudança - com base em recompensas e sanções (materiais e simbólicas)" (Ball, 2003, p.16). Nesse escopo, os desempenhos de indivíduos e organizações servem para medir a produtividade ou os resultados, como forma de expor a qualidade ou momentos de ascensão e inspeção. Além disso, Ball (2003, p. 217) ressalta que a performatividade se mostra como algo enganosamente objetivo e hiper-racional, uma vez que pretende tornar previsíveis, calculáveis e demonstráveis processos que não necessariamente o são, mesmo porque a Educação em si é um empreendimento permeado por riscos, incertezas e imprevisibilidades, como será discutido no terceiro capítulo e ressaltado nos capítulos posteriores. Ainda conforme o autor, a tradução de processos e eventos sociais complexos em figuras ou categorias elementares de julgamento é essencial para o funcionamento da performatividade. A esse respeito, Rizvi e Lingard (2010) afirmam que a responsabilização e as medidas de performance dos professores têm contribuído para fortalecer a cultura da performatividade na Educação, além de tornar a pedagogia mais técnica e incentivar os professores a se concentrarem nos alunos que estão mais próximos de atingir os níveis desejados e ignorar os demais. Apple (2019) apresenta um argumento semelhante, sustentando que a performance tem sido um critério frequente para avaliar o trabalho dos professores,

entendimento afirmado também por Saraiva e Souza (2020). Conseqüentemente, no meu ponto de vista, o ensino também se transforma em uma prática técnica e que supostamente pode (e deve) ser medida e aferida de acordo com parâmetros racionais e objetivos, o que, em minha concepção, indica uma forma bastante restritiva e limitada de se pensar sobre esse aspecto tão importante para o desenvolvimento dos processos educacionais.

A esse respeito, Biesta (2012; 2013b; 2022a), Priestley, Biesta e Robinson (2015) e Larrosa (2019), por exemplo, têm criticado o pensamento da performatividade na Educação, especialmente no que se refere às tentativas de reduzir a Educação a um processo controlável por meio do qual se pretende assegurar resultados de aprendizagem mensuráveis. Sob esse prisma, convém mencionar que uma das formas de manifestação da *learnification* a que Biesta (2010; 2012) se refere encontra-se justamente na efetivação de políticas e práticas de avaliação centradas no propósito da mensuração de aprendizagens. Em relação a essa problemática, Biesta (2012) alerta que as informações produzidas por meio da aplicação de exames de avaliação em larga escala, seja em dimensão internacional⁶, seja em dimensão nacional⁷, desempenham papel importante na compreensão dos rumos da Educação. Isso porque a utilização de variáveis mensuráveis e padronizadas permite que as discussões e tomadas de decisão sejam feitas com embasamento empírico e estatístico, e não pautadas em achismos e opiniões subjetivas. Nesse sentido, é pertinente lembrar aqui que, conforme sustenta Ball (2003), o que há na verdade é uma enganosa pretensão de objetividade e hiper-racionalidade, de modo que as estatísticas podem contribuir para análises e decisões de algumas questões relativas aos processos educacionais, mas jamais poderão dar conta de toda a Educação. Ademais, Biesta (2012) compreende que, não raro, esses dados acabam por construir uma cultura de responsabilização e culpabilização dos professores em relação a resultados considerados como “fracasso escolar”, inclusive no que se refere a aspectos estruturais e organizacionais que fogem ao controle e à responsabilidade dos docentes. Como indicado na seção anterior (e como será mais

⁶ O autor apresenta como exemplos as Tendências no Estudo Internacional de Matemática e Ciências (Trends in International Mathematics and Science Study – TIMSS), o Progresso no Estudo Internacional de Compreensão da Leitura (Progress in International Mathematics and Science Studies – PIRLS) e o Programa de Avaliação Internacional de Alunos da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (Programme for International Student Assessment – PISA – OECD)

⁷ No caso brasileiro, temos como exemplos a Prova Brasil, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE), além de avaliações estaduais.

precisamente demonstrado no próximo capítulo), estes aspectos estão claramente presentes na política aqui analisada.

Nesse sentido, Biesta (2022a) reitera que uma das consequências da cultura da performatividade manifesta-se justamente por meio da existência de uma indústria global de mensuração de resultados que estabelece padrões de performance exigidos a professores e estudantes, que se veem cada vez mais pressionados a atingir e comprovar os resultados esperados. Para o autor, essa pressão por se atingir resultados previsíveis e controláveis leva a um estreitamento do conceito de qualidade, uma vez que aquilo que conta como educação e na educação é cada vez mais restrito ao que pode ser objetivamente antevisto e medido. Nesse sentido, indicadores de qualidade passam a ser considerados como definições de qualidade, de modo que as instituições escolares começam a definir suas ambições estratégicas em termos de alcançar uma determinada posição em rankings, cingidamente direcionando sua performance na direção de indicadores que resultariam na posição desejada (Biesta, 2022a, p.15). Entretanto, quando os objetivos da Educação se resumem a demonstrar resultados pré-definidos e mensuráveis, bem como a conquistar posições de destaque em rankings de desempenho, corre-se o risco de esquecer ou negligenciar a busca por se realizar e valorizar propósitos educacionalmente desejáveis sob o ponto de vista existencial (e não performativo). Consequentemente, o próprio ensino passa a ser tido como algo que deva ser controlado, medido e focado no alcance de resultados e padrões de performance.

Todavia, pretender que o ensino possa ser controlado e mensurado por meio de padrões predefinidos e de objetivos orientados em direção a performances esperadas significa ignorar que o risco, a incerteza e a imprevisibilidade fazem parte da educação e que é importante que os professores sejam capazes de lidar com essas questões e com as possibilidades de fracasso (e de sucessos inesperados) no exercício de seu ofício (Biesta, 2013b; Silva & Rohr, 2018). A propósito, é possível estabelecer algum conjunto determinado de abordagens de ensino que se enquadram em todo e qualquer contexto para todo e qualquer docente? Nós podemos certamente procurar por propósitos e valores educacionais gerais, e ainda assim não se chegaria a um consenso, mas as maneiras pelas quais os professores buscariam atingi-los seriam diferentes a depender do contexto em que se encontram, dos recursos que possuem à disposição e de sua experiência. Ademais, dependendo do contexto e das necessidades de cada comunidade escolar, objetivos e valores específicos podem ser acrescentados àqueles mais gerais.

Contudo, ainda que seja improvável (para não dizer impossível) estabelecer uma única definição de como ensinar que faria sentido para todos os professores e se encaixaria em todo e qualquer contexto educacional, é possível pensar e discutir sobre porquê e para que os

professores podem ensinar (proposições que, por óbvio, também não seriam consensuais e dependeriam da perspectiva adotada), e providenciar para que sejam oferecidas aos docentes as condições materiais e estruturais para trabalhar (e ensinar) para alcançar propósitos educacionais - que, como se argumentará adiante, sob uma perspectiva existencial de Educação, não devem ser submetidos aos interesses de outras áreas do conhecimento que tangenciam a Educação. E isso depende da elaboração e implementação de políticas educacionais bem estruturadas nas quais os professores possam confiar para guiar suas práticas. E aqui gostaria de dar ênfase à ideia de “guiar”, por duas razões. Primeiro, porque a proposta é que as políticas funcionem como documento orientador, mas que pode ser questionado, contestado e reformulado, e não como algo taxativo e prescritivo. Segundo, porque evidentemente a efetivação prática das políticas muitas vezes não segue aquilo que estava originalmente previsto em seu texto, seja por interpretações equivocadas, seja por jogos de interesses, seja por falta de recursos ou outros motivos. Por conseguinte, faz-se pertinente e indispensável compreender se as políticas para formação de professores e para a atuação profissional docente sustentam formas de ser professor e práticas de ensino que possam contribuir para que sejam alcançados objetivos educacionalmente desejáveis sob uma perspectiva existencial de Educação.

Evidentemente, o que constitui um propósito educacionalmente desejável é uma questão ampla e aberta, especialmente se levarmos em conta que a Educação pode ser estudada através das lentes de outras áreas do conhecimento, como a Sociologia, a Filosofia, a Psicologia, a Economia, o Direito, a Política e assim por diante. Nesse sentido, é crucial pensar na Educação como um campo do conhecimento que pode dialogar com outros, mas mantendo seus próprios princípios e objetivos. Ademais, ainda que seja complexo e difícil determinar o que seria um propósito puramente educacional, é importante que se mantenha um esforço para encontrá-lo, para que não se permita que a Educação fique à mercê dos interesses de outros campos do saber. Obviamente, outros campos do conhecimento podem contribuir para o desenvolvimento educacional, mas reitero e sustento que quando alguém está preocupado em desenvolver pesquisas, práticas e/ou políticas educacionais, a prioridade deveria ser dada para a consumação de propósitos educacionais - tornando os objetivos sociológicos, econômicos, políticos, entre outros, secundários nesse processo (Teixeira, Pires & Vitorino, 2020). Consequentemente, por se tratar de uma atividade essencialmente educacional, o ensino ou o ato de ensinar deve responder primeira e prioritariamente a propósitos educacionais. O mesmo se aplica ao estudo, à aprendizagem, à formação docente e à formação discente. Mas será que podemos assegurar que as maneiras como o ensino está compreendido e proposto nas políticas educacionais para a formação de professores e para a atuação profissional docente estão orientadas para propósitos

educacionais antes de quaisquer outros possíveis objetivos que possam ser propostos? Será que podemos afirmar que o estudo se orienta por propósitos essencialmente educacionais? Será possível afirmar que a própria formação docente tem como norte propósitos educacionais? Será mesmo possível afirmar que o estudo, a aprendizagem e a formação dos estudantes se pautam em propósitos verdadeiramente educacionais?

Uma forma de refletir a respeito dessas indagações é analisando o que diferentes políticas educacionais expressam em seus textos a respeito da formação e atuação profissional dos professores. Como já informado, escolhi analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional comum para formação inicial de professores, divulgadas através da Resolução CNE/CP 02/2019, por se tratar de documento orientador que estabelece tanto os parâmetros de organização curricular que as IES devem seguir na estruturação de seus cursos de formação docente quanto às competências gerais e específicas que se pretende que os professores desenvolvam no âmbito de sua prática profissional. Além disso, cumpre destacar que a educação básica no Brasil tem sido reformulada profundamente pelo menos nos últimos seis anos, em especial no que tange aos currículos. De fato, uma das razões para a elaboração da BNC-Formação, publicada em anexo na Resolução mencionada, foi assegurar que os professores sejam capazes de responder adequadamente às demandas estabelecidas no novo currículo nacional para a educação básica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada pelo Governo Federal por meio da Resolução CNE/CP 02 de 22 de dezembro de 2017. Ademais, os conteúdos expressos nas Diretrizes Curriculares e na BNC-Formação de dezembro de 2019 instituem uma lógica neoliberal que produz subjetividades docentes e discentes atreladas à lógica de mercado, em especial por meio da lógica das competências (Pires e Cardoso, 2020; Albino e Silva, 2019). Por conseguinte, pode-se inferir que essa política se insere no contexto de reformas educacionais orientadas por princípios neoliberais e performativos problematizados por autores como Ball (2003), Mayo (2015), Mundy *et al.* (2016), Apple (2011; 2019), Gatti *et al.* (2019), Saraiva e Souza (2020) e Gatti (2021).

Obviamente, o texto publicado em uma política não é suficiente para garantir as condições apropriadas para que professores desenvolvam seus trabalhos de forma educacionalmente desejável e significativa. Afinal, no processo de formulação e execução das políticas, há uma diversidade de interesses conflitantes, vozes dissonantes, formas de interpretação e intencionalidades que escapam a qualquer controle que se possa pretender na política (Ball, 2003; Gatti *et al.*, 2019). Ademais, Gatti *et al.* (2019) salientam que nem sempre as influências que atravessam a construção e implementação das políticas são perceptíveis. Além disso, não se pode perder de vista que a efetivação prática do que se propõe nas políticas

educacionais está intrinsecamente conectada às condições infraestruturais, materiais, sociais, políticas e econômicas que compõem o contexto em que os professores atuam. Ainda assim, argumento que pensar em maneiras de produzir políticas educacionais que tenham parâmetros bem definidos que visem ao cumprimento de propósitos educacionais que possam superar as influências do neoliberalismo e da cultura da performatividade na educação é uma etapa indispensável para a efetivação de uma educação escolar básica mais significativa e almejável, que possa se amparar em e se guiar por uma perspectiva existencial de Educação.

Para tanto, é preciso inicialmente compreender o que dizem atualmente as políticas para a Educação, interpretar os conteúdos nelas expressos e suas intencionalidades explícitas ou implícitas, identificar o que está ausente e o que pode ou precisaria ser repensado, ressignificado e reformulado. É justamente a essa tarefa que me dedicarei no capítulo seguinte, ao apresentar, descrever e analisar a já mencionada Resolução CNE/CP 02/2019. Tenho plena consciência de que, por si só, essa política é insuficiente para dar conta de toda a complexidade da formação teórica e prática dos professores da educação básica brasileira. Entretanto, por se tratar de um documento norteador, que dispõe os fundamentos e valores que devem pautar a organização curricular dos cursos de licenciatura e Pedagogia no país, bem como estabelece as competências que os professores devem desenvolver no exercício de seu ofício, argumento que uma vez que tal política esteja bem estruturada e orientada por propósitos educacionalmente significativos, todas as demais terão uma melhor referência para serem desenvolvidas - sem ignorar, obviamente, outras referências fundamentais (e que talvez também possam ser objeto de alterações e atualizações), como a LDB de 1996 e a Constituição Federal de 1988.

Capítulo 2. Apresentação, descrição e análise da Resolução CNE/CP 02/2019

Talvez a primeira condição importante a se reconhecer quando o tema é analisar uma política é que não existe uma receita única e estabelecida de como se realizar uma análise de política (Ozga, 2000; Rizvi & Lingard, 2010). De fato, a escolha dos referenciais teóricos e das estratégias metodológicas dependem da natureza da política, bem como de seu local de elaboração e implantação. Também são relevantes os propósitos da política, sejam eles declarados ou não, para que o pesquisador decida por qual caminho prosseguir em sua análise. Além disso, é pertinente compreender também a importância de se distinguir entre as análises de políticas e as análises para as políticas, conforme atentam Rizvi & Lingard (2010, p.45). De acordo com os autores, as análises de políticas são geralmente conduzidas por pesquisadores em contexto acadêmico, com o objetivo de compreender como uma política específica foi desenvolvida em um determinado período de tempo, quais são seus pressupostos e quais seus possíveis efeitos. Já as análises para as políticas referem-se a investigações realizadas para o desenvolvimento real das políticas, frequentemente encomendadas por formuladores de políticas alocados em espaços burocráticos nos quais a política será desenvolvida, sendo mais restritas quanto à estrutura teórica e metodológica, além de frequentemente serem desenvolvidas em um período de tempo mais curto. Entretanto, essas formas de análise não são mutuamente excludentes, uma vez que os resultados encontrados em investigações conduzidas em âmbito acadêmico podem servir como suporte e orientação para o desenvolvimento de políticas em âmbitos mais burocráticos. Sob essa perspectiva, a investigação aqui em curso configura-se principalmente como uma análise de política, na medida em que se desenvolve em um contexto acadêmico e tem como fundamentos premissas teóricas e metodológicas prioritariamente educacionais. Contudo, espera-se também que as conclusões dispostas ao longo da tese contribuam para o desenvolvimento real de políticas educacionais para a formação de professores da educação básica brasileira, bem como para a atuação profissional destes professores.

É importante considerar, também, que há uma multiplicidade de focos possíveis para se analisar uma política, como o contexto em que ela se insere, o processo de construção do problema que a política pretende resolver, os valores e princípios que orientaram sua formulação e que fundamentam suas finalidades, os objetivos que se pretende atingir a partir de sua implementação, os diferentes atores políticos e sociais envolvidos tanto na elaboração quanto na efetivação da política e seus processos de argumentação na defesa de seus interesses, entre outros. Por conseguinte, afirmam Rizvi e Lingard (2010, p. 46), é necessário levar em

conta as questões relativas à posicionalidade do pesquisador, bem como os significados dessa posição para a análise da política.

Sob essa perspectiva, argumentam os autores, um aspecto chave nas análises de políticas é a importância de se esclarecer e explicar, além da própria política, quem é o pesquisador que está analisando, em que contexto essa análise está sendo desenvolvida e com que propósitos, sendo essas questões essenciais para se determinar qual arcabouço teórico e metodológico irá orientar a análise. Pretendo deixar esses pontos bem explicados, partindo do conceito de posicionalidade.

O conceito de posicionalidade, de acordo com Rizvi e Lingard (2010, p.46), pode ser compreendido sob pelo menos quatro perspectivas distintas. Para o que nos interessa aqui, duas delas podem ser destacadas. A primeira, afirmam os autores, diz respeito à posição de quem está analisando a política em relação ao foco da análise. Nesse sentido, o sujeito que conduz a análise da política pode ser um professor de ensino superior, um estudante de iniciação científica, mestrado ou doutorado, um pesquisador comissionado, um formulador de política, um consultor político ou empreendedor etc. No meu caso, conforme exposto anteriormente, estou empreendendo na análise dessa política como estudante pesquisador em nível de doutorado na linha de Políticas Públicas em Educação em uma universidade privada sem fins lucrativos no interior do estado de São Paulo, tendo conduzido parte da pesquisa em uma universidade na Escócia durante seis meses. Além disso, minhas análises são influenciadas e motivadas também por minha posição como professor de Sociologia para estudantes do ensino médio na rede estadual paulista. Nesse sentido, como já mencionado antes e como será reiterado adiante, o foco da análise se direciona para a formação docente e as formas de manifestação do ensino (principalmente), do estudo e da aprendizagem, bem como as possíveis articulações entre esses aspectos educacionais, uma vez que essas preocupações me são importantes tanto como pesquisador quanto como professor.

A segunda se refere aos fundamentos teóricos e políticos adotados pelo pesquisador, que implicam em que recursos intelectuais serão mobilizados na análise, incluindo as referências teóricas e as escolhas metodológicas. Nesse escopo, encontram-se, por exemplo, nossas crenças em relação à natureza da realidade investigada e como nós justificamos epistemologicamente os conhecimentos que estamos reivindicando. Minhas escolhas ainda serão melhor explicitadas, mas por enquanto é suficiente dizer que as críticas e questionamentos que proponho partem fundamentalmente de um descontentamento em relação às influências da ideologia neoliberal e da cultura da performatividade na formulação de políticas e nas práticas educacionais, em especial sobre o trabalho docente (Ball, 2003), a um crescente processo de

learnification (Biesta, 2010) que reduz as relações educacionais aos aspectos relativos à aprendizagem e relegam o ensino e o estudo a um segundo plano (quando não os excluem e descartam por completo), e à tendência de se tentar fazer da Educação um processo previsível, controlável e livre de riscos (Biesta, 2013b). Por conseguinte, os comentários, observações e questões que apresentarei no decorrer da análise devem evidenciar meu posicionamento crítico em relação a esses aspectos.

Ademais, para além das questões relativas a quem é o pesquisador, em que contexto a investigação se desenvolve e com quais propósitos, é importante ter em mente também que analisar políticas educacionais extensas e complexas, como é o caso da Resolução CNE/CP 2019, é uma tarefa que demanda que sejam feitas escolhas a respeito dos elementos presentes na política em que a análise será focada. Isso porque muitas questões poderiam ser propostas para reflexão e debate e, inevitavelmente, questionamentos e pontos importantes seriam deixados de lado. Conquanto eu reconheça essa dificuldade, em vez de analisar todo o conteúdo dessa política em pormenores e com profundidade, optei por direcionar minhas atenções prioritariamente aos pontos em que são discutidos aspectos referentes ao papel do professor e ao ensino, acrescentando comentários e questões às partes em que se demonstra um foco na aprendizagem, mas que, na minha concepção, é fundamental que algo sobre o ensino seja incluído. Faço também algumas considerações a respeito das possíveis influências da ideologia neoliberal e da cultura da performatividade nas competências e habilidades requisitadas aos professores por meio dessa política, mas com o intuito maior de pensar a respeito dos impactos que esses elementos podem exercer sobre a profissão docente e sobre as práticas de ensino.

A análise feita aqui considera essa política como um texto, o que significa reconhecer que as políticas são representações codificadas de maneiras complexas (através de lutas, compromissos, interpretações e reinterpretções públicas autorizadas) e decodificadas também de modos complexos (uma vez que os sentidos e interpretações que os diferentes atores fazem do texto da política dependem de seus contextos, habilidades, experiências, recursos etc.), conforme explica Ball (1993). Além disso, o autor afirma que o texto da política é, frequentemente, o resultado de compromissos estabelecidos em vários estágios, raramente sendo desenvolvidos por autores singulares ou por meio de processos simples de produção. A esse respeito, também Gatti *et al.* (2019) e Gatti (2021) atentam para o fato de que os processos de elaboração de políticas públicas, incluindo as educacionais, são geralmente marcados por contradições, contraposições e conflitos entre diferentes atores e grupos que representam um pluralismo de ideias, perspectivas e vozes que, a depender do contexto e das condições, possuem maior ou menor representatividade. Por conseguinte, é necessário ter em mente que

os textos das políticas podem ser imprecisos, incompletos ou mesmo não serem claros o suficiente (Ball, 1993, p.11). É importante deixar claro que, ainda que tenha me referenciado nas proposições de Ball (1993) a respeito de como compreender a política como texto, não segui o método de análise elaborado pelo autor. Sob essa perspectiva, a partir de uma leitura analítica do texto da política, procurei identificar o que pode estar ausente, formulado de maneira dúbia ou incompleta, bem como o que poderia ser acrescido ou reescrito de forma diferente, focando, obviamente, em cumprir os objetivos de análise enunciados no capítulo anterior. Esse processo analítico é de considerável importância para o desenvolvimento da tese, uma vez que contribuirá para a estruturação de uma possível resposta à questão de pesquisa, ou seja, nos auxiliará a pensar quais podem ser os fundamentos e propósitos mais apropriados para estruturar políticas para a formação de professores sustentadas em e orientadas por uma perspectiva existencial de Educação, bem como nos ajudará a preparar o caminho para cumprir o objetivo geral e os objetivos específicos apresentados na introdução. É importante não olvidar, entretanto, que as observações e questionamentos que irei propor são evidentemente influenciadas por minha posição enquanto professor de educação básica e estudante pesquisador na linha de políticas públicas em Educação, bem como por teorias e concepções educacionais que fazem sentido para mim conforme minha maneira de compreender a Educação e seus propósitos. Obviamente, outros poderiam tecer observações distintas e levantar questões outras partindo de outros referenciais e outras motivações. Outros poderiam, também, compartilhar de minhas preocupações e angústias e seguir uma perspectiva de Educação semelhante à minha, mas discordar quanto aos caminhos que proponho para lidar com essas questões.

Tendo expresso essas considerações, nas seções que se seguem as partes que compõem a política serão apresentadas, descritas, analisadas e problematizadas.

2.1 A Resolução CNE/CP 02/2019

Conforme já informado, a Resolução CNE/CP 02/2019 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da educação básica. As DCN apresentam os fundamentos e a política da formação docente, bem como as bases para a organização curricular dos cursos superiores para a formação de professores (incluindo cursos de licenciatura, formação pedagógica para graduados não licenciados e formação para atividades pedagógicas e de gestão). Já na BNC-Formação, disposta no anexo da Resolução, são estabelecidas dez competências gerais, além de doze competências específicas divididas em três categorias (a saber: conhecimento profissional,

prática profissional e engajamento profissional) que se espera que os professores de educação básica no país desenvolvam no exercício de seu ofício.

De acordo com a referida resolução, todas as IES brasileiras que oferecem cursos de formação de professores deveriam implementar as diretrizes estabelecidas nesta política no prazo de dois anos a contar da data de sua publicação. Entretanto, por meio do Parecer CNE/CP 02/2022, divulgado em 30 de agosto de 2022, o MEC estendeu para 2024 o prazo final para que as IES brasileiras adequem os programas curriculares de seus cursos de formação de professores em conformidade com o que está requerido na política, em razão principalmente de problemáticas provocadas pelo contexto da pandemia de COVID-19. Posteriormente, a Resolução CNE/CP 01/2024, publicada em 02 de janeiro de 2024, prorrogou em mais 90 dias o prazo para a implementação da política, ficando fixada a data de 20 de março de 2024 para que todas as IES coloquem em prática as prerrogativas expressas no documento.

Não faz parte do escopo de objetivos analisar as propostas e prerrogativas relacionadas à organização curricular dos cursos de formação docente, mesmo porque ainda não se findou o prazo para que as IES reorganizem seus currículos em consonância com o estabelecido na política. Sob essa perspectiva, somente três partes da política selecionada serão apresentadas e discutidas: o Capítulo I, no qual se discorre sobre o objeto da política; o Capítulo II, que expressa os fundamentos e a política da formação docente para a educação básica no país; e o anexo no qual se expressa a BNC-Formação, que estabelece as competências gerais e específicas que os professores devem desenvolver no exercício de sua profissão. A esse respeito, o enfoque da análise desenvolvida foi direcionado para o que está exposto no texto do referido anexo, uma vez que é essa a parte do documento em que estão dispostos de forma mais direta os requerimentos e expectativas em relação ao trabalho docente.

A exposição e a problematização do que está escrito nos Capítulos I e II das Diretrizes Curriculares serão feitas de forma mais informativa e descritiva, com as afirmações expressas em seus textos sendo acompanhadas de questionamentos que, propositalmente, escolhi deixar em aberto, como formas de provocação e de ressaltar a complexidade e relevância do tema. Já no que se refere à análise do anexo mencionado, a estratégia utilizada será a de primeiro descrever suas partes e forma de organização para, posteriormente, analisá-las, mantendo, no entanto, a decisão de não encerrar algumas questões e provocações. Cumpre ressaltar, ainda, que nem tudo o que está escrito nas três partes selecionadas será de fato discutido, mas somente aquilo que, em meu entendimento, for condizente com os objetivos de análise já enunciados.

Início pelo Capítulo I da Resolução, cujo artigo 2º expressa que o processo de formação docente pressupõe que o licenciando deve desenvolver as competências gerais estabelecidas na

BNCC-Educação Básica, assim como as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos estudantes, “quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.” (Brasil, 2019, p. 2). É interessante observar que, sob a perspectiva anunciada no texto, espera-se que os licenciandos que se encontram no percurso formativo para se tornar docente atendam às competências gerais requeridas no currículo nacional da educação básica e garantam aos estudantes as aprendizagens essenciais, mas não se espera que eles desenvolvam a capacidade de ensinar, tampouco que o estudo seja uma atividade concretizada por eles e por seus estudantes nesse processo, ou ao menos não se afirmam essas expectativas. Alguém poderia dizer que a presença dos elementos “ensino” e “estudo” está implícita nessa prerrogativa, mas é importante pontuar, a esse respeito, que aprendizagens podem ocorrer sem que haja ensino e que ensinar não é sinônimo de assegurar a aprendizagem ou de facilitar a aprendizagem. Ainda que os sentidos possíveis do “ensinar” sejam múltiplos e objeto de debate entre distintos autores (Hirst, 1971; Carr, 2003; Azanha, 2006; Freire, 2017; 2019; Biesta, 2017a; 2022a; Prange, 2004; Silva & Rohr, 2018), sentidos esses que serão explorados no decorrer da discussão teórica que se desenvolverá após a descrição e análise da política, é pertinente destacar que o ensino pode ser pensado para além da aprendizagem - e que a própria aprendizagem pode ser pensada para além do que se pode medir estatisticamente (Biesta, 2013a; 2022a; 2024). Nesse sentido, evidencia-se que, no que tange à formação de professores, as expectativas levantadas por meio da Resolução em análise priorizam a aprendizagem em detrimento do ensino.

Ademais, apesar de os aspectos referentes às aprendizagens que devem ser garantidas aos estudantes serem passíveis de ser compreendidos e desenvolvidos sob uma perspectiva educacionalmente desejável (a depender, por suposto, dos sentidos e significados que se atribui a cada um deles e da concepção de Educação que se adote), é possível questionar se eles são suficientes para atender à perspectiva do desenvolvimento pleno da pessoa, conforme proposto no texto. Pode-se afirmar que um estudante a quem são garantidas as aprendizagens essenciais quanto aos aspectos “intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação” será de fato desenvolvido plenamente como pessoa, ou há outros aspectos que poderiam complementar os elencados nesse artigo? Seria possível, por exemplo, incluir no rol desses aspectos esperados a dimensão política como parte fundamental da formação plena da pessoa? E, se a resposta for afirmativa, por que razões tal dimensão não foi contemplada no texto? Além disso, o aspecto emocional a que se refere o artigo pode ser compreendido também como equivalente ao aspecto psicológico, ou esse deveria ser expresso como um elemento próprio?

A sequência do Capítulo I da Resolução dispõe as competências gerais, bem como as competências específicas e as habilidades relacionadas a elas, que os docentes devem desenvolver. No entanto, as análises e questionamentos referentes a tais competências serão elaboradas somente quando estivermos discutindo o anexo em que se estabelece a BNC-Formação, pois é nessa parte do documento que elas são rerepresentadas de maneira mais bem detalhada e explicada.

Já o Capítulo II da Resolução, intitulado “Dos fundamentos e da política de formação docente”, apresenta em seu artigo 5º três fundamentos da formação de professores e demais profissionais da educação, para atender às especificidades de suas atividades e aos propósitos das diferentes etapas e modalidades de ensino que constituem a educação básica. Nos próximos parágrafos, serão descritos e problematizados os dois fundamentos que possuem uma relação mais direta com o ofício de professor e com as práticas de ensino.

O inciso primeiro deste artigo afirma como fundamento da formação docente “a sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho” (Brasil, 2019, p.3). Certamente é relevante que os professores conheçam os fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho, mas será que apenas esses fundamentos são o bastante para sustentar uma formação docente educacionalmente bem estruturada? Considerando a complexidade e importância do trabalho de professores, conforme destacado por autores como Gatti *et al* (2019), Freire (2017; 2019) e Biesta (2017a; 2020a; 2022a; 2022b), não seria pertinente que o texto da política afirmasse outros fundamentos das competências do trabalho docente que os professores deveriam conhecer? Aqui poderiam ser enunciados, por exemplo, o conhecimento dos fundamentos pedagógicos (mesmo que, questionavelmente, possa se pensar neles como “científicos”), culturais, ideológicos, políticos e econômicos que impactam a formação e o trabalho docente. Por que razões tais fundamentos estão ausentes do texto?

O inciso segundo, por sua vez, expressa como fundamento da formação de professores “a associação entre teorias e práticas pedagógicas” (Brasil, 2019, p.3). Não são poucos os autores que têm explorado, com ênfases e perspectivas diversas, a relevância dessa associação entre teoria e prática na formação e atuação profissional docente, bem como sua complexidade e os desafios atrelados à sua efetivação. Essa questão é problematizada, entre outros, por autores como Gatti *et al* (2019), Gatti (2021), Freire (1997; 2017; 2019), Stenhouse (1988), Carr (2003) e Biesta (2020b; 2022a). As indagações que proponho aqui giram em torno de tentar compreender que formas de articulação entre teoria e prática seriam mais adequadas à formação e às atividades desenvolvidas pelos docentes. Em que tipos de teorias os professores em

formação inicial (ou, posteriormente, continuada) seriam estimulados a se engajar? O que é ou poderia ser feito para permitir aos professores se aproximarem de diferentes teorias educacionais e se apropriar delas de maneiras significativas para o exercício de sua profissão? De que formas essas teorias influenciam o desenvolvimento de suas maneiras de existir enquanto sujeitos educadores, bem como de suas práticas de ensino, do estudo e da aprendizagem? O quão múltiplas ou diversas precisam ser as teorias educacionais com as quais se espera que os professores se engajem em seus processos formativos? O quanto há de espaço nesse processo para que teorias contra hegemônicas, que contestem ideologias consolidadas e tidas como incontestáveis pelo senso comum, emergam e sejam apropriadas de forma crítica pelos professores? Quais as condições materiais, estruturais, políticas, econômicas e sociais que melhor possibilitam aos professores se engajar de forma crítica com as teorias, de modo a poder questioná-las e contestar as abordagens dominantes?

Por fim, algumas ponderações precisam ser feitas em relação ao parágrafo único do artigo 5º, que expressa que os conhecimentos produzidos pelas Ciências da Educação, ao serem incluídos na formação docente, contribuem para o entendimento dos processos de ensino-aprendizagem, e afirma o dever de se utilizar as estratégias e recursos pedagógicos sustentados por esses conhecimentos de modo a favorecer o desenvolvimento de saberes e eliminar as barreiras de acesso ao conhecimento.

Primeiro, é importante manter em mente que a Educação é um campo de conhecimento que se encontra constantemente em diálogo com outros campos, como a Sociologia, a Filosofia, a Economia, as Ciências Políticas, o Direito, a História, entre outros, não raro sendo submetida aos interesses desses campos em detrimento de propósitos educacionais, conforme discutido por autores como Orlandi (1983), Saviani (2007), Azanha (2011) e Teixeira, Pires e Vitorino (2020). Nesse sentido, o diálogo com essas e outras ciências que eventualmente se ocupem de questões educacionais precisa vir acompanhado da cautela em não se permitir que os objetivos essencialmente educacionais sejam negligenciados. Além disso, cumpre considerar que o dogmatismo inerente ao método científico-experimental próprio das ciências duras é inapropriado para pensar questões educacionais, uma vez que as relações educacionais se constituem de experiências humanas e sociais múltiplas e diversas que não podem ser precisamente mensuradas e previstas (Teixeira, Pires & Vitorino, 2020). Nesse sentido, permanece aos professores a prerrogativa de compreender e levar em consideração que a Educação é um processo marcado por riscos e imprevisibilidades, bem como o desafio de saber identificar que conhecimentos produzidos pelas Ciências da Educação são de fato orientados por propósitos educacionais, e não por interesses externos próprios de outras áreas. Ademais,

pode-se indagar também em que situações os conhecimentos a respeito da Educação produzidos por outros campos do saber podem ser relevantes para o desenvolvimento dos professores enquanto sujeitos e para a efetivação das atividades docentes, em especial das práticas de ensino, bem como para a concretização do estudo e da aprendizagem e para a formação discente.

Outra observação que gostaria de incluir a respeito do parágrafo supracitado diz respeito à utilização do termo “ensino-aprendizagem” no texto. Na forma como esse termo é colocado, pressupõe-se uma conexão de causa e consequência entre o ensino e aprendizagem, como se esses dois aspectos fossem necessária e garantidamente atrelados a um único e previsível processo. Entretanto, como sustentam autores como Carr (2003), Freire (2019), Biesta (2013c; 2017a; 2020a; 2022a; 2024) e Silva e Rohr (2018), o ato de ensinar não representa uma garantia de que a aprendizagem irá ocorrer - embora Freire (2019) afirme que o ensino que não resulte em aprendizagem não é válido, perspectiva da qual discordo (explicarei as razões para essa discordância no quinto capítulo). Sob essa perspectiva, Biesta (2013b) e Silva e Rohr (2018) afirmam a importância de que professores estejam abertos ao risco na Educação, considerando a possibilidade de que os estudantes não aprendam exatamente o que e como se pretendia que aprendessem, ou que aprendam algo diferente daquilo que estava previsto a priori. Além disso, conforme atenta Biesta (2013c; 2017a; 2022a), a aprendizagem pode ocorrer também em situações em que não há práticas de ensino. Afinal, uma pessoa pode perfeitamente aprender algo novo quando, por iniciativa própria e sem a orientação de um professor ou tutor, engaja-se na leitura de um texto ou em assistir a um vídeo, por exemplo.

Por fim, é possível questionar até que ponto, e de que maneiras, os professores deveriam ser responsabilizados por “eliminar as barreiras de acesso ao conhecimento”. A que barreiras exatamente o texto se refere? Vale lembrar que discussões que vêm sendo realizadas sob a perspectiva da sociologia das desigualdades educacionais (Lahire, 1997; Presta & Almeida, 2008; Bourdieu, 2013; Heringer, 2013, 2014, 2018; Soria, 2015; Barbosa, 2019; Teixeira, 2019) evidenciam que as barreiras de acesso e permanência aos diferentes níveis de Educação (e, por conseguinte, aos conhecimentos produzidos e trabalhados nas atividades educacionais desenvolvidas em cada um desses níveis) são de ordens diversas, como étnico-racial, socioeconômica, cultural, entre outras. Quais são as condições estruturais, materiais e mesmo de formação que os professores possuem para superar as barreiras de acesso ao conhecimento constituídas em razão de fatores externos à Educação, tais como o desemprego, a precarização do trabalho, as desigualdades socioeconômicas, as diferenças de capital cultural entre famílias de classes sociais distintas, o racismo estrutural e outras formas de expressão de preconceitos e discriminações? Quais dessas barreiras são, de fato, responsabilidade dos professores eliminar?

É importante salientar que, conforme afirmam autores como Priestley, Biesta e Robinson (2015) e Gatti *et al.* (2019), as condições infra estruturais e materiais oferecidas pela escola são essenciais para o desenvolvimento do trabalho docente. Assim, antes de se exigir dos professores que “eliminem barreiras de acesso ao conhecimento”, é preciso oferecer-lhes condições apropriadas para trabalharem.

Além disso, é preciso reconhecer, também, que essas barreiras possuem origens e configurações que escapam não somente à responsabilidade dos professores, mas da própria escola, sendo antes uma questão política e de políticas públicas mais amplas que se estendem para além da esfera educacional. Sob essa perspectiva, não seria mais adequado que o texto afirmasse a necessidade de os professores “contribuírem para minimizar ou desafiar as barreiras de acesso ao conhecimento”, em vez de pretender “eliminá-las”? Finalmente, é importante pontuar também que essas barreiras potencialmente influenciam a própria constituição dos professores enquanto sujeitos, uma vez que elementos referentes a, por exemplo, etnicidade, gênero e classe social podem se apresentar como marcadores significativos em suas trajetórias pessoais, educacionais e profissionais, impactando também em suas formas de autopercepção de si e em suas práticas de ensino (essas e outras condicionantes serão retomadas e problematizadas durante o quarto capítulo, destinado a discutir e problematizar o ofício de professor).

Por derradeiro, o artigo 6º da resolução aqui investigada, que encerra o Capítulo II do documento, é constituído de dez incisivos nos quais estão dispostos os princípios relevantes para a formação de professores para a educação básica. A esse respeito, serão discutidos nos parágrafos seguintes os incisivos que expressam ideias e proposições a respeito da profissão docente e do papel do ensino na Educação.

Nesse sentido, o inciso segundo deste artigo dispõe como princípio relevante para a formação de professores que a profissão docente seja valorizada, afirmando que para que isso se concretize é necessário reconhecer e fortalecer os saberes e práticas específicas da profissão. Não discordo que, de fato, esse princípio é importante no processo formativo de professores, mas penso que ele pode ser problematizado ou, ao menos, complementado. Não seria desejável, por exemplo, reconhecer e fortalecer as condições infraestruturais, materiais, socioeconômicas e culturais que melhor possibilitam aos professores uma formação adequada e condições apropriadas para exercer sua profissão? Não seria necessário, sob esse prisma, pensar a respeito de fatores como a valorização salarial, a quantidade de estudantes por turma, os recursos materiais ofertados nas escolas, bem como a infraestrutura destas e o tempo disponível para que os professores estudem, se aprofundem em suas áreas de conhecimento de maneira crítica e

desenvolvam suas formas de ensinar? Não seria importante que os docentes tivessem acesso a suporte psicológico para lidar com as exigências e dificuldades do cotidiano de trabalho? Não seria importante manter-se na busca por tentar identificar e compreender que outros fatores poderiam contribuir para “reconhecer e fortalecer” os saberes próprios da profissão? Por fim, não seria essencial promover as condições necessárias para que cada professor ou professora possa existir enquanto sujeito, profissional e educador nos espaços em que trabalha, em oposição às exigências de um mero cumprimento burocrático de expectativas orientadas pela performatividade e pela apresentação de resultados objetivamente mensuráveis das aprendizagens estabelecidas nos currículos?

No inciso quinto, por sua vez, afirma-se a necessidade de articulação entre teoria e prática para a formação docente, pautada em conhecimentos científicos e didáticos, tendo como pressuposto a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, objetivando garantir o desenvolvimento dos estudantes. É interessante notar que, assim como expresso no parágrafo único do artigo anterior, esse inciso reitera o entendimento de que a Educação é objeto de investigações e proposições também de outras áreas do saber, e reforça a importância de se questionar quais conhecimentos produzidos por essas outras áreas podem ser relevantes para o aprimoramento da profissão docente e para o desenvolvimento de práticas de ensino educacionalmente relevantes e desejáveis. Além disso, é pertinente discutir a respeito da afirmada indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Será que é possível realmente atestar que essas três formas de atividades são indissociáveis? Que elas são correlacionadas é difícil contestar, mas não existem situações e contextos em que, sob um ponto de vista educacional, elas devem permanecer separadas e distantes? Não há situações em que é mais apropriado manter uma certa distância entre a pesquisa e o ensino, por exemplo, para que não se caia numa forma de abstracionismo pedagógico (Azanha, 2011)⁸? E, ainda que se pudesse afirmar que ensino, pesquisa e extensão são elementos indissociáveis, que tipos de pesquisa poderiam contribuir melhor para o desenvolvimento do ensino? Que formas de pesquisas, práticas de ensino e atividades de extensão seriam mais adequadas para o desenvolvimento da profissão docente de modo a tornar mais possível que ideias e propostas elaboradas sob a égide da ideologia neoliberal e da cultura da performatividade sejam contestadas e desafiadas? Como as possíveis interconexões entre pesquisa, ensino e extensão podem contribuir para a formação

⁸Expressão indicativa da leviandade de descrever, explicar ou compreender situações educacionais reais, descartando-se as determinações específicas da realidade concreta em que se desenrolam e restringindo sua atenção somente a “princípios” ou “leis” gerais que em sua dimensão abstrata seriam, aparentemente, suficientes para assimilar situações focalizadas. (Azanha, 2011, p. 42)

dos professores enquanto sujeitos, bem como para o desenvolvimento de uma Educação existencial?

Já no inciso nono desse mesmo artigo, apresenta-se como princípio relevante da formação docente “a compreensão dos docentes como agentes formadores de conhecimento e cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a conhecimentos, informações, vivência e atualização cultural” (Brasil, 2019, p.3). A respeito da primeira parte da afirmação, observa-se que os docentes não são definidos como profissionais que ensinam conteúdos específicos, nem mesmo como “facilitadores de aprendizagem”, mas como “formadores de conhecimento e cultura”, mas o que exatamente isso significa? De que modos se daria esse “formar”? Pode-se supor que é possível “formar conhecimento e cultura” por meio do ensino (embora isso possa ocorrer de outras modos também, como pela experiência), mas, se essa premissa for verdadeira, que formas de ensinar melhor propiciariam isso? Que conhecimentos e que aspectos da cultura seriam incluídos e valorizados nas práticas pedagógicas e quais seriam excluídos e negligenciados?

A segunda parte da afirmação anuncia que, para que os docentes cumpram o que está posto como expectativa no início do inciso, é preciso que acessem permanentemente “conhecimentos, informações, vivência e atualização cultural”. Contudo, quais são as condições que os professores da educação básica possuem para se engajar permanentemente na busca por conhecimentos e informações? Que condições são oferecidas para que tenham uma atualização cultural constante? Que vivências são valorizadas e contributivas para o exercício da profissão docente e para o cumprimento da tarefa esperada de “formar conhecimento e cultura”? De que tipos de conhecimentos e de que aspectos da cultura espera-se que os docentes se apropriem e sejam formadores? Conhecimentos produzidos por quem? Elementos culturais pertencentes a quais grupos sociais? Ainda que o discurso possa ser em favor da diversidade cultural e da multiplicidade de saberes, o que, de fato, será valorizado, destacado e incentivado? Com que objetivos os docentes devem cumprir o que está exposto neste inciso? Esses objetivos são essencialmente educacionais ou são antes políticos, econômicos etc.? Que impactos podem ser esperados para a existência desses professores enquanto sujeitos, bem como para a existência de seus estudantes como sujeitos também?

Finalmente, permanece a questão sobre “como” os docentes podem atender ao que está requerido no inciso. Espera-se que sejam profissionais que de fato ensinem algo aos estudantes, como requerem Prange (2004), Freire (2017; 2019) e Biesta (2013c; 2017a; 2020a)? Que estimulem seus estudantes a estudar, pesquisar e se apropriar dos conhecimentos e da cultura em suas próprias maneiras, de modo que encontrem significado e sentido nesse processo,

conforme propõem Freire (2019) e Larrosa (2019; 2021)? Que, em uma perspectiva sofista, criticada por Biesta (2013c), apenas auxiliem os estudantes a “trazer à tona” os conhecimentos que “já possuem”? Que apenas “facilitem a aprendizagem dos estudantes”? Nota-se, por conseguinte, que as interpretações e possibilidades inerentes a essa proposição são múltiplas, o que evidencia a ausência de maior clareza no que se propõe. Não se trata, de modo algum, de defender algo mais prescritivo ou taxativo, mas de se questionar se não seria necessário ao menos ter uma definição mais clara sobre o que se entende por “ser formador de conhecimento e cultura”, se a expectativa é de que isso seja realizado por meio do ensino e quais objetivos educacionais orientariam melhor essa prática.

Por fim, o décimo inciso do artigo 6º do Capítulo II da Resolução analisada expressa como princípio relevante para a formação de professores “a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.” (Brasil, 2019, p. 3). Pode-se inferir que o exposto neste inciso ajuda a esclarecer, ao menos parcialmente, o que está colocado como expectativa no inciso anterior, já que agora se afirma que os docentes devem ter liberdade para “aprender, ensinar (grifo meu), pesquisar e divulgar...”. Entretanto, por que não se inclui no rol dessas liberdades a liberdade para estudar e para “fazer dos estudantes indivíduos que, de fato, estudem?”. Aqui, alguém poderia dizer que a atividade de estudar está implícita no ato de “pesquisar”, contudo, conforme será problematizado no quinto capítulo, a pesquisa é somente uma das formas de efetivação do estudo. Permanecem, ainda, as questões a respeito de que tipos de conhecimentos, pensamentos e saberes são mais valorizados, estimulados e educacionalmente mais significativos. Além disso, é importante questionar se a formação de professores e os currículos que pautam seus trabalhos em sala de aula realmente se valem de um “pluralismo de ideias e concepções pedagógicas” ou se, conforme alerta Duarte (2010), sob o discurso de valorização das diversidades e do pluralismo, esconde-se uma intencionalidade de manutenção da lógica neoliberal.

Uma vez apresentados e discutidos os pontos que compõem os Capítulos I e II da Resolução CNE/CP 02/2019 que se alinham aos objetivos de análise informados, é momento de proceder com a descrição, análise e problematização da BNC-Formação. Para tanto, o ponto de partida será uma breve discussão a respeito da noção de competências.

2.2 A BNC-Formação e a noção de competências

A BNC-Formação estabelece as competências que os professores devem desenvolver no exercício da profissão, sustentadas pelos objetivos e fundamentos expressos nos capítulos I

e II das DCN, já apresentados e discutidos. Ao todo, o documento dispõe de dez competências gerais e doze específicas, sendo estas subdivididas em três dimensões distintas: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Antes, porém, de discorrer sobre os conteúdos que compõem a BNC-formação, considero importante discutir brevemente sobre o conceito de competências e suas possíveis relações com as políticas públicas em Educação. Com isso, tal como fizeram Albino e Silva (2019), para quem a formação por competências possui um viés pragmatista e reducionista, pretendo marcar minha posição de oposição em relação ao uso dessa lógica na formulação e efetivação de políticas educacionais.

A utilização do conceito de competências tem marcado significativamente a elaboração de políticas educacionais no Brasil pelo menos nas últimas duas décadas, orientando tanto a formação de professores quanto a constituição dos currículos da educação básica e as avaliações internas e externas, em especial as realizadas em larga escala, que supostamente atestam o nível de aprendizagem dos estudantes, conforme apontam autores como Azanha (2006), Duarte (2010), Gatti *et al.* (2019), Albino e Silva (2019), e Pires e Cardoso (2020). Contudo, os significados desse conceito, bem como as intencionalidades que sustentam sua utilização nas políticas e práticas educacionais, não são de fácil definição e compreensão, o que pode acarretar em dificuldades para gestores e professores executarem seus trabalhos. Não pretendo, aqui, propor uma discussão detalhada e em profundidade a respeito do conceito de competências, mas considero fundamental para a análise que se sucederá que ao menos uma breve contextualização e explicação a respeito do tema seja apresentada.

Originalmente, a palavra competência tinha um sentido jurídico, sendo utilizada para estabelecer quais indivíduos ou instituições teriam a prerrogativa de poder examinar e decidir sobre determinadas questões. Entretanto, o significado desse termo ampliou-se, sendo considerado atualmente também como sinônimo de comprovação de um elevado nível de desempenho em atividades específicas, ocasionalmente vinculadas ao exercício de uma profissão (Azanha, 2006). Sob essa perspectiva, a noção de competência passa inclusive a substituir a ideia de “qualificação”, sob a alegação de que, em um mundo reconhecidamente pautado por uma intensa competitividade no mercado de trabalho, as qualificações gerais que a escola outrora oferecia já não são o bastante para garantir a empregabilidade de alguém, sendo necessário que os indivíduos desenvolvam competências específicas e que saibam executá-las com excelência (Azanha, 2006). Nota-se, a esse respeito, uma clara conexão entre o conceito de competências e a ideologia neoliberal, na medida em que se objetiva uma busca crescente por melhoria de desempenho calcada em uma significativa individualização das

responsabilidades e uma intensificação nas cobranças por demonstrações de performatividade comprovadas por resultados previsíveis e mensuráveis.

A importação deste termo do mundo profissional para o campo da Educação em geral demanda uma atenção maior quanto aos seus significados e propósitos, justamente porque, como já afirmado, a palavra “competência” está presente de forma constante em políticas educacionais que tratam sobre questões referentes tanto aos docentes quanto aos discentes. Sob essa perspectiva, Azanha (2006, p.181), atenta que em documentos oficiais a noção de competência tem sido contraposta à ideia de conhecimentos, como se as escolas devessem se preocupar antes com o desenvolvimento de competências pré-definidas do que com o ensino de conhecimentos. Todavia, como alguém poderia ser competente em algo se não adquirir nem souber mobilizar os conhecimentos necessários para a realização desse algo?

Além disso, considerando a educação básica como um processo de formação geral e coletiva, é bastante questionável, para não dizer improvável, que haja espaço entre seus objetivos para o desenvolvimento de competências, uma vez que tal desenvolvimento pressupõe que o indivíduo em formação atinja um nível de excelência em desempenho em determinadas atividades (Azanha, 2006, p.184). Essa excelência, contudo, requer uma persistente dedicação e um firme propósito individual, só sendo possível em cursos ou treinamentos especializados. A formação geral, diferentemente, só poderia almejar o alcance coletivo de patamares básicos e coletivos de desempenho, no máximo estimulando que os indivíduos em formação busquem, por seu próprio interesse e empenho, superar esses patamares e atingir níveis mais elevados. Mas o que isso pode significar em termos de formação docente?

Em princípio, pode-se dizer que enquanto estudante de Pedagogia ou de um curso específico de Licenciatura, os (futuros) professores participam de um processo de formação geral, de modo que, se seguirmos a alegação feita por Azanha (2006), só conseguiriam alcançar as competências esperadas no curso se puderem se dedicar firmemente a dominá-las. Além disso, os professores já formados, estejam eles em início de carreira ou já possuindo mais experiência na profissão, necessitam estar engajados em um processo constante de aprimoramento e formação continuada, uma vez que essa é uma premissa básica do trabalho docente. Novamente, seria necessário um intenso nível de interesse e empenho individual para a aquisição das competências esperadas, sejam elas referentes à formação inicial, sejam elas relativas a formações continuadas ou ao exercício da prática docente. Entretanto, a prerrogativa de que se tornar competente em algo depende do grau de dedicação individual que alguém empenha nesse algo faz surgir algumas questões.

Em relação aos graduandos dos cursos de formação de professores, por exemplo, pode-se questionar quais são as condições materiais, infraestruturais e de tempo disponíveis para que possam se dedicar em estudar e adquirir as competências esperadas, ainda mais considerando a possibilidade de que muitos não tenham tanto tempo disponível para além daquele que passam no curso. No que se refere aos professores já em atuação, as mesmas questões podem ser feitas, considerando-se, ainda, que há uma série de exigências inerentes ao trabalho do professor, como a organização de planos de ensino e planos de aula, a elaboração de avaliações e suas respectivas correções, reuniões pedagógicas, o próprio trabalho de ministrar aulas, entre outras atividades escolares que eventualmente são solicitadas aos docentes cumprir. Sob essa perspectiva, alguém poderia alegar que ao desempenhar o próprio trabalho o professor ou a professora já se encontra em processo de “tornar-se mais competente”, na medida em que pode aprender pela experiência a como atuar melhor, a como ensinar melhor. Contudo, é importante que a gente não se esqueça que a profissão docente é informada tanto por teoria quanto por prática, e que é indispensável que os professores tenham tempo e condições suficientes para se manter atualizados a respeito dos conteúdos de sua disciplina, para estudar, participar de cursos de formação, conversar e trocar experiências com outros colegas ou simplesmente para analisar e refletir sobre a própria prática. Ainda mais, esses momentos são indispensáveis também para o próprio processo de desenvolvimento do professor enquanto sujeito, como será argumentado no quarto capítulo.

Nesse sentido, o quanto seria justo esperar que um indivíduo se empenhe em atingir determinadas competências, se esse indivíduo tem uma carga de trabalho extenuante em razão de uma defasagem salarial que lhe exige lecionar em dois ou três turnos, ou porque ministra mais aulas do que seria razoável por estar cobrindo a ausência de outros professores, possivelmente até se encarregando de disciplinas para as quais não possui a devida formação? O quanto seria justo esperar que um professor adquira as competências esperadas nas políticas de formação se a eles não forem oferecidas as condições materiais para se engajar em seu próprio aprimoramento e para colocar em prática aquilo que aprendeu, pensou ou planejou? Até que ponto os professores são de fato incentivados a estudar e a se aprofundar em sua formação? De quanto tempo eles dispõem para fazê-lo? Como esse processo de busca por atingir as competências esperadas nos documentos oficiais impacta na própria formação da identidade docente e de sua autonomia? Aliás, o quanto há de espaço para o emergir de professores que busquem, na medida do possível, existir enquanto sujeitos, quando a expectativa é a de que todos atinjam as mesmas competências e habilidades? Biesta (2017a; 2020a), por exemplo, critica o ensino voltado para competências por entender que este estaria direcionado somente à qualificação e à socialização dos estudantes, mas não ao importante processo de ajudá-los a se

tornar sujeitos de suas próprias vidas. Para o autor, a Educação pautada na aquisição de competências objetifica os estudantes, que podem até ser “aprendizes ativos”, mas nunca sujeitos. Entretanto, enquanto o educador neerlandês foca sua crítica nos efeitos da lógica das competências na Educação sobre os estudantes, eu considero pertinente questionar também que impactos podem ocorrer em relação aos professores. Nós, que já passamos por um processo de escolarização básica e superior, que supostamente passamos por processos de formação continuada, temos reais condições de existir enquanto sujeitos quando buscamos atingir as competências que nos são impostas e exigidas? Ou também nós nos tornamos objetos das políticas e dos currículos nesse processo? Além disso, o desenvolvimento dessas competências realmente nos faria ensinar melhor ou faria de nós profissionais cuja prática mecanizada se resume em cumprir o currículo pretendendo somente que os estudantes sejam capazes de atingir os resultados de aprendizagem mensuráveis esperados nas avaliações?

Há ainda uma problemática relativa ao termo “competências” e suas implicações para a Educação que evidenciam a importância de se questionar o seu uso recorrente e indiscriminado nos textos das políticas educacionais. Essa problemática diz respeito à complexidade de atividades escolares elementares como ler, escrever e pensar, que, conforme afirma Azanha (2006, p. 186), são, na melhor das hipóteses, “problematicamente ensináveis” (retornaremos a essa questão sobre o nível de ensinabilidade de diferentes práticas e objetos de conhecimento no quinto capítulo), não sendo possível estabelecer com clareza e exatidão todos os procedimentos teóricos e práticos que conduziriam cada indivíduo a atingir um nível de excelência de desempenho nessas atividades. A esse respeito, convém lembrar que a Educação é um processo cujos resultados não podem ser totalmente previstos, controlados ou mensurados (Stenhouse, 1988; Biesta, 2013b; Silva & Rohr, 2018), o que significa que enquanto professores é preciso nos mantermos abertos aos riscos, às incertezas, às imprevisibilidades e às possibilidades de encontrar algo além de competências e habilidades pré-estabelecidas.

Da problematização exposta até o momento, pode-se inferir que há ao menos quatro considerações que precisam ser levantadas. A primeira diz respeito à importância de se pensar a relação entre a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências. A segunda se refere à possibilidade ou não de se atingir níveis de excelência - portanto, tornar-se competente - em processos educativos de formação geral e coletiva. A terceira tem a ver com o desafio de se entender o que, e de que formas, no rol do que se prevê como competências que devem ser atingidas, é realmente ensinável. A quarta refere-se à necessidade de se pensar se a lógica das competências é educacionalmente apropriada para orientar a formação de

professores, bem como de estudantes, uma vez que os currículos da educação básica também se organizam em torno de competências que alunos e alunas devem atingir. Não objetivo trazer respostas a essas questões, mas espero que a análise que apresentarei a respeito das competências gerais e específicas elencadas no texto da BNC-Formação contribuam para que elas sejam pensadas e discutidas. Espero, igualmente, contribuir para a problematização da própria ideia de elaboração e efetivação de uma política educacional orientada pela lógica das competências, indagando se de fato essa forma de organizar a política seria capaz de apoiar professores e estudantes no desenvolvimento de uma Educação pautada em e direcionada por uma perspectiva existencial, pensando na possibilidade de superação da ideologia neoliberal e da cultura da performatividade.

Uma vez explicada a ideia de competências e a complexidade das relações desse termo com a Educação, em especial no que se refere à formação docente, ao ensino e à aprendizagem, convém agora dissertar a respeito das competências gerais e específicas que compõem a BNC-Formação. A discussão está assim organizada: primeiro, as competências são apresentadas e brevemente descritas, sendo ocasionalmente acompanhadas de provocações iniciais. Posteriormente, seguem-se as análises, questões e problematizações.

2.3 As competências gerais da BNC-Formação

Considerando os objetivos propostos nesta tese, das dez competências gerais elencadas na BNC-Formação serão priorizadas na análise apenas as competências de número um, dois, quatro, cinco, seis, sete e oito.

A primeira competência geral expressa que os professores devem se tornar aptos a “compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2019, p. 13). A segunda competência geral, por sua vez, expressa que os docentes devem ser capazes de “pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas” (idem). Já a competência geral número quatro informa que os professores devem

Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes

contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo. (Brasil, 2019, p.13)

Na sequência, a competência número cinco apresenta a expectativa de que os professores sejam capazes de “compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação [...] nas diversas práticas pedagógicas e como ferramenta de formação para [...] produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens” (Brasil, 2019, p.13). Já a competência de número seis expressa que os professores devem

Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (grifos meus). (Brasil, 2019, p.13)

A competência de número sete, por sua vez, afirma que os professores devem

Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (Brasil, 2019, p. 13).

Por derradeiro, a oitava competência geral demanda aos professores

conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes (Brasil, 2019, p.13)

As demais competências gerais não serão elencadas e debatidas aqui, uma vez que os conteúdos que elas expressam não possuem conexão clara e direta com os objetivos da tese. Assim, nos parágrafos que se seguem, serão apresentadas as competências específicas que entendo poderem ser debatidas à luz dos objetivos propostos na tese.

2.4 As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional

A primeira competência específica na dimensão do conhecimento profissional requer que os professores dominem os objetos de conhecimento e saibam como ensiná-los. Organizada em sete habilidades, essa competência aparenta estar orientada por preocupações relativas tanto ao ensino quanto à aprendizagem, embora os objetivos do ensinar pareçam estar direcionados

apenas e fundamentalmente a atingir as competências e habilidades previstas no currículo, o que evidencia o foco na aprendizagem.

A segunda competência específica nessa dimensão tem seis habilidades que determinam que os professores devem dominar uma gama de conhecimentos e habilidades sobre como os alunos aprendem. Ainda na mesma dimensão, a competência específica número três tem quatro habilidades que expressam que os professores devem identificar e reconhecer os contextos das escolas em que trabalham. Eles também devem vincular os objetos de conhecimento aos contextos dos alunos, com o objetivo de proporcionar um aprendizado significativo e o desenvolvimento de competências gerais.

Finalmente, na última competência específica dessa primeira dimensão, está escrito que os professores devem conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais. De modo geral, suas quatro habilidades evidenciam que o foco do trabalho dos professores deve ser a aprendizagem dos estudantes, por meio do desenvolvimento das competências e habilidades previstas no currículo.

2.5 As competências específicas da dimensão da prática profissional

Na dimensão da prática profissional, por sua vez, a primeira competência específica determina que os professores devem planejar ações de ensino focadas em garantir que os estudantes tenham efetivas aprendizagens e está organizada em sete habilidades. Ainda na mesma dimensão, a segunda competência específica expressa que os professores devem criar e saber gerir ambientes de aprendizagem, sendo que em duas de suas habilidades é possível pensar mais diretamente a respeito do papel do professor e do lugar do ensino na prática educativa. A esse respeito, a primeira dessas habilidades requer dos professores “organizar o *ensino* (grifo meu) e a aprendizagem de modo que se *otimize* (grifo meu) a relação entre tempo, espaço e objetos do conhecimento, considerando as características dos estudantes e os contextos de atuação docente”. (Brasil, 2019, p.17). Já a terceira habilidade nessa mesma competência expressa que os professores devem “construir um ambiente de aprendizagem *produtivo* (grifo meu), seguro e confortável para os estudantes [...]” (Brasil, 2019, p.17). Nesse sentido, pode-se inferir que nessa política a Educação é compreendida como uma atividade produtiva, orientada por expectativas de desempenho típicas da cultura da performatividade.

Seguindo na dimensão da prática profissional, a terceira competência específica é constituída por seis habilidades que, resumidamente, demandam dos professores avaliar o desenvolvimento dos educandos, da aprendizagem e do ensino. Curiosamente, no entanto, ainda que o enunciado dessa competência faça referência ao ensino, nenhuma dessas seis habilidades

menciona a avaliação do ensino, nem mesmo esclarece de que formas e sob quais parâmetros essa avaliação deveria ser feita. De fato, a quarta habilidade expressa que os professores devem utilizar os resultados das avaliações de aprendizagem dos estudantes para “retroalimentar a prática pedagógica” (Brasil, 2019, p. 17), mas é preciso lembrar que prática pedagógica e ensino não são exatamente sinônimos. Ademais, constata-se uma vez mais que a aprendizagem é sobrevalorizada em relação ao ensino.

Finalmente, a última competência específica dessa dimensão expressa que os professores devem conduzir as práticas pedagógicas dos objetos de conhecimento, competências e habilidades. Essa competência é composta também por seis habilidades e caracteriza-se essencialmente por esperar que os professores organizem suas práticas de modo a garantir o desenvolvimento intencional das competências previstas na BNCC, ajustando seus planejamentos conforme as necessidades de aprendizagem dos estudantes, objetivando seu desenvolvimento integral. A esse respeito, pode-se questionar, por exemplo, o que deve ser entendido como “desenvolvimento integral” e se o papel do professor se resumiria a “garantir” o cumprimento das competências previstas no currículo. Aliás, se for esse o caso, será que o ensino é indispensável ou até mesmo necessário para tal garantia?

2.6 As competências específicas da dimensão do engajamento profissional

A terceira e última dimensão das competências específicas da BNC-Formação é denominada “engajamento profissional”. Essa dimensão é particularmente importante, uma vez que pode nos ajudar a compreender melhor que tipos de professores essa política pretende formar, além de deixar ainda mais claras as influências da ideologia neoliberal e da cultura da performatividade tanto em seus processos de constituição enquanto sujeitos quanto em suas práticas de ensino, conforme será discutido durante a análise. Composta por cinco habilidades, a primeira competência específica na dimensão do engajamento profissional estabelece que os professores devem estar comprometidos com o próprio desenvolvimento profissional. Já a segunda competência específica, também organizada em cinco habilidades, determina que os professores devem se comprometer com a aprendizagem dos estudantes e considerar, em suas práticas, que todos são capazes de aprender. Curiosamente, não há quaisquer expectativas de que os professores se comprometam com o ensino ou com o estudo. De fato, três das cinco habilidades elencadas versam explicitamente sobre aspectos referentes à aprendizagem e nenhuma delas menciona o ensino ou o estudo.

A terceira competência específica nessa dimensão afirma que os professores devem fazer parte da elaboração do projeto político pedagógico da escola e da construção de valores

democráticos. Dentre as quatro habilidades que constituem tal competência, gostaria de destacar a primeira, que estabelece que, no processo de construção do projeto político pedagógico da escola, a prioridade deve ser a de garantir a aprendizagem e o pleno desenvolvimento dos estudantes. Isso me faz pensar que condições e motivações os professores teriam para almejar objetivos educacionais que fossem além da aprendizagem, ou mesmo que buscassem outros tipos de aprendizagem para além daquelas que se espera que sejam objetivamente medidas, especialmente porque ao longo do documento é repetidamente afirmado que os resultados de aprendizagem que os estudantes devem atingir são as habilidades e competências estabelecidas no currículo. Ademais, me pergunto novamente também que critérios e valores definiriam o “desenvolvimento pleno” dos estudantes.

A última competência específica da dimensão do engajamento profissional afirma que os professores devem “envolver-se profissionalmente com as famílias e a comunidade” e está organizada em cinco habilidades, das quais duas podem ser destacadas. Em primeiro lugar, espera-se favorecer a aprendizagem dos estudantes e o pleno desenvolvimento deles. Em segundo lugar, expressa-se que o clima escolar deve favorecer o desempenho das atividades docentes e estudantis, o que evidencia que essa política está intimamente ligada à cultura da performatividade.

De modo geral, chama a atenção como mesmo na dimensão do engajamento profissional há uma priorização evidente e predominante dada à aprendizagem, de modo que o ensino fica quase que completamente negligenciado e o estudo sequer é mencionado.

Na próxima seção, serão apresentadas as análises das competências gerais e específicas aqui descritas, a partir de observações e questionamentos a respeito dos objetivos expressos em seu texto.

2.7 Análise das Competências Gerais da BNC-Formação

A respeito da competência geral de número um, o primeiro aspecto para o qual considero pertinente chamar a atenção é a expectativa de que os professores se engajem “na aprendizagem dos estudantes e em sua própria aprendizagem”. Essa expectativa anuncia, logo na competência inaugural do documento, que a aprendizagem é tida como elemento prioritário tanto da educação escolar e da formação dos estudantes, quanto da própria formação docente. Sob essa perspectiva, ratifica-se a constatação de que essa política, na forma como está elaborada, engendra um processo de *learnification* (Biesta, 2010) da profissão de professor. Ademais, é possível notar já um indicativo de que há uma pretensão de que os professores se auto responsabilizem por sua própria formação, o que se configura como uma condição

intrinsecamente neoliberal, conforme denunciam Pires e Cardoso (2020). Ainda mais, essa formação parece ter como objetivo somente a garantia de aprendizagens (especificamente aquelas previstas no currículo e que podem ser aferidas objetivamente), e não indica preocupações com a formação de professores e estudantes enquanto sujeitos. Além disso, é conveniente lembrar que o processo de formação depende de condições e variáveis externas e alheias ao próprio professor, como a disponibilidade de tempo para estudar, os recursos materiais que lhes são acessíveis, a infraestrutura da escola em que trabalham e dos locais onde estudam, o contexto socioeconômico e político que compõem a realidade de seus locais de trabalho, entre outros.

Ainda em relação a essa competência geral, gostaria de propor alguns questionamentos para reflexão. Primeiro, é possível afirmar que exista “a realidade” a ser ensinada? O uso do artigo definido nesse trecho do texto da competência em discussão aqui não incorreria no risco de se pretender que há uma única e incontestável realidade, ignorando-se que as situações concretas produzem efeitos distintos para pessoas que se encontram em espaços e condições de vida diferentes umas das outras? Ou, ainda, que a própria interpretação da realidade pode diferir de pessoa para pessoa? Pensando sob esse prisma, não seria educacionalmente mais significativo e apropriado estimular os professores em formação a pensar em maneiras pelas quais poderiam se engajar de forma ética e responsável com sua própria realidade e saber articulá-la com as realidades de outras pessoas, incluindo as de seus estudantes, encorajando-os a seguirem pelo mesmo caminho? E mesmo que se considere que exista “a” realidade, como algo factual e incontestável que independe de vivências e interpretações pessoais - e essa assunção pode ser importante para se evitar os relativismos exagerados que perigosamente flertam com variados tipos de negacionismo (ainda que seja fundamental manter em mente que “a realidade” não produz os mesmos efeitos a todos), é realmente possível “ensinar” a realidade? Ou o que talvez poderia se ensinar é a importância de se engajar criticamente com a realidade de forma a compreender os múltiplos efeitos por ela causados nos diferentes atores que compõem o jogo social?

Continuando na mesma competência geral, é importante perguntar que ideias, conceitos ou formas de liberdade, justiça e democracia se espera que constituam essa sociedade que os professores supostamente devem colaborar para construir. Não é demais lembrar que esses valores, muitas vezes tidos como universais, possuem significados, sentidos e compreensões diferentes para indivíduos e grupos sociais distintos, variando também conforme o momento histórico. Aqui, temos um exemplo de slogans educacionais (Azanha, 1975), ou seja, a proposição insistente de princípios e valores aparentemente universais que supostamente

deveriam ser almeçados por todos, mas que em geral são pouco ou nada explicados, conceituados ou problematizados. Nesse sentido, é indispensável se questionar constantemente: uma sociedade livre, justa e democrática sob a perspectiva de quem? Para quem? Como a compreensão desses valores pode impactar na autopercepção do professor enquanto sujeito, em sua formação profissional e em suas formas de ensinar, bem como nos objetivos pelos quais ensina?

No que se refere à segunda competência geral, uma forma de interpretar o que nela está proposto é considerar que os professores são estimulados a desenvolverem uma certa autonomia em seus processos formativos e em suas práticas em sala de aula. A própria expectativa pelo “uso da criatividade” e da “busca por soluções tecnológicas” pode trazer essa compreensão. Contudo, sob a aparência de uma autonomia ou liberdade, pode-se esconder uma intenção de auto responsabilização docente, de modo que as incumbências referentes a outros profissionais e ao próprio Estado sejam desconsideradas nesse processo, consequência típica de políticas nas quais o ensino é concebido sob uma perspectiva meramente técnica (Carr, 2003). Nesse sentido, por mais que seja difícil argumentar contra a importância de professores se engajarem em pesquisas, reflexões e análises críticas, bem como de serem criativos, é indispensável que se tenha o cuidado de se manter sempre claro que tudo isso não depende somente da boa vontade ou interesse do docente. Quais são, pois, as efetivas condições que os professores possuem para cumprir com as demandas exigidas nessa competência? Como os professores podem se manter cientes dessas condições e atuar, dentro do escopo que lhes compete, para que elas sejam boas o suficiente para seu próprio desenvolvimento como sujeitos e para a realização de seus trabalhos?

Ainda na mesma competência, será possível afirmar que o ensino está inserido no conjunto de “práticas pedagógicas” que os professores devem “selecionar, organizar e planejar”? O que exatamente se entende por “práticas pedagógicas”? Tais práticas devem ser “desafiadoras, coerentes e significativas” para quem? Para os estudantes, por suposto, mas é possível que elas o sejam para todos? Seria realmente problemático que uma ou mais práticas pedagógicas não sejam significativas para determinados estudantes em todos os momentos? É possível que elas sejam “desafiadoras, coerentes e significativas” para os próprios docentes e que, dessa forma, contribuam para o desenvolvimento deles enquanto sujeitos? Além disso, essa expectativa por algo “desafiador, coerente e significativo” precisa ser cumprida de imediato, no decorrer das práticas, ou pode-se esperar que esses efeitos sejam percebidos e valorizados por estudantes e professores a médio ou longo prazo?

Já as expectativas descritas na competência geral quatro podem ser interpretadas como um conjunto de práticas das quais os professores podem se valer para ensinar um conteúdo aos estudantes. Entretanto, as palavras “ensino” ou “ensinar” não aparecem nesse trecho. O que se espera é uma “partilha de informações, experiências, ideias e sentimentos”. Sob uma perspectiva freiriana, poderia se entender que esta pode ser uma forma de ensinar, principalmente se os estudantes também forem estimulados a partilhar suas informações, experiências, ideias e sentimentos. Por outro lado, também pode se interpretar que as exigências contidas nesta competência têm como objetivo a facilitação da aprendizagem dos estudantes, o que não necessariamente implica que haja ensino por parte dos docentes. Não obstante, é preciso ter em mente também que a partilha de informações, ideias, experiências e sentimentos pode contribuir para o processo de socialização dos estudantes, ainda que não necessariamente lhes ensine de fato algo novo. Finalmente, ao se pretender que seja produzido um “entendimento mútuo”, espera-se que todos cheguem à mesma compreensão sobre um objeto ou situação, ou que todos sejam capazes de considerar e respeitar os múltiplos entendimentos possíveis a respeito de tal objeto ou situação?

Em relação à competência geral número cinco, por sua vez, os professores são incentivados a refletir sobre que propósitos educacionais sustentam o uso de tecnologias digitais, bem como as possíveis implicações, positivas ou negativas, desse uso em suas práticas de ensino? Os professores são adequadamente formados para lidar com essas tecnologias? Eles são preparados para julgar apropriadamente em que circunstâncias seria melhor utilizar tecnologias digitais e em quais seria preferível seguir “métodos tradicionais”, em especial para desenvolver o ensino? Além disso, o objetivo final dessa competência é “potencializar as aprendizagens”, mas quais aprendizagens? Aquelas previstas no currículo e mensuradas nas avaliações? Ou também aprendizagens que não podem ser previstas e medidas? Por que não propor também que o ensino seja potencializado, até antes mesmo de se esperar que a aprendizagem o seja? Por que não mencionar também um apelo ao desenvolvimento de atividades de estudo por parte de professores e estudantes? Ao se esperar que apenas a aprendizagem seja potencializada, não se estaria evidenciando uma vez mais que há uma priorização desta em relação ao ensino e ao estudo?

Em relação à sexta competência geral, entendo que há ao menos três considerações importantes a serem feitas. Primeiro, a expectativa de que o professor valorize a formação permanente para o exercício profissional é, obviamente, pertinente, necessária e educacionalmente desejável, independentemente de qual concepção educacional seja seguida. Contudo, ao se pretender que os professores busquem atualização em sua área e afins, bem

como se apropriem de conhecimentos e experiências que tornem possível o aprimoramento profissional e a eficácia, enfatiza-se um discurso fundamentalmente neoliberal. Isso porque, ainda que deva ser prerrogativa do docente se engajar em sua própria formação, a omissão do fato de que essa responsabilidade deve ser compartilhada com outros atores sociais e políticos, incluindo o próprio Estado, e que sua efetivação depende de condições que não raro escapam ao controle dos docentes e até da própria escola, abre caminho para fortalecer a ideia de que os professores são individualmente os maiores ou até únicos responsáveis por sua formação. Ainda nesse sentido, e aqui temos a segunda consideração, que complementa a primeira, nota-se também o realçar da cultura da performatividade, uma vez que a expectativa por se alcançar uma suposta eficácia no exercício da profissão nos remete à questão sobre o apelo exacerbado às demonstrações de performance ou desempenho que precisam ser comprovadas por meio de resultados de aprendizagem previsíveis e mensuráveis (a ideia de que o professor “ensinou bem” se os estudantes atingiram o número de acertos e a pontuação esperada em determinada avaliação, que será contestada nos capítulos quatro e cinco). Afinal, de alguma forma essa eficácia precisa ser aferida e tornada visível. Sob essa perspectiva, não seria pertinente reorganizar a redação dessa competência para que se afirme que, no processo de busca por atualização profissional e aquisição de conhecimentos, é desejável que os professores estejam cientes de que há outros atores e fatores que também são responsáveis por seu desenvolvimento, sabendo distinguir o que é de sua própria incumbência realizar e o que não é? Além disso, não seria educacionalmente mais importante que se afirmasse o desejo de que essa busca por atualização profissional permanente fosse orientada por objetivos educacionais que possam ir além de resultados de aprendizagem específicos que podem ser objetivamente medidos e demonstrados?

Finalmente, a terceira consideração que entendo ser pertinente propor refere-se ao trecho final dessa competência geral, que expressa que os professores devem “fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (Brasil, 2019, p. 13). Para começar, a própria ideia de “fazer escolhas” pode transmitir uma falsa sensação de liberdade e autonomia, além de conectar-se facilmente a uma possível expectativa de individualização de responsabilidades. A questão é saber quais são realmente as condições que os professores têm para “fazer escolhas”, principalmente quando são submetidos a um regime de trabalho que constantemente lhes cobra comprovação de performance e resultados, em geral necessitando seguir normativas e diretrizes a respeito das quais há pouca ou nenhuma margem de contestação. Nesse sentido, pode-se questionar também até que ponto é possível que essas escolhas sejam feitas com “liberdade” e

“autonomia”. É claro que, a depender do repertório e da experiência do professor, pode-se atingir certos níveis de liberdade, mas é bastante improvável que se escape por completo das pressões por performatividade ou que se exerça uma autonomia completa. De fato, considerando a ideia de sujeito aqui adotada, uma superação por completo não apenas dessas influências, mas de outras possíveis como a ideológica, a cultural, a psicológica, a econômica, jamais será possível. Ademais, ao se pretender que os professores devem alinhar essas supostas escolhas ao seu projeto de vida, salienta-se a cultura neoliberal de supervalorização do indivíduo, ainda que se faça menção ao “exercício da cidadania” - que é uma expressão que carece de melhor definição, afinal os entendimentos acerca do que significa ser cidadão (ou ser um “bom cidadão”) são múltiplos, o que inclui entendimentos bastante individualistas também (voltaremos a essa problematização no terceiro capítulo). De fato, temos aqui mais um exemplo de slogan educacional (Azanha, 1975), tal como observamos na primeira competência geral.

A respeito da competência geral de número sete, gostaria de levantar algumas questões. Essa forma de argumentação que os professores devem desenvolver com o objetivo de “formular, negociar e defender ideias, pontos de vistas e decisões comuns” pode ser compreendida como uma forma de ensinar? Em outras palavras, um professor que esteja cumprindo a expectativa expressa nessa competência, estaria ensinando algo a seus estudantes? O que seriam “ideias, pontos de vista e decisões comuns”? Comuns em que sentido, no de serem pertencentes a todos, no de serem habituais ou no de gerarem um entendimento único e convergente? O quanto ou até que ponto é possível ensinar alguém a formular, negociar e defender uma ideia ou ponto de vista?

Em relação à parte final do texto informado nessa competência, gostaria de chamar a atenção para o seguinte: o discurso em favor de uma consciência ambiental, consumo responsável, posicionamento ético e cuidado de si, do outro e do mundo indubitavelmente pode ser tido como educacionalmente desejável. Penso que dificilmente alguém discordaria de que se tratam de objetivos importantes não só para a Educação, mas para a própria existência humana. No entanto, tais objetivos podem ser buscados tanto numa perspectiva de transformação quanto de manutenção das estruturas sociais e do modelo político econômico vigente. Sob essa perspectiva, é importante reconhecer que tem sido comum em políticas neoliberais a adoção de princípios que, a despeito de parecerem progressistas, são substancialmente idealistas, conforme alerta Duarte (2010). De acordo com o autor, no contexto de formulação de políticas e teorias pedagógicas orientadas pela ideologia neoliberal, os problemas sociais são vistos como consequências de mentalidades individuais equivocadas, de

modo que educar os indivíduos com novas ideias e formas de pensar levaria à solução desses problemas.

Nesse sentido, a degradação ambiental supostamente seria enfrentada com a oferta de uma “educação ambiental”, a violência seria superada com uma “educação para a paz”, o desemprego seria solucionado por meio de uma formação adequada às demandas atuais do mercado de trabalho e pela propagação do empreendedorismo (Duarte, 2010, p.35). Entretanto, penso que é pertinente afirmar que se essas propostas estiverem desvinculadas da formação crítica que possibilite a professores e estudantes perceber as raízes socioculturais e político-econômicas dos problemas, o máximo que se conseguirá é criar uma ilusão de solução sem que nada seja efetivamente corrigido ou significativamente transformado. Não que essas propostas não sejam importantes, mas elas por si mesmas são claramente insuficientes.

Afinal, é suficiente educar a criança ou o jovem para "não demorar no banho e separar o lixo reciclável", se não houver uma reeducação para o consumo consciente que passe pela compreensão de que o modo de produção capitalista que temos hoje é degradador do meio-ambiente? É suficiente que os estudantes tomem consciência da importância de seus atos individuais se não houver a intenção de que compreendam que há toda uma estrutura político-econômica mantida por um sistema de produção cuja responsabilidade sobre os problemas socioambientais é muito maior do que a de qualquer indivíduo, estudante ou professor? Desenvolver projetos de “não-violência”, como as incontáveis atividades de combate ao bullying ou sobre “setembro amarelo” que todos os anos são realizadas nas escolas brasileiras, é o bastante para resolver a questão da violência? Não seria necessário, até indispensável eu diria, a prática de uma educação que faça com que professores e estudantes entendam e questionem as condições sociais que fazem com que os diferentes tipos de violência emergam e se intensifiquem? Por fim, no que tange ao trabalho, é correto estimular o "empreendedorismo" como uma promessa de autonomia, de liberdade e de sucesso, quando, na prática, está se chamando de “empreender” o “se virar como possível”, “ser flexível” e aceitar condições precárias de trabalho, ganhos insuficientes, fragilidade ou ausência de vínculos empregatícios e escassez de direitos? É educacionalmente desejável que os estudantes sejam encorajados a “se adaptar às demandas atuais do mercado de trabalho” ou seria mais significativo e importante que eles fossem estimulados a entender como esse mercado funciona para poder pensar em maneiras de superar suas contradições e as formas de exploração por ele geradas? E quanto aos professores, não seria importante que compreendam e questionem as estruturas que orientam sua profissão, para poderem pensar em como superar suas contradições, suas formas de exploração e tudo aquilo que limita ou impossibilita sua formação enquanto sujeitos e o

desenvolvimento de seu trabalho, bem como a formação de seus estudantes, pensando em objetivos educacionais que superem a lógica neoliberal e as exigências por se demonstrar resultados de aprendizagem mensuráveis?

Para concluir a análise das competências gerais, quero agora tecer algumas observações e questionamentos a respeito da competência de número oito. Para começar, talvez essa seja a competência que expressa expectativas que mais diretamente se relacionam à possibilidade de formação do professor enquanto sujeito, uma vez que versa sobre a necessidade de os professores conhecerem a si mesmos e às suas emoções. Entretanto, a forma como são colocadas essas expectativas afirmam uma vez mais uma perspectiva neoliberal de individualização de responsabilidades que não poderiam e não deveriam ser individualizadas. Professores precisam cuidar de sua saúde física e mental, mas que condições de trabalho e de existência são possibilitadas a esses profissionais no cotidiano escolar? Até que ponto, e de que formas, é possível que mantenham esse cuidado quando a pressão por performar e demonstrar resultados objetivamente mensuráveis é constante? Como esperar que professores e professoras tenham uma boa capacidade de cuidar de sua saúde física e mental quando estão expostos a condições inadequadas de trabalho, expressas, por exemplo, em jornadas extenuantes, salários defasados e toda sorte de problemáticas socioeconômicas que atingem suas escolas, seus estudantes, as famílias de seus estudantes e até eles próprios? É claro que há a parte da responsabilidade sobre esse cuidado que compete aos professores, mas da forma como está escrito nessa competência faz parecer que isso depende apenas da boa vontade e do esforço individual de cada docente. Nesse sentido, mesmo quando se afirma que os professores devem se reconhecer na dimensão humana e compreender suas emoções e as dos outros, é preciso questionar que elementos e condições seriam necessários para que esse reconhecimento ocorra de modo a superar as tendências individualizantes características do pensamento neoliberal. Isso porque, na sequência do texto dessa competência, apresenta-se a expectativa de que os professores desenvolvam nos estudantes o autoconhecimento e o autocuidado, princípios que, apesar de serem importantes, podem emular formas egocêntricas de existência, em especial se for inculcado nas mentes dessas pessoas (professores e estudantes) que elas são individualmente responsáveis por seu próprio bem-estar e que “o importante é ser você mesmo” (sem refletir sobre como esse “ser você mesmo” impacta em sua própria vida, na vida dos outros e no mundo de forma mais ampla). Aqui, quero afirmar minha concordância com Biesta (2017a; 2020a), de que no processo de formação do sujeito o educacionalmente desejável não é fazer com que o estudante seja “ele mesmo”, mas que ele tenha a possibilidade de ser sujeito, de ser alguém capaz de questionar se seus desejos são realmente desejáveis. Ao mesmo tempo, quero também

ressaltar que, enquanto o educador neerlandês parece focar a discussão nos estudantes, eu acredito que é indispensável olhar também para esse processo de constituição do sujeito no próprio professor, discussão que retomarei no próximo capítulo.

2.8 Análise das Competências Específicas da BNC - Formação

Passando agora para o escopo das competências específicas, na dimensão do conhecimento profissional a primeira competência não define qual é a concepção de ensino que deve orientar a prática docente, tampouco estabelece para quais propósitos os professores devem ensinar. Em um primeiro momento, poderíamos supor que a política pretende dar liberdade e autonomia aos docentes, contudo se considerarmos que durante todo o documento é constantemente reiterado que os professores devem garantir a aprendizagem dos estudantes, em especial das habilidades e competências previstas no currículo, podemos deduzir que não há efetivamente tanto espaço para que os professores tenham autonomia no ensino (quanto aos métodos talvez, mas não quanto às finalidades). Ainda nesse sentido, no rol de habilidades que compõem essa competência específica, está posta a importância de que os professores reconheçam as evidências científicas provenientes das diversas áreas do conhecimento para aprimorar o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes, mas em que tipos de referenciais teóricos e empíricos espera-se que os professores se apoiem para melhor desenvolver o ensino? Ademais, desponta como objetivo principal nessa competência específica que os professores assegurem que os estudantes atinjam as competências e habilidades requeridas na BNCC e no currículo, o que pode ser compreendido como uma forma de reduzir os professores a meros “cumpridores de currículo” que, em um trabalho estritamente técnico, devem demonstrar a habilidade de produzir novas habilidades a serem demonstradas pelos estudantes nas avaliações.

Em relação à segunda competência específica na mesma dimensão, fica claro que a expectativa de que os professores demonstrem conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem está calcada em propósitos que vão muito além do ensino, na medida em que se espera que os professores compreendam como se dá o pleno desenvolvimento dos estudantes, conheçam seus contextos de vida e reconheçam suas identidades, utilizando-se desses conhecimentos para elaborar estratégias que contextualizem as práticas de ensino. Interessante notar também que, entre as seis habilidades que constituem essa competência, cinco estabelecem como foco a aprendizagem dos estudantes. Ainda mais, chama a atenção o fato de que aos professores é requisitado desenvolver estratégias de ensino diversificadas considerando os variados contextos socioeconômicos, culturais e linguísticos dos estudantes, bem como suas

dificuldades e necessidades, em uma perspectiva didática centrada nos estudantes. Nesse sentido, evidencia-se que o eixo nuclear dessa competência é o estudante e sua aprendizagem. É claro que pode ser importante que os professores tenham conhecimento sobre os contextos, as necessidades e dificuldades de seus estudantes, mas de que adianta que saibam tudo isso se essas informações não contribuírem para aprimorar suas práticas de ensino e as condições para que eles e seus estudantes de fato estudem? Não obstante, é preciso questionar também até que ponto esse conhecimento contribui para o desenvolvimento das práticas docentes, incluindo evidentemente o ensino, e quando pode se tornar prejudicial. Além disso, não seria importante também que, além de levar em consideração os contextos dos estudantes ao elaborar suas estratégias de ensino, os professores estimulem os estudantes a expandir seus mundos através da abertura às possibilidades de conhecer novos contextos e realidades? Finalmente, será que esperar que o ensino seja centrado no estudante é uma perspectiva desejável e apropriada de Educação? Talvez seja mais promissor tratar o mundo e os conhecimentos e saberes construídos ao longo do tempo pela humanidade, e não os estudantes, como foco da Educação, próximo ao que propõe Biesta (2022a).

Na terceira competência específica, em que se afirma que os professores devem reconhecer os contextos da(s) escola(s) em que atuam, pergunto-me se e como os professores poderiam agir caso identifiquem, nos âmbitos social, cultural, econômico e/ou político de seus locais de trabalho, problemas que limitem suas condições para ensinar ou que restrinjam suas possibilidades de existência enquanto sujeitos. Além disso, por que é esperado que os professores propiciem aos estudantes “aprendizagens significativas”, mas não que desenvolvem formas de ensinar que sejam significativas, ou experiências de estudo que sejam significativas? Ainda nesse escopo, é curioso notar que novamente é colocada a expectativa de que os contextos socioculturais dos estudantes sejam levados em conta, o que reforça a importância de se questionar o quão educacionalmente apropriado ou ambicioso é que o centro das práticas de ensino seja os estudantes. Como afirmei acima, não acredito que esse seja o melhor caminho, justamente porque pode acarretar em problemas para o desenvolvimento da *subjectification* e da socialização tanto de estudantes quanto de docentes - mas essa é uma discussão para o próximo capítulo.

Finalmente, em relação à competência específica quatro, de que formas o conhecimento a respeito da estrutura, organização e governança do sistema educacional pode influenciar a formação dos professores enquanto sujeitos e o desenvolvimento de suas formas de ensinar? É possível esperar que os professores utilizem esses conhecimentos para o próprio desenvolvimento pessoal e profissional, bem como para aprimorar seu próprio repertório de

ensino, de modo a explorar as demandas do currículo de maneiras criativas e originais, para superar as expectativas de performatividade na educação escolar?

Prosseguindo na análise, olharemos agora para as competências específicas alocadas na dimensão da prática profissional. A primeira delas estabelece que os professores devem planejar suas ações de ensino, o que indubitavelmente é almejável e necessário. Todavia, está posto que as ações decorrentes desse planejamento devem resultar em resultados efetivos de aprendizagem, o que pode ser compreendido como um objetivo sustentado pela cultura da performatividade. É interessante observar, também, que entre as expectativas colocadas nas habilidades que compõem essa competência, há uma orientação clara aos professores para “criar um ambiente de aprendizagem produtivo e confortável para os estudantes”. Mas o termo “ambiente de aprendizagem” é educacionalmente apropriado ou, como sugerido no primeiro capítulo, teria mais sentido falar em “ambientes de educação” ou “ambientes de ensino, estudo e aprendizagem”? O que se entende e o que se pretende por “produtivo”? Que os estudantes atinjam níveis de desempenho demonstráveis por meio de resultados de aprendizagem mensuráveis? E por que esse ambiente precisa ser necessariamente “confortável”? O que se entende como “confortável”, uma ausência de situações que incomodam ou que sejam insatisfatórias aos estudantes? Se aos estudantes for proposto realizar atividades que a princípio não se interessam ou não gostam, ou mesmo que considerem muito exigentes, isso tornaria o ambiente “desconfortável”? E se sim, isso seria um problema mesmo? Ou o desconforto pode ser desejável se potencializar a educação dos estudantes e a própria existência deles como sujeitos?

Ainda na mesma competência, espera-se que os professores adotem um repertório diversificado de estratégias didático-pedagógicas, mas estaria o ensino incluído aqui nesse rol de estratégias? Se sim, por que não o explicitar? Além disso, é claro que pode ser visto como desejável que os professores tenham um repertório variado de estratégias, mas quão profundamente eles podem desenvolver a própria autonomia para tornar possível a existência e a efetivação desse repertório? Que condições são necessárias para que o façam? De que formas exercer tal repertório poderia fazer da prática educacional algo que vá além de meramente garantir aos estudantes a aprendizagem de habilidades e competências previsíveis e pretensamente mensuráveis? Como essas estratégias orientadas por um repertório diversificado podem trazer à tona práticas significativas de ensino, de estudo e de aprendizagem que possam ajudar na superação da pressão por performance e resultados?

Na segunda competência específica dessa dimensão, o primeiro aspecto a ser questionado é novamente a proposição de que os professores criem e saibam gerir “ambientes

de aprendizagem”. Primeiro, porque essa proposição é um indicativo de uma tentativa de reduzir as práticas educacionais aos aspectos da aprendizagem. Entretanto, convém lembrar que aprendizagens podem acontecer em contextos diversos, e que se estamos tratando de educação escolar, exercida por meio do trabalho docente com os estudantes, inevitavelmente precisamos considerar também o ensino e o estudo como partes do processo educativo. Assim sendo, reafirmo que o mais apropriado seria falar em “ambientes de Educação” ou “ambientes de ensino, estudo e aprendizagem”. Além disso, na primeira habilidade dessa competência específica, o propósito de que os professores “otimizem a relação entre tempo, espaço e objetos de conhecimento” soa como uma expectativa relacionada à cultura da performatividade, semelhante ao que se esperaria encontrar no mundo do trabalho produtivo. Essa percepção é fortalecida pelo que se expressa na terceira habilidade, que retoma a ideia de que os professores devem construir um “ambiente de aprendizagem” que seja “produtivo, seguro e confortável aos estudantes”, expectativa que questionamos há pouco. Afinal, sob o ponto de vista educacional, que razões ou objetivos sustentam essa suposta necessidade de orientar as atividades escolares sob a égide da produtividade? Além disso, se os professores seguirem as demandas solicitadas nessa competência, como poderiam desenvolver estratégias de ensino que possam superar as exigências por desempenho e por resultados?

Seguindo na mesma dimensão, a competência específica três pode ser interpretada como uma forma de submeter o ensino a objetivos de aprendizagem mensuráveis, uma vez que se afirma, na sexta habilidade, que os professores devem se manter preocupados a respeito de avaliações em larga escala e por buscar melhorar os resultados da(s) escola(s) e da rede de ensino em que atuam. Além disso, a despeito de a competência afirmar que os professores devem avaliar o desenvolvimento dos educandos, a aprendizagem e o ensino, nenhuma de suas seis habilidades menciona ou explica o que se entende por “avaliar o ensino”, nem como ou por que essa avaliação deve ser feita. De fato, as proposições elencadas ao longo dessa competência evidenciam de forma bastante transparente que o objetivo maior é potencializar as aprendizagens dos estudantes, e especificamente aquelas que podem ser medidas e que se tornarão visíveis nos rankings de desempenho. Sob essa perspectiva, pode-se entender que a concepção de ensino implicitamente incluída aqui é do ensino como uma atividade voltada a assegurar a aprendizagem de habilidades e competências previstas no currículo e cobradas nas avaliações. Pergunto-me, no entanto, se essa é uma perspectiva de ensino educacionalmente desejável. Ademais, se o objetivo final é o desempenho nas avaliações e os resultados da escola, não se estaria priorizando treinar os estudantes para fazer provas em vez de efetivamente educá-los?

Finalmente, na quarta competência específica da dimensão da prática profissional, podemos destacar ao menos quatro expectativas que podem impactar no papel do professor e em suas formas de ensinar. A primeira delas diz respeito ao fato de que mais uma vez se coloca como um dos objetivos centrais da atuação docente garantir que os estudantes aprendam as competências, habilidades e conhecimentos previstos no currículo. Obviamente o currículo é parte indispensável do processo educacional, mas é preciso ter atenção quanto às formas e objetivos pelos quais se trabalha com ele, para não reduzir o trabalho docente a um mero “cumprir o que o currículo pede”, principalmente se este cumprir tiver como norte apenas o alcance de resultados de aprendizagem que possam ser medidos. A segunda se refere à expectativa de que os professores considerem as necessidades de aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes. A questão aqui não é propriamente se é necessário ou importante que esses aspectos sejam levados em conta, mas por quais objetivos educacionais os professores precisam considerá-los. Ademais, cabe novamente questionar o que se entende por “desenvolvimento integral”. O termo pode parecer óbvio, mas penso que seria interessante destrinchá-lo para se entender que aspectos de um necessário e esperado desenvolvimento humano são valorizados e quais são negligenciados nesse processo.

A terceira expectativa que julgo pertinente ressaltar está inscrita na quinta habilidade, que afirma que os professores devem usar as tecnologias apropriadas nas práticas de ensino. Aqui, cumpre retomar o que já foi questionado quando da discussão a respeito da quinta competência geral. Qual é o nível de preparação que os professores realmente possuem para fazer uso dessas tecnologias? O quanto estão preparados para avaliar e decidir em que situações essas tecnologias devem ser utilizadas e em quais é preferível adotar outros métodos e estratégias? O que é necessário providenciar e fazer para que os professores sejam de fato preparados para cumprir as exigências dessa competência? E o que é necessário para que esse uso tenha objetivos educacionais significativos?

Por fim, a quarta expectativa levantada nessa competência específica que eu gostaria de destacar se refere à proposta de que os professores trabalhem colaborativamente com outras disciplinas, profissões e comunidades, de forma local e global. Embora isso possa ser educacionalmente interessante e até desejável, emergem algumas questões que precisam ser colocadas para reflexão. Quais são as reais condições (de tempo, de recursos, de preparação etc.) que os professores têm para se engajar dessa forma com outras disciplinas, profissões e comunidades? Como esse trabalho impactaria o desenvolvimento de cada disciplina especificamente, as comunidades e as outras profissões, bem como a própria profissão docente? Haveria o risco de que, num trabalho supostamente colaborativo, uma ou mais disciplinas se

sobressaíam e sejam priorizadas em relação às outras? E, mais importante, de que formas essa expectativa pode influenciar o desenvolvimento desses professores enquanto sujeitos e suas formas de ensinar?

Por derradeiro, temos a última dimensão das competências específicas, denominada “engajamento profissional”. Inicialmente, considero importante prestar atenção a dois aspectos estabelecidos na primeira competência específica, que afirma que os professores devem se comprometer com o próprio desenvolvimento profissional. Primeiro, essa competência parece definir os professores como os únicos e individualmente responsáveis por seu desenvolvimento e pelo aprimoramento de suas práticas, o que, como temos visto no decorrer da análise, é a tônica constante deste documento. A esse respeito, por exemplo, a segunda habilidade expressa que os professores devem se engajar no desenvolvimento de competências pessoais, interpessoais e intrapessoais tanto para atingir o autoaperfeiçoamento quanto para propor *efetivamente* (grifo meu) o desenvolvimento de competências e a educação integral dos estudantes, enquanto a terceira habilidade afirma que os professores devem *assumir a responsabilidade* (grifo meu) por se autodesenvolver e aprimorar suas práticas, e a habilidade quatro afirma a necessidade de que os docentes busquem por soluções que aprimorem a qualidade de aprendizagem dos estudantes. (Brasil, 2019, p. 19). Entretanto, pretender que o autodesenvolvimento do professor tenha como foco aprimorar a qualidade de aprendizagem dos estudantes, principalmente se essa qualidade for concebida como sinônimo de demonstração de resultados estatisticamente comprovados por meio das avaliações, não seria uma forma de objetificar esse professor e limitar suas possibilidades de existir enquanto sujeitos?

Percebe-se, pois, nitidamente, que há uma forte influência da ideologia neoliberal aqui, uma vez que exigir dos professores que assumam individualmente essas responsabilidades pode facilmente significar que o Estado poderá diminuir a parte que lhe cabe nesse processo ou até mesmo se eximir de tal responsabilidade. Pode-se concluir, também, que o trabalho do professor deve se direcionar para a aprendizagem dos estudantes e, a julgar pelo conjunto de ideias propostas ao longo do documento, a aprendizagem esperada é a de competências e habilidades previstas no currículo e que possam ser medidas e “comprovadas” nas avaliações. Nesse sentido, a expectativa por efetividade nesse processo denota também uma perspectiva performativa.

Além disso, ao se propor que os professores encontrem soluções para melhorar a *qualidade* (grifo meu) da aprendizagem, levanta-se a questão a respeito do que define a ideia de qualidade esperada por essa política. De que formas os professores poderão averiguar uma

pretensa qualidade na aprendizagem dos estudantes? Em que critérios eles devem se pautar? Por que há preocupação em aferir uma suposta qualidade de aprendizagem, mas nada é dito sobre a qualidade no ensino? De que maneiras e sob que condições os professores podem se engajar no debate sobre a qualidade de suas práticas docentes? Como tudo isso impacta em suas formas e objetivos de ensinar, bem como nas razões pelas quais estudam e estimulam seus estudantes a estudar, e em suas maneiras de existir enquanto sujeitos?

Ainda nessa mesma competência específica, embora os professores devam estar comprometidos com seu próprio desenvolvimento, eles realmente possuem tempo, espaço, condições materiais e estruturais adequadas para contestar o que sufoca seu desenvolvimento e exigir melhorias em sua formação? Não seria primordial que os professores estejam cientes de que outros profissionais são responsáveis por ajudá-los a se desenvolverem profissionalmente? Além disso, não seria interessante e desejável, sob o ponto de vista educacional, que o autodesenvolvimento dos docentes tenha como possíveis objetivos contribuir para a sua formação como sujeitos, para que eles desenvolvam formas de ensinar significativas e orientadas por propósitos genuinamente educacionais, em vez de focadas em performances e resultados que podem ser estatisticamente medidos, bem como para que contribuam para a formação de seus estudantes sob uma perspectiva existencial? Nada disso está expresso nas habilidades que compõem essa competência específica.

Em relação à segunda competência específica, gostaria de iniciar focando na primeira habilidade. De acordo com o expresso no texto, os professores devem “compreender o fracasso escolar não como destino dos mais vulneráveis, mas fato histórico que pode ser modificado” (Brasil, 2019, p.19). Mas o que exatamente se espera que os professores entendam como “fracasso” escolar? Que os estudantes não atinjam as notas esperadas ou não alcancem um nível de desempenho que possa ser demonstrado nas avaliações? A esse respeito, convém lembrar que falhar e cometer erros fazem parte do trabalho educacional, então os professores não só não deveriam ter medo de assumir riscos em suas práticas, como também seria razoável que encorajassem os estudantes a lidar com os momentos de “fracasso” de forma educacionalmente significativa e desejável. No entanto, como esperar que os professores se sintam à vontade para assumir riscos se eles são submetidos a uma constante pressão por desempenhar e mostrar resultados?

Já na segunda habilidade, que afirma que os professores devem estar comprometidos com a aprendizagem dos estudantes e manter em mente o princípio de que todos são capazes de aprender, mais uma vez questiono por que há a expectativa de que os docentes sejam comprometidos com a aprendizagem dos estudantes, mas não com o ato de ensinar.

Finalmente, a quinta habilidade nessa competência específica afirma que os professores devem “construir um ambiente de aprendizagem que incentive os estudantes a solucionar problemas, tomar decisões, aprender durante toda a vida e colaborar para uma sociedade em constante mudança.” (Brasil, 2019, p.19). O primeiro ponto a se questionar aqui é novamente a proposição por um “ambiente de aprendizagem”, que, como já dito, expressa uma concepção muito restritiva de tratar a Educação, de modo que seria educacionalmente mais interessante pensar em construir ambientes de “ensino, estudo e aprendizagem”. Ademais, ao afirmar a expectativa de uma “aprendizagem durante toda a vida”, uma vez mais se evidencia a presença da *learnification* nesta política. Além disso, os objetivos elencados na segunda parte do texto dessa habilidade evidenciam a influência da ideologia neoliberal nesta política, uma vez que as capacidades que se espera serem desenvolvidas parecem demandar que os estudantes assumam individualmente suas “responsabilidades” para “colaborar” para uma sociedade que está frequentemente mudando. Aliás, essa ênfase no caráter constantemente transformativo da sociedade pode significar também que se exija uma intensa flexibilidade por parte dos estudantes. Sob essa perspectiva, cabe retomar as considerações feitas a respeito da competência geral número sete, quando, recuperando críticas feitas por Duarte (2010), alertei para a importância de se tentar superar princípios que, sob a aparência de um certo progressismo, são na verdade idealistas, uma vez que tratam problemas sociais como consequência de equívocos meramente individuais.

A esse respeito, como os professores poderiam pensar, planejar e executar suas práticas de ensino de modo a ajudar os estudantes a olharem de forma diferente para os problemas dessa sociedade em constante transformação na qual se espera que eles “solucionem problemas” e “tomem decisões”, rompendo com as expectativas de individualização de responsabilidades e ampliando a compreensão de que essas questões sociais são consequências da organização política e socioeconômica característica do neoliberalismo? Como os próprios professores poderiam repensar e ressignificar suas formas de olhar para esses problemas, como parte de seu processo de desenvolvimento enquanto sujeitos? E como tudo isso pode impactar em suas práticas de ensino?

No que tange à penúltima competência específica da dimensão do engajamento profissional, considero apropriado destacar logo a primeira habilidade proposta, que afirma que o professor, ao participar da construção e avaliação do projeto político pedagógico da escola, deve ter como prioridade a aprendizagem e o pleno desenvolvimento dos estudantes. Aqui, questiono novamente se é realmente desejável, sob a perspectiva educacional, que se conceda uma preferência tão destacada à aprendizagem e se isso não significaria negligenciar aspectos

outros da Educação, como o ensino e o estudo, em especial se a aprendizagem que se objetiva concretizar é aquela orientada pelo desempenho e pela demonstração de resultados que possam ser objetivamente verificados por meio das avaliações internas e, principalmente, externas em larga escala. Questiono, mais uma vez também, se sob o ponto de vista educacional é realmente adequado considerar os estudantes como centro do processo educativo. Além disso, penso que o que se pretende por desenvolvimento “pleno” ou “integral” dos estudantes carece de uma melhor definição. Que princípios e valores sustentam esse desenvolvimento? Eles podem ser construídos, incrementados e valorizados por meio do ensino ou do estudo? De que maneiras? Esse desenvolvimento pretende que os estudantes sejam capazes de questionar as estruturas socioeconômicas e políticas próprias da cultura neoliberal? Há pretensões de que os próprios professores sejam capazes de fazer esses questionamentos? Aliás, é esperado dos professores que, ao trabalhar para “desenvolver plenamente o estudante”, considerem esse desenvolvimento objetivando uma adaptação em relação às exigências neoliberais ou considera-se a possibilidade de uma ruptura com elas?

Prosseguindo na mesma competência específica, a segunda habilidade versa a respeito do compartilhamento de experiências profissionais por meio do trabalho coletivo, da participação em “comunidades de aprendizagem” e do uso de recursos tecnológicos. A uma primeira vista, pode parecer que a expectativa por um trabalho coletivo e que incentive o compartilhamento de experiências poderia significar uma possibilidade de enfrentamento das tendências individualizantes próprias da sociedade neoliberal. No entanto, importa salientar que não é o trabalho coletivo em si que vai proporcionar esse enfrentamento, mas a mudança de paradigma na maneira de compreensão dos problemas sociais e dos possíveis caminhos para resolvê-los. Sob essa perspectiva, cumpre questionar como a efetivação do que se propõe nesta habilidade pode afetar a autopercepção dos professores, o desenvolvimento deles enquanto sujeitos e suas formas de ensinar. Esse “trabalhar coletivamente” tem como propósito a adaptação dos docentes às exigências performativas das políticas de formação e dos currículos ou há espaço para contestações e para o desenvolvimento de objetivos educacionais que vão além das aprendizagens previstas no currículo e medidas nas avaliações internas e externas?

Já a terceira habilidade nessa competência específica trata a respeito da articulação entre a BNCC e os currículos regionais, considerando-a como um contributo da escola para “se construir uma sociedade mais justa e solidária por meio da mobilização de conhecimentos que enfatizem as possibilidades de soluções para os desafios da vida cotidiana e da sociedade.” (Brasil, 2019, p. 20). Assim como feito ao se discutir a competência geral de número um, acredito que é importante questionar novamente o que se entende por “sociedade justa e

solidária”. Que perspectivas são consideradas aqui e quais são ignoradas ou minimizadas? Quais são exatamente os conhecimentos a serem mobilizados pelos professores juntamente aos estudantes para acentuar as alternativas de “solução dos problemas da vida cotidiana e da sociedade”? A demanda por se cumprir o que está no currículo é suficiente para que a proposta dessa habilidade se realize? Que condicionantes são necessárias para que os professores possam pensar a busca por uma “sociedade justa e solidária” de forma não idealista, ou seja, contrária aos entendimentos de que os problemas sociais são produtos de equívocos individuais? E como isso pode afetar suas formas de pensar, organizar e praticar o ensino? Como isso pode afetar as motivações pelas quais estudam e incentivam seus estudantes a estudar? Por fim, resalto mais uma vez a problemática do uso da expressão “comunidades de aprendizagem”, reafirmando minha posição de que, sob a ótica educacional, seria mais interessante e apropriado considerar “comunidades de Educação” ou “comunidades de ensino, estudo e aprendizagem”.

Finalmente, com relação à última competência específica, que afirma que os professores devem se engajar profissionalmente com as famílias e a comunidade, gostaria de destacar inicialmente que duas de suas cinco habilidades colocam como objetivo favorecer a aprendizagem e o pleno desenvolvimento dos estudantes, o que reforça o tom adotado no decorrer de praticamente todo o documento. Além disso, a quarta habilidade propõe que os professores “compartilhem responsabilidades” e contribuam para desenvolver um clima escolar que favoreça o desempenho das atividades docentes e discentes (BRASIL, 2019, p. 20). Curiosamente, esse é o único momento do texto dessa política em que se fala em “compartilhamento de responsabilidades”. Por outro lado, não se informa com quem essas responsabilidades devem ou poderiam ser compartilhadas. Ademais, impossível não refletir a respeito de que concepção de “desempenho” se espera que pautar o trabalho dos professores. O “desempenho” aqui estaria concebido sob uma perspectiva neoliberal focada em produzir resultados de aprendizagens e em controlar as práticas de professores e estudantes, conforme alertado por Ball (2003)? Poderia o conceito de “desempenho” ser pensado em termos de melhorar a arte de ensinar, contra as tendências de se direcionar a Educação à busca e ao alcance de resultados de aprendizagem mensuráveis, como proposto por Biesta (2022b), priorizando aqui uma perspectiva mais educacional e menos performativa? Ou uma outra perspectiva alternativa de “desempenho” poderia e deveria ser pensada para que as atividades docentes e discentes se orientem por objetivos educacionalmente desejáveis e significativos?

Uma vez analisadas as competências que constituem a BNC-Formação, bem como levantadas questões e provocações a respeito de suas prerrogativas, passo agora a uma breve explanação acerca das dificuldades e limites encontrados na realização da análise dessa política.

2.9 Dificuldades e limites encontrados na análise

No decorrer deste capítulo, dediquei-me à desafiadora tarefa de analisar a Resolução CNE/CP 02/2019, enquanto política pública voltada para a formação de professores da educação básica no Brasil. Inicialmente, afirmei que minha intenção foi a de fazer uma análise da política e não uma análise para a política, embora eu espere que minhas considerações possam contribuir para a (re)formulação e (re)estruturação de políticas para a formação de professores. Em seguida, procurei explicar a minha posicionalidade em relação à política analisada, esclarecendo quem sou enquanto profissional da educação e pesquisador em nível de doutorado no campo da Educação, bem como indicando as razões que me motivaram a empreender nessa investigação. Afirmei, também, que estou considerando essa política como texto, na perspectiva definida por Ball (1993), o que implica em reconhecer as complexidades tanto de seu processo de formação quanto de suas possíveis interpretações e formas de efetivação. Nesse sentido, coloquei minha intenção de identificar o que pode estar ausente, formulado de modo confuso ou incompleto, bem como que poderia ser adicionado ou reescrito de forma diferente no texto dessa política, para entender mais claramente que tipos de professores essa política pretende formar e que objetivos podem ser almejados e atingidos por meio do ensino, especialmente considerando a possibilidade de constituição de uma política que se oriente por finalidades que possam superar a lógica neoliberal e a cultura da performatividade. Posteriormente, apresentei a estrutura geral da Resolução, seguida pela descrição de suas partes e por breves observações iniciais. Por fim, apresentei, analisei e problematizei os conteúdos expressos nas competências gerais e específicas desta política.

Durante as análises dessas competências gerais e específicas, procurei focar minha atenção nas partes que expressassem algo sobre o ensino, bem como naquelas em que a ênfase se dá na aprendizagem, mas nas quais eu acredito ser fundamental que algo sobre o ensino seja incluído e proposto. Outro aspecto que tentei observar foi sobre a quase completa ausência de preocupações com o estudo nesta política, bem como sobre a importância de se pensar em possíveis articulações entre ensino, estudo e aprendizagem. Também tentei chamar a atenção para os pontos em que seria possível debater as condições necessárias para que os professores possam existir enquanto sujeitos e não como objetos de interesses externos que não são necessariamente educacionais, bem como para que exerçam sua profissão. Além disso, busquei também explicitar os pontos em que é possível perceber influências da ideologia neoliberal e da cultura da performatividade sobre as expectativas levantadas em relação à formação e ao trabalho dos professores.

Ao longo da discussão, levantei uma série de questões e provocações acerca do que essas competências e as habilidades nelas inseridas parecem exigir dos professores em processo de formação. Várias delas, propositalmente, não foram respondidas aqui, uma vez que faz parte dos meus intuitos chamar a atenção para a relevância dessas questões e incentivar a reflexão e o debate a respeito delas.

Evidentemente, todas essas questões e considerações pautam-se na minha forma de pensar a Educação, de modo geral, e a formação e o trabalho dos professores, de modo específico. Obviamente, análises e proposições feitas sob outras formas de compreender essas dimensões trariam outras questões e observações, talvez considerando outros problemas e até nem entendendo como problemáticos os pontos que eu entendo que são. A esse respeito, identifica-se aqui um dos limites dessa análise, uma vez que não contempla (e nem seria possível que contemplasse) todas as perspectivas distintas sobre Educação e sobre o ofício de professor que poderiam ser mobilizadas.

Outro limite que considero estar atrelado à análise que desenvolvi dessa política ancora-se no fato de que o documento analisado é apenas um entre inúmeros outros que, em âmbitos nacional, estaduais e locais, versam sobre a formação e atuação profissional docente - embora, como afirmado na justificativa da escolha por essa política, no capítulo primeiro, essa política seja um documento orientador para a estruturação dos projetos político-pedagógicos dos cursos de licenciatura e Pedagogia no país, o que é extremamente relevante. Além disso, cumpre considerar que esta e outras políticas que versam sobre a formação docente articulam-se também com políticas voltadas ao enfrentamento de outras questões educacionais, como o currículo e a formação de estudantes, por exemplo. Sob essa perspectiva, é pertinente considerar a possibilidade de que muitas das questões e problematizações aqui levantadas não sejam prerrogativa exclusiva dessa política e necessitem ser exploradas também em outras.

Ainda sob o prisma da (tentativa de) identificação de limites à análise feita, convém lembrar que as políticas são sempre objeto de disputas de interesses e interpretações conflitantes, de modo que a efetivação prática daquilo que está nelas proposto jamais pode ser tomado como garantido (Ball, 2003; Gatti *et al.*, 2019; Gatti, 2021). Ademais, as formas, intenções e frequências pelas quais as expectativas expressas em uma política são ou não realizadas dependem também de quem são os sujeitos por elas contemplados e nelas envolvidos, bem como quais são os contextos em que atuam e as condições infra estruturais, econômicas, políticas e sociais de que dispõem para trabalhar. A esse respeito, é importante ter em mente também que a política analisada é bastante recente, tendo sido lançada em dezembro de 2019, e que o prazo para que os cursos de formação docente em nível superior adequem seus

programas às demandas desta política ainda não se findou. É importante lembrar, ainda, que passamos recentemente por uma grave pandemia que engendrou problemas não só na área da saúde, mas também em outras áreas, como na política, na economia e na educação. Sob essa perspectiva, é razoável considerar que ainda há muito o que se observar e analisar na prática e nas realidades concretas para perceber os efeitos do que essa política propõe. É razoável considerar, também, que estes pontos que problematizei, e ainda outros, estejam também sendo questionados por outros pesquisadores, gestores e docentes.

Todavia, tudo isso não invalida as análises que desenvolvi ao longo deste capítulo, tampouco diminuem a importância das reflexões e proposições que levantei ao longo da argumentação. Mesmo porque, primeiro, como afirmei no início do capítulo, meu objetivo foi analisar a política como texto, e não como discurso ou como prática. Segundo, porque, em minha forma de conceber a importância das políticas para a formação docente, pensar em maneiras de estruturar o texto pelo qual se expressam seus fundamentos e finalidades é essencial para que elas sejam bem elaboradas. Terceiro, porque, sob o ponto de vista teórico e reflexivo, a identificação e compreensão das características que compõem essa política, bem como das concepções e princípios que a orientam, ajuda-nos a perceber o quão distante estamos ainda de uma concepção de formação de professores que se oriente por uma perspectiva existencial, visando a superação da ideologia neoliberal e da cultura da performatividade. E ajuda-nos, também, a refletir a respeito da importância de se recolocar o ensino e o estudo como elementos essenciais ao desenvolvimento da educação escolar, especialmente considerando uma perspectiva existencial de Educação, no intuito de livrar a educação, de modo geral, e a formação de professores, de modo específico, do processo de *learnification* ao qual vêm sendo expostas.

Mas é claro que a relevância e a validade de todos esses pontos precisam ser ainda confirmadas por meio de uma argumentação teórica que sustente e justifique a proposição por uma forma outra de pensar a Educação e a formação docente, que não está alinhada com a que foi identificada na política analisada. Por conseguinte, é fundamental proceder agora com uma discussão mais ampliada a respeito de quais concepções de Educação orientam minhas perspectivas a respeito de como pode ser (no sentido de possibilidades e de desejabilidade) a formação de professores, bem como sobre qual o lugar do ensino e do estudo na Educação, assim como suas respectivas articulações com a aprendizagem. É a essa tarefa que me dedicarei nos próximos três capítulos, que compõem a segunda parte da tese. Espero que, conforme for avançando na problematização e argumentação, consiga explicitar mais enfaticamente os problemas que levantei na análise feita neste segundo capítulo, chamando a atenção para a

urgência de se pensar em maneiras novas de se organizar a formação docente para que o trabalho educativo desenvolvido pelos professores nas escolas possa superar as exigências da ideologia neoliberal e da cultura da performatividade, orientando-se prioritariamente por objetivos educacionalmente desejáveis e significativos, sob uma perspectiva existencial de Educação.

Capítulo 3. Pensar além do desempenho: sobre propósitos educacionais

Este é o primeiro dos três capítulos que constituem a segunda parte da tese, destinada à estruturação da argumentação teórica que embasará a resposta à questão de pesquisa e, por conseguinte, a formulação da própria tese. O objetivo aqui é desenvolver uma reflexão a respeito de que concepção de Educação seria mais apropriada para se pensar a formação de professores sob uma ótica existencial. Para tanto, busco discorrer sobre quais podem ser os propósitos educacionais a serem almejados em uma Educação ancorada em e guiada por uma perspectiva existencial, pautando-me principalmente em noções elaboradas por Biesta (2013a; 2017a; 2020a; 2022a), e acrescentando algumas concepções próprias às ideias propostas pelo educador neerlandês e por outros que coloco em diálogo com ele, como Honneth (2011; 2018), Larrosa (2019) e Silva e Rohr (2018). A discussão tem como foco provocar pesquisadores, elaboradores de políticas públicas e professores a pensarem que finalidades e propósitos a serem alcançados por meio da educação escolar seriam educacional e existencialmente mais desejáveis – embora o “ser educacionalmente desejável” também seja objeto de discussões complexas e permanentemente em aberto. Sob essa perspectiva, o capítulo se estrutura em cinco seções, além desta breve introdução. Na primeira seção me dedico a dissertar sobre propósitos educacionais sob uma perspectiva existencial. Nas três seguintes, o foco está na apresentação e problematização das três dimensões da Educação teorizadas por Biesta (2012; 2017a; 2020a; 2022a). Finalmente, na quinta e última seção discorro a respeito da importância do risco, da incerteza e da imprevisibilidade na Educação.

3.1 Sobre propósitos educacionais em uma perspectiva existencial

Na primeira seção deste capítulo, proponho uma discussão a respeito de quais podem ser os propósitos a serem realizados por meio de uma educação escolar pensada sob uma perspectiva existencial e orientada pela superação da ideologia neoliberal e da cultura da performatividade. Além disso, busco também introduzir uma reflexão inicial sobre qual o papel a ser desempenhado pelos professores nesse processo e sobre a importância da tríade ensino, estudo e aprendizagem para a formação e atuação profissional docente, bem como para a formação discente e para o desenvolvimento dos processos educacionais de forma mais ampla, questões que serão aprofundadas nos capítulos seguintes.

Conforme informado em nota na introdução, optou-se por tomar como referência a concepção de Educação existencial proposta por Biesta (2012; 2013a; 2022a), que se constrói essencialmente a partir de diálogo com reflexões levantadas pelos filósofos existencialistas

Emmanuel Levinas e Martin Heidegger a respeito do humanismo. Assim, convém apresentar uma sucinta explicação a respeito de como o educador neerlandês formulou essa concepção de Educação. Com Levinas (2010), o autor chama a atenção para o fato de que, embora tenha contribuído para salvaguardar a humanidade do ser humano, o humanismo também esteve intrinsecamente relacionado a distintas práticas de desumanização que ocorreram ao longo do século XX. Conseqüentemente, revela-se uma dupla impotência desse movimento filosófico: a de ser oposição efetiva às políticas e práticas desumanizantes; e o fato de que, não raro, as desumanidades praticadas por determinados grupos tenham sido motivadas por uma definição específica do que é ser humano, como é facilmente percebido nos exemplos do nazismo e do fascismo (Biesta, 2013a). Já com Heidegger, a crítica apresentada por Biesta (2013a) diz respeito à tese de que, ao focalizar o ser humano em sua natureza ou essência e não em sua existência e capacidade de ser, o humanismo não dá o devido valor ao ser humano, tratando-o antes como objeto do que como sujeito. Assim, depreende-se que o problema do humanismo é propor uma determinada norma do que significa ser humano, excluindo aqueles que não vivem - porque não podem ou não o desejam - conforme essa norma (Biesta, 2013a). As conseqüências dessa exclusão revelam-se, por exemplo, na existência de regimes autoritários e violentos, bem como em práticas pautadas em preconceitos diversos e em políticas sociais e econômicas que engendram, intensificam e perpetuam desigualdades e injustiças sociais. Sob essa ótica, é importante ter em mente que a questão sobre o que significa ser humano deve ser mantida em aberto e que as possíveis respostas devem ser buscadas durante e a posteriori o processo educacional, e nunca a priori (Biesta, 2013a; 2022a). Nesse sentido, pensar a Educação sob um prisma existencial significa se interessar genuinamente a respeito de que formas de existência são possibilitadas e estimuladas por meio dos processos educacionais (Biesta, 2013a; 2022a).

A esse respeito, (Biesta, 2017a; 2020a; 2022a; 2024) argumenta que a Educação é um empreendimento existencial que tem como propósito potencializar as possibilidades de que os estudantes se tornem sujeitos de suas próprias vidas e não meros objetos de determinações externas. Sob esse prisma, o autor neerlandês sustenta que é necessário articular teoria e prática para compreendermos como nós, enquanto educadores, podemos abrir espaço para que essa forma de Educação ocorra em nossos empreendimentos educacionais cotidianos. Ainda que eu esteja de acordo que esse é um propósito educacional desejável, penso que há pelo menos seis contestações que podem ser levantadas a esse respeito. Primeiro, por que esse propósito de "viver como sujeito de sua própria vida" é colocado em relação aos estudantes, mas não em relação aos professores? Segundo, quais são as reais possibilidades de que esse propósito seja cumprido se não se pretender desenvolvê-lo antes nos docentes do que nos estudantes? Terceiro,

que responsabilidades especificamente competem à escola e aos professores cumprir para que esse propósito seja alcançado, quais competem ao Estado e à sociedade de forma mais ampla e quais competem aos próprios estudantes? Quarto, será de fato possível estabelecer uma distinção tão rigorosa entre sujeito e objeto, ou seria mais pertinente considerar as nuances presentes nas interconexões entre um e outro? E quinto, é realmente possível a existência de um sujeito plenamente consciente e indiscutivelmente livre para tomar decisões? A noção de sujeito com a qual trabalho aqui, já expressa em nota de rodapé na introdução, indica que não. Por fim, quais teorias e que formas de prática melhor possibilitariam que essa forma de Educação se concretize?

O objetivo de expandir as possibilidades de que os estudantes sejam sujeitos de suas próprias vidas, conforme argumentado por Biesta (2022a; 2024), está ancorado em uma perspectiva existencial de Educação que, para o autor, depende do desenvolvimento de três dimensões educacionais distintas e complementares: a qualificação, a socialização e a *subjectification*. É a partir da efetivação dessas dimensões que se torna possível o cumprimento da tarefa educacional, que consiste fundamentalmente em despertar⁹ em outro ser humano a vontade de existir no e com o mundo de forma adulta¹⁰ (Biesta, 2017a; 2020a; 2022a). Esse “existir no mundo de forma adulta” significa assumir uma dupla postura de valorização da alteridade e de responsabilidade perante outros seres humanos e perante o mundo, bem como entender que o “mundo lá fora” (o mundo social e o mundo natural) não é um objeto colocado à disposição dos nossos quereres (Biesta, 2017a; 2020a; 2022a; 2024). De acordo com o Biesta (2020a), considerar esses objetivos como uma *tarefa* significa tratá-los como uma *responsabilidade* (grifos meus) da qual nós, enquanto educadores, não podemos nos isentar. Nos parágrafos a seguir, discorrerei um pouco mais a respeito dessa ideia proposta por Biesta (2017a; 2020a; 2022a), acrescentando observações e questionamentos pessoais às argumentações do autor. Em seguida, pretendo expandir os possíveis sentidos e possibilidades de cumprimento dessa tarefa educacional e levantar questionamentos a respeito de que condições seriam necessárias para que os próprios professores queiram e consigam estar no e

⁹Tenho dúvidas quanto à utilização do termo despertar, uma vez que “despertar” alguém implica a necessidade de que esse alguém queira ser despertado. Ou seja, o despertar não é algo que se decide por forças exteriores ao indivíduo, ainda que possa ser provocado por elas. Nesse sentido, talvez um termo mais apropriado fosse “encorajar” ou “apoiar” o outro no desejo de viver dessa forma, mas considerando que esse desejo advém do outro e não é criado exteriormente (repito, ele pode ser provocado ou estimulado por influências externas, mas não criado).

¹⁰No texto original, o termo utilizado por Biesta (2017a) é *in a grown-up way*. O próprio autor afirma não estar satisfeito com o termo, e, particularmente, também não estou totalmente convencido de que o termo traduzido seja exatamente preciso, mas penso ser o que melhor se aproxima de expressar a ideia pretendida pelo autor.

com o mundo “de maneira adulta”, antes de pretender incutir em seus estudantes essa vontade e capacidade.

Julgo particularmente importante considerar como indispensável que os próprios professores desejem viver no e com o mundo dessa forma por duas razões principais. Primeiro, porque o “querer” existir no e com o mundo de forma adulta é uma questão existencial constitutiva do próprio processo de formação dos indivíduos enquanto sujeitos (Biesta, 2017a; 2020a; 2022a; 2024), ou seja, do desenvolvimento de sua *subjectification*, um dos três princípios educacionais cunhados pelo pesquisador neerlandês, conforme citados acima e que serão melhor discutidos ao longo deste capítulo. Nesse sentido, será possível pensar a respeito da formação de professores sob uma perspectiva existencial. Segundo, porque, conforme afirmei no primeiro capítulo, entendo que há um primado da formação docente sobre a formação discente, de modo que o próprio processo de constituição dos professores enquanto sujeitos que queiram estar no e com o mundo de forma adulta precisa anteceder as expectativas de que eles provoquem nos estudantes tal desejo. Curiosamente, Biesta (2017a; 2020a; 2022a) argumenta em favor da necessidade de os professores assumirem a responsabilidade de fazer com que os estudantes queiram viver no e com o mundo de forma adulta, mas não desenvolve como os professores podem despertar e manter em si mesmos essa ambição, tampouco quais condições seriam necessárias para que o façam, o que, em minha perspectiva, é algo fundamental tanto para a formação docente quanto para o desenvolvimento das práticas de ensino. Antes, porém, de me aprofundar nessa discussão e apresentar meus argumentos, vou expor brevemente a concepção de Biesta (2017a; 2020a) sobre o “ser adulto”.

A primeira noção que deve ficar clara em relação a essa tarefa é que o “ser adulto” não é algo que nós possamos considerar como uma habilidade ou competência que aprendemos no decorrer de nossa formação e que, em algum momento, torna-se uma forma de ser e estar no mundo que conseguimos invariavelmente colocar em prática (Biesta, 2017a; 2020a). Nesse sentido, afirma o autor, ninguém pode afirmar ter o domínio sobre tal forma de existência, uma vez que o ser adulto de cada sujeito varia conforme suas maneiras de responder às situações em que dele se requeira existir assim. Em outras palavras, não somos adultos em razão de idade, de maturidade ou por ter completado determinadas etapas de escolarização. Somos (ou não somos) adultos na maneira como respondemos aos momentos em que deveríamos agir como adultos. Apesar disso, Biesta (2017; 2020a; 2022a) não explora o que esse ser adulto pode significar para os professores. Sob essa perspectiva, o educador neerlandês parece supor que os professores já estão preparados para agir como adultos no e com o mundo, ao menos nas situações em que se encontram exercendo a profissão junto aos seus estudantes nas escolas. Se

for esse o caso, configura-se aqui uma aporia, uma vez que o próprio autor afirma que o ser adulto não é uma questão de idade ou de nível de formação acadêmica, mas de capacidade de responder adequadamente àquilo que nos é solicitado em diferentes momentos, logo indivíduos que sob o ponto de vista etário e de nível de escolaridade seriam presumivelmente adultos nem sempre necessariamente agirão como tal, e evidentemente essa lógica se aplica a nós professores. E, se, por outro lado, considerarmos que Biesta (2017a; 2020a; 2022a; 2024) reconhece sim que os professores nem sempre estarão preparados para agir como adultos, devemos questionar por que razões ele não discorre sobre se, como e por quê pode ser importante que se pense quais são as condições necessárias para que os professores desejem agir de tal forma nas mais diversas situações a que são sujeitos no cumprimento de seu ofício no cotidiano escolar. Mas é necessário compreender melhor o que exatamente significa esse ser adulto, para depois retomar a argumentação em favor da indispensabilidade de que esse conceito seja desenvolvido antes nos professores do que nos estudantes.

Biesta (2017a; 2020a; 2022a) sustenta que, enquanto indivíduos presentes no mundo, somos confrontados frequentemente com formas de resistência às nossas iniciativas e interesses - ou aos nossos inícios, como observa Arendt (1961), o que pode nos levar a reagir de maneira destrutiva em relação a nós mesmos (quando nos afastamos daquilo que nos causa resistência e comprometemos nossa relação com o mundo por meio, por exemplo, do isolamento, da indiferença ou da auto violência) ou em relação ao mundo (quando, tomados pela frustração ou irritação, tentamos impor nossa vontade, não raro de modos violentos, colocando em risco a integridade das outras pessoas, do mundo social e do mundo natural). Sob essa perspectiva, o agir como adulto no e com o mundo requer uma busca constante por se manter no meio-termo entre a autodestruição e a destruição do mundo (Biesta, 2017a; 2020a; 2022a). De fato, para Biesta (2017a; 2020a; 2022a), o meio-termo é a única forma possível de existência, uma vez que nos extremos mencionados tanto a *subjectification* dos indivíduos quanto a socialização tornam-se inatingíveis. Mas o que é preciso para que as pessoas possam se situar nesse “meio-termo”? Para começar a responder a essa pergunta, é necessário lembrar que a Educação se orienta pelas dimensões da qualificação, da socialização e da *subjectification*, as quais devem ser articuladas em favor do cumprimento da tarefa educacional - e, portanto, desse desafio de encontrar o "meio-termo" entre a auto destruição e a destruição do mundo (Biesta, 2012; 2013a; 2013b; 2017a; 2020a; 2020b; 2022a). Por conseguinte, é necessário compreender como essas dimensões se definem. Para o que se pretende neste capítulo, o princípio da *subjectification* merecerá maior atenção, mesmo porque de acordo com o próprio educador neerlandês é esse o princípio essencial para o desenvolvimento da tarefa de fazer com que os estudantes queiram

estar no e com o mundo de forma adulta. Os outros dois princípios serão também apresentados e problematizados, mas pensados essencialmente em torno de suas relações com o primeiro.

3.2 A dimensão da *subjectification* e o cumprimento da tarefa educacional

A dimensão da *subjectification* refere-se ao processo de constituição do sujeito e talvez seja mais bem compreendida como o oposto da socialização, pois enquanto essa última se refere à inserção em uma ordem social dada, a primeira implica o desenvolvimento de formas de ser e estar no mundo que sugiram certa independência dessa ordem, considerando essa independência como uma espécie de liberdade (Biesta, 2012). Nesse sentido, a *subjectification* está relacionada à nossa liberdade de agir ou de se abster de agir enquanto ser humano adulto frente às situações com as quais somos cotidianamente confrontados. Essa liberdade deve ser compreendida como uma questão existencial, na medida em que só podemos exercê-la por meio do encontro com o mundo e com o outro (Biesta, 2022a). De modo mais preciso, a noção de liberdade utilizada por Biesta (2020a; 2022a) para explicar o conceito de *subjectification* é aquela que permite ao indivíduo ser sujeito de sua própria vida e não um mero objeto definido pelas vontades de outras pessoas. Aqui, é importante pontuar que a liberdade não se refere ao poder fazer o que se quer, tampouco às liberdades de consumo desenfreado incentivadas pela ideologia neoliberal, mas sim a uma espécie de liberdade qualificada que esteja integralmente conectada à nossa existência como sujeitos (Biesta, 2022a). Essa existência, prossegue o autor, não é jamais uma existência apenas com e para nós mesmos, mas sempre uma existência no e com o mundo. Como um problema existencial, a liberdade está relacionada à questão de como nós existimos e como conduzimos nossas vidas, compreendendo que não há ninguém mais que possa existir por nós ou conduzir nossas vidas por nós (Biesta, 2022a). Liberdade é, pois, de acordo com o autor neerlandês, uma questão de primeira pessoa, sobre tudo aquilo que somente eu posso fazer e ninguém mais pode fazer por mim. É, em última instância, sobre como eu existo como sujeito de minha própria vida e não como objeto do que outras pessoas esperam de mim - embora eu já tenha questionado os limites dessa possibilidade no início deste capítulo.

Assim, o que está em jogo quando se pensa na ideia de *subjectification* é, pois, a nossa liberdade enquanto seres humanos, nossa liberdade de escolher se e como vamos agir ou não agir diante das situações que o mundo nos apresenta (Biesta, 2022a). Ademais, essa liberdade não é pensada como um conceito teórico ou como uma questão filosófica complexa, mas diz respeito muito mais às experiências mundanas com as quais constantemente nos deparamos em nossas vidas (Biesta, 2022a). Trata-se, de fato, de reconhecer que nas diversas situações que se colocam diante de nós cotidianamente, nós sempre temos a possibilidade de dizer sim ou não,

de permanecer ou sair, de nos aproximar ou de nos afastar, de nos deixar levar pelo fluxo ou de resistir. Importante ponderar aqui - embora o autor não o faça - que essas possíveis formas de responder ou não a essas situações, essas possíveis escolhas, não dependem apenas e exclusivamente do interesse e da vontade dos indivíduos, mas são sempre influenciadas por fatores, condições e pressões externas. Sob essa perspectiva, ainda que se considere como objetivo adquirir uma certa independência ou liberdade dessas influências, é sempre interessante e fundamental pensar quais são as condições sociais, políticas, históricas, culturais e materiais necessárias para que as pessoas possam encontrar a opção de fazer valer a própria agência, a própria liberdade, a própria possibilidade de existência enquanto sujeito. Cabe questionar, também, até que ponto tudo isso é possível, ou seja, até onde podemos nos livrar dessas influências exteriores, até que ponto realmente alguém pode ser um sujeito com completa autonomia e liberdade. Essa me parece uma perspectiva um tanto irrealista, não somente pela complexidade de se perceber e confrontar as influências ideológicas e culturais às quais estamos constantemente submetidos, mas também porque existem fatores e circunstâncias que fogem ao nosso controle. A esse respeito, cumpre aqui retomar uma vez mais a perspectiva de sujeito indicada em nota de rodapé na introdução desta tese, na qual afirmo que busco compreender o sujeito como alguém que tem a noção de não ser totalmente livre e consciente de si e do mundo, mas que também não se contenta em ser mero objeto de vontades e influências externas. Alguém que se proponha a superar a falsa consciência provocada pela ideologia (no sentido marxista e, no âmbito de discussão desta tese, especificamente a ideologia neoliberal), reconhecendo que uma superação por completo talvez jamais seja concretizada. Para o que nos interessa nesta tese, cumpre indagar como podemos, enquanto professores, construir uma forma de relação com as políticas, com o currículo e com nossas responsabilidades profissionais que não nos objetifique e que potencialize nosso trabalho de tal forma a não permitir que objetifiquemos a nós mesmos ou aos nossos estudantes, bem como nos possibilite romper com as amarras da ideologia neoliberal e da cultura da performatividade na educação escolar.

Dentro do escopo teorizado por Biesta (2022a) e considerando o papel das políticas públicas na formação e no exercício profissional docente, podemos indagar de que formas as políticas podem ampliar ou restringir as possibilidades de que os professores alcancem essa liberdade defendida pelo educador neerlandês, essa liberdade compreendida como uma questão existencial sobre como existimos e conduzimos nossas vidas, em como nos portamos nas situações em que somente nós, individualmente, podemos agir, aquelas em que ninguém mais pode responder por nós.

Biesta (2017a; 2020a; 2022a) argumenta que para promover esse tipo de liberdade nos estudantes os professores devem considerar esses estudantes como sujeitos, mesmo nas ocasiões em que todas as evidências apontem para o contrário. No campo educacional, portanto, o autor salienta que a *subjectification* está relacionada à existência do estudante como sujeito de sua própria vida e não como um objeto passivo diante das intervenções educacionais, tampouco dos arranjos sociais. Mas o que é necessário para que os professores promovam em si mesmos essa liberdade? Ou a quem compete promover essa liberdade nos professores, além deles próprios? E quanto ao ser sujeito, até que ponto é possível afirmar que somos sujeitos em nossos processos formativos e em nossa atuação enquanto professores nas salas de aula - já considerando que esse "ser sujeito" nunca se dá por completo? Se é indispensável que os estudantes sejam vistos e reconhecidos como sujeitos, não é também indispensável que nós professores assim o sejamos? Se é essencial que os professores possibilitem aos estudantes a chance de exercer essa liberdade e de estar no e com o mundo de forma adulta, não é também essencial que aos professores seja oferecida essa possibilidade?

Considerando esses questionamentos, entendo ser pertinente ampliar a perspectiva proposta por Biesta (2020a; 2022a), acrescentando que a *subjectification* se relaciona também com as possibilidades de existência dos professores enquanto sujeitos de suas próprias vidas e não como objetos passivos de determinações externas. Nesse sentido, pode-se inferir que a *subjectification* dos professores encontra espaços de manifestação a partir do desenvolvimento das possibilidades de que esses professores tenham a liberdade de agir ou se abster de agir como adultos, especialmente no exercício de sua profissão (embora não só), e, principalmente, nas possibilidades de que esses professores não se tornem objetos de determinações externamente estabelecidas, como as exigências por performatividade e desempenho tão características das políticas educacionais contemporâneas elaboradas sob a égide do neoliberalismo, podendo se manter, até onde for possível, como sujeitos nas práticas que desenvolvem no cotidiano escolar, dentre as quais se destacam o ensino e o estudo.

Evidentemente, isso não significa pretender uma espécie de descolamento do professor em relação às políticas e às demandas externas sobre seu trabalho, ou uma completa independência em relação a elas, mas sim defender que esse professor possa existir como sujeito nesse processo, um sujeito que tenha a capacidade de refletir a respeito de sua prática, a possibilidade de fazer escolhas, as condições para desenvolver um repertório de ensino que possa almejar propósitos além das aprendizagens mensuráveis e esperadas nas avaliações, e que possa fundamentalmente questionar e contestar as políticas e obrigações que lhe são impostas se entender que elas são educacionalmente inadequadas. Trata-se, pois, de se buscar as

condições necessárias para que os professores cumpram seu papel como educadores e desenvolvam o que está proposto nas políticas e no currículo, mas jamais de forma objetificada ou mecanizada, e sim sempre como sujeitos cujas compreensões e experiências sejam levadas em consideração na elaboração, execução e avaliação dessas políticas. Manter essa ambição de que os professores existam como sujeitos no processo educacional significa defender a possibilidade de que sejam não meros executores, mas também questionadores e possíveis (re)formuladores das políticas. Significa defender que os professores sejam desenvolvedores e questionadores do currículo, e não meros cumpridores do currículo. Significa, ainda, esperar que os professores afetem as políticas e o currículo, e não sejam apenas afetados por estes. Significa, portanto, pretender que os professores busquem se situar em um meio-termo entre a autoanulação decorrente de uma submissão total às prerrogativas impostas pelas políticas e pelos currículos e a negação completa de tais prerrogativas, como uma forma de expressão do “ser adulto” (Biesta, 2017a; 2020a; 2022a; 2024) aplicada precisamente nas relações que os docentes constroem com as políticas e com os currículos. E o desenvolvimento da *subjectification* é primordial para que isso seja possível.

Pensando sob essa ótica, pode-se dizer que a *subjectification* cumpre, ao menos, duas funções na constituição do sujeito: fazê-lo razoavelmente independente e fundamentalmente responsável perante os outros com quem divide o espaço social em determinada comunidade. Essa dupla funcionalidade, conforme argumentado por Biesta (2013a; 2017a; 2020a), é inspirada no pensamento filosófico de Levinas (2010) e posiciona a *subjectification* em um lugar-chave para o próprio desenvolvimento da tarefa educacional. Em outras palavras, sem a *subjectification* enquanto fenômeno que faz emergir sujeitos que podem viver no e com o mundo como adultos, a tarefa educacional não pode ser completa. Sob essa perspectiva, é a qualidade da *subjectification* que importa, ou seja, compreender que tipos de sujeitos podem ser formados por meio da Educação (Biesta, 2012; 2013a; 2017a; 2020a; 2022a). Entretanto, pensar a respeito da qualidade da *subjectification* exige que nos aprofundemos um pouco mais nesse conceito, tomando o cuidado de discerni-lo de outras concepções que teorizam a respeito da formação dos indivíduos e problematizando as possíveis implicações e aplicabilidades da *subjectification* para a formação docente e para o exercício da profissão por parte dos professores.

Uma consideração importante a respeito do conceito de *subjectification* é que essa dimensão do processo educacional não se expressa pela ideia de "seja você mesmo", mas sim pela ideia de "seja sujeito de sua própria vida" (Biesta, 2022a). Nesse sentido, a Educação expressa pela dimensão da *subjectification* refere-se a não permitir aos estudantes estarem

confortáveis em não ser sujeitos. Trata-se, pois, de trazer o "ser sujeito" do estudante para o jogo, ajudando-os a não esquecer que essa possibilidade de existir no e com o mundo como sujeito é real e importante. Aqui, penso novamente ser importante remeter essa questão a nós, professores. Nós estamos dispostos a existir como sujeitos de nossas vidas, em especial e particular nas situações profissionais com as quais nos deparamos no dia a dia, ou é mais confortável simplesmente seguir as diretrizes políticas e curriculares sem nos dar ao trabalho de refletir sobre elas, de questionar suas motivações e intencionalidades, sem pensar em propostas de alternativas às demandas e pressões exteriores sustentadas pela ideologia neoliberal e pela cultura da performatividade?

A esse respeito, poderia ser argumentado, com razão, que não se trata meramente de uma questão de vontade ou disposição dos professores, mas das condições materiais, culturais, estruturais, políticas, econômicas e sociais às quais temos acesso enquanto docentes e que impactam nosso trabalho. Ainda assim, é importante ressaltar que reconhecer a indispensabilidade de que essas condições sejam apropriadas não nos exime da responsabilidade de aproveitá-las de forma adequada ou de nos posicionar em defesa da necessidade de que elas melhorem. Nesse sentido, ainda que não me pareça correto exigir dos professores "aproveitar" as condições oferecidas se não houver um interesse genuíno no desenvolvimento da formação deles e de seus estudantes, ou um comprometimento do Estado em incrementar essas condições, também não é educacionalmente desejável que a gente se abstenha dessa responsabilidade. Diria, na verdade, que enquanto educadores nós não temos o direito a essa abstenção.

Assim, a Educação que leva a sério a dimensão da *subjectification* está, pois, orientada pelo propósito de tornar possível formas adultas de existência no e com o mundo (Biesta, 2022a). Pensando na possibilidade e, principalmente, na necessidade de que professores desejem viver e existir no e com o mundo como sujeitos, de forma adulta, fica evidente que as políticas educacionais para a formação de professores não podem ser prescritivas ou taxativas, tampouco podem se orientar prioritária ou exclusivamente pelo cumprimento de resultados de aprendizagem previsíveis e mensuráveis. Nesse sentido, é fundamental retomar o argumento de que as políticas educacionais de formação docente precisam não somente reconhecer os professores como sujeitos (Saviani, 2020; Gatti, 2021), mas serem estruturadas por princípios e proposições que expandam as possibilidades de que os professores verdadeiramente existam de tal forma.

É importante destacar que a utilização da palavra "sujeito" implica um sentido de que, ao mesmo tempo em que devemos ter essa liberdade de agir ou não agir, e de desejar viver no

e com o mundo de forma adulta, de viver nesse "meio termo entre a autodestruição e a destruição do mundo", nós precisamos entender que nossas expectativas e atitudes no mundo estão sujeitas (no sentido de serem submetidos) às ações e reações das outras pessoas (Biesta, 2022a). Isso significa que nossos desejos, iniciativas, anseios, propostas, devem passar pelo crivo que nos permita entender se eles nos aproximam da forma adulta de existir no mundo ou nos afasta dela. Aqui, é possível compreender que o próprio educador neerlandês não acredita na possibilidade de existência de um sujeito plenamente livre e consciente de si e do mundo para tomar decisões, um sujeito completamente imune às influências externas. No entanto, enquanto Biesta (2017a; 2020a; 2022a) parece focar a possibilidade de existência desse sujeito no trabalho que os professores fazem sobre e com os estudantes, eu gostaria de olhar antes para como essa possibilidade se dá em relação aos próprios professores. Além disso, julgo pertinente pensar também especificamente a respeito de como a própria ideologia neoliberal exerce uma limitação, nem sempre perceptível, a essas possibilidades de existência de professores e estudantes enquanto sujeitos. Mas olhemos antes para as argumentações apresentadas por Biesta (2022a).

O processo de *subjectification* da Educação apresenta uma qualidade de "interrupção", uma vez que a partir do encontro com o mundo e com os outros, nas situações em que somos chamados a nos engajar e a responder como adultos (ou não), as nossas intenções, desejos e iniciativas podem encontrar resistências e serem interrompidas (Biesta, 2022a; 2024). São nesses momentos em que temos a oportunidade de confrontar nossos desejos com a realidade e refletir se eles nos conduzem a formas desejáveis de ser e estar no mundo.

Entretanto, essa compreensão de que nossa *subjectification* encontra possibilidades de se manifestar nestes momentos de interrupção não são condições suficientes para que ela de fato ocorra. A esse respeito, há ainda outras duas qualidades necessárias à efetivação da *subjectification*: a suspensão e o sustento (Biesta, 2022a). A primeira guarda relação com o tempo, a segunda diz respeito ao suporte e às condições materiais imprescindíveis para o processo formativo.

A noção de suspensão enquanto qualidade necessária para que a *subjectification* se manifeste leva em consideração que o processo de confronto e reflexão provocado pelas interrupções aos nossos desejos e iniciativas demanda tempo para poder se realizar. Levando em conta essa perspectiva, Biesta (2022a) retoma a ideia de que seria necessário às escolas a possibilidade de existir em um tempo e um espaço distintos daqueles característicos da lógica produtiva própria do capitalismo neoliberal, tal como se organizava a *scholé* grega. Nesse ponto, convém mencionar Larrosa (2019; 2021), que argumenta em favor da necessidade de se

redescobrir a *scholé*, para acrescentar que, além de tempo e espaço, a escola deve dar também as condições materiais necessárias para que os professores se convertam em estudiosos e os alunos se convertam em estudantes. Essa discussão acerca da importância do estudo tanto na formação docente quanto na formação discente será melhor explorada quando se apresentarem as reflexões a respeito do ofício de professor e acerca da tríade ensino, estudo e aprendizagem, mas gostaria de já afirmar que considero o estudo um elemento essencial para o desenvolvimento da *subjectification*. Isso porque, ainda que não discorra diretamente sobre a dimensão dos estudos, Biesta (2017a; 2020a; 2022a) destaca que os princípios da qualificação e da socialização são fundamentais para o desenvolvimento da *subjectification* e, em minha concepção, o estudo é elemento central para que esses princípios se desenvolvam.

Ademais, é necessário não perder de vista que para que os estudantes - e também os professores, insisto - tenham condições de almejar e tentar viver como adultos no e com o mundo (nesse "meio termo" entre a auto destruição e a destruição do mundo), é indispensável que a Educação providencie tanto a uns quanto aos outros o sustento (ou a sustentação) para que possam existir como sujeitos e, por meio dessa existência, desempenhar as tarefas que lhes cabem enquanto educadores e educandos (e como seres humanos de modo geral). Evidentemente, no rol dessas tarefas encontra-se o engajar-se com os estudos - mas não um engajamento orientado pela cultura da performatividade, e sim um engajamento sustentado por uma disposição genuína a se apropriar de novos conhecimentos, a novas formas de pensar e compreender o mundo. Um engajamento nos estudos que reconheça o caráter permanentemente em aberto do conhecimento, que não pretenda fazer da Educação um processo controlável, previsível e, justamente por isso, restritivo.

Refletindo sob a ótica do trabalho docente, trata-se da necessidade de se reconhecer o processo educativo como sendo um empreendimento existencial essencialmente marcado pelo risco e pela imprevisibilidade, visto que não podemos prever ou controlar se e como nossos estudantes irão responder às nossas tentativas de ensinar, se e como vão se apropriar dos conteúdos para os quais tentamos chamar sua atenção. Nesse sentido, a existência do professor como sujeito e o desenvolvimento de sua *subjectification* requer que ele compreenda e aceite que o risco e a incerteza são características inerentes à educação e, portanto, à sua própria profissão.

Essa problemática referente ao reconhecimento da Educação como um processo permeado por riscos e imprevisibilidades será mais amplamente discutida mais adiante ainda nesse capítulo, mas há algumas questões que já podem ser levantadas aqui. Primeiro, se é necessário que os professores compreendam a Educação dessa forma, não é importante que

gestores e outros profissionais que ocupam funções hierárquicas superiores às dos docentes também tenham essa compreensão? Segundo, é possível argumentar que também os elaboradores das políticas públicas e aqueles responsáveis tanto por sua execução quanto por sua avaliação precisam estar dispostos a repensar a forma como enxergam o papel das políticas e sua forma de lidar com elas, abrindo o espaço necessário para que os riscos, as imprevisibilidades e as incertezas apareçam? Aliás, não se trata nem de abrir espaço para que apareçam, os riscos e incertezas irão invariavelmente aparecer, trata-se de encará-los como condições pertinentes à Educação e não como problemas a serem evitados.

Contudo, antes de me aprofundar nessa reflexão a respeito do risco e da imprevisibilidade na Educação, gostaria de discorrer um pouco a respeito do que não é a *subjectification*, ou seja, marcar as distinções entre esse conceito e outros que se orientam pela expectativa de formação do sujeito. A esse respeito, Biesta (2022a) inicia distinguindo a *subjectification* do processo de formação da identidade, pontuando que a *subjectification* se refere a como nós vivemos e existimos no mundo, ao passo em que a identidade diz respeito a quem nós somos. Basicamente, a questão que se coloca diante de cada um de nós nesse processo de desenvolvimento da *subjectification* é a de tentar descobrir o que faremos com a nossa identidade, com quem somos, com os saberes, habilidades e capacidades que adquirimos ao longo da vida. O que faremos com nossos pontos fortes, mas também com nossas fraquezas, nossas inabilidades e incompetências. Em suma, como viveremos nossas vidas como sujeitos levando em conta tudo aquilo que nos é colocado pela nossa identidade.

Uma segunda diferenciação importante a se fazer é entre a *subjectification* e as noções de subjetividade e personalidade (Biesta, 2022a). A esse respeito, almejar o desenvolvimento do princípio de *subjectification* não significa estimular os estudantes a simplesmente expressarem suas opiniões e sentimentos, mas sim sobre fazê-los pensar sobre como essas opiniões e sentimentos encontram o mundo social e natural, como se defrontam diante de outras opiniões e sentimentos (Biesta, 2022a). Nesse sentido, simplesmente aceitar qualquer opinião manifestada por um estudante é não apenas educacionalmente problemático como potencialmente perigoso também (Biesta, 2022a, p.53). Afinal, o estudante pode expressar ideias maravilhosas e inovadoras, mas também pensamentos e convicções no mínimo preocupantes a respeito de si, dos outros ou do mundo de modo mais abrangente. Retomando a argumentação do próprio autor neerlandês, o estudante pode expressar opiniões que o posicionem mais próximo do "meio termo", mas também opiniões que o aproximem de uma possível autodestruição ou de uma destruição do mundo.

Embora Biesta (2022a) esteja se referindo aos estudantes em sua ponderação, penso ser bastante óbvio que podemos considerar que esse alerta se estende facilmente aos professores. Isso porque também nós, docentes, podemos eventualmente expressar pensamentos, opiniões e posicionamentos permeados de noções e entendimentos problemáticos, mesmo que tenhamos as melhores das intenções. Sob essa perspectiva, podemos pensar, por exemplo, na propagação de discursos que objetificam os estudantes, que desconsiderem ou desvalorizem as diversidades, que reforcem ideologias excludentes e discriminatórias, que subestimem suas capacidades, que desrespeitem ou não prestem a devida estima a determinados saberes, expressões culturais ou experiências, ou que estejam impregnados por uma suposta autoridade que, em verdade, nada mais é um do que um autoritarismo envolto por uma camada de arrogância e cinismo. Talvez a alguns pareça exagerado levantar essas possibilidades de manifestação de ideias e posicionamentos por parte de professores, mas acredito que qualquer um com alguma experiência em escolas sabe que elas são não somente possíveis como também mais frequentes do que seria razoável (se é que existe algum nível de razoabilidade possível para esse tipo de situação).

Não se trata aqui de fazer acusações, mas de reconhecer formas problemáticas de se expressar que todos nós, enquanto educadores, estamos suscetíveis a praticar, e contra as quais todos nós, se educadores comprometidos, devemos nos empenhar em lutar para evitar (ou para corrigir da melhor forma possível se e quando não as conseguirmos evitar). Mesmo porque possuir um diploma de licenciatura ou Pedagogia, e ter aulas atribuídas para ministrar, ainda que sejam prerrogativas essenciais e indispensáveis para o exercício do ofício docente, não assegura a ninguém a capacidade de expressar somente opiniões educacionalmente positivas e construtivas. Como seres humanos em processo constante e inacabado de formação, somos também nós professores passíveis de equívocos, e reconhecer essa condição é primordial para nosso aprimoramento pessoal e profissional. Destarte, reitera-se o argumento de que é preciso olhar com a devida atenção e cuidado para a formação do professor enquanto sujeito antes mesmo de se pretender que esse professor "desperte" nos estudantes o "desejo de viver no e com o mundo como sujeito, de forma adulta".

Sob esse prisma, podemos inferir que um duplo desafio se apresenta a nós professores se quisermos contribuir para o desenvolvimento da dimensão da *subjectification* na Educação. O primeiro é o desafio de nossa própria formação, que deve ser vista não como uma responsabilidade exclusiva do docente, mas também de toda uma estrutura formativa sustentada por políticas públicas bem estruturadas e pelas condições materiais, sociais, políticas, econômicas e culturais adequadas. É, pois, nesse processo de formação, que se encontra o

desafio do desenvolvimento de nossa *subjectification* e de nossa disposição em estar no e com o mundo de forma adulta. É nesse processo que devemos encarar, cotidianamente, o desafio de pensar se nossos desejos, nossas opiniões, nossas expectativas e ideias, nossas posturas e formas de ensinar, bem como nossas formas de expressar tudo isso, são educacionalmente contributivas tanto para nós como para o desenvolvimento de nossos estudantes. Trata-se, então, de um processo de constante autorreflexão, de análise e de checagem orientado ao aprimoramento de nossa prática profissional e à nossa formação enquanto sujeitos - que, repito, precisa preceder a formação do estudante (o que não significa que ela deve estar completa antes de iniciarmos nosso trabalho de formar os estudantes, visto que nossa formação enquanto seres humanos é contínua e permanentemente incompleta).

O segundo desafio se refere à necessidade de se encontrar as melhores maneiras possíveis para responder e agir educacionalmente nas situações em que, como professores, nos depararmos com um ou mais estudantes expressando opiniões perigosas e problemáticas, como, por exemplo, a defesa de ideologias violentas e excludentes como o nazifascismo, o apoio a quaisquer tipos de preconceitos e discriminações, ou ainda um certo desprezo pela vida (seja a própria ou a do outro) e pelo mundo. Em minha perspectiva, esse desafio é mais uma razão pela qual a formação docente precisa preceder a formação discente, afinal um professor que não esteja adequadamente formado dificilmente será capaz de lidar de forma satisfatória com essas questões.

Uma terceira distinção apresentada por Biesta (2022a) é entre *subjectification* e individuação. De acordo com o autor, o movimento de tornar-se um indivíduo através da interação com o mundo social, natural e cultural é diferente do existir nesse mundo como sujeito em relação à nossa própria individualidade, ou seja, em relação ao que e como fazemos com tudo aquilo que aprendemos, conquistamos e adquirimos. Quer dizer, todos nós podemos ser compreendidos como indivíduos com experiências, aprendizagens, conhecimentos, mas o que importa para a *subjectification* é o que fazemos com esse repertório, como o mobilizamos para viver nossas vidas no e com o mundo. Biesta (2022a, p.27) ilustra esse argumento apresentando um paradoxo representado por duas formas completamente distintas de responder a determinações externas nitidamente nocivas a parcelas específicas da humanidade, uma manifestada por Rosa Parks e outra por Adolf Eichmann. A primeira expressa na histórica ocasião em que Parks, mulher negra norte-americana, se recusou a seguir as ordens do motorista do ônibus em que estava na cidade de Montgomery, nos Estados Unidos, o qual a determinava ceder seu assento na parte das "pessoas de cor" para um passageiro branco, o que eventualmente a levou à prisão. A segunda diz respeito ao célebre julgamento de Eichmann, o nazista SS-

Obersturmbahnführer responsável por organizar e gerenciar as logísticas de deportação em massa de judeus e outras minorias sociais para guetos e campos de concentração durante a Segunda Guerra Mundial. Apesar de ter sido condenado por mais de quinze crimes, dentre os quais se incluem crimes de guerra e crimes contra a humanidade, Eichmann alegou que estava simplesmente seguindo ordens, abstendo-se da responsabilidade pelas consequências de seus atos. Nota-se, pois, que cada uma dessas personagens escolheu formas diferentes de articular os conhecimentos que tinham e de responder às ordens que receberam.

Se entendermos que a Educação será tanto mais eficiente quanto mais for capaz de trazer resultados ou efeitos previamente definidos, poderia ser dito que Eichmann é um caso de sucesso educacional, afinal ele aprendeu o que deveria fazer e agiu conforme era esperado, enquanto Parks seria um caso de fracasso, uma vez que, embora tenha aprendido o que dela se esperava, se recusou a agir de tal forma (Biesta, 2022a, p.28). No entanto, é justamente essa capacidade de pensar, de discernir o que e como fazer com o que se aprendeu, que é essencial para o processo de *subjectification* na Educação.

Seguindo na mesma linha do exemplo apresentado por Biesta (2022a), podemos retomar, por exemplo, a importância de se posicionar contrariamente à Educação instrumental veementemente criticada e combatida por Adorno (2011). Ampliando um pouco mais, podemos sustentar que manter a capacidade de pensar e decidir quais são as maneiras educacional e existencialmente mais adequadas de mobilizar nossos conhecimentos e de responder àquilo que nos é pedido (ou ordenado, a depender do caso) faz parte de nosso empreendimento cotidiano de buscar a nossa própria *subjectification* e a de nossos estudantes. Sob essa perspectiva, reitera-se a importância de que a nossa formação enquanto docentes, bem como nossa prática profissional, nos possibilite contestar e confrontar as exigências que nos são impostas por meio das políticas ou dos currículos quando for constatado que tais exigências podem ser nocivas a nós, aos estudantes ou ao mundo de forma mais geral. Além disso, isso tudo nos ajuda a perceber também que aquilo que pode parecer um "sucesso educacional" sob o prisma de uma instrução eficiente pode ser também um fracasso pela perspectiva da formação humana. Nesse sentido, as conclusões apresentadas por Biesta (2022a) e a ampliação aqui proposta servem para reforçar que uma Educação orientada essencialmente pela cultura da performatividade e preocupada tão somente em garantir a realização de resultados de aprendizagens previamente estabelecidos e objetivamente mensurados é não apenas problemática, como também indesejável se tivermos uma pretensão real de formação de sujeitos (tanto de professores quanto de estudantes).

Considerando que a *subjectification* encontra possibilidades de manifestação em situações que se colocam diante de nós no aqui e agora, e não em projeções futuras, Biesta (2022a) faz questão de salientar também que essa dimensão da Educação não pode ser vista como um processo de "se tornar", como uma forma de "desenvolvimento em direção a se tornar um sujeito". Em outras palavras, trata-se de reconhecer que cada um de nós já é sujeito e que as situações que interrompem nossos desejos e iniciativas apresentam as possibilidades de exercer a nossa *subjectification*.

Outro aspecto que Biesta (2022a) enfaticamente diferencia da *subjectification* é uma tendência denominada por ele de "auto objetificação", e que se expressa pelo fato de que em muitos países pelo mundo (o Brasil inclusive - acréscimo meu) os estudantes vêm simplesmente sendo encorajados a (e cobrados por) assumir o controle e a responsabilidade por sua própria aprendizagem (Biesta, 2022a). Essa tendência, que de acordo com o autor é sustentada por teorias psicológicas que versam a respeito de autorregulação e autogerenciamento, podem parecer empoderadoras a uma primeira vista, mas Biesta (2022a) alerta que em verdade o que se está praticando é uma forma de forçar os estudantes a se ajustarem a um processo de autorregulação de si, de seus comportamentos, tornando-os objetos de seu próprio controle e gerenciamento. Por conseguinte, em vez de empoderar, essa tendência transfere aos estudantes responsabilidades que deveriam ser tomadas pelos docentes (Biesta, 2022a), o que, na prática, pode ser visto como um dos sinais de que o ensino vem perdendo espaço na Educação. Isso sem contar que esse "empoderamento" pode ser ilusório, uma vez que os estudantes supostamente devem permanecer submetidos ao currículo, às regras da escola, à autoridade do professor e às cobranças impostas por meio das avaliações.

Esse problema da auto-objetificação que Biesta (2022a) argumenta em relação aos estudantes é mais um aspecto que acredito ser necessário pensar antes em relação aos docentes. Mas gostaria primeiramente de colocar uma ponderação. Considero importante que questionar ou criticar essa tendência a encorajar os estudantes a assumir a responsabilidade por sua formação e aprendizagem, por meio de processos de autorregulação de si e de seus comportamentos, não seja confundido com a ideia de considerar que os estudantes não devam ter qualquer responsabilidade nisso tudo. A grande questão é identificar em relação a que aspectos de sua formação e aprendizagem os estudantes poderiam se responsabilizar, e em que níveis essa responsabilidade pode ocorrer. Mais do que isso, talvez a questão mais acurada não seja nem aferir os níveis de responsabilidade em relação à aprendizagem, mas em relação ao engajamento nos estudos como caminho para possíveis aprendizagens. Por conseguinte, cumpre também identificar em que aspectos e em que níveis a responsabilidade seria dos professores,

da gestão escolar, das famílias, da sociedade e do Estado. Biesta (2022a) não faz essa ponderação, talvez por não enxergar a questão dessa forma, talvez por não a considerar pertinente, talvez simplesmente porque optou por dar outro enfoque à questão. Mas eu acredito que ela é sim bastante pertinente tanto no que diz respeito aos estudantes quanto no que se refere a nós, professores.

Ademais, da mesma forma que é importante e necessário compreender o que é de responsabilidade dos estudantes em seus processos formativos, também é indispensável saber o que é de responsabilidade do docente em sua própria formação, e o que deve ficar a encargo do Estado, de outros profissionais e das políticas públicas. Aqui, cumpre retomar as críticas levantadas no capítulo dois em relação aos trechos da política proposta por meio da Resolução CNE/CP 02/2019 em que se manifesta uma clara expectativa de que os professores sejam os principais (se não os únicos) responsáveis pela própria formação. Sob essa perspectiva, é possível afirmar que assim como Biesta (2022a) identifica uma tendência a uma auto-objetificação dos estudantes e a uma transferência para esses estudantes de responsabilidades que deveriam ser dos professores, podemos identificar também que essa política parece promover uma tendência à auto-objetificação docente e pretender transferir aos professores responsabilidades que deveriam ser assumidas por outras instâncias.

Nesse sentido, observa-se também que esse processo de auto-objetificação, seja do estudante, seja do professor, é influenciado e sustentado tanto pela ideologia neoliberal, que tem como uma de suas características a hipervalorização das individualidades e a individualização das responsabilidades, quanto pela cultura da performatividade, que fomenta uma busca constante por elevados padrões de desempenho que possam ser objetivamente medidos e estatisticamente comprovados.

É necessário estarmos atentos também ao fato de que a *subjectification* não é sobre fazer (no sentido de obrigar) as pessoas se tornarem responsáveis ou assumirem suas responsabilidades (Biesta, 2022a). Não se trata de considerar que as pessoas não devam ser responsáveis, mas sim de que elas não podem ser forçadas ou obrigadas a assumirem as responsabilidades. Aqui, é retomada a prerrogativa de que a *subjectification* é sobre a liberdade que as pessoas devem ter para escolher agir ou não, de tomar a responsabilidade quando se deparam com uma situação que assim lhe exija ou de se abster de assumir essa responsabilidade. Sob essa perspectiva, Biesta (2022a) relembra a importância de não esquecermos que a liberdade humana pode levar a escolhas e atitudes incríveis e extremamente proveitosas, mas também a outras desastrosas e terríveis. Nesse sentido, a *subjectification* não é necessariamente boa, positiva, ou ruim, negativa, mas sempre uma possibilidade de resposta que encontramos

todas as vezes em que nosso eu, nossos desejos e iniciativas são interrompidos pelo mundo, ocasiões em que temos a liberdade (limitada, importante frisar) para escolher se e como vamos agir, se e como vamos nos responsabilizar (Biesta, 2022a). Por conseguinte, pode-se concluir que também a *subjectification* é um aspecto imprevisível e que não pode ser controlado, tal como o é a Educação de forma mais ampla.

Ainda sob esse prisma, embora eu compreenda e concorde que a *subjectification* tanto não pode ser forçada, pois se fosse estaríamos ferindo a liberdade do sujeito, como também não é necessariamente boa ou ruim, positiva ou negativa, pois depende da qualidade da resposta que damos às situações com as quais nos deparamos, considero educacionalmente importante que a gente desenvolva a capacidade de questionar que condições nós deveríamos propiciar (ou ser providos de) para potencializar as possibilidades de que nossa *subjectification* como docentes e a *subjectification* de nossos estudantes possam ser boas e positivas com mais frequência, e nos aproximar de formas educacionalmente desejáveis de viver e existir no e com o mundo (pensando sob uma ótica existencial de Educação).

Finalmente, ainda dentro do escopo da discussão sobre a relação entre *subjectification* e responsabilidade, Biesta (2022a) esclarece que é necessário entender que uma característica fundamental do conceito de *subjectification* é que essa responsabilidade que devemos ter a liberdade para decidir se assumimos ou negamos não é algo que “temos” ou possuímos, mas algo com o qual nos encontramos em situações específicas nas quais somos chamados a responder às interrupções que nos são impostas pelo mundo social e natural. São nas situações em que podemos dizer que somos “insubstituíveis”, ou seja, que só nós e mais ninguém pode tomar a responsabilidade, que a *subjectification* se expressa (Biesta, 2022a). São aquelas ocasiões, prossegue Biesta (2022a, p.54), em que compete a nós descobrir o que e como fazer, aquelas em que a resposta deve partir da gente e que nenhum outro indivíduo pode responder em nosso lugar. Essa “insubstituibilidade” na situação específica que nos exige uma resposta considera a singularidade do indivíduo a partir da perspectiva do eu que se dispõe a responder as interrupções que lhes foram colocadas pelo outro ou pelo mundo, o que é diferente da ideia de singularidade como diferença característica do fenômeno da identidade (Biesta, 2022a, p.54).

Sob essa perspectiva, retoma-se a distinção inicial proposta pelo autor, que enfatiza que enquanto a identidade diz respeito a quem nós somos, a *subjectification* se refere a como nós vivemos. Ademais, pode-se dizer que as explicações elencadas nos parágrafos anteriores evidenciam que a *subjectification* é um conceito bastante específico que se diferencia claramente de outras formas de se olhar para a questão da formação e da existência do sujeito,

como as noções de identidade, subjetividade, personalidade e individuação (Biesta, 2017a; 2020a; 2022a). Nesse sentido, Biesta (2022a) demonstra uma preocupação incisiva em fazer com que quem está lendo e estudando sua teoria consiga compreender que o conceito de *subjectification* por ele criado é revestido por uma certa originalidade, o que é bastante compreensível e necessário sob o ponto de vista da afirmação de sua ideia, mas ao mesmo tempo em que consegue marcar sua posição o autor também deixa uma lacuna interessante para ser pensada. Isso porque, ainda que essas diferenciações que ele propõe sejam bem delineadas, creio existir margens para levantar alguns questionamentos a respeito das possíveis relações entre a *subjectification* e essas outras noções das quais Biesta (2022a) procura afastar essa dimensão da Educação.

É importante frisar que Biesta (2017a; 2020a; 2022a) em momento algum nega que as questões relativas às diferentes noções acima citadas sejam importantes e impactem no processo educacional. No entanto, ao pontuar suas distinções, o autor não discorre acerca dos possíveis elos que essas variadas noções podem ter entre si, como se tais elos não existissem ou não fossem relevantes para que a *subjectification* ocorra. Em minha perspectiva, contudo, pensar nessas possíveis conexões pode ser bastante valioso para que nós, professores, possamos contribuir para o desenvolvimento da *subjectification* enquanto dimensão essencial da Educação.

Sob esse prisma, podemos indagar, por exemplo, se e como o desenvolvimento da identidade, da personalidade, da subjetividade e da individuação podem interferir no desenvolvimento da *subjectification*. Apesar de ser uma dimensão bem particular, a *subjectification* poderia realmente se manifestar sem o desenvolvimento prévio da identidade ou da subjetividade, por exemplo? Será que alguém cuja compreensão de sua própria identidade está mais bem definida, conhecendo bem seus pontos fortes e fracos, teria também melhores condições de expressar sua *subjectification* do que alguém que tivesse mais dúvidas ou inseguranças sobre si mesmo, ou será que essa noção de identidade poderia se tornar um entrave para que a *subjectification* tenha espaço? Pensando por outro lado, será que o desenvolvimento da *subjectification* poderia impactar nas formas como compreendemos e lidamos com as questões referentes à nossa identidade ou subjetividade, por exemplo? É possível trabalhar a questão do *como* vivemos nossas vidas sem antes trabalhar a questão do *quem* nós somos? Ou essas questões devem, na verdade, serem trabalhadas de forma concomitante? Não objetivo responder essas indagações aqui, mesmo porque não creio serem passíveis de uma resposta objetiva, mas reitero que, em minha perspectiva, elas podem ser bastante importantes para quem

tenha interesse em desenvolver da melhor forma possível a dimensão da *subjectification* na Educação.

Agora, uma vez feitas essas problematizações a respeito do conceito de *subjectification* e suas relações com o cumprimento da tarefa educacional, precisamos também explorar suas conexões com as outras dimensões da Educação, as já mencionadas qualificação e socialização. Farei isto descrevendo essas duas dimensões e apresentando os elos que elas possuem com a *subjectification*, incluindo tanto os informados por Biesta (2022a) quanto os observados por mim.

3.3 A dimensão da qualificação¹¹

A Educação contempla a dimensão de qualificação quando proporciona aos educandos conhecimentos, habilidades, entendimento e uma capacidade de julgamento que lhes possibilite “fazer algo” (Biesta, 2012). Esse “fazer” pode estar relacionado tanto a uma tarefa bastante específica, como a capacitação para o exercício de uma determinada profissão ou uma técnica particular, quanto a formas mais gerais, como a introdução à cultura moderna ou o desenvolvimento de habilidades úteis para a vida cotidiana. Sob esse prisma, a qualificação conecta-se essencialmente às contribuições que a Educação fornece ao desenvolvimento e ao crescimento econômico, embora não se restrinja a esse propósito (Biesta, 2012). Isso porque essa dimensão educacional transpassa a formação para o mundo do trabalho, uma vez que pode proporcionar aos educandos conhecimentos e habilidades relevantes por outros aspectos, como a instrução política, o desenvolvimento da cidadania e a instrução cultural. Assim, o princípio da qualificação é um dos mais importantes da Educação organizada e talvez o principal argumento em favor da necessidade de se manter uma educação escolar (Biesta, 2012; 2022a). A esse respeito, não são poucos os que defendem a ideia de que a qualificação é tudo com o que a escola deveria se preocupar, deixando a socialização e a formação humana para a família e para a sociedade (Biesta, 2013a; 2022a).

Contudo, gostaria de observar que, ainda que seja possível argumentar que a qualificação é provavelmente a dimensão que mais recebe atenção na educação escolar, as

¹¹ Conforme pontuado pela banca durante o exame de qualificação, as reflexões sobre os desafios inerentes a qualificar ou formar os educandos são parte fundamental dos debates educacionais, sendo amplamente discutidas a partir de diferentes vertentes teóricas, algumas mais próximas à própria Educação (Azanha, 2006; Libâneo, 2012, 2019; Saviani, 2020; Gatti, 2021), outras dialogando mais com as Ciências Sociais (Almeida, 2012; Bourdieu, 2013; Bauman, 2013; Silva, 2015; Apple, 2019), outras ainda dialogando com outros campos do conhecimento. A despeito de se reconhecer a amplitude desse debate, optou-se por focar a problematização sobre qualificação em torno das proposições feitas por Biesta (2012; 2022a), uma vez que o intuito é tratar esse conceito apenas de maneira breve, com atenção especificamente às suas conexões com as outras dimensões educacionais teorizadas pelo autor neerlandês.

dimensões relativas à socialização e à formação de pessoas não são totalmente ignoradas por formuladores de políticas e educadores, a despeito de discursos que defendem a (equivocada) ideia de que a socialização e a formação humana deveriam ficar restritas a outras esferas da vida (como a família ou a Igreja). De fato, a política analisada no capítulo anterior, por exemplo, apresenta elementos que contemplam essas outras dimensões, ainda que - e esse é um ponto que vem sendo criticado nesta tese - as motivações explícitas e implícitas nessa política sejam pautadas na ideologia neoliberal, na *learnification* e na cultura da performatividade. Ainda nesse escopo, é interessante mencionar, por exemplo, Libâneo (2005; 2012), que critica uma tendência à supervalorização da socialização nas escolas brasileiras, afirmando que estas – em especial a escola pública, que atende às camadas socioeconômicas menos abastadas - têm se transformado em espaços de ações socioeducativas voltadas para a integração social e para o atendimento de diferenças sociais e individuais, valorizando, prioritariamente, a consideração das diferenças psicológicas de ritmo de aprendizagem e das diferenças sociais e culturais, a flexibilização das práticas de avaliação escolar e o clima de convivência – tudo em nome de uma educação pretensamente inclusiva – mas que o autor vê como excludente por negligenciar o aspecto da aquisição de conhecimentos histórica e culturalmente construídos pela humanidade, falhando assim em promover o desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Por conseguinte, nota-se a necessidade de se buscar o equilíbrio necessário para que as nossas práticas educacionais contemplem tanto a qualificação dos educandos quanto suas experiências de socialização e sua *subjectification*, de modo a não negligenciar nenhuma dessas dimensões. Ainda mais, fica também a indispensabilidade de orientar o desenvolvimento dessas dimensões para finalidades educacionais que superem as exigências por resultados previsíveis e mensuráveis típicos da educação neoliberal sustentada pela cultura da performatividade. Nesse sentido, a busca pelo entendimento a respeito das conexões entre qualificação, socialização e *subjectification* ganha ainda mais relevância.

Além disso pode-se inferir que ao assumir outros fins além da formação técnica profissional, a dimensão da qualificação exerce uma função crítica à Educação meramente instrumental (no sentido denunciado por Adorno, 2011), bem como se coloca como uma ferramenta importante no combate à cultura da performatividade, na medida em que os conhecimentos e habilidades com os quais se pretende qualificar os educandos não se orienta somente por um conjunto de aprendizagens previsíveis e mensuráveis, mas pretende equipar esses estudantes para viver no e com o mundo de forma mais abrangente. Nesse sentido, depreende-se também a relevância da qualificação para o desenvolvimento da *subjectification*

e para o próprio cumprimento da tarefa educacional, nos termos definidos por Biesta (2017a; 2020a; 2022a).

Se considerarmos que professores em processo de formação podem também ser classificados como educandos e que, portanto, necessitam ter desenvolvida a dimensão da qualificação, precisamos então definir no que consistiria a qualificação pertinente à formação docente. A esse respeito, no que se refere aos conhecimentos e habilidades relativos ao exercício da profissão ou ao cumprimento de técnicas particulares, penso que podemos dizer, de início, que a qualificação do professor se dá na medida em que ele ou ela adquire a capacidade de interpretar e compreender as demandas estabelecidas nas políticas públicas, bem como os conteúdos elencados nos currículos, e desenvolver as metodologias adequadas para ensinar seus estudantes. Ademais, consistiria também na qualificação do professor a aquisição das habilidades necessárias para a preparação de aulas, a elaboração e correção de avaliações, bem como a execução dos trabalhos burocráticos próprios da profissão. Evidentemente, considerando a discussão que vem sendo tratada até o momento em relação a importância de se olhar para os professores como sujeitos, cumpre reiterar que no processo de desenvolvimento dessa qualificação encontra-se também a indispensabilidade de que os professores adquiram (e exercitem) também a capacidade de julgar, criticar e se posicionar em relação aos conteúdos estabelecidos nos currículos, bem como em relação às exigências colocadas nas políticas de formação e atuação docente, além de refletir sobre suas maneiras de ministrar aulas, de gerenciar o tempo e os espaços em sala de aula e de avaliar tanto seu próprio trabalho quanto as atividades desempenhadas por seus estudantes.

Ainda em relação a esse primeiro aspecto que compõe a dimensão da qualificação, é pertinente pontuar também que esperar que, no decorrer de seu processo formativo, o professor alcance a qualificação necessária para saber ensinar não significa dizer que os professores devam ser "ensinados a ensinar", mesmo porque se essa pretensão existir incorrer-se-ia no risco de objetificar o professor, submetendo-o a técnicas externamente estabelecidas e limitando tanto sua criatividade quanto sua agência e suas possibilidades de existir enquanto sujeitos. Ademais, a própria (im)possibilidade de se "ensinar a ensinar" será problematizada no próximo capítulo. O que seria razoável ser esperado, na verdade, é que os professores possam mobilizar seus saberes, habilidades e formas de compreender os objetos de conhecimento (bem como o mundo social e natural em geral) de modo a desenvolver suas próprias formas de ensinar e avaliar, como consequência de uma postura e uma disposição que os coloquem como sujeitos no exercício de seu ofício.

Já no que se refere ao segundo aspecto constitutivo da dimensão da qualificação, ou seja, sua ampliação para integrar também os saberes essenciais para o exercício da cidadania e a atuação política, por exemplo, a primeira observação a ser feita é a de que esses termos são abrangentes e significam pouco, se é que realmente possuem algum significado se não forem bem conceituados e contextualizados. Afinal, as interpretações acerca do que é e para que serve a cidadania ou do que constitui uma forma de atuação política boa e desejável são múltiplas, além de serem objeto de infindáveis e conflituosas discussões. Sob essa perspectiva, mais do que expressar uma suposta preocupação em "formar cidadãos" ou em "instruir o educando para a atuação política", é indispensável provocá-los para que reflitam constantemente a respeito de que cidadania se está falando e se pretende atingir, de que formas de participação política são almejadas e por quais propósitos. Nesse escopo, podemos indagar, por exemplo, o que definiria uma "boa cidadania". O bom cidadão é aquele que, sob uma perspectiva mais conservadora, adapta-se às normas sociais e às convenções político-culturais historicamente estabelecidas em determinada sociedade? O bom cidadão é aquele que, sob uma perspectiva contestadora e reformista, é capaz de observar possíveis limitações e desafios à efetivação de sua própria cidadania e à cidadania de outros, e de se engajar para transformar os aspectos da realidade social que impedem a existência de uma cidadania plena? Ou, ainda, o bom cidadão seria aquele que adquire a capacidade de distinguir entre os aspectos da cultura e da vida política e social que devem ser preservados e aqueles que necessitam ser modificados ou atualizados? Se lembrarmos o exemplo do paradoxo Eichmann-Parks descrito por Biesta (2022a) e a ampliação aqui proposta, poderíamos dizer que, sob a perspectiva educacional pautada na cultura da aprendizagem e da performatividade, o bom cidadão seria aquele que conhece e cumpre as normas sociais vigentes conforme aprendeu na escola e na vida cotidiana. Já sob uma perspectiva existencial de Educação que enfatiza a importância de que os indivíduos sejam sujeitos de suas próprias vidas, o bom cidadão seria aquele capaz de refletir e questionar aspectos dessas normas, bem como de propor ativamente caminhos de atualização das mesmas. Por fim, ainda sob uma perspectiva existencial, mas se aproximando mais do desafio de viver no e com o mundo em um possível "meio termo" entre a auto destruição e destruição do mundo, conforme esperado por Biesta (2017a; 2020a; 2022a), o bom cidadão seria aquele que consegue distinguir entre os aspectos da cultura e da vida política e social que precisam ser conservados e aqueles que deveriam ser alterados.

Já no que se refere à instrução e preparação para a atuação política, podemos indagar, por exemplo, se bem instruído e capacitado politicamente é aquele que sabe as formalidades que ditam as regras do jogo (como o funcionamento dos sistemas políticos, partidários e

eleitorais) e que joga conforme essas regras, se seria aquele que, identificando problemas pontuais nesses sistemas, procura corrigi-los, ou ainda se seria aquele que, percebendo possíveis falhas e inclinações injustas nesses sistemas, tem a capacidade e a coragem de contestá-lo, bem como de propor alternativas radicalmente novas a eles. Novamente, constata-se que somente no último caso a perspectiva existencial de Educação estaria destacadamente presente.

É claro que, nesse ponto, alguém poderia levantar uma objeção e dizer que é óbvio que devemos buscar o aprimoramento da cidadania e das formas de participação política e que, no final das contas, tanto em um quanto no outro exemplo é justamente isso que se está almejando. A questão é que, para alguns, esse aprimoramento se dá por meio do fortalecimento dos entendimentos e práticas já existentes, para outros esse aprimoramento se dá por ajustes pontuais e específicos nesses mesmos entendimentos e práticas, enquanto para outros ainda o indispensável seria uma superação completa e radical de tudo isso. Obviamente, a posição definida por cada um vai depender de sua compreensão e opinião a respeito da ideologia dominante e de ideologias que a contestem. No caso de nós, professores, o entendimento a respeito de como qualificar a nós mesmos e aos nossos estudantes para o exercício da cidadania e para a participação política, entre outras qualificações possíveis para além da preparação para o mundo do trabalho, será fundamentalmente influenciado pelo nível de entendimento e de alinhamento que temos com a ideologia neoliberal e com a cultura da performatividade, bem como com as ideologias contestadoras dessa dominante. Sob essa perspectiva, o que é importante nos perguntar é como podemos desenvolver uma qualificação que nos equipe com uma capacidade de mobilizar conhecimentos e fazer julgamentos pertinentes para tomar decisões como adultos - para retomar a ideia de Biesta (2017a; 2020a; 2022a; 2024). Nesse sentido, fica mais uma vez evidente o elo entre *subjectification* e qualificação, uma vez que o desenvolvimento da *subjectification* é essencial para que a gente saiba o que e como fazer com os conhecimentos e habilidades que adquirimos ao sermos qualificados por intermédio dos processos educacionais, mesmo porque o exercício da cidadania e a participação política nos coloca frequentemente em situações que nos demandam uma resposta, uma posicionamento e uma tomada de decisão que não podem ser relegadas a outras pessoas.

A problemática descrita acima pode ser compreendida também como mais um argumento em favor da necessidade de se considerar o primado da formação docente sobre a formação discente. Afinal, é no mínimo questionável a suposição de que professores possam contribuir para qualificar seus estudantes para o exercício da cidadania e a participação política, por exemplo, se não tiverem desenvolvidas em si próprios essas qualificações. Um professor alienado politicamente poderá contribuir para qualificar seus estudantes para participar da vida

política da sociedade? Um professor negligente com seus direitos e deveres poderá auxiliar na qualificação de seus estudantes para a compreensão e o exercício da cidadania? Logo, mais uma vez reitera-se a assertiva de que, antes de pretender "despertar" ou provocar qualquer conhecimento ou forma de existir em seus estudantes, nós professores precisamos estar comprometidos com nossas próprias formações, não individualmente, como pretende a ideologia neoliberal, mas tendo a consciência do que compete a nós próprios e do que é prerrogativa de outros profissionais e do Estado, o que realça também a relevância de se olhar atentamente para as relações entre docentes e políticas educacionais (Gatti *et al.*, 2019; Gatti, 2021; Saviani, 2020). Essas e outras indagações que poderiam ser levantadas a respeito do que constituiria uma "boa cidadania" ou uma "boa participação política", e de suas implicações tanto sobre professores quanto sobre estudantes, precisam ser constantemente levadas em consideração por elaboradores de políticas, gestores e professores, afinal as próprias finalidades almejadas pela educação dependerão de como se responde a essas perguntas.

Sob esse prisma, pode-se inferir que o desenvolvimento da *subjectification* poderá auxiliar no aprimoramento da qualificação, uma vez que, ao procurar existir como sujeito adulto no e com o mundo, o indivíduo poderá refletir e compreender melhor como mobilizar os conhecimentos e habilidades adquiridos durante sua formação. Entretanto, é preciso também considerar uma outra forma de olhar a conexão entre qualificação e *subjectification*, que se expressa não pelas contribuições que esta última dá à primeira, mas sim nas contribuições que a primeira dá a esta última. A esse respeito, Biesta (2022a, p.44) destaca que mesmo a mais simples provisão de conhecimentos e habilidades já fornece uma certa maneira de representar o mundo e de apresentar aos educandos o que deve ser valorizado ou não. Conforme o autor, uma vez que é impossível representar o mundo por completo, mesmo o domínio dos conhecimentos e habilidades já se encontra enviesado por escolhas e seleções carregadas de juízos de valor. Também por isso vejo como fundamental reforçar a importância de não se aceitar os objetos colocados nos currículos e nas políticas educacionais como sendo necessariamente os únicos possíveis ou mais desejáveis, mantendo-se sempre as possibilidades de questioná-los e de lutar pela ampliação do leque de saberes a serem buscados por meio da educação escolar. Sob essa perspectiva, a qualificação poderá colaborar para o desenvolvimento da *subjectification* se e quando pudermos adquirir o hábito de buscar conhecimentos e saberes outros que aqueles definidos nos currículos e exigidos nas avaliações (sem, evidentemente, que isso signifique ignorar ou desconsiderar os saberes e conhecimentos propostos nos currículos), o que exigiria ao menos três condições: tempo e disposição para estudar, abertura aos riscos e incertezas, e o incentivo à existência de professores e estudantes como sujeitos de suas próprias

vidas (considerando, é claro, as limitações inevitáveis a esse "ser sujeito"). Retomarei essa discussão quando apresentar minhas argumentações em favor da indispensabilidade da tríade ensino, estudo e aprendizagem na educação escolar.

Ainda no que se refere às discussões a respeito do qualificação para o exercício da cidadania e para a vida política, é preciso ter em mente que além de questionar o que definiria o "ser um bom cidadão" ou uma "boa participação política", é fundamental também sempre se questionar que tipos de seres humanos são possíveis e desejáveis de serem formados pela Educação, conforme sugere Biesta (2012; 2013a; 2017a; 2020a; 2022a), uma vez que, em última instância, o tipo de ser humano que se forma poderá indicar os tipos de cidadania e de participação política possivelmente exercidos.

Nesse sentido, até mesmo os aspectos referentes a conhecimentos mais técnicos da qualificação, como a aquisição de habilidades orientadas para o exercício profissional ou para a aprovação em exames de ingresso em outro nível de ensino, dependem das respostas que se dá a tais perguntas. Assim, é necessário pensar a qualificação como um princípio indissociável dos princípios de socialização e de *subjectification*, e reconhecer que o desenvolvimento de tal princípio demanda uma imersão em questionamentos que coloquem em evidência que a obtenção de conhecimentos e habilidades precisa superar as perspectivas de aprendizagem que se restringem à demonstração de resultados previamente estabelecidos e objetivamente medidos. A esse respeito, Biesta (2013c; 2017a; 2020a; 2022b) acrescenta outra pergunta fundamental à compreensão da tarefa educacional, que pode nos ajudar a pensar sobre o princípio da qualificação. Criticando a linguagem da aprendizagem estabelecida atualmente na Educação, que ele considera como decorrente da ascensão das correntes construtivistas, o autor argumenta que pensar sobre a aprendizagem demanda compreender que estudantes aprendem algo (conteúdo), aprendem por algumas razões (objetivos), e aprendem com alguém (relações). Destarte, salienta-se a necessidade de manter sempre viva a questão sobre o que se pretende que os estudantes aprendam, para que aprendam e com quem aprendem (Biesta, 2013c; 2017a; 2020a; 2022d; 2024). Neste processo, o aspecto dos objetivos ou propósitos é o mais fundamental a ser respondido, pois somente depois de definidos os propósitos a serem almejados por meio da Educação é que é possível determinar que tipos de conteúdo são apropriados aos estudantes e que formas de relações educativas são mais significativas e eficientes no cumprimento desses propósitos (Biesta, 2013c; 2022d). Note-se – e isso é destacado por Biesta (2017a; 2020a) – que a questão do propósito é sempre referida no plural, dado que a Educação não existe em função de um único propósito, mas a domínios sobre diversos propósitos.

Portanto, uma qualificação que se oriente por uma perspectiva de que os estudantes simplesmente aprendam, sem questionar as razões, formas e objetivos dessas aprendizagens, tornar-se-ia uma qualificação muito limitada e insuficiente para que professores e estudantes possam viver no e com o mundo como sujeitos e de forma adulta. Sob esse prisma, gostaria de acrescentar também que, mais do que refletir a respeito da aprendizagem, como problematiza Biesta (2017a; 2020a), é fundamental também atentar-nos ao ensino - o que Biesta (2017a; 2020a; 2022a) faz - e ao estudo, como elementos essenciais tanto para a qualificação docente quanto para a qualificação discente.

Depreende-se, assim, a amplitude do princípio da qualificação, como uma função que vai muito além da mera obtenção de habilidades e conhecimentos, que demanda a constante reflexão acerca dos conteúdos e propósitos da Educação, bem como sobre as formas de relações educativas, e que não pode ser dissociado das outras dimensões educacionais. Depreende-se, também, que seu desenvolvimento depende da efetivação da tríade ensino, estudo e aprendizagem, mantendo sempre esses três elementos orientados por objetivos educacionais que possam ir além da ideologia neoliberal e da cultura da performatividade.

Finalmente, há de se levar em conta que tanto o processo de qualificação quanto o de *subjectification* dependem fundamentalmente das interações que desenvolvemos com outras pessoas, seja na educação escolar, seja em nossas experiências mais amplas, que impactam em nossas maneiras de viver no e com o mundo. Por conseguinte, emerge, pois, a dimensão da socialização, cuja definição e conexões com as outras duas dimensões da Educação tratadas aqui serão apresentadas e problematizadas na seção a seguir.

3.4 A dimensão da socialização

A dimensão da socialização relaciona-se às múltiplas maneiras pelas quais nos tornamos membros e parte de ordens sociais, culturais e políticas específicas por meio da Educação (Biesta, 2012, p. 818). Ainda de acordo com o autor, a Educação auxilia os educandos no desenvolvimento de modos de ser e de fazer (o que já é indicativo de sua correlação com o princípio da qualificação), e desempenha uma função ímpar na continuidade da tradição e da cultura, seja em suas características desejáveis, seja nas indesejáveis (embora, de novo, seja necessário pontuar que o ser desejável ou indesejável não é de tão fácil definição).

Além disso, ainda que a socialização não esteja necessariamente explícita nos programas político-pedagógicos das instituições de ensino, ela se faz presente, por exemplo, no currículo oculto (Biesta, 2012; 2022a). Em suma, o currículo oculto, pode ser compreendido como um conjunto de competências e habilidades que os educandos adquirem na escola através da

experiência, da impregnação, da familiarização ou de inculcação difusas, mas também por hábitos culturais desenvolvidos fora da escola (Forquin, 2017), o que denota um peso da socialização familiar e do capital cultural (Bourdieu, 2013) em sua formulação. Desse modo, os estudantes podem obter uma série de conhecimentos e competências para além daqueles intencionalmente explícitos nos currículos oficiais, mas que são fundamentais no desempenho escolar (Soria, 2015), o que evidencia, também, a correlação existente entre a dimensão da socialização e a dimensão da qualificação. Nota-se, assim, a importância de se observar as interações e as formas de socialização desenvolvidas por educandos e educadores nos distintos espaços da instituição, bem como as influências provocadas pelas formas de socialização desenvolvidas em outros espaços para além da escola. No que se refere à formação dos professores, cumpre observar tanto a socialização que desenvolvem nos espaços em que estão existindo enquanto estudantes (de licenciaturas específicas, de Pedagogia ou nos momentos de formação continuada), quanto aquela que desenvolvem nas escolas em que trabalham, seja com outros profissionais, seja, principalmente, com seus estudantes.

A reflexão a respeito das influências do currículo oculto sobre o desenvolvimento da dimensão da socialização faz-se relevante também na medida em que contribui para a compreensão do *habitus* institucional (Ball, David & Reay, 2005) que está implicitamente presente nos espaços educacionais. Definido a partir da concepção bourdieusiana de *habitus*, o conceito de *habitus* institucional se refere à existência de um capital cultural incorporado nas instituições educacionais, manifestado por meio do currículo e por um conjunto de práticas observáveis nas posturas, nos comportamentos, nas formas de se vestir e nos modos de agir de professores e estudantes. Esse *habitus* pode também estar presente na própria infraestrutura da instituição, na arquitetura e organização dos prédios, na seleção e disposição de objetos, em rituais adotados como parte da cultura institucional e mesmo nas histórias e na qualificação do corpo docente. Sob esse prisma, o *habitus* institucional se consolida como um conjunto de características culturais e expressivas que despertam uma série de expectativas e comportamentos nos indivíduos que participam do cotidiano dessas instituições, e que se manifesta mais nitidamente nas interações entre docentes e estudantes (Ball, David & Reay, 2005). Não é difícil concluir, por conseguinte, que se trata de um fenômeno com intrínseca conexão às formas de socialização desempenhadas nos ambientes educacionais, como escolas e universidades, e que, implicitamente, se traduz também em impactos sobre a qualificação e a *subjectification* dos indivíduos, sejam eles professores, sejam eles estudantes.

No âmbito da formação de professores, poderia se afirmar que um dos aspectos necessários para que a dimensão da socialização se torne efetiva é, pois, o desenvolvimento de

um *habitus* que possibilite a inserção no campo¹², e, conseqüente, a adaptação ao *habitus* institucional, como parte de uma estratégia de “sobrevivência” desenvolvida para permanecer na instituição, concluir o curso e, posteriormente, estabelecer-se na profissão.

Ainda sob a perspectiva das implicações do *habitus* institucional sobre o desenvolvimento da dimensão da socialização na formação docente, é imprescindível também que, ao se inserirem nas escolas para atuar profissionalmente, os professores tenham em mente a existência desse *habitus* e busquem compreender o seu funcionamento e seus impactos tanto para o exercício da docência quanto para a formação dos estudantes pelos quais estão responsáveis. Nesse sentido, pode-se afirmar que o *habitus* institucional, enquanto aspecto influente no desenvolvimento da dimensão da socialização, faz parte da formação docente tanto no que se refere aos espaços e situações em que esses indivíduos estão se formando, quanto no que diz respeito à sua inserção como professores nas escolas e às suas formas de desempenhar seu ofício.

Considerando o acima exposto e as nuances raramente perceptíveis que são provocadas pelo *habitus* institucional sobre a atuação dos educadores e sobre a formação dos educandos, bem como seguindo a posição defendida por Biesta (2012; 2017a; 2020a; 2022a) e mantendo a crítica à cultura da performatividade, podemos afirmar também que a dimensão da socialização dos indivíduos que estão em processo formativo para se tornarem professores não deve se limitar à sua possibilidade de inserção no campo, mas precisa incluir também a possibilidade de questionar os elementos que definem esse campo, bem como a capacidade de praticar a alteridade, de reconhecer o valor das diferenças e de manter uma disposição em existir no e com o mundo como sujeitos. Sob esse prisma, não é difícil identificar que há uma clara conexão entre socialização e *subjectification*, uma vez que o desenvolvimento desta última se dá invariavelmente nas situações em que a primeira está ocorrendo. Afinal, ninguém pode existir como sujeito (com todas as limitações que se aplicam a essa possibilidade) senão inserido no mundo e em contato com o outro.

Assim, pensar os processos de socialização nas instituições educacionais exige uma reflexão crítica acerca dos efeitos do currículo oculto e do *habitus* institucional no comportamento dos indivíduos e de suas influências sobre as possibilidades de permanência na instituição, de engajamento nos estudos, de sucesso acadêmico e, posteriormente, de sucesso

¹²Na concepção bourdieusiana, o campo pode ser resumidamente entendido como um microcosmo incluído no macrocosmo constituído pelo espaço social global. A cada campo, que possui regras e desafios específicos que não se aplicam a outros campos, há um *habitus* (conjunto de disposições incorporadas) correspondente, e somente aqueles capazes de incorporar esse *habitus* terão condições de se inserir no campo. (Lahire, 2017, p.65)

no exercício da profissão, sem esquecer, por óbvio, que as compreensões a respeito do que é sucesso ou fracasso dependem da perspectiva pela qual se olha e dos propósitos que se pretende atingir. A respeito desse último aspecto, pode-se acrescentar ainda que os professores que estiverem comprometidos em bem exercer sua profissão não poderão escapar à responsabilidade de refletir sobre tais influências sobre si e também sobre seus estudantes.

Além disso, se considerarmos a dimensão da socialização em uma perspectiva dialógica com as expectativas de instrução política e cultural, bem como ao desenvolvimento da cidadania, relacionadas à dimensão da qualificação, constatamos a importância de que as práticas de socialização se pautem no reconhecimento da dignidade humana do outro e na valorização da diversidade cultural. Essa postura, que é importante que seja considerada por todos os educadores, demanda, entre outras práticas, a valorização de princípios de reconhecimento, que podem ser pensados à luz das teorias desenvolvidas por Nancy Fraser (2009; 2012) e Axel Honneth (2011; 2018). Ainda que as concepções elaboradas por esses autores se enquadrem mais frequentemente no escopo das discussões sobre teorias de justiça social, suas proposições oferecem uma importante ferramenta de compreensão de diferentes realidades educacionais, em especial no que tange às possibilidades de efetivação dos princípios da socialização e da *subjectification*. Assim, convém uma contextualização acerca do conceito de reconhecimento para melhor compreender suas influências sobre o desenvolvimento da socialização e sobre as interconexões que essa dimensão educacional possui com a qualificação e com a *subjectification*.

Proveniente da filosofia política hegeliana, o conceito de reconhecimento tem sido utilizado historicamente como fator essencial para a compreensão das relações sociais e da constituição de sociedades politicamente organizadas. A esse respeito, ao desenvolver sua teoria da luta por reconhecimento, Honneth (2011) parte do pensamento de Hegel acerca da importância do reconhecimento intersubjetivo que os indivíduos esperam uns dos outros como base de toda possibilidade de existência de qualquer sociedade. Sob essa perspectiva, a produção hegeliana lança as sementes para a produção de discussões que percebem no conceito de reconhecimento uma premissa para o entendimento dos processos de formação social, de socialização e de constituição de sujeitos (Honneth, 2011). Nesse escopo, ao se dispor a atualizar as proposições hegelianas, Honneth (2011) busca construir uma teoria própria sobre o reconhecimento, que vai culminar em suas produções a respeito do conceito de reificação (atualizando o proposto originalmente por Lukács na década de 1920), que pode ser resumidamente compreendido como o "esquecimento do reconhecimento", ou seja, como as consequências do ato de não reconhecer o outro como ser humano, bem como de não valorizar

os sentidos que o mundo social e o mundo natural possuem para esse outro, e que pode se manifestar também em relação a si mesmo - como autorreificação (Honneth, 2018).

Ao expor a coincidência das formulações expostas nos primeiros escritos de Hegel – mais especificamente, os escritos de Jena – com a psicologia social desenvolvida por Georg Mead, Honneth (2011) começa a apresentar uma nova teoria de sociedade. A partir das conexões entre as proposições dos autores mencionados aqui, Honneth (2011) sustenta que a reprodução da vida social tem como premissa fundamental o imperativo do reconhecimento recíproco, uma vez que “[...] os sujeitos só podem chegar a uma auto relação prática quando aprendem a se conceber, da perspectiva normativa de seus parceiros de interação, como seus destinatários sociais.” (Honneth, 2011, p. 155). Para o autor, a ampliação gradual do conteúdo do reconhecimento recíproco é indispensável nessa teoria, uma vez que é somente por esse meio que os indivíduos podem atribuir expressões sociais às suas pretensões de subjetividade. Depreende-se, pois, pelas formulações de Honneth (2011), uma evidente correlação entre as práticas de interação social e a própria formação do sujeito. Da mesma forma, podemos lembrar que não existe possibilidade de se pensar os conceitos de socialização e de *subjectification* de formas isoladas e independentes (Biesta, 2012; 2013a; 2017a; 2020a; 2022a; 2024). Por conseguinte, o elo entre essas duas dimensões da Educação fica claro mais uma vez, assim como se prova a importância do reconhecimento como aspecto fundamental para o desenvolvimento tanto de uma quanto de outra. Afinal, alguém que não reconhece em si ou no outro (ou em ambos) um ser humano e que não reconhece os sentidos e valores que o mundo social e o mundo natural podem adquirir para si ou para o outro, não poderá desenvolver sua *subjectification*, assim como verá prejudicado o desenvolvimento de sua socialização.

Ainda no que concerne ao processo de pensar o princípio de socialização, conforme conceituado por Biesta (2012; 2013a; 2020a; 2022a), sob a égide da teoria social de Honneth (2011; 2018), importa destacar que a tese que afirma o imperativo do reconhecimento recíproco para a reprodução social só encontra amparo prático na medida em que é submetida constantemente a processos vivenciados no interior da práxis social (Honneth, 2011). Em outras palavras, é por intermédio das lutas por reconhecimento empreendidas por variados grupos sociais, com suas distintas motivações, e pelos esforços desses grupos para estabelecer institucional e culturalmente modos de ampliação do reconhecimento recíproco, que se efetua a transformação normativamente gerida da sociedade (Honneth, 2011). Logo, é somente por meio da repetição sistemática de processos de interação social que almejem a expansão do reconhecimento recíproco que se pode confirmar a teoria do filósofo alemão. Sob essa perspectiva, pode-se dizer também que esses momentos de luta por reconhecimento - e a

importância de saber reconhecer o outro que essa luta também implica - constituem justamente aquelas ocasiões em que vemos nossos desejos interrompidos e precisamos refletir a respeito da deseabilidade deles, ou seja, que configuram a qualidade de interrupção inerente à dimensão da *subjectification* conforme pontuado por Biesta (2022a).

Nesse sentido, a própria tarefa educacional, compreendida como o despertar (repito que talvez o termo mais adequado seja encorajar ou estimular) em outro ser humano a vontade de existir de forma adulta no e com o mundo (Biesta, 2017a; 2020a; 2022a) depende de práticas de socialização que se orientem pelo fortalecimento do reconhecimento recíproco. No que se refere à educação escolar, o que se colocaria como prerrogativa indispensável é que professores e estudantes reconheçam a si mesmos e uns aos outros como seres humanos dignos de serem respeitados e capazes de existir no e com o mundo como sujeitos. Ademais, é possível afirmar também que o cumprimento dessa prerrogativa é parte essencial tanto da formação quanto da atuação profissional do professor, uma vez que se trata de prerrogativa básica não só para a socialização e para a *subjectification*, como também para a qualificação, uma vez que, como já indicado, não importa somente o que deverá ser aprendido (ou, na perspectiva defendida aqui, o que deverá ser ensinado e estudado), mas quem, por quê e para quê se ensinará, bem como por quê, para quê e com quem se estudará e se aprenderá.

A esse respeito, é possível argumentar que a prática do reconhecimento, nos termos delineados por Honneth (2011; 2018), tem potencial de contribuir significativamente para o desenvolvimento da *subjectification*, uma vez que o reconhecimento do outro como ser humano e como sujeito é de suma importância para a compreensão de se nossos desejos e iniciativas são realmente desejáveis, se nos aproximam de uma forma adulta de existência ou se, em verdade, nos colocam mais próximos da autodestruição ou da destruição do mundo. Ademais, pode-se supor também que quanto mais aprimorada a nossa capacidade de desenvolver nossa *subjectification*, tanto melhores serão também nossas capacidades de socialização com os outros - e, concomitantemente, quanto melhores as habilidades que desenvolvemos em nossa socialização, melhores também as nossas possibilidades de exercer a nossa *subjectification*, o que reforça a perspectiva de indissociabilidade entre as três dimensões da Educação.

Por conseguinte, constata-se então que essas três dimensões educacionais estão intrinsecamente conectadas, de modo que o desenvolvimento de cada uma delas impacta no desenvolvimento das outras, e de modo também que não é possível pensar a Educação sob uma perspectiva existencial orientada por objetivos que vão além da ideologia neoliberal e da cultura da performatividade se não houver um comprometimento em se desenvolver todas essas dimensões concomitantemente. A esse respeito, ainda que o próprio Biesta (2022a) afirme que

a dimensão da *subjectification* talvez seja a mais importante das três, e ainda que eu também a esteja considerando assim, fica evidente que, enquanto educadores, não podemos negligenciar nem a qualificação nem a socialização.

Contudo, não é simples fazer valer, na prática profissional e cotidiana, o entendimento de que desenvolver as três dimensões da Educação, conforme definidas por Biesta (2012; 2013a; 2017a; 2020a; 2022a), é fundamental para a nossa formação e para a formação dos educandos. Afinal, a aplicabilidade dessas dimensões se dá na realidade concreta e não em suposições e reflexões filosóficas ou em cenários hipotéticos e idealizados, e dentro dessa realidade professores, gestores e estudantes estão cotidianamente submetidos à pressões internas e externas por comprovar um alto desempenho. Ainda mais, é imprescindível lembrar que essas realidades são constantemente marcadas por riscos e incertezas, a despeito da evidente disposição da ideologia neoliberal e da cultura da performatividade em tentar tornar a Educação um empreendimento previsível e controlável. Assim, faz-se necessário agora compreendermos melhor do que se trata exatamente a questão do risco e da incerteza na Educação para, posteriormente, podermos discutir como essa questão interfere na formação e atuação docente, bem como nas maneiras como o exercício do ofício de professor pode contribuir para que as três dimensões educacionais aqui discutidas sejam efetivadas tanto para professores quanto para estudantes, visando, como insistentemente proposto aqui, uma formação existencial que possibilite a superação da ideologia neoliberal e da cultura da performatividade na educação escolar.

3.5 O risco, a imprevisibilidade e a incerteza na Educação

A Educação, pensada sob o arcabouço teórico-filosófico de Biesta (2013b; 2020a; 2022a; 2022b), ou seja, sob uma perspectiva existencial e que contemple, concomitantemente, as dimensões da qualificação, da socialização e da *subjectification*, só pode efetivamente existir se houver paciência, abertura ao risco e confiança nas possibilidades de que cada indivíduo exista no e com o mundo como sujeito. Nesse sentido, as expectativas (e tentativas) de controle e mensuração dos processos educacionais perpetradas pela cultura da performatividade restringem ou até mesmo impossibilitam sobremaneira as possibilidades de efetivação dessa forma de Educação mais existencial e direcionada a finalidades que superem a lógica das competências e as cobranças por desempenho e resultados.

Reconhecer a Educação como um processo que exige paciência e abertura à possibilidade de fracasso pode ser um tanto quanto impopular em uma sociedade em que predominam a impaciência, a pressa e o apelo à performatividade. No entanto, é essencial que

a Educação seja pensada e desenvolvida de maneira lenta, paciente, difícil, aberta à possibilidade de fracasso, pois, em longo prazo, sistemas que tentam manter sob controle o que seres humanos pensam e fazem tendem a colapsar sob seu próprio peso, ou mesmo a se fragmentar de dentro para fora (Biesta, 2013b, p. 4). Sob essa perspectiva, Biesta (2013b) argumenta que a Educação só pode funcionar por meio de conexões de comunicações e interpretações, interrupções e respostas, entre educadores e educandos, sendo que essas conexões estão necessariamente expostas a fraquezas, ao risco e às possibilidades de não serem exitosas.

Assim, pode-se dizer que a Educação envolve sempre e necessariamente um risco (Biesta, 2013b; 2022b). Esse risco não está relacionado a questões como a insuficiência de embasamento teórico e científico, nem a possíveis defasagens na qualificação de professores, tampouco a dificuldades de aprendizagem ou falta de motivação por parte dos estudantes, mas existe porque a Educação é um processo desenvolvido por meio de interações e de comunicação entre seres humanos (Biesta, 2013b; 2022b). Ademais, é importante compreender que, enquanto educadores, não conseguimos prever ou ter a certeza sobre se e como os estudantes se apropriarão daquilo que tentamos ensinar, tampouco estipular em quanto tempo e em que nível uma possível aprendizagem ocorreria e se tornaria visível (Biesta, 2013c; 2017; 2020a; 2022a; 2022b). Sendo assim, a relação entre professores e estudantes não pode pressupor que estes devam ser moldados por aqueles, como se fossem objetos. De fato, reconhecer que a Educação envolve um risco por se tratar de encontros entre seres humanos exige que se reconheça, portanto, que estudantes sejam considerados como sujeitos dotados da capacidade de um agir responsável.

É compreensível a assertiva de que o risco na Educação se deve a própria natureza do processo educativo, que se realiza entre seres humanos, por seres humanos, com e sobre outros seres humanos e que, por essa razão, é imprevisível. Contudo, será realmente possível afirmar que esse risco não guarda relações com elementos como as possíveis defasagens teórico-científicas e práticas na formação docente, as dificuldades de aprendizagens por parte dos estudantes ou a falta de motivação, seja de professores, seja de estudantes, em se engajar nas atividades escolares? É claro que esse risco estará presente independentemente do quão bem qualificada seja a formação docente, o quão cognitivamente desenvolvidos sejam os estudantes e o quanto tanto uns quanto outros se engajem comprometidamente com os afazeres acadêmicos, em especial com o estudo, mas não seria possível supor que eles poderiam ser menores? E aqui não quero dizer que sejam menores os riscos de que professores e estudantes não consigam responder às exigências da cultura de padrões de aprendizagens específicos

estabelecidos pela cultura da performatividade e pela indústria da mensuração global de resultados, mesmo porque esses são aspectos que venho criticando ao longo da tese. O que quero pontuar e levantar a possibilidade é se, ao se investir numa perspectiva existencial de Educação que se preocupe em encorajar professores e estudantes a viver como sujeitos de forma adulta no e com o mundo, e que não limite seus propósitos às demandas por desempenho e demonstrações mensuráveis de resultados de aprendizagem, dando a devida importância ao ensino e ao estudo, e desenvolvendo as dimensões da qualificação, da socialização e da *subjectification*, poder-se-ia, ao menos, diminuir o risco de que professores e estudantes entendam a educação escolar como desprovida de sentido ou que restrinjam seu sentido às implicações práticas sobre aquilo que pode ser previsto e mensurado.

Sob essa perspectiva, talvez não devêssemos nos preocupar tanto em garantir padrões de aprendizagem e desempenho, mas sim nos preocupar mais em fazer as atividades desenvolvidas no âmbito escolar serem significativas o suficiente para que educadores e educandos desejem não apenas tomar parte delas, mas mobilizar os saberes e habilidades delas decorrentes em suas vidas cotidianas, como recursos utilizados em prol do desafio de existir no e com o mundo como sujeito e de forma adulta. Nesse sentido, pode-se ressaltar uma vez mais a importância de se comprometer com a formação docente antes mesmo de se olhar para a formação discente, agora como elemento fundamental para que os professores desenvolvam a capacidade de compreender e lidar com os riscos que fazem parte da Educação, sabendo identificar quais desses riscos merecem maior atenção, quais valem a pena que se busque minimizar e quais na verdade sequer deveriam nos preocupar.

No entanto, lidar com o risco inerente aos processos educacionais é algo que gera aversão e repulsa naqueles que lidam de alguma forma com a Educação (Biesta, 2013b), como elaboradores de políticas públicas, políticos, a opinião pública, a imprensa e organizações nacionais e internacionais (e também em muitos professores, adiciono). Para Biesta (2013b), existe um desejo manifesto de tornar a Educação um processo forte, seguro, previsível e livre de riscos a qualquer custo. É na busca pela materialização desse desejo que se observa, por exemplo, o fortalecimento da utilização de dados factuais e de estatísticas voltadas à performatividade de modo instrumental, conforme explanado, por exemplo, pelo próprio autor neerlandês e por Popkewitz e Lindblad (2016). É nesse contexto, também, que se difundem as decisões e práticas educacionais cujo enfoque é a cultura da aprendizagem, que acaba por enfraquecer e “esquecer” o ensino, o estudo e o próprio lugar dos professores na Educação.

Ignorar, pois, a importância e mesmo a beleza do risco, bem como tentar tornar a Educação algo seguro, forte e previsível, representa um problema para a própria Educação, uma

vez que significaria instrumentalizar os processos educacionais, torná-los mensuráveis e controláveis (Biesta, 2013b), o que exigiria tratar educadores e, principalmente, educandos, como objetos e não como (potenciais) sujeitos. Apoiando-se no pensamento de Meirieu (2008), o autor neerlandês (2013b; 2020a) sustenta que pensar que a Educação pode ser colocada sob total controle expressa uma negação do fato de que o mundo não está simplesmente à nossa disposição. Pretender encerrar a questão educacional em algo previsível e controlável significa ignorar que cada ser humano possui suas próprias maneiras de ser e de pensar, suas próprias razões e motivações para agir, que podem ser bem distintas das nossas. Em outros termos, o desejo manifesto por uma Educação que seja segura, livre de riscos, mensurável, previsível e controlável, torna impossível a própria Educação, pois nega a existência do outro enquanto ser humano. Ora, se uma das mais importantes questões educacionais, na concepção de Biesta, é justamente compreender que tipos de seres humanos se pretende formar nos processos educacionais, qualquer proposição que ignore ou negue essa humanidade representa um contra senso a essa questão.

Sob essa perspectiva, Biesta (2013b) afirma que quando se almeja fazer da Educação algo livre de riscos, acaba-se por considerar que o processo educacional teria apenas duas possibilidades: atender plenamente aos desejos do educando, numa perspectiva de total liberdade - uma situação que Freire (2019) descreve como "libertinagem"; ou atender plenamente aos desejos da sociedade, numa perspectiva de total controle. Eu acrescentaria, ainda, uma terceira possibilidade: a de que o processo educacional atendesse apenas às expectativas do professor, que seria tido como uma figura que prevê e domina completamente o que e como seus estudantes fazem ou deixam de fazer, numa perspectiva que Freire (2019) definiria como "autoritária". Contudo, a Educação não deve se posicionar a favor de nenhuma dessas opções (Biesta, 2013b). De fato, por meio da Educação deve-se transformar o que é desejado em algo que seja justificavelmente desejável. Essa transformação requer a existência de um engajamento do sujeito com os outros e se trata, portanto, de um percurso democrático e dialógico, que faz da Educação um processo que pode ser difícil, frustrante e fraco, já que seus resultados não podem ser previstos nem assegurados (Biesta, 2013b).

Não obstante todas essas necessárias considerações acerca da inescapabilidade ao risco e à incerteza na Educação, é pertinente pontuar também que esses aspectos podem ser vistos não só como inevitáveis, mas também como necessários e até mesmo "belos". Não por acaso, Biesta (2013b) intitula *The beautiful risk of Education* o livro em que discorre sobre essas noções. Afinal, o risco e a incerteza que nos acompanham durante uma aula ou uma atividade escolar específica não significa apenas que podemos fracassar em obter aquilo que nossas

intenções iniciais buscavam, mas também que podemos, paradoxalmente, obter um sucesso inesperado em contribuir para que nossos estudantes aprendam algo que não estava previsto e que talvez nem seja útil sob a perspectiva da performatividade ou dos resultados esperados nas avaliações, mas que pode ser extremamente valioso para o desenvolvimento de sua *subjectification* e de sua existência no e com o mundo como sujeito. Ademais, nós mesmos poderemos nos perceber contemplados com o aprimoramento de nossa formação a partir daquilo que, inesperadamente, nos tocou conhecer em determinada situação educacional. Aqui, é conveniente mencionar também Paulo Freire (2019), que, em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, já alertava sobre como, para desenvolver a capacidade de ensinar, o professor precisa estar aberto ao risco e a aceitar o novo, rejeitando qualquer forma de discriminação. Por conseguinte, a alegada abertura ao risco não diz respeito apenas ao ato de aceitar as possibilidades de fracasso, mas também ao de acreditar nas possibilidades de sucessos surpreendentes ou de descobertas existencialmente significativas, ainda que instrumentalmente irrelevantes.

A importância de se conceber a Educação como um processo aberto ao fracasso (e, em minha concepção, também ao sucesso não previsto), em especial no que se refere à função de formação de seres humanos, aparece também em reflexões propostas por Silva e Rohr (2018). Críticos tanto à concepção artesanal quanto à concepção orgânica de Educação, que consideram a formação do ser humano como um processo contínuo e ininterrupto, Silva e Rohr (2018), pautados na Filosofia da Existência de Bollnow, sustentam que o processo de desenvolvimento humano se dá por descontinuidades. Para esses autores, à Filosofia da Existência compete a tarefa de estimular a ampliação e disseminação da pedagogia, por meio da análise das instabilidades e descontinuidades inerentes à existência humana. Fundamentados nessa perspectiva, Silva e Rohr (2018) propõem uma reflexão acerca de confiança e fracasso na educação, pensando essas categorias essencialmente na relação que se dá entre educadores e educandos. Para o que se pretende na discussão aqui em desenvolvimento, quatro questões precisam ser colocadas. Primeiro, que condições são necessárias para que os professores e professoras sintam-se confiantes e seguros a assumir uma postura de abertura ao risco em suas práticas docentes cotidianas? Segundo, de que formas essa abertura ao risco pode impactar em suas formas de ensinar? Terceiro, como essa abertura ao risco pode contribuir para as formas de engajamento com os estudos, seja por parte dos professores, seja por parte dos estudantes? Quarto, podemos afirmar que as formas de ensinar desenvolvidas a partir de uma postura aberta às imprevisibilidades e aos riscos na Educação são necessariamente orientadas por objetivos

educacionalmente desejáveis ou é necessário um algo mais para, se não garantir, tornar mais possível essa orientação?

É importante esclarecer que o entendimento de que não há estabilidade ou continuidade no desenvolvimento humano se aplica não somente à condição existencial do educando, mas também às próprias vivências do educador. Nesse sentido, as concepções desenvolvidas por Silva e Rohr (2018) encontram significativa conexão com as críticas feitas por Biesta (2012; 2013a; 2017a; 2020a; 2022a; 2022b), em especial no que se refere à contestação da cultura da aprendizagem, à necessidade de se recolocar os professores como figuras indispensáveis aos processos educativos e ao papel essencial da esperança e da confiança na Educação.

Finalmente, gostaria de articular essa questão sobre a importância da abertura ao risco na Educação com o desafio do cumprimento da tarefa educacional proposta por Biesta (2017a; 2020a; 2022a). A esse respeito, embora eu não discorde que seja educacionalmente desejável que professores e estudantes queiram estar no e com o mundo de maneira adulta e eticamente responsável, penso que há duas possíveis considerações que precisam ser levantadas em relação à proposição elaborada por Biesta (2017a; 2020a). A primeira se refere à necessidade de se perguntar se e em que condições é possível considerar que os professores estão aptos a assumir e executar essa tarefa, inclusive de se pensar se é possível pretender uma formação completa nesse sentido, ou se também esse aspecto estaria permanentemente ligado a riscos que escapam ao nosso controle - o que acredito ser o caso. A segunda se refere ao fato de que o cumprimento dessa tarefa não nos oferece garantia alguma de que, ao agir como “adultos no e com o mundo”, os indivíduos estarão comprometidos com propósitos essencialmente educacionais e com a superação dos princípios neoliberais e da cultura da performatividade na Educação, até porque é perfeitamente plausível imaginar alguém que considere que a forma neoliberal de ser e existir no mundo seja uma forma desejável de ser sujeito e "ser adulto" - alguns entenderiam até que esta é a única forma de viver no e com o mundo. Assim, depreende-se, pois, que os riscos e as incertezas fazem parte também do processo de busca pela realização da tarefa educacional.

Ainda assim, considero de fundamental importância que a gente reflita e discuta a respeito de como seria razoável (e até desejável) que nós, professores, sejamos compreendidos nas relações educacionais, bem como sobre qual é o nosso papel nessas relações e como podemos lidar com os riscos e incertezas que fazem parte do nosso cotidiano enquanto educadores. Por essas razões, apresento no próximo capítulo minhas considerações acerca de como podemos compreender o ofício de professor sob uma perspectiva existencial, buscando articulá-las com o cumprimento da tarefa educacional e com o desenvolvimento das três

dimensões da Educação aqui descritas e problematizadas, bem como indicando a relevância ímpar que a tríade ensino, estudo e aprendizagem possuem nessa equação.

Capítulo 4. Dos aspectos essenciais sobre os quais se desenvolve o ofício de professor

No presente capítulo, coloco em pauta uma discussão a respeito do ofício de professor que, espero, seja apropriada para fomentar e cumprir os propósitos educacionais elencados e debatidos no capítulo anterior, que contribuam para a elaboração dos fundamentos e propósitos mais apropriados para a estruturação de políticas para a formação de professores sustentadas em e orientadas por uma perspectiva existencial de Educação, a serem apresentados e discutidos no último capítulo, que possam nos ajudar entender melhor o papel desempenhado pelos docentes na efetivação de uma educação escolar que seja sustentada em e orientada por uma perspectiva existencial de Educação, e que possam superar as influências da ideologia neoliberal e da cultura da performatividade. Nesse sentido, procurarei também estipular as bases para a argumentação em favor da indispensabilidade do ensino e do estudo no desenvolvimento da educação escolar, aspectos que, em articulação com o aspecto da aprendizagem, serão discutidos no quinto capítulo.

As argumentações apresentadas aqui pautam-se essencial - mas não exclusivamente - em proposições feitas por Gert Biesta (2017a; 2020; 2022a; 2022b; 2022d), Jorge Larrosa (2019; 2021) e Silva e Rohr (2018). A partir da articulação entre conceitos elaborados por esses autores e considerações próprias, pretendo enfatizar a importância de se olhar para a indispensabilidade dos professores, do ensino e do estudo na educação escolar. Nesse sentido, espero que fiquem mais claras as razões pelas quais considerei, nos capítulos anteriores, as influências do pensamento neoliberal e da cultura da performatividade, bem como a tendência à *learnification* da profissão docente e à supervalorização da aprendizagem em detrimento do ensino e do estudo, como problemas a serem superados na formação de professores no Brasil.

Sob essa perspectiva, tenho como propósito desenvolver uma discussão sobre o ofício de professor que nos ajude a identificar que formas de expressão desse ofício seriam educacionalmente mais apropriadas para que as dimensões da qualificação, da socialização e da *subjectification* sejam cumpridas tanto no que se refere à formação docente quanto no que se refere à formação discente, mantendo meu posicionamento em defesa do primado daquela sobre esta. A esse respeito, penso que há ao menos quatro questões fundamentais a serem consideradas: as duas primeiras se referem a importância de se tentar entender quem é ou pode ser esse professor ou professora, assim como compreender como esse professor ou professora existe, especialmente no exercício da profissão, o que se configura como uma ótica existencial e traz implicações para o desenvolvimento da dimensão da *subjectification*; a terceira diz respeito a buscar estabelecer o que pode ser esperado que esse professor ou professora faça, o

que se configura como uma perspectiva prática, ou seja, do trabalho em si, relativo às tarefas a serem cumpridas no exercício da profissão, e que guarda relação direta com a dimensão da qualificação; e, por último, há a questão sobre qual o lugar que esse professor ou professora precisa ocupar e que papéis deve desempenhar no desenvolvimento das atividades escolares pelas quais é, pela natureza de sua profissão, responsável, o que se configura como uma perspectiva posicional e que traz implicações tanto para a dimensão da socialização quanto para a da *subjectification*. Temos, pois, na existência, representada nas questões do quem é e como é o professor e atrelada essencialmente (mas não só) à dimensão da *subjectification*, na prática, representada na questão sobre o que o professor ou professora faz, atrelada essencialmente (mas não só) à dimensão da qualificação, e no posicionamento, representado pelo papel que o professor ou professora desempenha nas relações educacionais que desenvolve com e sobre seus estudantes, atrelado essencialmente à dimensão da socialização e da *subjectification* (mas não só), os três aspectos que considero centrais para estabelecer as formas de ser professor que, potencialmente, mais poderiam nos aproximar da realização da tarefa educacional e do aprimoramento das três dimensões da Educação conceituadas por Biesta (2012; 2013a; 2017a; 2020a; 2022a). Estes três aspectos serão retomados no último capítulo da tese, uma vez que eles possuem interlocução direta com as categorias que irei propor para elencar e distribuir os fundamentos e princípios mais apropriados para estruturar políticas de formação de professores sustentadas em e orientadas por uma perspectiva existencial de Educação.

Ainda nesta perspectiva, gostaria de chamar a atenção para o fato de que não pretendo explicitar ou definir o como esses professores ou professoras devem existir, atuar ou se posicionar. E a razão para essa escolha é justamente porque entendo que tentar estabelecer externamente esses “comos” significaria uma restrição à liberdade desses professores e professoras, portanto uma limitação às suas próprias possibilidades de existirem enquanto sujeitos e não como objetos de determinações exteriormente estabelecidas (pelas políticas e pelos currículos, por exemplo). Nesse sentido, esses “comos”, que se referem às maneiras de existir, de trabalhar, de preparar aulas, de ensinar e de avaliar, de se posicionar ou de se eximir de assumir um posicionamento, competem em última instância sempre ao próprio professor ou professora definir, desenvolver, refletir sobre e modelar. Isso não quer dizer que a questão do como existimos não seja relevante ou não possa ser discutida, mesmo porque, como já foi argumentado, essa é a questão central para a compreensão e consolidação da dimensão da *subjectification*. O ponto é que esse como existimos não pode ser imposto ou estabelecido exteriormente como se fosse uma receita a ser metódica e rigorosamente seguida. Tendo esclarecido essas nuances, examinemos o primeiro desses aspectos: quem é ou pode ser o

professor ou professora cujo ofício estamos tentando compreender e debater, e *como* esse professor ou professora existe no exercício de sua profissão?

4.1 Quem são e como são os professores? O aspecto existencial do ofício de professor

No capítulo anterior, afirmei que uma das premissas que Biesta (2017a; 2020a; 2022a) entende existir sobre o trabalho docente é que os professores precisam sempre considerar que seus estudantes são sujeitos e que podem existir no e com o mundo como tal, e não como objetos de vontades e determinações externamente estabelecidas, seja pelos próprios professores, seja pelo currículo, pelas políticas, pelas normas ou pela gestão escolar. A esse respeito, procurei evidenciar que, em minha perspectiva, essa premissa precisa ser ampliada para contemplar também nós, professores, afirmando que não é suficiente que percebamos nossos estudantes como sujeitos, sendo necessário também que vejamos a nós próprios dessa forma e sejamos assim igualmente percebidos pelos outros, sejam eles nossos estudantes, nossos colegas de profissão, a gestão da escola, os formuladores de políticas, as famílias e até mesmo a sociedade de modo mais amplo. Essa ampliação que propus decorre, principalmente, de meu entendimento a respeito da importância e da necessidade de que possamos atuar como sujeitos nos processos educacionais, inclusive nas relações que travamos com as políticas e com o currículo. Mais uma vez, não se trata de pretender um descolamento do professor em relação às demandas expressas nas políticas ou no currículo, por exemplo, mas sim de se estimular uma qualidade de engajamento nos coloque como sujeitos e não como objetos destes documentos, sem esquecer obviamente dos limites inerentes às possibilidades desse “ser sujeito”. Trata-se, portanto, de uma questão de providenciar as condições necessárias para que nós, professores, possamos pensar, interpretar, compreender, questionar e até propor alternativas a essas demandas que, via de regra, nos são impostas de cima para baixo. Trata-se, nesse sentido, de se estabelecer as condições para que possamos ser não apenas executores das políticas, mas questionadores e reformuladores destas; e para que sejamos não meros cumpridores de currículos, mas questionadores e desenvolvedores destes. Trata-se, ainda, como pontuado no capítulo anterior, de reivindicar as condições necessárias para que possamos nos posicionar como adultos diante das políticas e dos currículos, buscando encontrar o meio-termo entre a recusa completa das prerrogativas expressas nesses documentos e a auto anulação provocada pela submissão acrítica a tais prerrogativas. E isso só se torna possível se professores e professoras forem vistos e respeitados como sujeitos. Por isso, a questão do quem é e do como vive o professor ou professora é tão importante.

Na segunda seção do terceiro capítulo, ao discorrer a respeito do conceito de *subjectification* e de suas distinções em relação a outras formas de se pensar a formação de sujeitos, pontuei que a questão sobre quem nós somos diz respeito à nossa identidade, o que é diferente da questão sobre como nós somos, que diz respeito à nossa *subjectification* (Biesta, 2017a; 2020a; 2022a). Conforme expliquei então, existem diferenças notórias entre o desafio de tentar responder à questão do como existimos e aquele referente a tentar responder quem nós somos, entre olhar para a nossa *subjectification* e olhar para a nossa identidade, nossa individuação, nossa personalidade ou nossa subjetivação (Biesta, 2022a). No entanto, também naquela parte da discussão, levantei algumas indagações a respeito da necessidade de se pensar os possíveis laços entre o desenvolvimento de nossa identidade, nossa individuação, nossa personalidade e/ou nossa subjetividade e a nossa *subjectification*. Gostaria de retomar essas questões aqui para argumentar que, no âmbito da formulação de políticas para a formação de professores sustentadas em e guiadas por uma perspectiva existencial de Educação, compreender quem são os professores é sim importante, uma vez que as próprias possibilidades de entendimento a respeito do como esses professores existem e atuam são impactadas pelas compreensões que se tem a respeito de quem eles são. E olhar para essa questão é algo que é importante que seja feito tanto pelo próprio professor quanto pelos profissionais da gestão da(s) escola(s) em que esse professor trabalha e pelos elaboradores das políticas públicas que orientam o trabalho docente.

Afirmar a importância de que gestores e formuladores de políticas educacionais conheçam quem são os professores com quem trabalham e para os quais direcionam suas demandas e expectativas não significa esperar que adquiram e demonstrem um conhecimento detalhado e íntimo a respeito das ideias, pensamentos, sentimentos, opiniões, preferências, aversões etc. desses professores, mesmo porque essa seria uma expectativa inimaginável e impraticável. Também não pretendo me empenhar em uma discussão teórico-filosófica sobre noções de identidade, personalidade, subjetividade e individuação, já que estou preocupado aqui mais com as possíveis implicações práticas que decorrem da compreensão desse *quem* somos. O que vejo como salutar, na verdade, é que exista uma compreensão geral sobre algumas informações básicas a respeito de quem são esses professores ou professoras, questões que ajudem na percepção e no entendimento do perfil dos profissionais que estão sendo formados e com quem se está trabalhando, bem como auxiliem na consolidação de condições adequadas de trabalho aos professores.

Nesse sentido, a parte da questão do quem são e como são os professores e professoras que importa aos formuladores de políticas e aos gestores, particularmente aos que trabalham de

forma mais próxima com os professores, diz respeito a terem uma noção a respeito, por exemplo, de suas origens, suas trajetórias acadêmica e profissional, suas condições socioeconômicas, as principais dificuldades que costumam enfrentar no exercício da profissão, suas habilidades mais notórias e suas defasagens mais preocupantes que impactam em suas práticas docentes, suas condições de vida, entre outras. Assim, seria interessante que aqueles responsáveis por estruturar as políticas educacionais e por gerenciar as escolas nas quais os professores trabalham se engajassem em algumas indagações que os ajudassem a desenvolver essas noções. Por exemplo, onde, quando e sob que circunstâncias esses professores e professoras se formaram ou estão se formando? Quais são ou foram os cursos que realizaram ou estão realizando? Quais qualificações e modos de ser e atuar esses professores desenvolveram a partir dessa formação? Quais são as defasagens e lacunas dessa formação? Como essa formação impacta na formação da identidade profissional desses professores e em suas formas de trabalhar? Em que tipos de atividade tais professores possuem mais facilidade e propensão a se engajar, e em relação a quais há uma resistência ou aversão? Qual a idade desses docentes e a qual geração pertencem? Quais os impactos que esse pertencimento a uma geração específica pode ter sobre o desenvolvimento de seu trabalho e sobre suas relações com os estudantes? Há quanto tempo estão na Educação? Esses professores possuem alguma outra formação ou experiência profissional em áreas distintas da Educação? Se sim, como essas outras formações ou experiências impactam em suas formas de exercer a profissão docente¹³? Quantos e quais desses docentes exercem a profissão porque realmente querem e quantos e quais estão ocupando essa posição porque ainda não puderam trabalhar em outras áreas ou atividades (mas pretendem migrar para outro ofício tão logo seja possível)? De onde, geograficamente falando, esses professores vieram? Eles ou elas são provenientes da mesma região em que a IES em que estudam e/ou a escola na qual atuam estão localizadas? Em que região da cidade em que estudam e/ou trabalham esses professores vivem? Quais são as condições socioeconômicas de vida nesta região? Quais as condições gerais de saúde física e mental desses professores ou professoras? Essas condições podem ser afetadas pelas exigências colocadas pelas políticas de formação e atuação docente? Como esses professores se percebem e se declaram (quando e se assim o quiserem) sob o ponto de vista étnico, cultural, político, de gênero etc.? As determinações estabelecidas nas políticas deveriam levar em conta essas

¹³ Em pesquisa realizada no Reino Unido entre 2011 e 2013, Priestley, Biesta e Robinson (2015) demonstram que experiências profissionais adquiridas em espaços de trabalho fora da Educação podem contribuir significativamente para o desenvolvimento da agência do professor, aumentando seu repertório e sua capacidade de responder de forma criativa e com certa autonomia às demandas do currículo, por exemplo.

autopercepções? Quais são as influências ideológicas, políticas e culturais às quais esses professores e professoras estão submetidos, e como lidam com elas? Quanto tempo, em média, esses professores e professoras realmente possuem para se engajar em sua própria formação e na prática de seu ofício? As demandas predefinidas nas políticas não deveriam levar em conta esse tempo (ou a ausência dele)?

Sob a perspectiva de quem vai elaborar, aplicar e avaliar as políticas educacionais, ter uma noção a respeito desses questionamentos pode ser bastante proveitoso para a construção de políticas que façam sentido e que sejam praticáveis educacionalmente. Ademais, essas noções podem auxiliar também no desenvolvimento do entendimento de que é educacionalmente justificável que os professores sejam vistos como sujeitos que precisam ter a oportunidade e as condições necessárias para serem questionadores, desenvolvedores e (re)formuladores das políticas e dos currículos, e não meros executores desses documentos.

Já sob a ótica do próprio professor, entendo que se engajar na questão a respeito do "quem eu sou" importa principalmente porque a resposta que se dá a essa pergunta pode contribuir para o desenvolvimento do "como eu vivo a partir do entendimento sobre quem eu sou" (incluindo o "como vivo a minha profissão"), o que, como sabemos, é a própria questão da *subjectification*. A esse respeito, quero argumentar que, quando Biesta (2022a) sustenta que para a *subjectification* o que importa não é exatamente quem somos, mas o que e como fazemos com aquilo que somos, a mim me parece claro que entender melhor quem somos pode contribuir significativamente para desenvolver o *como* existimos enquanto sujeitos, como vivemos nossas vidas e como exercemos o nosso ofício. Afinal, para bem mobilizar nossas habilidades e conhecimentos, nossos pontos fortes e capacidades, não é fundamental que a gente os conheça bem? Para saber lidar com nossas limitações, nossos pontos fracos, nossas inabilidades e incapacidades, não precisamos também saber identificá-las? E para bem conhecer todos esses aspectos, não é necessário que também nós nos dediquemos a olhar para as questões levantadas no parágrafo anterior (evidentemente, em uma perspectiva completamente diferente daquela que seria esperada dos gestores e formuladores de políticas)? Aqui, gostaria de colocar brevemente algumas questões que, enquanto professor, considero importante fazer a mim mesmo. Acredito que elas podem ser, ao menos parcialmente, questões que todo professor e professora poderia se fazer também. Estou ciente de que outros podem levantar questões distintas das minhas e que seriam tão ou mais pertinentes para o entendimento a respeito de quem somos, como existimos e como trabalhamos, mas espero que as minhas contribuam para a reflexão e o debate.

Sob essa perspectiva, de tempos em tempos me vejo na necessidade de questionar e refletir a respeito de quem eu sou enquanto professor e como essa identidade impacta em minhas formas de viver e de exercer meu ofício. Por que escolhi ser professor? Essa escolha ainda faz sentido para mim? Como a minha trajetória como estudante na educação básica, na graduação e na pós-graduação influenciaram minha decisão em ingressar e permanecer na profissão? Como os conhecimentos e habilidades que venho adquirindo ao longo dessa trajetória são mobilizados por mim quando estou atuando como professor? Quais as lacunas em minha formação e como eu lido com elas? Como as minhas experiências de vida, de socialização na família, com amigos, nas escolas e universidades, com meus professores e professoras, com aqueles que foram ou são meus estudantes, com meus colegas de trabalho, influenciaram e influenciam essas decisões? O quanto eu preciso e estou disposto a me engajar em minha formação, e o quanto estou disposto a lutar para que os aspectos dessa formação que não competem a mim sejam assumidos devidamente por quem deveria ter essa responsabilidade? Eu estou realmente comprometido em me manter em processo constante de formação, bem como em contribuir para a educação de meus estudantes, tendo em mente o pleno desenvolvimento das dimensões da qualificação, da socialização e da *subjectification* (ou de outras possíveis dimensões de Educação)? Em que situações ou contextos eu estou disposto a existir como sujeito e como adulto no e com o mundo, assim como em estimular os estudantes a fazerem o mesmo, e em quais eu tendo a me abster dessa possibilidade? Quais são as ideologias políticas, econômicas e culturais às quais estou cotidianamente exposto, como me posiciono em relação a elas e como meus posicionamentos afetam minha forma de pensar a Educação, de entender meu papel como educador e de exercer meu ofício? O quão bem eu conheço as políticas que ditam minha profissão, os conteúdos estabelecidos no currículo e as avaliações por meio das quais a aprendizagem de meus estudantes e a "qualidade" do meu trabalho serão medidas? O quanto eu estou de acordo ou em desacordo com as expectativas estabelecidas nestes documentos? Naquilo que estiver de acordo, estou também comprometido em executar? Naquilo que estiver em desacordo, estou empenhado em compreender melhor e, se for o caso, em me posicionar e lutar para que esses aspectos e propósitos possam ser modificados? Em ambos os casos, tenho a real dimensão do que devo assumir como responsabilidade minha e o que deve ficar a cargo de outros profissionais e outras instâncias? Como eu lido com o nível e a qualidade das condições infraestruturais, materiais, sociais, políticas e econômicas que me são oferecidas para trabalhar? Uma possível ausência de condições adequadas me faz desanimar e querer procurar outra profissão, ou me faz querer lutar por melhorias? Como o meu autoentendimento a respeito de minha identidade, minhas crenças

e valores, impactam o como eu vivo e o como eu atuo enquanto professor? Como estão as minhas condições de saúde física, mental, espiritual e intelectual, e como elas impactam no meu ser professor? Como, de modo geral, eu mobilizo meus conhecimentos, saberes, habilidades, mas também minhas inabilidades, incapacidades e fraquezas, para ser professor e para exercer as tarefas que me cabem enquanto tal? Os propósitos pelos quais exerço meu ofício são educacionalmente desejáveis? Como eu entendo o meu papel de professor e qual a importância que dou ao ensino, ao estudo e à aprendizagem na efetivação desse papel? Quais são as minhas maneiras e estilos de dar aulas, de ensinar, de estudar, de avaliar e de me engajar nas atividades escolares e com meus estudantes? Essas maneiras e estilos são adequadas ao cumprimento da tarefa educacional e do aprimoramento das dimensões da qualificação, da socialização e da *subjectification* (ou de outras dimensões da Educação)? Em que tipos de atividades tenho mais propensão a me engajar e quais prefiro evitar se puder? Em geral, o trabalho como educador e a educação escolar em si continuam fazendo sentido para mim? Agora mais especificamente, como os conhecimentos adquiridos durante minha trajetória de mestrado e doutorado em Educação, bem como as reflexões por eles provocadas, impactam em minha autopercepção como professor, em meu entendimento sobre qual o meu papel e nas maneiras como vivo e exerço meu ofício?

Evidentemente, essas e outras questões que poderiam ser colocadas dizem respeito não somente a quem nós somos, mas eventualmente confundem-se também com o como nós somos e com o que fazemos com aquilo que somos, o que, de certa forma, nos remete à importância de pensar as possíveis conexões entre a *subjectification* e a identidade, a individuação, a personalidade e subjetividade. É claro, também, que nem sempre seremos capazes de responder a todas e a cada uma dessas indagações, assim como é claro que muitas dessas respostas tendem a se alterar de tempos em tempos, afinal, enquanto seres humanos, estamos em processo permanentemente inacabado de formação. Ainda assim, considero significativamente relevante que nós olhemos para elas, bem como cobremos os gestores e formuladores de políticas a olharem também, pois a profundidade e a seriedade com as quais levamos em consideração essas indagações e reflexões poderão determinar também o nosso entendimento sobre a natureza de nosso ofício e o desenvolvimento do nosso como exercê-lo. Nesse sentido, evidencia-se que a questão a respeito da importância de se pensar que tipos de seres humanos é desejável formar por meio da Educação não se refere apenas à formação dos estudantes, mas também à formação dos próprios professores, o que reitera que a primeira depende antes desta última para ser pensada e desenvolvida. Sob essa perspectiva, quero expor, agora, a segunda

parte de minhas argumentações a respeito do ofício de professor: a dimensão prática, que diz respeito ao que devemos fazer enquanto docentes.

4.2 O que fazem os professores? O aspecto prático do ofício de professor

Ao discorrer sobre o aspecto prático do trabalho docente, pretendo evidenciar um posicionamento crítico em relação às perspectivas neoliberais de trabalho, que se orientam sobremaneira pela ótica do trabalho produtivo e da busca por elevados padrões de desempenho previsíveis e estatisticamente mensuráveis. Pautando-me principalmente em contestações a esse modelo elaboradas por Tardiff e Lessard (2009), Larrosa (2019) e Biesta (2019; 2022a), vou argumentar em favor da necessidade de desvincular o fazer docente, em especial o ensinar e o estudar, das exigências provenientes da indústria da mensuração de resultados de aprendizagem e das pressões exercidas pela cultura da performatividade, salientando a indispensabilidade de que nosso trabalho enquanto professores se oriente por princípios educacionais que possibilitem a nós e a nossos estudantes viver no e com o mundo como sujeitos e de forma adulta.

Os debates contemporâneos sobre a profissionalização do ensino estão relacionados a orientações gerais na evolução das profissões e das atividades burocráticas racionais, como a utilização de estatísticas e outros instrumentos de medidas de desempenho, teorias de comportamentos, pesquisas e análises que caracterizam uma racionalidade instrumental que objetiva o sucesso e a coordenação eficaz dos meios e dos fins do trabalho (Tardiff e Lessard, 2009). A esse respeito, é importante citar que a presença dessa racionalidade instrumental na Educação já foi pioneiramente criticada por Adorno (2011) e retomada por outros autores, entre eles Biesta (2022a; 2024). Ainda conforme Tardiff e Lessard (2009), em decorrência dessas transformações nos modos de organização do trabalho, observa-se o crescimento do status de ofícios e profissões que têm os seres humanos como “objeto de trabalho”. O uso de aspas aqui se justifica porque, como já argumentado a partir das constatações de Biesta (2017a; 2020a; 2022a), bem como a partir da discussão a respeito do conceito de reconhecimento (Honneth, 2011; 2018), é fundamental não objetificar o outro ser humano, mantendo o reconhecimento de que esse outro é, de fato e de direito, um sujeito, e que é razoável que seja encorajado a viver como tal. Esse tipo de trabalho, caracterizado por colocar em relação, no interior de uma instituição, um ser humano que trabalha e outro(s) ser(es) humano(s) que se utilizam desse serviço, de é denominado por Tardiff e Lessard (2009) de *trabalho interativo* (grifo dos autores). Por óbvio, o ofício docente se encaixa nessa categoria, uma vez que se desenvolve fundamentalmente no interior de uma instituição (a escola ou a universidade), por seres humanos (os professores) que estão trabalhando com e sobre outros seres humanos (os

estudantes) que estão usufruindo desse serviço (o ensino) do qual se espera extrair um ganho (a aprendizagem), embora não seja demais lembrar que os objetivos da Educação não podem ser resumir à aprendizagem, menos ainda somente aos aspectos da aprendizagem que podem ser objetivamente detectados e medidos. Ademais, o entendimento de que o trabalho educacional se desenvolve a partir de relações entre seres humanos está evidentemente longe de ser uma novidade, tendo sido amplamente explorado por autores diversos, como Arendt (1961), Rodrigues (2001), Montaigne (2010), Freire (1997; 2017; 2019), Biesta (2013a; 2013b; 2013c; 2017a; 2020a; 2022a; 2022b), Larrosa (2019; 2021), entre outros. O que nos interessa aqui, portanto, é discutir a natureza dessas relações a partir das funções práticas que competem aos professores exercer, o que está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento da qualificação desses professores. A esse respeito, o enfoque estabelecido para essa discussão está nas atividades de ensino e de estudo, uma vez que essas são justamente as práticas que trazem implicações mais significativas não somente para a dimensão da qualificação, mas também para as dimensões da socialização e da *subjectification*, tanto dos estudantes quanto dos professores. Assim, outras funções desempenhadas pelos professores, como a preparação de aulas, a elaboração de avaliações e suas respectivas correções, o preenchimento de documentos burocráticos, entre outras, não serão objeto de análise aqui. Isso não significa desconsiderar a importância dessas outras responsabilidades que todo professor tem, até porque o próprio aprimoramento do ensino apoia-se, entre outras condicionalidades, no nível de preparação das aulas e em como as avaliações são compreendidas e utilizadas (se para atender à cultura da performatividade, como estamos criticando, ou se para orientar o cumprimento de propósitos educacionais que ambicionam romper com essa cultura, por exemplo), mas esses aspectos precisam ser considerados essencialmente nisso: em suas contribuições para o desenvolvimento do ensino e do estudo, bem como para a aquisição de aprendizagens que contemplem objetivos mais amplos do que as notas e resultados esperados em avaliações.

Nesse sentido, pretendo ressaltar aqui a importância de considerarmos o ensino e o estudo como elementos indispensáveis não apenas ao trabalho docente, mas para os processos educacionais de forma mais ampla, reiterando a crítica ao processo de *learnification* (Biesta, 2012; 2013a; 2017; 2020a) da Educação e contestando as teorias pedagógicas que tendem a relegar esses dois aspectos do processo educacional a uma posição de subalternidade em relação à aprendizagem ou até mesmo a uma condição de completo descarte (aqui situa-se, principalmente, a crítica a ideia de se olhar para o professor como um “facilitador de aprendizagem”). Apesar disso, entendo ser pertinente ressaltar que, conforme afirmei no capítulo anterior, não objetivo excluir o aspecto da aprendizagem dessa equação, mas sim

ressignificar o seu espaço e sua importância em face de suas conexões com o ensino e o estudo e, principalmente, buscar ampliar seus sentidos para além da demonstração de resultados estatística e objetivamente mensurados.

Sob essa perspectiva, o que nos interessa neste momento não é uma argumentação teórica a respeito dos conceitos de ensino e de estudo, mesmo porque essa argumentação será exposta aprofundadamente no próximo capítulo, mas sim um esclarecimento a respeito do porquê esses aspectos são fundamentais para a prática docente e para o desenvolvimento da educação escolar. Trata-se, nesse sentido, de repensar o lugar do ensino e do estudo na Educação, e de discutir o papel prático dos professores em relação a isso.

Afirmo anteriormente, a partir da definição de trabalho interativo (Tardiff & Lessard, 2009), que o trabalho docente se realiza por professores sobre e com estudantes no interior de instituições, como escolas e universidades. Nesse sentido, discutir esse trabalho e sua efetivação prática requer uma reflexão, ainda que breve, a respeito da instituição escolar. Meu ponto de partida não é um olhar sobre como a escola é hoje, mas sobre como a escola já foi ou poderia ser em um cenário hipotético pautado em uma perspectiva existencial de Educação. Para tanto, recorro às ideias propostas por Larrosa (2019), que pensa a escola a partir do conceito grego de *scholé*, o qual se traduz para o latim como *otium* (ou ócio), o oposto de *negotium* (negação do ócio), e que pode ser compreendido como “tempo livre” (Larrosa, 2019, p. 233).

Enquanto *scholé*, a escola se constitui por meio da criação de uma separação temporal, a partir da abertura de uma heterocronia, uma possibilidade de outro tempo, um tempo distinto do tempo do trabalho e do consumo, um tempo livre para estudar (Larrosa, 2019). Nesse escopo, a escola separa o tempo em duas formas: o tempo escravo ou tempo do trabalho e da produção, e o tempo liberado da produção, o tempo livre para se dedicar ao genuíno prazer de aprender – que, pode-se inferir, é distinto da perspectiva de aprender colocada em voga na cultura da aprendizagem criticamente identificada por Biesta (2012; 2013a). Assim, na escola se encontram aqueles que podem “perder tempo”. Além disso, a escola se constitui, também, como a possibilidade de um espaço outro, um espaço diferente, que está no mundo, mas dele se separa e se distingue, engendrando uma heterotopia, um lugar que separa um tipo próprio de tempo (do ócio, livre), para um tipo próprio de sujeitos (professores e estudantes), um tipo particular de coisas (as matérias escolares) e um tipo próprio de atividades (escolares) (Larrosa, 2019).

Ainda de acordo com Larrosa (2019, p. 238), a escola oferece aos jovens as matérias de estudo, coisas que valem a pena estudar por si mesmas, a despeito de quaisquer utilidades práticas para as atividades que se realizam fora da escola. Não que aquilo que se aprende na

escola não possa ou não vá ser utilizado ou impactar em outras instâncias fora da escola, o ponto é que as atividades escolares possuem valores e motivações em si mesmas, e não naquilo que está fora da escola. Nesse sentido, se a escola demanda um tempo e um espaço separados da lógica da produção e do consumo, também as matérias escolares são liberadas de suas funções, de sua utilidade, para que se exerça sobre elas o estudo. Em sentido semelhante, Biesta (2019; 2022a; 2022d) relembra a perspectiva grega de *scholé* e enfatiza que o ato de ensinar não deve ter como meta a obtenção de resultados mensuráveis, tampouco focar em aspectos como “eficiência” ou “efetividade”. O educador neerlandês propõe, ainda, a partir de um diálogo com Klaus Prange, uma interessante inversão na questão sobre “que tipos de escolas a sociedade precisa?”, afirmando ser necessário e interessante questionarmos “que tipo de sociedade as escolas precisam, justamente para que possam ser escola?” (Biesta, 2019; 2022a). Para o autor, a escola não terá condições de existir como tal enquanto necessitar responder a expectativas externas (da política, da economia, da cultura, entre outras) que não deveriam ser prerrogativas da escola resolver. Nesse contexto, tanto Larrosa (2019) quanto Biesta (2019; 2022a; 2022d) concordam na argumentação de que a educação escolar não deve se submeter à lógica da utilidade e produtividade, posição que corroboro aqui.

Além disso, ao abrir a possibilidade de uma heterocronia e de uma heterotopia, ao oferecer as matérias de estudo e ao instituir as maneiras de estudar, a escola transforma alunos em estudantes e, concomitantemente, faz dos professores estudiosos, pois o fazer docente não encontra possibilidade de realização se não no estudo (Larrosa, 2019). Essa questão da essencialidade do estudo no trabalho docente, que será aprofundada no próximo capítulo, é trabalhada também por outros autores, como Freire (1997; 2019) e Ruitenberg (2017). Logo, na escola estão os estudiosos – professores, já iniciados no estudo, mas que mantêm com ele uma relação de proximidade e continuidade, cientes de seu caráter inacabado, e estão também os estudantes – aqueles que se iniciam no estudo e que, a partir da ação docente que com eles se desenvolve e sobre eles se incide, aprendem a estudar – com disciplina, atenção e cuidado. É importante enfatizar que a ação docente é fundamental nesse processo, o que significa dizer que, em uma leitura de Larrosa (2019) sob a concepção teórica de Biesta, o processo pelo qual os estudantes desenvolvem uma capacidade de estudar que não se oriente a resultados previsíveis e mensuráveis só pode ocorrer por intermédio da presença e do trabalho de professores. Em última instância, é isso o que a escola (ao menos a *scholé*) oferece: um tempo e um espaço em que os jovens possam se dedicar ao estudo – à leitura, à escrita e ao pensamento, com atenção, disciplina, cuidado e perseverança, exercitando-se em coisas que não se apresentam nas casas, nas ruas, nas praças, nos meios de comunicação e mídias sociais, nos

parques ou shoppings. Coisas que estão na escola, que lhes são apresentadas por seus professores, e que cujo valor para o estudo é intrínseco em si mesmo, a despeito de qualquer valor utilitário que as conecte à lógica da produção e do consumo.

Conforme explicado por Larrosa (2019), essa ideia decorre do fato de que a escola antiga (*scholé*), típica da sociedade pré-industrial, encontrava-se no topo da hierarquia social exatamente justamente porque se entendia que ali era possível se expressar a forma de vida mais valorizada, que dá vazão à vida contemplativa e teórica. No nível intermediário encontrava-se a vida ativa, cujo modelo é a vida política. Finalmente, no nível mais rasteiro e desprezível, estariam o trabalho, a vida econômica e a vida orientada à satisfação dos prazeres hedonistas, dos impulsos e dos desejos. Sob essa perspectiva, não era a escola que deveria se submeter à economia e à política, mas a economia e a política que deveriam garantir as condições da existência da escola como tempo e espaço separados para que estudiosos e estudantes se dediquem ao estudo, porque o estudo vale simplesmente por si mesmo (Larrosa, 2019). Contudo, mudanças perpetradas por meio da Revolução Industrial reconfiguraram as relações entre escola, sociedade, economia e política. Assim, a escola deixa de ocupar o posto mais sublime na hierarquia social e passa a se colocar a serviço da vida ativa, da indústria, da fábrica, da ação e da transformação técnica do mundo. Ainda mais, poderíamos afirmar que a escola passa a se submeter também aos interesses do Estado, da Igreja, dos shoppings, da economia, das grandes corporações, enfim, de instâncias que decididamente não são a escola (Larrosa, 2019, p. 242) – e que não reconhecem no ensino e no estudo atividades que têm valor em si mesmas, mas compreendem esses elementos no máximo como ferramentas utilitárias à aquisição de aprendizagens mensuráveis e que poderão ser aproveitadas no trabalho produtivo orientado pelo lucro. Aqui, encontra-se perspectiva semelhante à expressa por Biesta (2019) a respeito da relação entre escola e sociedade. A esse respeito, é interessante lembrar que, na provocação feita pelo autor neerlandês, mais do que perguntar “que tipos de escolas a sociedade precisa”, importa questionar “que tipo de sociedade as escolas precisam”.

Em uma sociedade governada sob as premissas da ideologia neoliberal, marcada pela cultura da performatividade pautada em uma lógica de mensuração e por uma cobrança implacável por padrões elevados de desempenho, é imperativo que se pergunte quais caminhos poderiam ser percorridos para que sejam criadas as condições que possibilitam fazer da escola um espaço e tempo distintos do tempo da produção e do consumo. A *scholé* parece estar cada vez mais distante na história, conforme lembrou Larrosa (2019), na Academia de Platão, no Liceu de Aristóteles e no Jardim de Epicuro, como exemplos de uma época e um lugar em que ainda era possível separar o tempo livre do tempo da produção e o espaço da escola do espaço

do mundo. Se esse modelo de escola ficou no passado, como parece evidente, poderíamos dizer que a possibilidade de o reencontrar ou de recriar as condições para que ele exista, seria hoje uma utopia (do grego *u* – negação temporal ou "ainda não" + *topus* – lugar), no sentido pensado por Thomas Morus, como um lugar que (ainda) não existe, mas que deve ser almejado? Ou esse seria um objetivo demasiado ambicioso, de modo que seria necessário, antes, pensar em maneiras de ressignificar o ensino e o estudo, trazendo-os de volta às discussões educacionais e recolocando-os no rol de atividades indispensáveis à educação escolar, aos professores e aos estudantes, mas considerando as maneiras como as escolas existem e se organizam atualmente? Penso que essa segunda possibilidade aparenta ser mais tangível atualmente, ainda que seja razoável afirmar também que haveria limites aos avanços possíveis em relação ao desenvolvimento do estudo e do ensino enquanto não seja possível recriar uma espécie de *scholé* ou propor qualquer outra forma de organização escolar que propicie a nós, docentes, e a nossos estudantes, as condições para nos engajarmos nos estudos visando atingir propósitos educacionais existencialmente significativos.

E, se a lógica predominante sobre o entendimento das finalidades educacionais a serem perseguidas pelas escolas é aquela que pensa a Educação prioritariamente a partir de suas possíveis contribuições para o mundo do trabalho produtivo e pautada na busca por atingir padrões de desempenho focados em eficácia e eficiência, não nos surpreende de forma alguma constatar que a educação escolar venha sendo reduzida a uma crescente e problemática necessidade de que os estudantes demonstrem resultados previsíveis e mensuráveis de aprendizagem, nem que os professores sejam avaliados e cobrados em função desses resultados. Não nos surpreende, também, que as atividades de ensinar e estudar venham perdendo espaço nas discussões educacionais e nas formulações de políticas nesse campo, sendo consideradas, quando muito, apenas como ferramentas cuja utilidade é produzir esses resultados de aprendizagem previamente estabelecidos e fabricar indivíduos que, em lugar de existirem como sujeitos no e com o mundo, tornam-se objetos das expectativas impostas pela ideologia neoliberal e pela cultura da performatividade.

Sob essa perspectiva, na esteira do que venho argumentando principalmente desde o capítulo anterior, quero dizer que vejo como imprescindível que nós, enquanto professores, percebamos e valorizemos o ensino e o estudo como atividades práticas essenciais ao nosso ofício e ao cumprimento da tarefa educacional, bem como ao desenvolvimento das dimensões da qualificação, da socialização e da *subjectification*, e que tenhamos o compromisso de contribuir para que nossos estudantes vejam, no estudo e na aprendizagem, algo além de recursos para atingir os resultados e notas esperadas nas avaliações. Entretanto, é claro que esse

movimento de buscar desvencilhar nosso trabalho, nosso ensinar e nosso estudar, das lógicas inerentes ao neoliberalismo e à performatividade, depende também de que essa perspectiva se estenda para além do professor e da escola. Nesse sentido, é indispensável que também os gestores educacionais e os responsáveis por formular, aplicar e avaliar as políticas para a formação de professores e para o exercício da profissão docente reconheçam o valor do ensino e do estudo tanto para a educação dos educadores quanto para a educação dos educandos. Sob esse prisma, cabe a nós, professores, não apenas um engajamento comprometido com as atividades de ensinar e de estudar, e não somente uma reflexão contínua e permanente a respeito dos porquês, para quês e como estudamos, ensinamos e, em uma perspectiva freiriana, aprendemos, mas também uma postura de estimular em nossos estudantes o próprio entendimento dos porquês, para quês e como eles e elas estudam, aprendem e, também em uma perspectiva freiriana (que será questionada no próximo capítulo), ensinam, além de um posicionamento crítico que nos possibilite questionar e contestar as políticas educacionais quando estas forem negligentes com esses dois aspectos tão indispensáveis ao processo educacional.

Assim, pois, temos no ensino e no estudo as duas práticas indispensáveis à realização do ofício docente, que se realiza com e sobre os estudantes nas escolas e universidades, e que requerem a existência de um tempo e um espaço propícios para se efetivarem. Temos, também, o imperativo de compreender que essas práticas não podem restringir suas finalidades às demandas atribuídas pela ideologia neoliberal e pela cultura da performatividade, tampouco podem resumir seus objetivos à produção de resultados de aprendizagens previamente definidos e objetivamente mensurados. Além disso, é importante ponderar que o ensino e o estudo não podem ser feitos de qualquer maneira, em qualquer espaço e em qualquer posição nesses espaços. Nesse sentido, falta-nos ainda explorar duas dimensões indispensáveis à efetivação dessas práticas: o lugar que os professores ocupam nas escolas e em relação a seus estudantes, o que diz respeito à questão do posicionamento anunciada no início desta seção, e que será discutida na sequência deste capítulo; e a própria discussão acerca dos sentidos e propósitos do ensino e do estudo para a formação docente, suas relações com a aprendizagem e possíveis implicações para a educação dos discentes, e sua relevância tanto para o cumprimento da tarefa educacional quanto para o desenvolvimento das dimensões da qualificação, da socialização e da *subjectification*, o que será explorado no próximo capítulo.

4.3 Qual o lugar ou a posição dos professores na educação escolar? O aspecto posicional do ofício de professor

A questão referente ao posicionamento do professor ou da professora nas relações educacionais que desenvolve com e sobre seus estudantes configura o último dos elementos que elenquei como centrais para a compreensão do ofício de professor em uma perspectiva existencial de Educação. Ainda não estou convencido de que esse termo seja o mais adequado para expressar aquilo que tenho em mente, até porque não quero que se pense esse posicionamento como algo fixo, pré-estabelecido ou imutável, nem como algo relacionado estritamente a uma questão de “ocupação de espaços” ou de “postura”, mas espero que ao longo da argumentação o termo faça sentido. Primeiramente, gostaria de afirmar que quando utilizo o termo “posicionamento” estou considerando três aspectos do papel do professor nos processos educacionais desenvolvidos junto aos estudantes: qual é o lugar que esse professor ou professora ocupa enquanto educador e responsável por conduzir aquela atividade educacional específica; como esse professor ou professora ocupa esse lugar e desempenha o seu papel, o que já denota uma correlação com o elemento *existencial* do ofício docente (a questão do quem são e como são os professores) e com a dimensão educacional da *subjectification*; e de que formas aquilo que os professores fazem é impactado pelo posicionamento que assumem nessas relações educacionais, assim como de que maneiras aquilo que fazem nessas relações impactam em seu posicionamento, o que configura uma interlocução com o elemento da prática do ofício docente, ou seja, com a questão a respeito do que fazem os professores, discutida na seção anterior - e que evidencia que qualificação e *subjectification* são dimensões educacionais inter-relacionadas.

Uma razão particularmente importante para eu dedicar uma parte desse trabalho a discutir sobre o posicionamento do professor nas relações educacionais que ocorrem no exercício de seu trabalho nas escolas é justamente uma tentativa de evidenciar que nós, professores, somos fundamentais para o desenvolvimento da educação escolar, e que o ensino e o estudo não podem ser excluídos dos debates e das políticas educacionais, tampouco serem relegados à categoria de meros auxiliares da aprendizagem, menos ainda pela ótica limitada de se compreender a aprendizagem e que consiste em restringir o que “importa aprender” àquilo que pode ser previsto e objetivamente medido. A esse respeito, não custa lembrar que, na política analisada no segundo capítulo, o termo “estudo” é mencionado uma única vez, como uma prática que precisa ser mobilizada com foco na aprendizagem, enquanto o termo “ensino” recebe cerca de somente um terço das menções que o termo “aprendizagem” recebe, sendo que em geral essas menções colocam como principal motivação do ensino assegurar as

aprendizagens previstas no currículo. Trata-se, nesse sentido, de uma argumentação pela qual espero enfatizar a imensa relevância de se (re)pensar a formação docente, de se pretender desenvolver também em nós professores as dimensões da qualificação, da socialização e da *subjectification*, de se buscar as condições para que sejamos, na medida do possível, sujeitos nos processos educacionais. Trata-se, também, de realçar a importância de que a gente possa se ver (e sermos vistos) como professores e não como “facilitadores de aprendizagens”, o que passa pela valorização da tríade ensino, estudo e aprendizagem, e que possamos ser, como já expressei anteriormente, potenciais questionadores, desenvolvedores e reformuladores das políticas educacionais, e não meros executores das prerrogativas nelas expostas, potenciais questionadores e desenvolvedores dos currículos, e não meros executores daquilo que está previsto neles. Trata-se, pois, de uma busca por pensar formas de ser professor, marcadas aqui pelo posicionamento que assumimos no exercício de nosso ofício, que nos possibilite ir além das exigências perpetradas pela ideologia neoliberal, pela indústria da mensuração de resultados de aprendizagens e pela cultura da performatividade.

Orientado por essas expectativas, organizei a discussão a respeito do posicionamento do professor a partir de concepções desenvolvidas essencialmente por três autores. Com Jorge Larrosa (2019), trabalho a ideia do professor como um estudioso que assume o desafio de transformar seus alunos em estudantes. Com Silva e Rohr (2018), discuto a ideia do educador *existencialmente engajado* (grifo meu) e que leva em conta as questões de confiança e fracasso na Educação ao desenvolver suas relações com seus estudantes. Finalmente, com Biesta (2013a, 2017a; 2020a; 2022a; 2022b; 2022d), busco um diálogo a respeito da ideia do professor como aquele que tem como prerrogativa tentar trazer ao estudante algo que transcende aquilo que ele já sabia (em uma perspectiva crítica ao construtivismo), por meio de uma “educação da atenção” feita a partir de um gesto de “duplo apontar”, e da importância de se pensar o professor como alguém que tem algo a ensinar e não como um “facilitador de aprendizagem”. Finalmente, considerarei também o conceito de agência do professor (no original *teacher agency*) (Priestley, Biesta & Robinson, 2015) como elemento importante para se pensar e reforçar as possibilidades de existência dos professores enquanto sujeitos nos processos educacionais.

4.3.1 O professor estudioso e a perspectiva de fazer com que os alunos sejam estudantes

A primeira possibilidade de pensar a questão do posicionamento do professor apresenta-se sob a perspectiva de olhar para as relações que o professor constrói com o estudo enquanto atividade essencial não só de sua prática, mas de sua própria existência, e para as formas como procura iniciar e manter seus alunos nos estudos, tornando-os, assim, estudantes. Não por acaso,

Larrosa (2019; 2021) salienta que todo professor é (ou deveria ser), antes de tudo, um estudioso que trabalha para fazer com que seus alunos sejam estudantes. Essa prerrogativa orientada pela busca por fazer dos professores estudiosos e dos alunos estudantes importa justamente porque, por meio do estudo, é possível almejar o desenvolvimento das dimensões da qualificação, da socialização e da *subjectification*, tanto de professores quanto de estudantes. Afinal, ao estudarmos, podemos adquirir novos saberes e conhecimentos, bem como aprimorar a nossa qualificação em todas as suas formas (para o trabalho, para a cidadania, para a cultura, para a participação política, para a vida cotidiana etc.). Além disso, uma vez que o estudo que se desenvolve nas escolas se dá por meio de interações entre professores e estudantes, e entre estudantes e outros estudantes, também a dimensão da socialização pode ser fomentada. Por fim, considerando que a *subjectification* se expressa sempre no e com o mundo, nas relações que travamos uns com os outros, e que depende da mobilização de nosso repertório de pontos fortes e fracos para se manifestar, evidencia-se também que esta dimensão da Educação é igualmente afetada pelo estudo.

Anteriormente, ao apresentar a concepção de escola defendida por Larrosa (2019) - e retomada, por exemplo, por Biesta (2019; 2022a), afirmei que o autor espanhol sustenta que a escola, pensada sob a ótica do conceito grego de *scholé*, trabalha a possibilidade da construção de um tempo e um espaço distintos do tempo e do espaço atrelados ao mundo, por meio da abertura de uma heterocronia e de uma heterotopia, e que uma de suas prerrogativas é oferecer a professores e estudantes as matérias de estudo e as condições para estudar. Nesse sentido, na escola, os professores, já iniciados no estudo, permanecem estudiosos, enquanto os alunos, ainda a serem iniciados, tornam-se estudantes. Agora, gostaria de olhar com um pouco mais de atenção para o papel que os professores podem desempenhar nesse processo e para a forma como podem se posicionar entre os objetos de estudo e os alunos que pretendem ajudar a tornar estudantes.

As discussões a respeito das noções de estudo, de algumas de suas formas de manifestação e dos possíveis propósitos pelos quais é importante que tal atividade se desenvolva na educação escolar só serão colocadas em detalhes e com profundidade no quinto capítulo, porém, no intuito de deixar claro como se dá essa relação entre professores-estudiosos e alunos-estudantes proposta por Larrosa (2019), apresentarei brevemente algumas considerações que o autor espanhol faz sobre o tópico. Ademais, ao fazer essas considerações, pavimentarei também o caminho para enunciar a minha própria perspectiva a respeito de como pode se dar a relação de professores e estudantes com o estudo, e de qual pode ser o posicionamento do professor nesse processo. Nesse sentido, ao fazer esse movimento, pretendo

também trazer à tona elementos que nos ajudem a pensar como o ensino e o estudo podem ser possíveis em escolas cuja realidade está consideravelmente distante do que seria uma *scholé*.

O estudo, na concepção de Larrosa (2019, p.293), caracteriza-se pelo desenvolvimento de três tarefas que se complementam: a leitura, a escrita e o pensamento. Ainda que eu concorde que essas três tarefas são partes essenciais para o desenvolvimento do estudo, não penso que sejam as únicas, mas, como dito, essa problematização será feita no capítulo cinco. De acordo com o autor espanhol, a escrita, compreendida como a “gramatização do mundo”, é parte constitutiva da escola e, para ser desenvolvida, guarda uma relação de intensa proximidade com a leitura, uma vez que ler e escrever são práticas que, embora distintas, complementam-se e não podem ser dissociadas. Ainda de acordo com a perspectiva defendida pelo autor, a escrita pode ser compreendida como uma técnica de fixação e materialização da memória e, como tal, está potencialmente ao lado da formação da atenção daquele que está estudando (ou tentando estudar), mas também de sua destruição. Além disso, a escrita pode significar a internalização de um saber, mas também de uma aparência de saber (Larrosa, 2019, p. 295). Isso porque, conforme afirma o educador espanhol, a escrita carrega em si um caráter ambíguo que a coloca em uma condição de ser, ao mesmo tempo, remédio e veneno, o que, no meu entendimento, quer dizer que seus significados, apreendidos por meio da leitura, da discussão e do pensamento, podem trazer um conhecimento, mas também uma ilusão de conhecimento, porque podem ser mal compreendidos, ou porque, embora bem compreendidos, não necessariamente contribuirão para a formação dos estudantes ou dos próprios professores (e aqui estou considerando principalmente a formação existencial).

Outro atributo fundamental da escrita é a capacidade de fazer emergir, na escola, uma forma particular de espaço público e uma forma particular de igualdade (Larrosa, 2019). Nesse sentido, a escola se torna o espaço onde o texto é lido e debatido em público, e em que todos se tornam iguais enquanto leitores e escritores, ou seja, enquanto estudantes que encontram nas letras uma maneira democrática de acesso ao saber (Larrosa, 2019, p. 295). Sob essa perspectiva, o autor destaca ainda que a escrita escolar tem a capacidade de profanar o saber e torná-lo comum. É nesse ponto que, de acordo com a perspectiva educacional defendida por Larrosa (2019), entra o papel do professor.

O professor tem como função fundamental ensinar seus alunos a ler e a escrever (discutiremos o quão ensináveis são essas atividades no próximo capítulo), mas não o faz de qualquer forma, uma vez que necessita se pautar sempre nos princípios fundamentais que possibilitam o estudo: a atenção, a disciplina e o cuidado (acrescento que não se pode esquecer das condições materiais e infraestruturais adequadas para que professores e estudantes

estudem). Para tanto, afirma Larrosa (2019, p. 296), existem três operações fundamentais na tarefa do professor no que se refere à questão do estudo. A primeira diz respeito à seleção dos textos, os objetos de estudo que “valem a pena” serem estudados. A segunda se refere à regulamentação dos modos de atenção ao texto, ou seja, de criar e implantar a disciplina e os exercícios necessários para o estudo do texto. A terceira, por sua vez, encontra-se no âmbito da leitura e da discussão do texto, ou seja, de estabelecer as regras que delimitam o espaço e o tempo nos quais os significados do texto são compartilhados de modo crítico e argumentado. É, pois, a partir do cumprimento dessas três tarefas, que o professor cumpre o seu papel em relação ao estudo, em especial no que se refere ao trabalho de ajudar seus alunos a se tornarem estudantes. Sob essa perspectiva, Larrosa (2019) retoma o caráter farmacológico da leitura e da escrita e o aplica ao fazer docente, na medida em que essas três operações estão também envolvidas na problemática de se distinguir as formas e tipos de leitura e escrita para que possam ser remédio e não veneno. Assim,

[...] há textos que não valem a pena, porque há formas de leitura que não formam a atenção e porque há modos de conversar que banalizam e destroem o espaço público como espaço de responsabilidade. Por isso as operações do professor constituem certa violência a respeito dos textos, das formas de leitura e dos modos de conversa que estão sendo impostas não só no mercado, mas também no interior da própria escola (e da universidade). (Larrosa, 2019, p. 297)

É preciso, contudo, levar em consideração que Larrosa (2019) está argumentando em favor de formas de expressão do estudo que seriam características de uma escola configurada sob a ótica da *scholé* grega ou que, ao menos, tentaria emular as condições de separação de tempo e espaço da escola do tempo e espaço do mundo típicas dessa forma de escola. No entanto, por mais que esse possa ser um cenário hipotético bastante desejável, esta não é a realidade concreta na qual nós professores e nossos estudantes nos encontramos atualmente. Sob esse prisma, penso ser necessário ampliar as possibilidades de manifestação do estudo, considerando outros objetos a serem estudados além do texto e outras formas de manifestação do estudo, para além das atividades de escrita, leitura e pensamento - que, reitero, são essenciais, mas não são as únicas formas de se estudar. Mas vejo como necessário também pensar as condições para que os professores assumam e cumpram essas tarefas de selecionar os objetos de estudo, de determinar os exercícios necessários para o estudo e de estabelecer as regras que delimitam o espaço e o tempo no qual esse estudo se concretiza. A esse respeito, gostaria de retomar aqui duas ideias já discutidas ao longo desta tese: a importância de se pensar o professor como potencial sujeito nos processos educacionais e a de repensar suas formas de se relacionar com as políticas educacionais e com o currículo.

No decorrer da tese, tenho afirmado que considero importante para a formação e a atuação docente que nós, professores, possamos nos compreender como sujeitos e sermos vistos também como sujeitos por nossos estudantes, nossos colegas de profissão, os gestores escolares, os responsáveis por elaborar as políticas educacionais e pela sociedade de uma forma mais ampla. Afirmei também que a perspectiva de sujeito que busco considerar aqui é a de alguém que sabe não ser possível um estado de plena consciência e de total liberdade em relação às influências do mundo para formar suas maneiras de pensar e tomar decisões, mas que, a despeito dos limites encontrados, não se satisfaz na condição de objeto de vontades e determinações alheias. Mais especificamente em relação sobre ser sujeito no exercício do ofício de professor, tenho alertado para a importância de pensar as condições necessárias para que nós, enquanto professores, sejamos questionadores, desenvolvedores e reformuladores das políticas, e não objetos delas, ao mesmo tempo em que possamos ser questionadores e desenvolvedores dos currículos e não simples cumpridores destes. Essas considerações têm sido feitas com o intuito de ampliar as ideias construídas por Biesta (2017a; 2020a; 2022a) a respeito da necessidade de que nós, professores, reconheçamos nossos estudantes como sujeitos e “despertemos” neles o desejo de viver no e com o mundo como tal, mais especificamente “como adultos”. Conforme tenho sustentado, vejo que, ainda que essa prerrogativa possa ser percebida como desejável, é fundamental que esse ser sujeito seja desenvolvido antes nos professores, para que depois seu desenvolvimento seja pensado em relação aos estudantes.

Além disso, evidenciei também, na análise feita no segundo capítulo, que o estudo, aspecto essencial para o desenvolvimento da educação escolar, é quase que completamente ignorado no texto da Resolução CNE/CP 02/2019, a política para a formação de professores examinada neste trabalho. Retomo essas observações porque entendo que uma das maneiras de propiciar a professores e estudantes as oportunidades para que existam enquanto sujeitos nos processos de educação escolar é justamente por meio das atividades de estudo. Aqui, por óbvio, colocam-se o papel e a responsabilidade do professor, mas coloca-se também, antes, a indispensabilidade de que sejam oferecidas nas escolas e àqueles que nelas estão as condições necessárias para que o estudo aconteça, mesmo que ainda não seja possível que esse estudo se dê nos moldes colocados por Larrosa (2019) ou em outras formas que não priorizem as demandas neoliberais e da cultura da performatividade. Coloca-se, também, a importância e a urgência de se pensar em novas formas de organização da escola e da educação escolar. E coloca-se, ainda, a indispensabilidade de que o estudo seja um aspecto seriamente considerado na elaboração de políticas educacionais (como as para a formação docente, mas não só).

Nesse sentido, penso que antes de esperar que os professores executem essas tarefas relacionadas ao estudo conforme delineadas por Larrosa (2019), é fundamental questionar quais são as condições de formação inicial e continuada que esses professores possuem, bem como quais são as suas condições de trabalho e de engajamento nos estudos. Por quanto tempo esses professores precisam estar em sala de aula durante a semana? Quais são as condições de infraestrutura nessas salas de aula, e em suas escolas de forma mais ampla, para que eles e seus estudantes possam estudar? O quanto das atividades que se espera que eles desenvolvam está de fato relacionado com atividades de estudo? Quais são as motivações e finalidades atreladas a essas atividades de estudo? Essas motivações e finalidades se limitam à busca por atingir resultados de aprendizagens previsíveis e mensuráveis ou há perspectivas de que possam ir além dessa busca? Quanto tempo os professores possuem para efetivamente estudar as matérias que colocarão à disposição de seus alunos, para pensar nas estratégias didáticas e planejar os exercícios apropriados para tentar tornar esses alunos em estudantes? Quais são os recursos disponíveis a esses professores e alunos para que sejam, respectivamente, estudiosos e estudantes? Quais são os incentivos para que professores e estudantes estudem porque o estudar vale a pena em si e não porque precisam responder às pressões exercidas pela ideologia neoliberal e pela cultura da performatividade?

Essas e outras questões que poderiam ser feitas em relação às condições necessárias para que professores sejam estudiosos e alunos sejam estudantes são, pois, fundamentais para que os professores possam atuar da forma como propõe Larrosa (2019). Ademais, cumpre mencionar que o próprio autor espanhol chama a atenção para a necessidade de que sejam oferecidas a professores e estudantes as condições infraestruturais, materiais e de tempo para estudar (Larrosa, 2021). Contudo, acredito que essa forma de atuar pode ser pensada em outros termos, que não desconsideram o proposto pelo autor espanhol, mas ampliam suas possibilidades. Uma dessas outras maneiras de se olhar para esse desafio de o professor se manter estudioso e fazer de seus alunos estudantes pode se expressar a partir da presença do professor como educador existencialmente engajado, na perspectiva elaborada por Silva e Rohr (2018), que será examinada na subseção a seguir.

4.3.2 O professor existencialmente engajado

Penso não haver muito espaço para contestações em relação a ideia de que para que o estudo seja possível nas salas de aula e em outros espaços escolares que porventura professores e estudantes estejam ocupando (uma aula em uma biblioteca ou no pátio da escola, por exemplo) é indispensável cuidar da formação inicial e continuada dos professores, bem como garantir a

infraestrutura e os recursos materiais para que professores e estudantes se dediquem a estudar. Entretanto, mesmo as melhores condições e a mais qualificada formação não asseguram que o estudo se concretizará, tampouco que será bem feito, até porque, enquanto atividade educacional, estudar também envolve os elementos do risco e da incerteza. Isso porque, além das condições e da formação, importa muito também a qualidade do engajamento que professores e estudantes constroem uns com os outros e com as matérias de estudo. Sob a perspectiva do professor, essa qualidade de engajamento é parte da formação docente em perspectiva existencial, cuja importância defendo aqui, e, no meu entendimento, pode ser potencializada ao menos de duas formas. A primeira já foi expressa algumas vezes ao longo do texto. Trata-se da importância de se buscar desenvolver, nos professores, as dimensões educacionais da qualificação, da socialização e da *subjectification*, bem como de propiciar as condições para que os docentes sejam sujeitos nos processos educacionais, inclusive nas relações que os professores estabelecem com as políticas e com os currículos. A segunda, que, dentro do que tenho argumentado, dependeria da primeira para se efetivar, guarda relação mais direta com a questão do trabalho dos professores sobre e com os estudantes, porque se dá nos momentos em que colocam em prática a sua formação, como no ato de ensinar e na organização e na condução de atividades de estudo. Essa segunda forma de aprimorar a qualidade do engajamento dos professores com o estudo e com os estudantes encontra-se, por exemplo, na possibilidade da presença de professores existencialmente engajados.

A ideia de educadores existencialmente engajados conecta-se essencialmente à questão da importância do risco na Educação, conforme definem Silva e Rohr (2018). Para esses autores, o educador existencialmente engajado se sente impelido a enfrentar a possibilidade do fracasso da ação pedagógica sobre o educando na medida em que toma consciência da importância de ser audacioso em sua prática. Assim, a questão sobre fracasso ou sucesso na Educação coloca-se na tensão existente entre o educador, o educando e o processo formativo. De acordo com Silva e Rohr (2018), se considerarmos os pressupostos de continuidade e estabilidade próprios das concepções mecânico-artesanal e orgânica da educação, o fracasso só aconteceria por erros do educador, ineficiência das metodologias de ensino ou por falhas dos educandos. Sob esse prisma, nota-se uma conexão entre as proposições expostas por esses autores e aquelas defendidas por Biesta (2012; 2013a; 2013b; 2017a; 2020a; 2022a), uma vez que ambas as perspectivas reconhecem a possibilidade de fracasso como elemento inerente aos processos educacionais e questionam as concepções de Educação que pretendem um suposto controle sobre os processos de ensino, estudo e aprendizagem – e que acabam por culpabilizar

professores e/ou estudantes por resultados aquém dos esperados. Nota-se, inclusive, uma crítica às tendências de supervalorização desses resultados.

Em contraposição a essa perspectiva, Silva e Rohr (2018) sustentam que, sob o ponto de vista existencial, o fracasso na Educação está fundamentado na própria liberdade do educando. Sob esse prisma, as origens do fracasso não estão no estudante, nos métodos do professor, no material didático ou na infraestrutura da escola. Para os autores, a gênese do fracasso educacional está na concepção da própria Educação, enquanto relação social entre seres humanos livres, em que o educando sempre pode resistir às intenções do educador e até de se posicionar contra seus planos, levando-o a fracassar. Mais uma vez, pode-se afirmar uma convergência entre o pensamento defendido por Silva e Rohr (2018) e a perspectiva educacional de Biesta (2013a; 2013b; 2017a; 2020a; 2022a), na medida em que se enfatiza o fato de a Educação ser um processo que se desenvolve por meio de interações sociais entre seres humanos e que está sempre sujeito a riscos e imprevisibilidades. Observa-se, também, que os autores convergem no entendimento de que, enquanto professores, não temos a certeza sobre se e como nossos estudantes irão se apropriar daquilo que estamos tentando ensinar ou propondo para o estudo. Nesse sentido, é essencial que nós, docentes, aceitemos a possibilidade do fracasso como algo que está além do planejamento ou das técnicas de ensino. Evidentemente, conscientizar-se dessa possibilidade não nos isenta de responsabilidades sobre o processo educativo e formativo do educando, mas retira de nossos ombros o peso de precisar obrigatoriamente garantir que nossos estudantes atinjam os níveis de aprendizagem previstos e objetivamente mensurados.

Conforme salientam Silva e Rohr (2018), reconhecer a liberdade do educando já consiste em uma atitude audaciosa do educador, que não pode se colocar como uma espécie de artesão ou jardineiro responsável pelo crescimento de seu aluno. Sob esse prisma, os autores sustentam que o professor precisa ter a humildade e a consciência crítica necessária para reconhecer que o cerceamento da liberdade do estudante seria uma afronta à dignidade do ser humano e à própria educação, posição semelhante à defendida por Freire (2017; 2019). Mais do que isso, o professor que optasse por esse caminho de restrição às liberdades de seus alunos assumiria, equivocadamente, uma posição de senhor de seus destinos, colocando-se como alguém que tivesse em mãos as chaves para a liberdade ou sucesso dos educandos (Silva e Rohr, 2018). Aqui, evidencia-se outro ponto de concordância entre esses autores e Biesta (2017a; 2020a; 2022a), uma vez que tanto este último quanto os primeiros atribuem bastante importância à questão da liberdade do educando no processo educativo.

Contudo, assim como fiz ao comentar as proposições elencadas por Biesta (2017a; 2020a; 2022a) sobre o tema, entendo ser importante pontuar que essa questão sobre a efetivação da liberdade precisa ser pensada também em relação aos educadores e não apenas em relação aos educandos. Além disso, penso também que essa relação de confiança e fracasso na Educação argumentada por Silva e Rohr (2018) pode ser vista sob uma ótica distinta daquela proposta por esses autores. Isso porque, se é verdade que nós, professores, precisamos aceitar que nossos estudantes podem resistir às nossas intenções e tentativas de ensiná-los ou de fazê-los estudar, os estudantes ocasionalmente também precisarão lidar com o fato de que não receberão de seus professores aquilo que gostariam de receber - e que nós, professores, poderemos resistir às pretensões dos estudantes se entendermos que elas são educacionalmente inadequadas. Talvez o conteúdo colocado em pauta naquela aula ou disciplina não seja do gosto ou interesse do estudante. Talvez a forma como o professor ou professora trabalha o conteúdo não desperte sua atenção ou curiosidade. Talvez aquele professor ou professora não esteja efetivamente comprometido em ensinar e em ministrar bem sua aula, ou, ainda que comprometido, não o esteja conseguindo fazer, por uma série de razões possíveis, como desinteresse, falta de motivação, ausência de condições adequadas de trabalho, esgotamento físico ou mental, entre outras. Independente de qual seja a razão, esse “fracasso” ou essa quebra de expectativa poderá acontecer.

Assim, o que me parece claro e importante pontuar aqui é que essa relação de confiança e fracasso na Educação precisa ser levada em conta tanto por professores quanto por estudantes e requer que ambos reconheçam e aceitem que suas expectativas nem sempre serão alcançadas, e mesmo quando o forem não necessariamente o serão da forma como esperavam. É claro que a responsabilidade do professor é outra e maior que a do estudante, mas em última instância o que se tem é sempre uma relação entre seres humanos, que podem acertar e errar, atender às expectativas, ficar aquém delas ou superá-las. Ademais, cumpre lembrar aqui que isso nem sempre será um problema, já que, conforme defende Biesta (2013b), há uma beleza no risco na Educação, que se traduz na possibilidade de encontrarmos algo novo e belo que não estava em nossos horizontes inicialmente. Sob essa perspectiva, pode-se argumentar também que a relação de confiança e fracasso importa igualmente para os formuladores de políticas públicas, que precisam estar cientes de que as expectativas expressas nas políticas estão permanentemente sujeitas a não serem totalmente atendidas.

Ainda assim, considerando que o professor tem uma responsabilidade maior que a do estudante nas relações educacionais, inclusive pela natureza de seu ofício e pelas prerrogativas de seu cargo, é interessante pensar em como esse “ser existencialmente engajado” pode se

manifestar. A esse respeito, sigo inicialmente as ideias de Silva e Rohr (2018) sobre possíveis caminhos para que os professores respeitem e valorizem a liberdade dos educandos. Posteriormente, retomo os questionamentos a respeito do que seria preciso para que a liberdade dos professores também seja valorizada e respeitada.

Como já pontuado, Silva e Rohr (2018) sustentam que o professor deve assumir uma postura audaciosa em sua tarefa pedagógica. O professor audacioso, na concepção dos autores, deve enxergar na liberdade dos educandos a própria possibilidade de êxito do processo educativo e não uma garantia de fracasso. Disso depende que o próprio professor assuma o risco de fracassar, a despeito do desgaste de suas energias físicas, intelectuais ou emocionais, reconhecendo e aceitando a liberdade do aluno. Assim, os autores compreendem a audácia como um impulso atrelado às perspectivas de tentativa e risco, embora não se limitem a elas. Nesse sentido, retomando o pensamento de Bollnow, Silva e Rohr (2018) apontam que a audácia verdadeira está imbuída de uma responsabilidade moral plena, uma vez que o sujeito arrisca a si mesmo enquanto pessoa, estando, portanto, muito além das condições de tentativas e riscos. Sob essa perspectiva, na concepção dos autores, é importante pensar a atuação docente sob o prisma da dicotomia entre confiança e desconfiança que exercem sobre o educando. A esse respeito, enquanto a primeira estimula, encoraja e revitaliza o educando em seu processo formativo, posto que reconhece nele aquilo que lhe é próprio enquanto ser humano, a segunda o desencoraja, constrange e limita suas possibilidades de crescimento e sucesso. Assim, o professor audacioso deve ter consciência das instabilidades e descontinuidades do processo educativo, e acreditar na possibilidade de que o educando, após cometer um erro, encontre na confiança expressa pelo professor o amparo e o incentivo para um novo e significativo recomeço que o (re)conduza à aprendizagem. Entretanto, é importante manter em mente que, em uma perspectiva existencial de Educação, a aprendizagem não pode ser o fim único dos trabalhos pedagógicos, menos ainda se a aprendizagem buscada se restringir ao que pode ser previsto, comprovado e medido nas avaliações.

Novamente, são perceptíveis algumas similitudes entre as ideias defendidas por estes autores e aquelas desenvolvidas por Biesta (2013a; 2013b; 2017a; 2020a; 2022a), embora se destaquem também algumas diferenças. No campo das semelhanças, podemos realçar essa preocupação interessada na perspectiva existencial do estudante, enquanto no campo das distinções podemos observar que Silva e Rohr (2018) afirmam uma responsabilidade moral imbuída na profissão de professor, ao passo em que Biesta (2022c) afirma categoricamente que a docência não é uma profissão moral. Contudo, a despeito de se considerar a responsabilidade do professor para com seus estudantes e a sua profissão como algo moral (não acho que seja

necessariamente moral, afinal um professor pode ser muito eficiente em seu trabalho e ter uma moral no mínimo questionável, ou ser reconhecido como alguém cuja moralidade é estimada e não realizar adequadamente seu trabalho, mas não me estenderei nessa discussão), entendo que a maneira proposta por Silva e Rohr (2018) para pensar o papel do professor e seu posicionamento em relação ao estudante e ao processo educativo é bastante interessante na medida em que nos ajuda a olhar com mais cuidado para a questão do como lidar com os riscos na Educação, para a importância em se reconhecer os estudantes como sujeitos e para a Educação de modo geral sob uma perspectiva existencial. Ainda assim, reitero que, em minha concepção, essas relações de confiança e fracasso devem ser pensadas tanto sob o ponto de vista do professor com o estudante, quanto do ponto de vista do estudante com o professor, embora por razões óbvias a responsabilidade do professor seja maior. Reafirmo, também, a importância de que os formuladores de políticas estejam abertos às possibilidades de “fracasso” e a indispensabilidade de se pensar com o devido cuidado a formação inicial e continuada dos professores, bem como de se prover docentes e discentes com as condições adequadas para exercer o seu ofício.

Por fim, apesar dessas ponderações que levantei aqui, acredito que um professor existencialmente engajado, como querem Silva e Rohr (2018) e com as nuances que acrescentei, traria possibilidades consideráveis para a efetivação do estudo, do ensino e da aprendizagem nos processos educacionais. Nesse sentido, é possível supor, por exemplo, que professores existencialmente engajados não apenas desenvolveriam uma relação de maior proximidade com o estudo, mas também incentivariam seus alunos a se tornarem estudantes. Ainda assim, entendo que a proposta colocada por esses autores e aquela apresentada por Larrosa (2019), discutida na subseção anterior, ainda não são o suficiente para descrever como eu concebo a questão do posicionamento do professor, enquanto elemento fundamental de seu ofício. Logo, na próxima subseção, colocarei em discussão algumas ideias de Biesta (2013c; 2022a; 2022b; 2022d) a respeito de ser professor que ainda não foram exploradas neste trabalho. Ademais, acrescentarei também algumas considerações a respeito do conceito de agência do professor elaborado por Priestley, Biesta e Robinson (2015), pois acredito ser um conceito que nos oferece elementos para melhor compreender a questão do posicionamento que venho discutindo aqui, assim como para pensar a própria questão do ofício de professor e as possibilidades de que os professores sejam sujeitos nos processos educacionais. Então, articulando as proposições elaboradas pelo autor neerlandês com aquelas expressas pelos outros autores trabalhados nessa seção da tese, espero deixar bem explicada a minha concepção a respeito do posicionamento do professor, de suas conexões com as dimensões da existência e da prática como aspectos do

ofício de professor, e de como estes três aspectos articulados podem nos ajudar a desenvolver formas de ser professor que, potencialmente, mais poderiam nos aproximar da realização da tarefa educacional e do aprimoramento das três dimensões da educação conceituadas por Biesta (2012; 2013a; 2017a; 2020a; 2022a).

4.3.3 Das distinções entre aprender de e ser ensinado por

No quinto capítulo do já mencionado livro *World-Centred Education: a view for the present*, Biesta (2022a), ao iniciar uma explanação mais específica a respeito do trabalho dos educadores, afirma estar considerando a Educação como um "verbo" (grifo do autor), para indicar algo que os educadores *fazem* (grifo do autor) com e sobre os estudantes. De acordo com o educador neerlandês, isso implica tanto as situações em que os professores agem quanto aquelas em que intencionalmente decidem não agir (não interromper, não falar, não explicar, não corrigir etc.) por razões educacionais. Percebe-se, aqui, uma perspectiva claramente orientada para o trabalho do professor, justamente a questão que estamos discutindo nesta parte do presente trabalho. Nesse sentido, o autor destaca uma intenção de olhar para a Educação a partir da perspectiva dos educadores, algo que também faço aqui.

É interessante observar essa afirmativa, uma vez que, conforme pontuado e discutido algumas vezes durante esta tese, Biesta (2013a; 2013b; 2017a; 2020a; 2022a) parece focalizar suas atenções essencialmente à parte do processo educacional que se reflete sobre os estudantes e não sobre os professores. Assim, poder-se-ia imaginar que, neste ponto em particular de sua produção recente, o autor estivesse propondo um outro enfoque. Contudo, ao prosseguir na leitura do capítulo aqui referenciado, percebe-se que Biesta (2022a) está considerando a perspectiva do professor em relação ao trabalho desenvolvido com e sobre os estudantes, mas não em relação à sua própria formação, que é a que mais nos importa aqui. A esse respeito, julgo pertinente lembrar que venho chamando a atenção para a importância de se olhar primeiro para a formação dos professores e depois para o trabalho desenvolvido por eles com e sobre os estudantes. Ademais, Biesta (2022a) torna a afirmar seu interesse no desenvolvimento de uma Educação orientada pela liberdade daqueles sendo educados, mas não desenvolve esse argumento em relação aos professores, algo que também já critiquei anteriormente neste trabalho (o autor menciona a importância da liberdade docente, mas não disserta sobre como promovê-la ou potencializá-la).

Ainda assim, Biesta (2022a) acrescenta uma ponderação a respeito da possibilidade de manifestação dessa liberdade que acredito poder nos ajudar a pensar a própria questão da formação do sujeito. O autor ressalta que não temos garantias de que a liberdade será exercida,

uma vez que, enquanto seres humanos, temos nossa liberdade constantemente ameaçada, seja por forças externas (influências sociopolíticas, culturais, ideológicas etc.), seja por forças internas (medos ou impulsos "infantilizados", por exemplo). Essa proposição feita pelo educador neerlandês aproxima-se da noção de sujeito com a qual estou trabalhando aqui, que considera o sujeito como alguém que sabe não ser completamente consciente e livre para agir e tomar decisões, mas que não se satisfaz em ser mero objeto de vontades e determinações alheias. Contudo, considerando essa noção de sujeito, penso que o que se coloca diante da possibilidade de existência de nossa liberdade vai além de ameaças internas ou externas, podendo ser também verdadeiros limites (entendo que "limite" é um termo mais forte e mais preciso do que "ameaça" para expressar a noção de sujeito que tenho em mente). Alguns desses limites podem ser compreendidos e superados por meio da Educação, outros fogem ao alcance da formação educacional nos preparar para superá-los, outros, ainda, são quase que intransponíveis. E, finalmente, há também aqueles limites que sequer nos são perceptíveis, logo a possibilidade de superação deles é algo que não pode constar nem mesmo no campo da imaginação.

Entretanto, a impossibilidade de existência de uma liberdade completa não precisa ser razão para que não busquemos ampliar e potencializar nossas liberdades e oportunidades para podermos existir no e com o mundo como sujeitos. E, como venho afirmando ao longo do texto, o trabalho do professor é parte fundamental nisso. Sob essa perspectiva, é interessante olharmos para como Biesta (2022a) concebe o trabalho docente.

A primeira consideração feita por Biesta (2022a) é referente ao aspecto do ensino e retoma uma ideia que já havia sido apresentada pelo autor em escrito anterior (Biesta, 2013c). Trata-se da importância de se compreender a distinção entre "aprender de" e "ser ensinado por". A primeira possibilidade ocorre sempre a partir de uma atividade própria daquele ou daquela que está tentando aprender algo. Há, portanto, nesse tipo de situação, uma intencionalidade e uma busca por algo que se quer aprender, e que já foi definido a priori. Por outro lado, a noção de "ser ensinado por" denota uma outra direção na relação entre ensino e aprendizagem, pois não se trata daquilo que alguém está tentando aprender ou das formas pelas quais alguém busca atingir algum nível de compreensão de algum objeto (Biesta, 2022a).

"Ser ensinado por" é sobre o que vem até mim, o que me é dado, o que chega até mim independentemente de que eu estivesse procurando por aquilo e independentemente de que eu desejasse ou esperasse por aquilo - o que significa que isto sempre me interrompe. Essa interrupção não é necessariamente uma coisa ruim; ela é, antes de tudo, um fato da vida, mesmo que possa ser um fato inconveniente. (Biesta, 2022a, p.59, tradução minha).

Nota-se, aqui, a reafirmação de uma das bases conceituadas pelo autor como necessárias à possibilidade de manifestação da dimensão educacional da *subjectification*. Nota-se, também, um movimento em direção a ressaltar a crítica ao processo de *learnification* que vem dominando as políticas e debates educacionais, na medida em que o autor propõe um enfoque no ensino e não na aprendizagem. Nesse sentido, é reiterado também o entendimento de que Biesta (2022a) considera o ensino como parte fundamental da Educação e do trabalho docente, algo que já havia sido afirmado pelo autor em outros escritos (Biesta, 2013a; 2013c; 2017a; 2020a). Contudo, parece faltar ainda o aspecto do estudo nessa abordagem a respeito dos processos educacionais e do trabalho dos educadores. E, como argumento ao longo desta tese, é fundamental que se considere a tríade ensino, estudo e aprendizagem, bem como suas articulações, ao se olhar para questões educacionais. Sob esse prisma, convém mencionar Ruitenberg (2017), que, ao comentar essa distinção entre "aprender de" e "ser ensinado por" elaborada por Biesta (2013c), acrescenta a possibilidade e a importância de inclusão de uma terceira perspectiva, que a autora denomina de "estudar com". Mas, como já indicado, as discussões direcionadas mais aprofundadamente às noções de ensino, estudo e aprendizagem só entrarão em pauta no próximo capítulo. O que nos interessa agora é pensar a questão do posicionamento do professor para que esses três aspectos inerentes à educação possam ocorrer, e para que as três dimensões da educação - a qualificação, a socialização e a *subjectification* - possam se concretizar na educação escolar, tanto para professores quanto para estudantes.

Sob essa perspectiva, acredito ser possível afirmar que o movimento de procurar marcar essa distinção entre "aprender de" e "ser ensinado por", conforme delineado por Biesta (2013c; 2022a), pode ser colocado em diálogo com as expectativas relativas a possibilitar a presença do professor enquanto educador existencialmente engajado (Silva & Rohr, 2018) e à importância de se fazer dos professores estudiosos e dos alunos estudantes (Larrosa, 2018). Vejamos, pois, como essas proposições podem ser articuladas.

Pontuei anteriormente que o educador existencialmente engajado e que adota uma postura de confiança em relação a seus estudantes, mantendo-se aberto ao risco e acreditando na possibilidade de que esse estudante possa ser bem sucedido mesmo após falhar uma ou mais vezes, pode contribuir sobremaneira para que o intuito de transformar os alunos em estudantes, parte fundamental do trabalho docente, seja alcançado. Ponderei, também, que essa relação de confiança, bem como a aceitação de que a Educação nem sempre nos dá aquilo que nossas expectativas previam, deve existir tanto do ponto de vista do professor em relação ao estudante, quanto do estudante em relação ao professor, ainda que a responsabilidade deste último seja

inegavelmente maior. Contudo, o que nos interessa aqui é a perspectiva do posicionamento do professor nessa relação, razão pela qual creio ser importante destacar que, ao se posicionar como alguém que confia no estudante e em suas capacidades de ler melhor, de escrever melhor, de pensar melhor, de se expressar melhor, enfim, de estudar melhor e de tornar evidentes os frutos desse estudo - para além de métricas de aprendizagem, o professor poderá contribuir para tornar o aluno em estudante, bem como para o desenvolvimento das dimensões da qualificação, da socialização e da *subjectification*.

Imagino que aqui poderia ser levantado um porém por aqueles cuja visão de Educação está em concordância com o modelo erigido sob o domínio da ideologia neoliberal e orientado pela cultura da performatividade, que reconhece nas aprendizagens previstas nos currículos e estatisticamente medidas nas avaliações a finalidade maior dos processos educativos que têm lugar nas escolas. Os defensores dessa perspectiva educacional, a qual venho veementemente combatendo, poderiam afirmar que um professor existencialmente engajado desempenharia papel fundamental na tentativa de fazer seus estudantes aprenderem mais e melhor tudo aquilo que se objetiva que aprendam, bem como no intuito de prepará-los melhor para demonstrar essas aprendizagens nas avaliações. Eles poderiam dizer, também, que a própria perspectiva da confiança teria lugar ímpar nesse processo, na medida em que é possível supor que um estudante que recebe mais confiança de seu professor tende a confiar mais em si mesmo, em se empenhar mais e em aprender mais. Ademais, não é difícil imaginar que o ensino e o estudo possam ser invocados como elementos importantes para que o próprio processo de aprendizagem possa acontecer, embora este possível argumento seja facilmente contradito tanto pela *learnification* da Educação em escala internacional (Biesta, 2012; 2013a; 2017; 2020a; 2022a) quanto pela análise da política que realizei e apresentei no capítulo segundo desta tese, que evidenciam a tendência à supervalorização da aprendizagem em relação ao ensino e ao estudo, bem como a submissão desses dois últimos aspectos educacionais à posição de “ferramentas para assegurar a aprendizagem”. E devo dizer que, grosso modo, eles não estariam equivocados em sua alegação. De fato, é bastante plausível supor que, com professores que lhes transmitam mais confiança e com maior engajamento nos estudos, os estudantes poderiam atingir melhores resultados de aprendizagem. No entanto, seria difícil imaginar uma Educação que alcance propósitos educacionais orientados por uma perspectiva existencial caso a finalidade de se ter professores que confiam em seus estudantes e que os façam estudar seja a de garantir resultados de aprendizagens mensuráveis.

Seria improvável esperar, também, que fosse possível desenvolver a dimensão da *subjectification* tanto em estudantes quanto em professores (as dimensões da qualificação e da

socialização possivelmente seriam atingidas sem grandes problemas, mas ainda assim com objetivos no mínimo questionáveis). Além disso, a própria possibilidade de formação de estudantes (e de professores) como sujeitos ficaria comprometida, uma vez que, como tenho colocado em alguns momentos ao longo do texto, na Educação orientada pela cultura da aprendizagem e pela ideologia neoliberal, professores e estudantes tendem a ser antes objetos das políticas e dos currículos do que sujeitos nos processos educacionais - mesmo quando essas políticas e currículos indicam uma suposta expectativa de que eles sejam sujeitos (o que, na prática, costuma ser uma forma de indicar que professores e estudantes são individualmente responsáveis por questões cuja responsabilidade, de fato, deveria envolver também outros atores sociais e políticos, que acabam ficando esquecidos ou omissos).

Por conseguinte, observa-se que a presença do educador existencialmente engajado e comprometido em ser estudioso e em tornar seus alunos estudantes pode ser vista como importante por mais de uma perspectiva de educação. Nesse sentido, o que vai diferir é(são) o(s) propósito(s) educacional(is) pelo(s) qual(is) se busca tornar possível a presença desse tipo de educador. E aqui penso ser seguro afirmar que, embora seja possível pensar essa presença em uma Educação neoliberal e performativa, ela faz mais sentido e é potencialmente mais forte em uma educação orientada por uma perspectiva existencial, uma Educação interessada na formação e na existência de professores e estudantes como sujeitos no e com o mundo, uma vez que seus objetivos extrapolam quaisquer notas ou posições em rankings de desempenho. Sob essa perspectiva, as proposições de Biesta (2013c; 2022a) em defesa de se distinguir o “aprender de” do “ser ensinado por”, bem como de desvincular o ensino da aprendizagem (Biesta, 2017a; 2020a; 2024), aparecem como uma forma de reforçar esse argumento.

Isso porque, conforme explica o autor neerlandês, o movimento de “aprender de” parte daquele que está buscando aprender algo previamente já decidido que ele ou ela deve aprender (ainda que não necessariamente ele ou ela tenha feito essa escolha). É justamente o que acontece nas relações educacionais em que já se define de antemão tudo o que deve ser aprendido (e como deve ser aprendido e comprovado), e que faz com que estudantes busquem aprender visando alcançar um determinado padrão de desempenho e obter boas notas, e que professores ensinem ou “facilitem a aprendizagem” também com esse objetivo pautado em notas e performance. E essa aprendizagem buscada sob a ótica do “aprender de” pode perfeitamente ser encontrada por meio do auxílio de livros, vídeos e outras fontes de informação ou conhecimentos que independem do professor. Aliás, mesmo se considerarmos que, em geral, são os professores que informam a seus estudantes o que eles devem aprender, essa decisão não parte dos docentes, mas vem estabelecida externamente pelas políticas e pelo currículo. E aqui

não quero dizer que os professores deveriam escolher pessoal e individualmente o que os estudantes devem ou não aprender, tampouco que devem desconsiderar os currículos, apenas reiterar que eles precisam ser sujeitos nesse processo e não objetos. Sob esse prisma, na Educação pensada na perspectiva do “aprender de”, sobra pouco ou nenhum espaço para que o ensino e o estudo tenham lugar como elementos educacionais indispensáveis à formação existencial de professores e estudantes, bem como à superação da Educação pautada na ideologia neoliberal e na cultura da performatividade. De fato, como nos mostra o exemplo da política analisada, no contexto educacional marcado pelo neoliberalismo e pela intensa cobrança por resultados, o ensino e o estudo não são mais do que auxiliares da busca por aprendizagens previsíveis e mensuráveis.

Por outro lado, se pensarmos sob a ótica do “ser ensinado por”, podemos inferir que seriam maiores as possibilidades de que seja encontrado o espaço para um ensino pensado para além dos objetivos de aprendizagens previsíveis e mensuráveis na educação escolar. Isso porque a perspectiva do “ser ensinado por” considera justamente a imprevisibilidade e o risco na Educação (Biesta, 2013c; 2022a), uma vez que possibilita trazer à tona aquilo que não foi previsto ou solicitado a priori, bem como potencializa o desenvolvimento da *subjectification*, na medida em que coloca interrupções a expectativas previamente levantadas, seja por professores, seja por estudantes, seja ainda pelas políticas ou pelos currículos. É claro que, considerando o cenário em que a educação escolar se desenvolve hoje, não é possível escapar à necessidade de se trabalhar os conteúdos previamente estabelecidos nos currículos e postulados nas avaliações. Ainda assim, se a ótica adotada nesses momentos for a do “ser ensinado por”, é possível imaginar que professores e estudantes possam ir além dessas aprendizagens previsíveis e mensuráveis, mantendo uma postura de abertura às possibilidades de encontrar algo que não estava definido a priori, e buscando encontrar naquilo que está sendo aprendido sentidos e significados que contribuam para sua formação existencial e para suas possibilidades de viver no e com o mundo como sujeitos, indo além das expectativas por desempenho e performance. Nesse sentido, a dimensão da qualificação que se desenvolve nesses momentos de ensino, estudo e aprendizagem, na medida em que professores e estudantes se abrem para o inesperado e para as interrupções, e em que não limitam seus objetivos à obtenção de aprendizagens que podem ser medidas, acaba também por potencializar a dimensão da *subjectification*, uma vez que abre espaço para que aqueles envolvidos nesse processo educacional se perguntem algo como “certo, agora que aprendi esse conteúdo, como posso mobilizá-lo para além de uma(s) prova(s) e como isso impacta em *como eu vivo?*”

Assim, coloca-se a necessidade de se pensar em maneiras de fazer com que, mesmo nas relações educacionais em que existe a cobrança por se atingir resultados de aprendizagens preliminarmente estabelecidos, a ótica do “ser ensinado por” se sobressaia em relação à do “aprender de”. A esse respeito, importa bastante a forma como a Educação se desenvolve (Biesta, 2022d), o que inclui a forma como os professores buscam ensinar - e aqui não me refiro a adoção de metodologias didáticas específicas, mas à necessidade de o professor entender que sua relevância no processo educacional é maior do que a de um simples “facilitador de aprendizagem” - e é claro que não é só o professor que precisa ter esse entendimento, mas também os gestores, formuladores de políticas e a sociedade como um todo. Sob essa perspectiva, Biesta (2022d) chama a atenção para importância de que a Educação seja valorizada em si mesma, para além de quaisquer intencionalidades demarcadas nas agendas, nas políticas ou nos currículos, mesmo quando essas intencionalidades não se limitem às aprendizagens mensuráveis e incluam objetivos como a instrução cultural e a formação para a cidadania (questões já problematizadas). Na subseção a seguir, discutiremos um pouco melhor sobre as formas como a Educação ocorre e como nos relacionamos com as finalidades educacionais.

4.3.4 Sobre o gesto de “duplo-apontar”

O risco de pensar a Educação sob uma perspectiva técnica-instrumental, olhando para os resultados dos processos em termos de “eficácia e eficiência” está presente mesmo quando consideramos objetivos mais amplos do que as aprendizagens específicas exigidas nas avaliações (por exemplo, tentando estabelecer o que é “mais eficiente” para se alcançar uma “boa cidadania”), conforme pontua Biesta (2022d). Por conseguinte, não é fácil aos professores oferecer resistência às cobranças externas, mesmo se e quando identificarem que essas cobranças se orientam por objetivos que não são necessariamente educacionais e que talvez não contribuam para que a Educação vá além de demonstrações de eficácia e eficiência em se atingir um ou outro fim. (Biesta, 2022d, p.15)

Colocando diferentemente: se a tarefa de “resistir” da educação (Meirieu, 2007) somente tiver a ver com a questão de qual(is) agenda(s) deveria prevalecer, os professores podem ser uma voz nessa discussão, mas não necessariamente uma voz que carregue algum peso especial. Mais preocupantemente, se a boa educação é compreendida somente como uma questão de pautas, o trabalho dos professores é muito facilmente concebido em termos meramente técnicos, como uma questão de entregar pautas e resultados particulares. (Biesta, 2022d, p.16, tradução minha)

Particularmente, acho bastante desafiadora a ideia de tentar desvincular a Educação, e em especial a educação escolar, que ocorre em espaços específicos e durante um período determinado da vida dos indivíduos, das intencionalidades de se atingir determinados fins. Entendo que é importante se refletir e discutir a respeito de quais são esses fins, questionar a desejabilidade deles e o quão educacionalmente apropriados eles são, algo que Biesta (2012; 2013a; 2013b; 2013c; 2017a; 2020a; 2022a) faz constantemente em seus escritos e que tenho tentado fazer aqui também, e as respostas a esses questionamentos dependerá da perspectiva de Educação que se assume, mas os fins estarão ali, presentes, como o que deve ou precisa ser alcançado. Nesse sentido, o que me parece importante é pensar no como lidamos com as finalidades que estabelecemos para a Educação. De fato, olhar para essas finalidades com as lentes da eficiência e da eficácia por certo não é a forma mais adequada se o propósito for o desenvolvimento de uma Educação existencial. Mas elas precisam ser olhadas de alguma forma. Se a questão é abraçar mais o risco e a imprevisibilidade, abrir-se mais às possibilidades de que algo novo e inesperado desabroche e estimular uma formação existencial de professores e estudantes, então a lógica das métricas e das estatísticas realmente não cabe. O que caberia, provavelmente, seria uma espécie de redescoberta da *scholé* ou de emulação de uma nova forma de escola, mas sabemos que essa não é uma possibilidade atual. Nesse sentido, talvez um caminho do meio fosse buscar promover momentos em que a Educação aconteça porque importa em si mesma, em que o ensino, o estudo e a aprendizagem se desenvolvam porque têm valor em si, porque o conhecimento importa independentemente de finalidades exteriormente estabelecidas, e que essa importância não precisa e nem pode ser aferida simplesmente em termos de eficiência e eficácia. Ou, ainda, propor uma mudança de paradigma, de modo que professores e estudantes busquem ampliar os propósitos pelos quais realizam as atividades escolares para além da demonstração de resultados mensuráveis, mesmo que essa busca por resultados não possa, por enquanto, ser descartada por completo. Ainda assim, seria algo complexo de se imaginar e de se efetivar em nossos tempos.

Sob essa perspectiva, Biesta (2022d) recorre a uma ideia proposta pelo educador alemão Klaus Prange para pontuar o que seria distintivo da própria Educação e que seria anterior à própria definição de propósitos ou finalidades, e aqui cabe uma breve exposição dessa ideia. De acordo com Prange (2004), o fundamento e a operação básica de toda educação, independentemente de ser escolar ou não, e a despeito de quaisquer finalidades, está nos gestos de apontar e mostrar. Nesse sentido, a essência própria da Educação reside justamente nesse movimento de chamar a atenção, de apontar, de demonstrar, de dar dicas úteis, no incentivo que damos aos estudantes quando lhes dizemos o que eles podem (ou devem) ser capazes de fazer

(Prange, 2004). Conforme sustenta Prange (2004), esse ato de mostrar algo, no sentido de chamar a atenção para algo, significa justamente *não mostrar* (grifo meu) outro algo, o que salienta que o trabalho docente é permeado pela capacidade e necessidade de fazer julgamentos e escolhas. Biesta (2022a; 2022d) retoma essa ideia e busca atualizá-la, afirmando que parte essencial do trabalho do professor se manifesta por um gesto de “duplo-apontar”. Conforme sustenta o autor neerlandês, no ato (ou na tentativa) de ensinar, o professor aponta algo para alguém, ou, em outros termos, mostra a alguém em que esse alguém deveria depositar sua atenção. Nesse sentido, o professor é aquele que dirá ao(s) estudante(s) “ei, você(s), agora é importante que olhem para isto e prestem atenção nisso, não olhem para aquilo e não deem atenção àquilo”. Talvez nem fosse necessário dizer, mas esse movimento de mostrar e direcionar a atenção é muito possivelmente um dos maiores desafios ao trabalho docente contemporâneo, tendo em vista a quantidade de estímulos que recebemos cotidianamente por meio, por exemplo, das redes sociais e das mídias, bem como a velocidade e o ritmo acelerado com que as coisas acontecem no dia a dia, e que evidenciam o descompasso entre o que ocorre na escola e o que ocorre fora dela. Com relação a isso, Biesta (2022a) alerta justamente para os efeitos da chamada “sociedade do impulso” sobre nossas capacidades de prestar atenção e de nos desvencilhar das influências externas que restringem nossas liberdades e possibilidades de existir como sujeitos. Sob esse prisma, não raro pergunto-me até que ponto nós mesmos, professores, conseguimos domar nossa atenção e direcioná-la para o que importa em cada momento, que dirá direcionar a atenção de nossos estudantes - ainda mais tendo que “competir” com outros estímulos que, convenhamos, podem ser muito mais interessantes do que aquilo que estamos tentando ensinar ou mostrar.

Ainda assim, considerando a importância de que a tríade ensino, estudo e aprendizagem se desenvolva nas relações educacionais que travamos com nossos estudantes nas escolas, não podemos fugir à necessidade de tentar educar as nossas atenções e as atenções de nossos estudantes, a despeito do quão longe possamos ir ou do quão bem sucedidos possamos ser nessa empreitada. Essa questão é fundamental para a própria possibilidade de manifestação do estudo, para que nós, professores, sejamos estudiosos e para que nossos alunos sejam estudantes, como bem pontua Larrosa (2019). E para isso é importante que o professor busque praticar esse gesto do “duplo-apontar”, como propõe Biesta (2022a; 2022d).

Em síntese, podemos colocar a questão referente ao desafio de como fazer de nós, professores, estudiosos e, de nossos alunos, estudantes, e de como recolocar o ensino e o estudo como pilares indispensáveis à educação, nos seguintes termos: trata-se de buscar estabelecer as condições para que o professor possa estar existencialmente engajado no processo educativo,

aberto aos riscos e confiando em seus estudantes, apontando e mostrando a esses estudantes em que eles deveriam prestar atenção, não para que aprendam isto ou aquilo em razão de eficiência ou eficácia, mas para que encontrem o valor do conhecimento em si mesmo, para que, por meio do estudo, se desenvolvam enquanto sujeitos - e, nesse processo, para que o próprio professor se desenvolva enquanto sujeito. E isso depende de os professores estarem bem formados e terem condições para exercerem seu ofício. É sobre isso que gostaria de dissertar no próximo tópico, a partir da apresentação e discussão sobre o conceito de agência do professor proposto por Priestley, Biesta e Robinson (2015).

4.3.5 O conceito de agência do professor

As principais razões pelas quais considero importante discutir a questão da agência do professor se referem às possíveis implicações desse conceito para uma melhor compreensão acerca das possibilidades de os professores existirem como sujeitos no exercício de seu ofício, para a efetivação prática do ensino, do estudo e da aprendizagem, e para o desenvolvimento das dimensões de qualificação, de socialização e, principalmente, de *subjectification*, tanto no que se refere à formação docente quanto no que tange à formação discente. A esse respeito, conquanto eu reconheça que a noção de agência é amplamente debatida na Sociologia, em especial no que diz respeito às suas relações com a noção de estrutura e aos impactos que esses dois aspectos exercem sobre as ações sociais, o que pode ser identificado, entre outros, nos escritos de Bourdieu (1983, 2013), pautarei minhas reflexões em uma perspectiva diferente daquela usualmente adotada pelos sociólogos. Elaborada por Priestley, Biesta e Robinson (2015) e denominada (pelos autores) de abordagem ecológica de agência, tal perspectiva parece fornecer elementos importantes para pensar os objetivos relativos ao exercício do ofício de professor, às práticas de ensino, de estudo e de aprendizagem, e ao desenvolvimento de uma educação Existencial, conforme defendo aqui.

Ao propor uma abordagem ecológica para interpretar a noção de agência e discutir as possibilidades de que os professores se tornem agentes nas práticas educacionais cotidianas, Priestley, Biesta e Robinson (2015) sustentam que a agência deve ser compreendida não como uma variável utilizada para analisar as ações sociais, tampouco como uma capacidade inata dos indivíduos, mas sim como um *fenômeno emergente* (grifo dos autores, tradução minha), como algo que as pessoas podem alcançar e que pode emergir a partir das inter-relações entre as suas capacidades e os recursos, investimentos e limitações presentes no ambiente no qual agem ou pretendem agir. Em outras palavras, agência não é algo que as pessoas têm ou possuem, mas algo que elas fazem ou alcançam. Conforme afirmam os autores, essa abordagem enfatiza a

relevância tanto das capacidades individuais quanto das dimensões contextuais em moldar a agência e, além disso, coloca a noção de agência sob uma perspectiva temporal. Nesse sentido, destaca-se a ideia de que os indivíduos agem, ao longo do tempo, *por meio* do ambiente em que se situam e não simplesmente *no* ambiente (Priestley, Biesta e Robinson, 2015, grifos meus). Vejo essa perspectiva proposta pelos autores como interessante na medida em que ressalta e justifica a importância das políticas públicas para o desenvolvimento da formação e da profissão docente, uma vez que tanto os aspectos relativos ao aprimoramento das capacidades dos professores quanto aqueles referentes aos recursos, investimentos e infraestruturas que fomentam ou restringem a efetivação de seus trabalhos são impactados pelas políticas de formação inicial e continuada, pelas políticas que orientam a atuação profissional docente e pelas políticas voltadas para a adequação e aprimoramento das infraestruturas e dos recursos necessários ao desenvolvimento da educação escolar. Logo, é pertinente conhecer um pouco sobre a abordagem proposta pelos autores para, posteriormente, pensar no papel das políticas para que a agência dos professores possa se efetivar.

De acordo com Priestley, Biesta e Robinson (2015), a conquista da agência se dá por meio de uma configuração que envolve influências do passado, orientações em direção ao futuro e engajamento com o presente. Essas três dimensões são denominadas, respectivamente, iterativa, projetiva e prática-avaliativa. Nas situações concretas do cotidiano, todas essas três dimensões estão presentes, mas os níveis de influência de cada uma delas é variável. Não nos interessa aqui dissertar detalhadamente sobre cada uma dessas dimensões e suas diferentes formas de manifestação, mas pensar em se e como, a partir da conquista ou do alcance da agência, nós, professores, podemos nos tornar sujeitos nos processos educacionais e em nossas relações com as políticas e com o currículo, visando a superação do domínio da ideologia neoliberal e da cultura da performatividade na educação escolar. Interessa-nos, também, pensar em se e como a conquista da agência por parte dos professores influencia o desenvolvimento das práticas de ensino, de estudo e de aprendizagem. Para tanto, pontuarei brevemente o que caracteriza cada uma dessas dimensões. A dimensão iterativa, referente às influências do passado na conquista e efetivação da agência, diz respeito aos impactos das experiências pessoais, acadêmicas e profissionais prévias dos professores para o exercício de seu ofício, e não se limitam àquelas relacionadas à Educação. A dimensão prática-avaliativa, por sua vez, referente ao engajamento nas atividades cotidianas, manifesta-se por meio da mobilização dos conhecimentos e saberes adquiridos pelas experiências que os professores possuem, e pela capacidade dos professores em utilizar esse repertório para fazer julgamentos, tomar decisões e agir ou deixar de agir nos espaços educacionais. Finalmente, a dimensão projetiva ancora-se

nas perspectivas de futuro que os professores possuem em relação ao seu trabalho, sejam elas projeções de curto, de médio ou de longo prazo, e está intrinsecamente relacionada à questão dos propósitos e finalidades da Educação.

Levando em consideração essas características gerais relativas às dimensões temporais do conceito de agência pensado por Priestley, Biesta e Robinson (2015), é possível identificar ao menos três conjuntos de fatores fundamentais para que os professores sejam agentes no exercício de seu ofício, sendo que cada um deles depende, como será argumentado, de políticas educacionais bem estruturadas para serem mobilizados. Sob essa perspectiva, quando se pensa, por exemplo, na importância das experiências pessoais, acadêmicas e profissionais dos professores, evidencia-se a necessidade de se olhar tanto para a formação inicial quanto para a formação continuada desses professores, o que salienta a importância das políticas educacionais voltadas para esses fins. Afinal, os conhecimentos, saberes, habilidades e capacidades que os professores adquirem por meio dessas experiências formativas e profissionais poderão lhes servir de ferramentas para desenvolver a sua agência, bem como poderão indicar como e até que ponto eles terão as condições e a capacidade necessárias para lidar com as demandas das políticas e do currículo de uma forma não objetificada. Ainda nesse sentido, é importante pontuar que, quando se fala em experiências, não é somente naquelas já passadas que convém prestar atenção, mas também nas que acontecem no presente, no dia a dia de nossa existência e de nossa prática. Isso porque, obviamente, as experiências pelas quais passamos hoje serão compreendidas como experiências passadas amanhã. Destarte, evidencia-se que as dimensões iterativa e prática-avaliativa se retroalimentam e não podem ser dissociadas.

Quando se pensa, então, na dimensão prática-avaliativa da agência, está se considerando as possibilidades de os professores mobilizarem o repertório de conhecimentos adquiridos por meio das experiências passadas para atuar em suas experiências presentes, considerando-se as condições e o contexto no qual estão inseridos. A esse respeito, destaca-se a relevância de se olhar atentamente para as condições oferecidas aos professores para que exerçam seu trabalho (e, claro, também para as condições oferecidas aos estudantes com e sobre os quais os professores trabalham), o que depende, obviamente, de políticas e investimentos orientados por aprimorar e potencializar os recursos e a infraestrutura indispensáveis ao desenvolvimento dos processos educacionais. Ademais, é somente no presente que a agência pode ser alcançada e exercida, ainda que seja influenciada pelo passado e se oriente por objetivos que estão no futuro, logo, em última instância, a agência é algo que se efetiva sempre em sua dimensão prática-avaliativa, embora invariavelmente envolvendo as influências das dimensões iterativa e projetiva.

Finalmente, ao se pensar a dimensão projetiva de agência, ou seja, aquilo que se objetiva atingir ou que se acredita ser possível atingir em curto, médio e longo prazo, é necessário levar em consideração ao menos dois fatores. Primeiro, reconhecer que, no desenvolvimento de suas práticas, os professores possuem propósitos a serem cumpridos, o que, de certa forma, vai de encontro à proposição de Biesta (2022d) sobre pensar a Educação para além da busca por atingir determinadas finalidades. Esses propósitos se referem tanto àquilo que está previsto e estipulado pelas políticas e pelos currículos, quanto às pretensões pessoais dos professores, conforme o que acreditam ser educacionalmente importante, e podem ou não coincidir - um professor pode estar de acordo com o que se espera que ele faça, mas pode estar também em desacordo, pode ser agente de efetivação da política ou pode ser agente de resistência a ela. Aqui, cabe retomar a proposição sobre a importância de que, enquanto professores, busquemos nos posicionar em um meio-termo entre a autoanulação provocada por uma submissão completa e acrítica às demandas das políticas e dos currículos, e a negação completa das políticas e dos currículos. O segundo fator que é preciso ser levado em conta diz respeito ao fato de que o nível de crença e confiança dos professores nas possibilidades de atingir os objetivos futuros pelos quais trabalha depende essencialmente das experiências passadas e presentes pelas quais passou ou está passando (Priestley, Biesta & Robinson, 2015). Afinal, é refletindo sobre os impactos e resultados dessas experiências que os professores poderão projetar e prever as chances de sucesso ou fracasso de suas práticas, desenvolvendo mais ou menos confiança em relação a essas chances, embora seja pertinente lembrar que nenhum professor jamais poderá ter certeza sobre os resultados futuros de seus empreendimentos, pela própria natureza da Educação como processo marcado por riscos e por imprevisibilidades. Sob essa ótica, percebe-se que também a dimensão projetiva de agência não se efetiva isoladamente, mas é influenciada por aquilo que aconteceu no passado e pelo o que está acontecendo no presente dos professores. Ademais, nota-se a importância de se pensar a respeito dos propósitos e finalidades pelos quais as políticas educacionais se orientam, assim como nas maneiras como lidamos com essas questões. Em relação à temática explorada nesta tese, interessa-nos pensar os propósitos estipulados nas políticas de formação de professores, como os professores lidam com esses propósitos e como isso influencia suas possibilidades de serem sujeitos nos processos educacionais, bem como suas formas de estudar e de ensinar. Ainda além disso, interessa-nos também pensar se e como os professores, ao alcançarem níveis mais elevados de agência e se tornarem sujeitos no exercício de seu trabalho, poderiam contribuir para a superação da ideologia neoliberal e da cultura da performatividade na Educação.

Contudo, pensar nas possibilidades de efetuação da agência dos professores não requer apenas que se olhe para as suas dimensões temporais. Nesse sentido, compreender a noção de agência exige que olhemos não somente para as experiências adquiridas pelos indivíduos durante suas vidas e para suas expectativas de futuro, mas também para os contextos em que atuam e para as transformações pelas quais esses contextos passam ao longo do tempo. Com relação a isso, Priestley, Biesta e Robinson (2015) sustentam que a agência envolve tanto a intencionalidade e a capacidade de os indivíduos formularem possibilidades de ação e de tomada de decisões, quanto fatores contextuais que potencializam ou restringem essas condições. Esses fatores podem ser compreendidos em três categorias: os aspectos estruturais, os aspectos materiais e os aspectos culturais que influenciam o comportamento das pessoas (Priestley, Biesta & Robinson, 2015). Uma vez que, como já dito, a agência só se efetiva de fato no presente, ainda que influenciada pelo que ocorreu no passado e pelas expectativas de futuro, essas três categorias se aplicam fundamentalmente à dimensão prática-avaliativa.

Os aspectos materiais dizem respeito à disponibilidade de recursos físicos para que os indivíduos mobilizem seus repertórios de saberes e habilidades e sejam agentes em suas práticas (Priestley, Biesta & Robinson, 2015). Sob essa perspectiva, evidencia-se que os recursos e condições materiais podem tanto fomentar o desenvolvimento da agência quanto limitá-lo. Para o que estamos discutindo neste capítulo, aparece como importante pensar quais são os recursos, as ferramentas e as condições materiais que professores e estudantes possuem para se engajar nas atividades de ensino, de estudo e de aprendizagem mantendo como propósito ir além das expectativas de assegurar aprendizagens previsíveis e mensuráveis. Já os aspectos estruturais se referem às estruturas sociais e aos recursos que contribuem ou não para a conquista da agência pelos indivíduos. Aqui, pode-se pensar a respeito dos contextos sociais, políticos e econômicos no qual as escolas em que professores e estudantes atuam estão inseridas, até porque a elaboração e a execução de políticas e de currículos é impactada por esses contextos. Por conseguinte, observa-se que os aspectos materiais estão relacionados aos recursos específicos disponibilizados a docentes e discentes, enquanto os aspectos estruturais se referem aos contextos em que estão inseridos de forma mais ampla.

Impossível negar que tanto as condições materiais quanto as estruturais são fundamentais para que o trabalho do professor se desenvolva e para que ele possa ser sujeito no exercício desse trabalho. Também não há como não reconhecer que o desenvolvimento dessas condições precisa ser preocupação real de formuladores, executores e avaliadores de políticas públicas. No entanto, considerando que um interesse central dessa tese é o de pensar a estruturação de políticas para a formação de professores sustentadas em e orientadas por uma

perspectiva existencial de Educação, o enfoque aqui está nos aspectos culturais que influenciam o alcance da agência por parte dos professores.

Os aspectos culturais se referem às maneiras de pensar e de falar, aos valores, às crenças e às aspirações dos indivíduos, e englobam tanto os diálogos internos que cada um tem consigo mesmo quanto os diálogos externos, travados nas relações com outras pessoas (Priestley, Biesta & Robinson, 2015, p.30). Nesse sentido, o nível de conhecimento e a amplitude de vocabulário possuído pelos professores influencia, por exemplo, suas capacidades e maneiras de pensar, de falar e de agir, o que, obviamente, impacta em suas condições de serem agentes em sua profissão, conforme afirmam Priestley, Biesta e Robinson (2015). Além disso, ainda de acordo com esses autores, as crenças e valores nos quais os professores se apegam vão influenciar as motivações e as finalidades pelas quais trabalham, bem como a confiança que depositam em relação aos possíveis resultados desse trabalho. Sob essa perspectiva, embora todos esses aspectos referentes às influências culturais sejam relevantes para a compreensão do conceito de agência pretendido pelos autores, gostaria de focar especificamente nas questões de crenças e valores aqui, por entender que estes estão mais diretamente relacionados à questão da ideologia.

Nesse sentido, gostaria de fazer uma breve observação que diz respeito à importância de se pensar as distinções entre cultura e ideologia aqui. Na época em que estive estudando em Edimburgo, questionei ao professor Biesta se ele e os demais autores do livro sobre a abordagem ecológica da noção de agência (Priestley, Biesta & Robinson, 2015) desconsideravam o aspecto da ideologia como elemento influente no desenvolvimento da agência dos professores, ou se entendiam que o elemento ideologia estaria imbuído nos aspectos culturais. A resposta que ele me deu foi que a segunda opção era a considerada por eles. A esse respeito, quero pontuar que, embora eu entenda a escolha feita pelos autores, penso que é importante distinguir cultura de ideologia, já que se tratam de conceitos e noções que não são exatamente a mesma coisa - mesmo que, não raro, seja difícil perceber com exatidão suas diferenças (Griffin, 2006), principalmente porque uma preocupação central deste trabalho está em pensar caminhos para a superação do domínio de uma ideologia específica sobre a formação de professores e sobre a educação escolar. Sob essa perspectiva, questionei também ao professor Biesta se, na opinião dele, seria possível considerar a ideologia como elemento à parte nas influências que existem sobre as possibilidades de os indivíduos, em particular os professores, se tornarem agentes. A esse respeito, ele afirmou que essa possibilidade não apenas existe como também seria um caminho interessante a ser explorado. Entretanto, para bem desenvolver essa abordagem seria necessária uma discussão aprofundada sobre diferentes conceitos de ideologia e uma investigação focada prioritariamente em identificar os efeitos da ideologia sobre o

desenvolvimento da agência dos professores, o que foge ao escopo deste trabalho (mas que pode eventualmente ser objeto de estudos futuros). Por isso, pontuarei apenas que, em relação às influências de crenças e valores sobre a agência dos professores, considero essencial prestar especial atenção àquelas provocadas pela ideologia, em particular a ideologia neoliberal, contra a qual tenho afirmado como objetivo propor caminhos de superação.

Sob essa perspectiva, é pertinente recordar que, conforme indiquei no capítulo inicial desta tese, o neoliberalismo, enquanto uma ideologia, funciona como um poderoso discurso que orienta as maneiras pelas quais as pessoas interpretam e compreendem o mundo, bem como as formas pelas quais vivem nesse mundo (Harvey, 2005). Tal discurso sustenta-se, principalmente, pela crença no incentivo ao desenvolvimento das capacidades individuais, por uma tendência a se individualizar responsabilidades e pela reconfiguração do papel do Estado, que passa a se preocupar menos com o bem-estar social e mais em incentivar práticas como as privatizações, o livre-comércio, o consumismo e o empreendedorismo. No que diz respeito à Educação, a ideologia neoliberal se expressa fundamentalmente pelas crenças de que o que tem valor nas práticas educacionais são as aprendizagens que podem ser previstas e demonstradas por meio de métricas de avaliações, em uma perspectiva pautada na aquisição de competências e habilidades que possam garantir níveis de desempenho pensados sob a ótica da eficiência e da eficácia e que sejam úteis especialmente para o mercado de trabalho (organizado, obviamente, pelos princípios neoliberais). Por conseguinte, a estruturação de políticas educacionais e o próprio trabalho docente passam a ser orientados sobremaneira por essas crenças, o que certamente afeta o desenvolvimento da agência do professor - afinal, suas experiências passadas e presentes são, predominantemente, influenciadas por essa ideologia e, conseqüentemente, suas perspectivas de futuro também recebem interferências desse mesmo conjunto de crenças e valores.

Nesse sentido, penso que um grande desafio que se coloca diante de nós é o de tentar encontrar que caminhos seriam possíveis para suplantar a ideologia neoliberal e a cultura da performatividade quando a maioria de nós, se não todos, fomos formados, criados e educados sob a égide dos princípios dessa ideologia. A esse respeito, podemos questionar como e até que ponto seria possível pensar e propor alternativas distintas a esse modelo ideológico se, em nossas experiências pessoais, acadêmicas e profissionais, nós somos constantemente bombardeados por seus valores, propósitos e discursos. Sob esse prisma, há todo um conjunto de questões bastante pertinentes que poderiam ser feitas para nos ajudar a refletir sobre esse desafio de superação que nos é colocado. Por exemplo, professores cujo processo formativo, desde a educação básica até a de nível superior, foi pautado na busca incessante por atingir

níveis de desempenho comprovados por meio de notas e avaliações, não tenderiam a naturalizar essa forma de pensar a Educação? Professores que se habituaram a pensar a questão do que “vale a pena aprender” nos mesmos termos mencionados na questão anterior, não tenderiam a limitar o seu entendimento sobre a ideia de aprendizagem e a desconsiderar os tipos de aprendizagens que não se pautam em expectativas de resultados mensuráveis? Professores que, em sua formação inicial e continuada para o exercício da docência, são frequentemente atingidos pela ideia de que devem atuar como “facilitadores de aprendizagem”, não tenderiam a se perceber dessa forma e a ignorar que a essência de seu ofício envolve a efetivação das atividades de ensino e de estudo? Professores educados sob a influência das crenças e valores neoliberais e da cultura da performatividade na Educação não tenderiam a naturalizar a perspectiva técnico-instrumental e a ter dificuldades para pensar em alternativas, como a perspectiva existencial? Professores que se habituaram com a ideia de que a qualidade do trabalho docente se mede pelos resultados de aprendizagens demonstrados pelos estudantes nas avaliações internas e externas, não tenderiam a pensar a qualidade de seu trabalho também por essa ótica? Professores que se acostumaram com discursos e práticas que pretendem fazer da Educação um processo previsível e objetivamente medido não tenderiam a ser menos propensos a abraçar os riscos, incertezas e imprevisibilidades inerentes ao processo educativo, bem como a serem menos compreensivos com seus próprios erros e com os erros de seus estudantes, ou, ainda, menos disponíveis às possibilidades de atingir sucessos inesperados? Aliás, pergunto-me, às vezes, qual seria o percentual aproximado de professores que foram educados e formados no contexto neoliberal e da cultura da performatividade, e que vêm exercendo sua profissão sob esses mesmos princípios, que realmente enxergam nessa realidade um problema a ser superado. Afinal, se a maior parte de nós sequer enxergar isso como um problema sério, como se poderia pretender superá-lo?

Essas e outras questões que poderiam ser feitas ilustram a complexidade e a dificuldade referentes ao desafio de se tentar superar as influências de uma ideologia dentro da qual nós mesmos fomos formados e pela qual somos cotidianamente influenciados. Não obstante, ao elaborar essas questões utilizando como recurso linguístico a expressão “tenderia”, pretendi indicar que, a despeito dessas dificuldades e complexidades, acredito que essa superação é possível. Para tanto, reitero a indispensabilidade de que a tríade ensino, estudo e aprendizagem seja levada a sério nos discursos e práticas educacionais, assim como ressalto que as políticas educacionais desempenham papel fundamental no processo de efetivação das possibilidades de superação da ideologia neoliberal e da cultura da performatividade. A esse respeito, destaca-se também a importância de que os professores sejam vistos e considerados como sujeitos nos

processos educacionais e não como objetos das políticas e dos currículos. Mas que caminhos podem ser percorridos para superar uma ideologia na qual nós estamos imersos? Não objetivo oferecer uma resposta completa a essa questão, mas penso que uma superação só pode se dar por meio de atos de resistência. E essa resistência, em minha perspectiva, passa necessariamente pela negação da ideia de supervalorização da aprendizagem e do desprezo pelos aspectos do ensino e do estudo, bem como pela importância de que professores se recusem a ser meros executores das prerrogativas expressas nos currículos. Nesse sentido, retoma-se o entendimento sobre o quão importante é que os professores sejam estudiosos e façam de seus alunos estudantes.

Tenho defendido a ideia de que os processos de educação escolar precisam levar em consideração o desenvolvimento tanto do ensino, quanto do estudo e da aprendizagem. A esse respeito, tenho argumentado que os propósitos pelos quais esses três aspectos educacionais se efetivam por meio das atividades escolares não podem ficar restritos a questões de performance e desempenho, tampouco se orientar por uma perspectiva técnico-instrumental de educação. Sob esse prisma, tenho sustentado também que, por meio da articulação entre ensino, estudo e aprendizagem, acredito ser possível pensar o desenvolvimento da Educação sob uma perspectiva existencial. Nesse sentido, tenho defendido ainda a ideia de que o ensino e o estudo possuem valor em si mesmos e que não podem ser relegados a uma posição de “ferramentas necessárias para assegurar aprendizagens previsíveis e mensuráveis”. Dentro desse escopo, quero argumentar, agora, que compreender o ensino, o estudo e a aprendizagem em uma perspectiva outra que aquela da ideologia neoliberal e da cultura da performatividade, pode potencializar as possibilidades de que os professores alcancem a agência e sejam sujeitos no exercício de sua profissão.

Isso porque, em um exercício bastante reflexivo e sugestivo que tento fazer aqui, pode-se imaginar que, tendo o tempo necessário e as condições apropriadas para se dedicar ao estudo motivados pela curiosidade, pela abertura e pelo prazer em adquirir novos saberes e conhecimentos, sem a pressão e a preocupação exacerbada por demonstrar competências, performances, eficiência e eficácia, professores e estudantes estariam em melhores condições para desenvolver uma formação existencial. Nesse sentido, acredito ser possível supor que, em uma educação escolar cujas atividades de leitura, escrita, discussões, pensamentos, reflexões, observações etc. possuem valor em si e para a formação humana, não se restringindo à busca por resultados e desempenho ou a expectativas de eficiência e eficácia, professores e estudantes poderão estar mais preparados para questionar crenças e valores, repensar propósitos e finalidades e desfrutar mais dos processos educativos que ocorrem no cotidiano escolar. É claro

que, como também já indiquei, isso dependeria de uma reformulação profunda na forma de pensar e organizar a Educação (e as próprias escolas), algo que parece distante no momento, de modo que, talvez, o que podemos almejar agora seja um “caminho do meio”, algo como uma incessante tentativa de fazer surgir nas escolas espaços e momentos nos quais professores e estudantes possam se dedicar ao ensino, ao estudo e à aprendizagem com perspectivas mais amplas do que a de comprovar aprendizagens previsíveis, medidas e comprovadas por meio de provas e rankings de desempenho.

Além disso, creio que podemos inferir também que, ao estarem envolvidos num tipo de formação existencial e não técnica-instrumental, os professores poderão ter uma capacidade maior em orientar a atenção de seus estudantes para objetos de estudo que não se sustentam pela cultura da performatividade ou por expectativas de eficiência e eficácia. Nesse sentido, o desenvolvimento do “gesto de duplo-apontar” informado por Prange (2004) e retomado por Biesta (2022a; 2022d) como atividade própria da Educação poderia se orientar também por uma perspectiva existencial de Educação. E, ao se orientar por uma perspectiva tal, poderia também potencializar o desenvolvimento da dimensão da *subjectification* em professores e estudantes, assim como ressignificar as formas e finalidades pelas quais as dimensões da qualificação e da socialização se desenvolvem. Entretanto, para que tudo isso tenha condições e possibilidades de acontecer, é necessário que haja espaço para que professores e estudantes desenvolvam e explorem crenças e valores referentes à Educação que possam subjugar as expectativas neoliberais e da cultura da performatividade.

Evidentemente, esses cenários hipotéticos levantados acima não dependem somente do interesse ou da vontade de professores e estudantes, mas encontram maior ou menor possibilidade de efetivação conforme a estrutura e o conteúdo expressos em políticas educacionais e nos currículos. Afinal, de pouco ou nada adianta que professores e estudantes almejem se engajar nos estudos com propósitos mais amplos do que o de demonstrar desempenho expresso em notas, por exemplo, se as políticas que orientam o trabalho docente e o currículo que pauta as atividades a serem desenvolvidas com os estudantes mantiverem uma orientação que desconsidera a importância do ensino e do estudo e que sobrevaloriza a aprendizagem (mas restringindo o que “importa aprender” àquilo que pode ser aferido nas avaliações). Logo, denota-se uma vez mais a relevância e a urgência de se (re)pensar os fundamentos e objetivos que sustentam a estruturação de políticas educacionais, em especial as voltadas para a formação e atuação profissional docente. Além disso, nota-se, também, a importância de se (re)pensar e (re)organizar os currículos, mas esse é um problema para outras pesquisas.

Já me encaminhando para concluir essa parte da discussão, gostaria de fazer ainda duas observações referentes ao conceito de agência do professor e sua aplicabilidade ao desenvolvimento do ofício docente. A primeira diz respeito às inter-relações entre agência e as dimensões de qualificação, de socialização e de *subjectification*. Curiosamente, Priestley, Biesta e Robinson (2015) não exploram essas possíveis conexões, mas entendo ser bastante claro que elas existem. Isso porque, considerando, por exemplo, o papel das experiências que vivenciamos no passado e no presente para possibilitar que nos tornemos agentes em nossas práticas, não seria razoável supor que as práticas de socialização que tivemos com os outros impactam em como passamos por essas experiências e na nossa forma de compreendê-las e mobilizá-las? Considerando, ainda, que a agência se dá por meio da mobilização de nosso repertório de saberes, conhecimentos e habilidades que adquirimos ao longo de nossas experiências, não seria óbvio também afirmar que a nossa qualificação influencia sobremaneira a conquista dessa capacidade de ser agente nos processos educacionais? Considerando, também, que esse ato de mobilizar tal repertório depende de uma capacidade de julgamento e de tomadas de decisões, que envolvem tanto o agir quanto o se abster de agir, não seria plausível afirmar também que o desenvolvimento de nossa *subjectification* guarda relação direta com as nossas chances de alcançar a agência? Considerando, por fim, que exercemos ou não a nossa agência nas relações que desenvolvemos com nossos estudantes, bem como com outros profissionais da Educação, não seria possível atestar novamente a presença da dimensão da socialização?

A segunda e última observação que gostaria de colocar em relação ao conceito de agência conforme proposto por Priestley, Biesta e Robinson (2015) se refere à possibilidade de colocá-lo em perspectiva dialógica com a divisão categórica que propus para pensar o ofício de professor aqui. A esse respeito, o aspecto existencial do ofício docente expressa-se justamente nas tentativas que os professores empreendem em se tornar agentes no exercício de sua profissão, e encontra seu ponto máximo de manifestação nas ocasiões em que essa agência é de fato atingida. Já o aspecto prático talvez seja o mais facilmente detectável, até porque uma das dimensões de efetivação do conceito de agência proposto pelos autores denomina-se justamente “prática-avaliativa”, e se expressa por meio das ações que os professores tomam ao se tornar agentes nos processos educacionais. Finalmente, o aspecto posicional se evidencia na medida em que o alcance de nossa agência passa por nossa capacidade de nos posicionar em relação às tarefas que nos competem enquanto educadores, de nos posicionar em relação às nossas responsabilidades com o ensino, o estudo e aprendizagem, bem como com nossos estudantes,

de nos posicionar em relação às condições que temos para trabalhar e, ainda, de nos posicionar em relação ao que nos é exigido pelas políticas e pelos currículos.

Por derradeiro, é importante manter em mente que a agência é algo que os professores podem alcançar ou exercer em determinadas situações, mas não necessariamente em todas, já que ela depende das interconexões entre capacidades individuais e contextos, logo por melhores que sejam as formações iniciais e continuadas oferecidas aos docentes, e por mais bem estruturadas e equipadas que sejam as escolas em que trabalham, não se poderá garantir que professores e professoras atingirão a agência no exercício de sua profissão. Além disso, é pertinente considerar também que ser agente não significa obrigatoriamente ser resistência, o que enfatiza a relevância do fator ideológico na modelação da agência. De todo modo, acredito ser possível afirmar que alcançar e efetivar a agência é parte fundamental do exercício de professor. Isso porque professores com maior capacidade de serem agentes em suas atuações possivelmente demonstrarão também melhores possibilidades de existir enquanto sujeitos nos processos educacionais cotidianos, podendo desenvolver as atividades de ensino, de estudo e de aprendizagem com propósitos para além dos esperados pela ideologia neoliberal e pela cultura da performatividade, bem como podendo construir um tipo de relação não objetificada com as políticas e com o currículo. Ademais, pode-se esperar também que, ao conquistarem sua agência e efetivarem as atividades de ensino e estudo, os professores fomentem também as possibilidades de desenvolvimento das dimensões da qualificação, da socialização e da *subjectification*, seja em sua própria formação, seja na formação de seus estudantes.

4.4 Das articulações entre os três aspectos que compõem o ofício de professor

No presente capítulo, me propus a argumentar a respeito do ofício de professor, buscando explicitar o papel desempenhado por nós, docentes, no cumprimento da tarefa educacional e no desenvolvimento das três dimensões da Educação, noções trabalhadas no capítulo anterior, bem como explicitando minha defesa em favor da indispensabilidade da tríade ensino, estudo e aprendizagem na educação escolar, que será melhor discutida no próximo capítulo. Espero que tenham ficado claras as interconexões entre o que chamei de aspectos existenciais, práticos e posicionais do ofício de professor. Afinal, o nosso entendimento sobre quem somos e sobre como lidamos com quem somos impacta diretamente em nossas formas de fazer o que precisamos fazer no exercício de nosso ofício - mesmo porque esse fazer demanda fazer julgamentos, escolhas e tomar decisões, o que é uma questão bastante existencial. Ademais, ao mobilizar e colocar em prática nossos repertórios de saberes e conhecimentos, precisamos também nos posicionar em relação àquilo que está sendo proposto como atividade

escolar, aos objetos de estudo e em relação aos nossos estudantes. Por conseguinte, salienta-se que o nosso ofício é intrinsecamente marcado pelas relações que construímos com nossos estudantes, pelos posicionamentos que assumimos nos processos educacionais, e pelas nossas capacidades e condições de nos engajar no estudo, no ensino e na aprendizagem. Entretanto, ainda que tenha afirmado veementemente a importância desses aspectos, até o momento eu pouco desenvolvi minhas argumentações acerca das noções de ensino, de estudo e de aprendizagem que acredito serem mais apropriadas à efetivação de uma Educação existencial, bem como à superação do domínio da ideologia neoliberal e da cultura da performatividade na educação escolar. E é a isso que me dedicarei no próximo capítulo.

Capítulo 5. A tríade ensino, estudo e aprendizagem e a importância do professor no desenvolvimento desses três aspectos da educação escolar

No quinto capítulo desta tese, tenho como proposta explorar diferentes noções de ensino, estudo e aprendizagem, debatendo os possíveis sentidos que esses aspectos podem assumir no desafio de se pensar uma forma de educação escolar cujos fins não se resumam ao atendimento às exigências por desempenho e por demonstrações de resultados mensuráveis características da cultura da performatividade. O intuito é discutir a importância desses três aspectos para o desenvolvimento do ofício de professor, discutido no capítulo anterior, e para o cumprimento dos propósitos educacionais debatidos no capítulo terceiro. Considerando as críticas que vêm sendo feitas até aqui às tendências a superdimensionar a questão da aprendizagem em detrimento das dimensões do estudo e do ensino, seja nos debates e práticas educacionais, seja na elaboração e efetivação de políticas para a Educação, pretendo enfatizar que uma Educação genuinamente interessada na formação existencial de professores e estudantes, bem como no desenvolvimento da qualificação, da socialização e da *subjectification* docente e discente, não pode prescindir de valorizar e desenvolver o ensino e o estudo de uma forma que não relegue esses dois aspectos a uma condição de “auxiliares da aprendizagem”. Isso não significa que eu objetive isolar o aspecto da aprendizagem desse debate, mas sim que defendo a necessidade de uma outra forma de olhar para esse aspecto, uma forma que não considere a aprendizagem em termos de eficiência e eficácia e que não reduza o que é “importante ou válido aprender” àquilo que pode ser objetiva e estatisticamente medido e comprovado por meio das avaliações.

A argumentação está organizada em três grandes seções, cada uma dedicada a um dos três aspectos que compõem a tríade aqui considerada. Inicialmente, discorro a respeito do ensino e de sua indispensabilidade tanto para o ofício docente quanto para a realização de uma educação escolar sustentada em e orientada por uma perspectiva existencial. A esse respeito, procuro também realçar a ideia do ensino como parte constitutiva do aspecto prático do ofício de professor, conforme desenvolvido no quarto capítulo. Em seguida, exploro alguns dos possíveis sentidos e entendimentos a respeito da ideia de estudo e da atividade de estudar, posicionando-me em favor da necessidade de se retomar, nos debates, políticas e práticas educacionais, a relevância dessa atividade tanto para a formação docente quanto para a formação discente, mas focando essencialmente na primeira. Sob essa perspectiva, quero enfatizar, conforme afirmado por Larrosa (2019; 2021) e problematizado também por Freire (1997; 2019), a assertiva de que professores devem ser estudiosos e tornar seus alunos em estudantes, ideia também já discutida no capítulo anterior. Posteriormente, discorrerei

brevemente a respeito de como podemos pensar o aspecto da aprendizagem sob uma perspectiva que tenha valor educacional em si e não como algo que se resume ao que pode ser medido e demonstrado, tampouco como algo que deva ser o fim único e último da Educação. Nesse sentido, defendo também que o ensino e o estudo possuem significados e propósitos que transpassam o âmbito da aprendizagem, e proponho uma possível articulação entre ensino, estudo e aprendizagem que possa ressignificar a formação e o trabalho docente, como forma de superar o domínio da ideologia neoliberal e da cultura da performatividade sobre a educação escolar, assim como de expandir as possibilidades de desenvolvimento das dimensões da qualificação, da socialização e da *subjectification* na Educação. Finalmente, concluo chamando a atenção para a necessidade de que os responsáveis por elaborar, executar e avaliar as políticas para a formação de professores se orientem pela perspectiva da indispensabilidade da tríade ensino, estudo e aprendizagem (bem como das articulações entre esses três aspectos) na educação escolar. Espero que as argumentações, questionamentos e provocações que serão feitas ao longo deste capítulo evidenciem a centralidade dessa tríade tanto para o ofício de professor quanto para a educação escolar de forma mais ampla, bem como ressaltem a urgência de que a elaboração e efetivação de políticas educacionais levem esses aspectos em elevada consideração.

5.1 A questão do ensino e sua indispensabilidade na educação escolar

O debate a respeito do ensino enquanto aspecto inerente à Educação ou do ato de ensinar enquanto atividade própria aos docentes pode ser realizado sob diferentes perspectivas e por diversos objetivos. Pode-se, por exemplo, tentar definir o que é o ensino e quais são seus possíveis significados, o que seria uma questão semântica e conceitual. Pode-se, igualmente, pretender compreender o que pode ser objeto de ensino nas atividades escolares, o que seria uma questão de conteúdo, alinhada mais diretamente ao desenvolvimento dos currículos. Pode-se, também, focar a reflexão e investigação na compreensão de como determinados conteúdos poderiam ser ensinados, o que se configura como uma questão de metodologias de ensino e de didática. Pode-se, ainda, discutir a questão do ensino focalizando em compreender quem ensina e para quem ensina, o que se refere ao exercício de entendimento sobre quem são os professores e estudantes que se inter-relacionam durante as práticas pedagógicas. Pode-se, por fim, discutir-se os porquês e para que determinados objetos podem ou devem ser ensinados, aspectos que dizem respeito, respectivamente, aos princípios e aos objetivos do ensino. Essa última possibilidade deve considerar ainda que os objetivos do ensino (ou pelos quais se ensina) não necessariamente estão vinculados a propósitos educacionais e estritamente escolares, uma vez

que a Educação é um campo do conhecimento que se encontra sob a influência de diversos outros, como a Sociologia, a Filosofia, a Economia, entre outros, conforme mencionado nos dois primeiros capítulos. É claro que, seguindo a linha de argumentação traçada até aqui, considerar a influência desses outros campos sobre a Educação tem como finalidade não o atendimento às expectativas destes, mas sim, na medida do possível, buscar uma forma de relação que tenha, ao mesmo tempo, uma proximidade suficiente para possibilitar o usufruto das contribuições dos saberes produzidos por e nesses campos, e um afastamento suficiente para que a Educação se mantenha centrada em seus próprios termos e objetivos. Sob essa perspectiva, reconhecendo o ensino como uma atividade prática própria do ofício docente e inerente à educação escolar, é pertinente levar em consideração também a necessidade de se repensar as relações entre escola e sociedade, questionando, como propõem Prange (2004), Biesta (2019; 2022a) e Larrosa (2019), não o que a escola deveria oferecer para a sociedade, mas o que a sociedade precisa garantir à escola para que esta possa ser escola - e para que, por conseguinte, o ensino (mas também o estudo e a aprendizagem, como veremos) possa se desenvolver.

Todas essas formas de se discutir o ensino (e outras que porventura possam ser sugeridas) são significativas e uma compreensão holística a respeito desse aspecto educacional demanda que elas sejam consideradas como igualmente primordiais e indissociáveis. Afinal, seria educacionalmente aceitável que um professor saiba o que ensinar, mas não saiba como fazê-lo? Que saiba como ensinar, mas desconheça quem são os estudantes a serem ensinados? Ou que saiba os conteúdos que deve ensinar, tenha bem delineados os métodos pelos quais ensina e conheça seus estudantes, mas não tenha em mente quais são os objetivos pelos quais está ensinando? Ou que saiba o que, como, para quem e para quê ensinar, mas não tenha consciência de sua própria identidade profissional, ou seja, de quem ele, professor, é enquanto profissional e educador? Ou, ainda, considerando a concepção de *subjectification* apresentada no terceiro capítulo, que tenha consciência de sua identidade, de quem é, mas não se comprometa em refletir sobre o que fazer com essa identidade e em como mobilizar seus conhecimentos, habilidades e pontos fortes, mas também suas incapacidades, inabilidades e fraquezas nos momentos em que está atuando profissionalmente, de modo a existir no e com o mundo como sujeito, e em especial no exercício de seu ofício?

Por essa razão, proponho aqui um debate a respeito do ensino que leve em consideração toda essa multiplicidade de formas e enfoques que podem ser utilizadas para a compreensão do tema. Não pretendo trazer argumentações aprofundadas a respeito de todas essas possibilidades, mesmo porque considero que seriam necessárias teses inteira e exclusivamente dedicadas a cada

uma delas para se colocar em evidência a importância que elas carregam em si. Por outro lado, qualquer escolha que se faça por um ou outro aspecto a ser estudado, requer que os demais não sejam tidos como dispensáveis, irrelevantes ou desconectados. Por conseguinte, esclareço que o caminho adotado aqui será o de priorizar a discussão a respeito do quem ensina, o que diz respeito à figura do professor e ao exercício de seu ofício, já desenvolvida no capítulo anterior, do porquê ensina e do para quê ensina, o que diz respeito aos princípios e aos propósitos do ensino, a serem melhor explorados neste capítulo. Todavia, antes de chegar a esses aspectos, apresentarei um panorama geral dos demais, como forma de salientar o quão relevantes eles são para a Educação.

5.2 Algumas formas de expressão do termo “ensino”

Penso ser importante iniciar a discussão a respeito do ensino trazendo algumas definições a respeito de diferentes formas pelas quais essa noção pode ser expressa, em uma perspectiva mais conceitual. Para tanto, recorro a considerações elaboradas por Carr (2003), que destaca que o termo “ensino” pode conter mais de um significado e que compreender a relação entre ensino e educação requer um olhar capaz de distinguir entre esses diferentes significados. Sob essa perspectiva, em algumas situações os termos “ensinar” e “educar” podem ser eventualmente entendidos como sinônimos, como, por exemplo, quando alguém pergunta “Há quanto tempo aquela pessoa está ensinando?” ou “Há quanto tempo aquela pessoa está na Educação?”. Ou, ainda, de modo mais claro, “Onde ela foi ensinada?” ou “Onde ela foi educada?”. Em outras, no entanto, esses termos não se encaixam exatamente como sinônimos (Carr, 2003, p.34). Nesse sentido, conforme aponta Carr (2003), dizer “não me interrompa enquanto estou ensinando” é diferente de dizer “não me interrompa enquanto estou educando”. No primeiro caso, fica claro que se refere a uma atividade específica, muito possivelmente realizada dentro de uma sala de aula ou em contexto escolar. Já no segundo, a ideia de “estar educando” alguém denota uma maior abrangência, podendo se enquadrar em outros contextos e espaços para além da escola, como a educação familiar ou uma instrução religiosa. E, ainda que se considere o “estar educando” em um ambiente escolar, é possível que isso possa se referir não ao ato de ensinar algum conteúdo específico, mas a um momento de disciplinarização ou de inculcação de valores éticos e morais.

Carr (2003) argumenta que as nuances evidenciadas nesses exemplos são o suficiente para demonstrar a existência de ao menos três sentidos bastante distintos do termo “ensino”. O primeiro deles, expresso no exemplo da questão “Onde ela foi ensinada” / “Onde ela foi educada?”, refere-se a ideia de considerar o ensino mais ou menos como idêntico à *prática* da

educação (grifo do autor). Aqui é conveniente lembrar que, no capítulo anterior, o ensino foi considerado como um dos componentes da dimensão prática do ofício de professor, conforme a categorização que propus. Contudo, um segundo sentido possível para o termo “ensino” pode ser visualizado a partir da notória diferença entre perguntar “Há quanto tempo ele está ensinando” e “Há quanto tempo ele está trabalhando na área de Educação?” (Carr, 2003, p.34). Essa distinção coloca o ensinar como um tipo particular de ocupação ou *papel* (grifo do autor), no sentido de uma profissão ou vocação, que pode ou não estar orientada por objetivos educacionais. Aqui é importante fazer um aparte em razão de diferenças sutis de significados que acabam emergindo entre o texto original, redigido em inglês, e a sua tradução para o português, feita por mim aqui. Isso porque na língua inglesa o termo *teaching* pode se referir tanto a “ensino” (substantivo) quanto a “ensinando” (verbo conjugado). Além disso, em português não costumamos utilizar os termos “ensino”, “ensinar” ou “ensinando” como sinônimo de ocupação, papel, profissão ou vocação, mas sim como descrições de atividades e responsabilidades referentes à profissão, papel ou vocação de professor. Ainda assim, entendo que podemos considerar esse segundo sentido do termo “ensino” como sendo relativo a uma responsabilidade que se espera ser cumprida por quem ocupa o papel ou a profissão de professor(a). Finalmente, um terceiro sentido pelo qual o termo “ensino” pode ser compreendido está representado na questão “Por favor, não me interrompa enquanto estou ensinando”, situação na qual o ensino ou o ensinar aparecem como uma atividade que se realiza em um certo espaço durante um determinado período de tempo, seja ele contínuo ou fragmentado por intervalos.

Assim, o termo “ensino” pode ser compreendido como uma prática (que se realiza de forma ampla e com certa constância, não se restringindo aos momentos de aulas), como um papel (que, pela adaptação que sugeri em razão das nuances provocadas pelas diferenças entre a língua inglesa e a língua portuguesa, diz respeito a responsabilidades atribuídas ao professor por conta da natureza de seu ofício) e como uma atividade (que se refere a momentos específicos de engajamento e ações que se realizam durante as aulas) (Carr, 2003). Com relação a esta última forma de compreender o ensino, Biesta (2017b) chama a atenção para o fato de que nem tudo o que o professor faz durante uma aula é efetivamente um ato de ensino e que é necessário haver um julgamento a respeito dos propósitos e intenções de cada ação feita pelo professor para se distinguir entre o que é ensino e o que não é. Ademais, Carr (2003) atenta também para o fato de que, embora esses três sentidos do “ensino” ou do “ensinar” possam coexistir e até mesmo serem orientados para uma mesma direção ou por um mesmo conjunto

de finalidades, existem também possibilidades de que eles se desintegram de formas significativas.

Afinal, em uma perspectiva que englobaria todas essas variáveis, eu, como profissional da Educação, posso estar concomitantemente preocupado em desenvolver a minha atividade de ensino nos momentos específicos em que estou dando aula, com a minha prática de ensino pensada como algo que faz parte de todo um período de formação de estudantes pelos quais eu sou corresponsável, em reconhecer a importância do ensino como responsabilidade a mim atribuída pelo papel que desempenho enquanto professor e, ainda, fazer tudo isso tendo em mente o cumprimento de finalidades educacionais. No entanto, é possível também a mim ou a qualquer outro professor, ter um engajamento na atividade de ensinar em um momento específico, mas não necessariamente ter um comprometimento com o ensino a longo prazo ou nem mesmo estar determinado em ensinar por objetivos unicamente educacionais (meu objetivo pode ser, por exemplo, que meus estudantes atinjam uma nota determinada em uma avaliação externa porque isso significará uma bonificação em meu salário ou uma suposta aferição de “qualidade” do meu trabalho). Ou, ainda, salienta Carr (2003), é possível que alguém seja oficialmente certificado como professor (por sua formação e por estar empregado na área) e tenha uma preocupação genuína em atingir objetivos educacionais, mas por uma ou outra razão não consiga, em um determinado espaço e momento, se dedicar à atividade de ensinar. Isso sem contar as situações em que o professor está fora de sala de aula por estar exercendo outro cargo ou função, como uma coordenação pedagógica ou direção, casos em que o ensino já não está em seu rol de práticas e atividades cotidianas, mas continua sendo uma preocupação inerente ao seu trabalho.

Além disso, conforme já indicado no primeiro capítulo dessa tese, em uma visão técnica ou instrumental de Educação, o ensino pode ser compreendido como uma habilidade cujo propósito é produzir outras habilidades (Carr, 2003, p.37) e, sob essa perspectiva, poderia ser visto também como uma habilidade que pode ser ensinada e aprendida como qualquer outra. Essa forma de compreender o ensino (e também a aprendizagem) é típica dos modelos de formação profissional orientados pela lógica das competências (cuja validade foi criticada no segundo capítulo desta tese), traz, de acordo com Carr (2003, p.37) ao menos duas implicações. Primeiro, elas se baseiam na ideia de que a expertise profissional é redutível a um conjunto de comportamentos experimentalmente testável, o que posiciona o ensino em um lugar de ferramenta a serviço da indústria global de mensuração de resultados educacionais (Biesta, 2012; 2022a) e da cultura da performatividade (Ball, 2003), elementos já contestados neste trabalho. Segundo, a adoção dessa perspectiva instrumental de ensino pautada na lógica das

competências possui motivações mais políticas do que profissionais e é sustentada principalmente por aqueles cujo interesse reside em responsabilizar os professores por cumprir normas prescritas centralmente (Carr, 2003, p.37), o que nos remete à crítica que foi feita em relação à tendência identificada na BNC-Formação em se considerar os professores como individualmente os maiores (ou únicos) responsáveis por sua formação e atuação. Todavia, como será argumentado na próxima seção, o ensino se encontra no rol de atividades problematicamente ensináveis (Azanha, 2006) - se é que é possível, em algum nível, “ensinar alguém a ensinar”, de modo que pretender exercer um controle técnico-instrumental sobre esse aspecto da educação é injustificável e impraticável.

Além disso, conforme ponderado por Carr (2003), a perspectiva de ensino é facilmente contestável e apresenta possíveis posições contrastantes a ela. A esse respeito, o autor afirma que alguns podem concordar com a perspectiva tecnicista de que a essência da Pedagogia é basicamente promover a aquisição de habilidades, mas discordar que essas habilidades são necessariamente técnicas identificáveis por meio de investigações e pesquisas cientificamente embasadas. Por outro lado, outros poderiam simplesmente se opor à ideia de que o ensino seja prioritária, necessária ou exclusivamente uma questão de aquisição de habilidades e competências (Carr, 2003). Outros, ainda, acrescento eu, sendo adeptos das teorias pedagógicas focadas na aprendizagem que tendem a colocar os estudantes no centro dos processos educacionais, como supostos “protagonistas” de suas formações, podem até mesmo se posicionar contra a ideia de que os professores deveriam (tentar) ensinar algo aos estudantes, defendendo que o trabalho docente é o de “orientar e facilitar as aprendizagens”. Com relação a essas questões, a concepção que defendo aqui é a de quem compreende o ensino como atividade indispensável ao ofício de professor e ao desenvolvimento da educação escolar, mas que, pela própria configuração das escolas em nossos tempos e na sociedade em que estamos inseridos, ainda não tem condições de se desvincular por completo das pretensões de fazer com que os estudantes adquiram novas habilidades e competências. Ainda assim, entendo também que essa busca por aquisição de habilidades, competências e conhecimentos não pode ter como foco o atendimento às expectativas da cultura da performatividade, tampouco se orientar prioritária ou exclusivamente pela comprovação de aprendizagens previsíveis e estatisticamente mensuráveis (mesmo que não se possa excluir totalmente essas formas de aprendizagem). Ademais, compreendo ser indispensável também que nós, professores, bem como os gestores escolares e os responsáveis por organizar as políticas educacionais e os currículos, nos engajemos na reflexão constante a respeito da importância de se pensar o ensino como aspecto fundamental para o desenvolvimento da Educação sob uma perspectiva existencial. Trata-se,

nesse sentido, de prestar a devida importância à necessidade de que os professores conquistem a agência no exercício da profissão e de considerar como uma das finalidades do ensino fomentar o desenvolvimento das dimensões da qualificação, da socialização e da *subjectification*, expandindo assim as possibilidades de que professores e estudantes existam como sujeitos nos processos educacionais e queiram estar no e com o mundo de forma adulta.

Tendo apresentado algumas das diferentes maneiras de se definir e compreender o que é o ensino ou o ato de ensinar, e tendo também discutido algumas possibilidades de articular o ensino com o cumprimento da tarefa educacional, com o desenvolvimento das três dimensões da Educação e com a efetivação do trabalho docente, passo agora à discussão a respeito do que é ou não é ensinável, como estratégia para tentar delinear melhor o trabalho do professor e libertá-lo das pressões e demandas advindas da ideologia neoliberal, da indústria da mensuração e da cultura da performatividade.

5.3 O que é (e o que não é) ensinável?

Neste ponto da argumentação, gostaria de focar no aspecto dos conteúdos que podem ser objeto de ensino, ou seja, no que ensinar, o que tem relação direta com o currículo. Não farei, entretanto, uma discussão teórica sobre currículo¹⁴, tampouco uma análise sobre um ou outro conteúdo específico dentro de um currículo já existente. O que objetivo, na verdade, é provocar reflexões que nos ajudem a entender o que é ensinável e o que não é, o que significa compreender melhor o que pode ser esperado que os professores façam e o que se configura como cobranças insensatas e desprovidas de sentido educacional.

Uma forma de se entender o ensino é vê-lo como uma atividade que consiste na transmissão de um conjunto de regras para um indivíduo ou grupo de pessoas e no posterior controle apropriado da efetivação dessas regras por parte de quem foi ensinado (Azanha, 2006, p. 189). Nesse caso, o ensino estaria diretamente ligado à aprendizagem, que seria aferida pela demonstração da capacidade daquele que foi ensinado em assimilar o conhecimento das regras e saber como colocá-las em prática corretamente. Nesse tipo de atividade, há uma integração plena entre teoria e prática. Atividades desse tipo são consideradas como “plenamente ensináveis”, embora não se possa ensinar a eficiência ou excelência em executá-las (Azanha, 2006). Pensando em atividades escolares, pode-se considerar que é possível ensinar, por exemplo, o estudante a fazer operações matemáticas, a aplicar fórmulas a exercícios de física

¹⁴ Embora não esteja no escopo de objetivos dessa tese discorrer a respeito das diferentes formas de compreender o currículo e suas relações com o ensino e a Educação, reconhece-se a importância dessa discussão. A esse respeito, ver, por exemplo, Macedo (2012), Libâneo (2019), Apple (2019) e Malanchen e Santos (2020).

ou química e a escrever palavras, frases e textos de acordo com a norma gramatical. Não é possível, contudo, garantir que o estudante seja capaz de realizar tudo isso competentemente - como escrito na discussão sobre a lógica das competências apresentada no segundo capítulo, atingir a competência depende também do nível de empenho individual de cada um, não podendo ser exigido em situações de ensino geral e coletivo, além de demandar toda uma série de condições materiais, infraestruturais e contextuais que permitam aos indivíduos esse nível de empenho.

Uma segunda noção de ensino proposta por Azanha (2006) se refere a atividades que se situam em pontos intermediários da escala entre aquilo que é plenamente ensinável e o que é problematicamente ensinável. O autor utiliza como exemplos nadar, cozinhar, dançar, ler, escrever, argumentando que se tratam de atividades em que não se pode observar uma precedência lógica do conhecimento sobre o domínio das técnicas. Em outras palavras, são atividades que não demandam um conhecimento teórico anterior à sua prática. Afinal, uma pessoa pode aprender a nadar ou a dançar, por exemplo, por meio da observação e da prática, sem ter sido ensinada sobre as teorias relativas a essas atividades antes. Ainda que um ensinamento teórico possa oferecer ao praticante saberes que poderão potencializar ou corrigir seu desempenho, não há uma integração plena e necessária entre teoria e prática nesses casos. Ademais, essas atividades demandam uma capacidade de articular conhecimentos com habilidades físicas e motoras. Por outro lado, se é verdade que atividades como nadar, dançar e cozinhar podem ser inscritas nesse meio do caminho entre o que é plenamente ensinável e o que é problematicamente, não estou seguro que as atividades de ler e escrever poderiam ser incluídas no mesmo bojo, conforme é pretendido por Azanha (2006). Ora, ainda que se possa afirmar que essas atividades, em especial a escrita, demandam a capacidade de articular conhecimentos com habilidades físicas e motoras, é preciso considerar que há todo um conjunto de regras gramaticais, como, por exemplo, pontuação, acentuação, grafias corretas, diferentes categorias como sujeito, verbo, predicado, objeto direto e indireto, adjetivo, substantivo, pronomes etc., que podem ser plenamente ensinadas e que são essenciais tanto às práticas de leitura quanto ao exercício da escrita. Aliás, o próprio ato de aprender as letras que compõem o alfabeto e suas formas de se conectar umas com as outras, formando sílabas e palavras, é certamente um conhecimento teórico prévio plenamente ensinável e necessário ao desenvolvimento da capacidade de ler e de escrever (e, por conseguinte, às possibilidades de estudar, como argumentado no quarto capítulo). A capacidade de alguém em ler e escrever não depende da compreensão e aplicação dessas regras? Claro que não me refiro, aqui, ao alcance de uma excelência em ler e escrever, nem ao desenvolvimento de estilos particulares de escrita

ou de uma profunda capacidade de interpretação e compreensão daquilo que foi lido, mas à simples capacidade de entender regras gramaticais básicas e saber como aplicá-las. Ainda sob essa perspectiva, não seria mais acurado afirmar que ler e escrever são atividades “plenamente ensináveis”, mas que ler e escrever bem dependem de uma aquisição de capacidades como interpretar, relacionar, contrapor, comparar, criar, entre outras que, essas sim, se encontram mais próximas do rol de atividades “problematicamente ensináveis”?

Finalmente, uma terceira noção de ensino levantada por Azanha (2006) diz respeito a atividades como “ensinar”, “argumentar”, “orientar”, “pesquisar”, “diagnosticar”, que fazeres cujas relações com as regras são enigmáticas e, portanto, devem ser classificados como “problematicamente ensináveis”. Isso porque, apesar de ser possível existir algum tipo de ensino dessas práticas, ele por si só jamais será suficiente para a prática da atividade. Nesse ponto, o autor estabelece uma distinção entre essa noção de ensino e as duas apresentadas anteriormente. A esse respeito, se é possível a alguém saber nadar, dançar, cozinhar, ler ou escrever, mas fazer tudo isso mal feito, o mesmo não se aplica às atividades “problematicamente ensináveis”, afinal, seria ilógico afirmar que alguém sabe ensinar, mas ensina mal, ou que sabe argumentar, mas argumenta mal, de modo que só se pode afirmar que alguém sabe de fato ensinar, argumentar, pesquisar etc. se o fizer muito bem feito, ou seja, de forma competente (Azanha, 2006, p. 191). Todavia, pensando sob a ótica de professor, e reconhecendo que o risco, a incerteza e a imprevisibilidade são condições que fazem parte dos processos educacionais, é possível afirmar que alguém seja capaz de ensinar, argumentar e pesquisar bem sempre e em qualquer situação? É mesmo desejável que se pense o ensino nesses termos, ou essa forma de pensar acabaria por fazer do ensino algo invariavelmente atrelado às expectativas de eficiência e eficácia próprias do neoliberalismo e da cultura da performatividade, justamente o que estamos enfaticamente criticando aqui? Além disso, essa pretensa competência na realização dessas atividades depende de que fatores, contextos e condicionantes além da capacidade e empenho individual de cada professor? Conforme Azanha (2006, p. 191/192), o nível de excelência esperado nesse tipo de atividades “problematicamente ensináveis” depende principalmente de um “forte componente individual, não substituível por nenhum incremento ou melhoria no ensino, no treinamento ou no acompanhamento crítico”. Para o autor, essas condicionantes são necessárias, porém insuficientes para o desenvolvimento de competências em qualquer atividade. Embora não discorde da importância do empenho individual para que alguém execute bem uma tarefa, considero que, no texto aqui referenciado, o autor negligenciou ou subestimou a relevância de fatores externos aos indivíduos, como recursos materiais, condições socioeconômicas, tempo livre, níveis de saúde mental e física, influências culturais

e ideológicas, entre outros, que impactam não somente nas possibilidades de alcance de níveis de excelência almejados, mas também nas próprias condições que cada indivíduo teria para se empenhar ou engajar em determinada atividade. Além disso, reitero que supor que o ensino deva necessariamente atingir sempre um nível de “excelência” pode facilmente subjugar-lo a uma condição de só ter seu valor reconhecido se produzir resultados de aprendizagens previsíveis e mensuráveis, como ocorre na lógica neoliberal e performativa questionada aqui.

Por conseguinte, depreende-se que o desenvolvimento do ensino na educação escolar requer de professores, gestores e elaboradores de políticas públicas uma reflexão constante a respeito de que conteúdos, saberes e práticas são plenamente ensináveis, quais são problematicamente ensináveis e quais se localizam entre uma e outra possibilidade. Disso decorre que o próprio sentido do ofício de professor e as exigências a serem feitas aos docentes em relação ao exercício desse ofício dependem de uma acurada compreensão a respeito dessas distinções. Acrescento, ainda, que esse desenvolvimento requer também uma reflexão constante acerca do que é educacionalmente desejável ser ensinado (o que, em uma perspectiva democrática de Educação, é obviamente objeto de debates e disputas inesgotáveis) e o que, embora seja ensinável, ou não compete ao âmbito escolar, ou não é interessante sob o ponto de vista da realização de uma perspectiva existencial de Educação.

Consequentemente, evidencia-se também a importância de se pensar quais são as características necessárias ao desenvolvimento do ato de ensinar, já que compreender o que é e o que não é ensinável, assim como o que é desejável e o que é indesejável ser ensinado, não basta para que o ensino se concretize. Por essa razão, na seção seguinte estabeleço algumas considerações a respeito do que considero como preciso para desenvolver o ensino.

5.4 Quais são as características necessárias ao desenvolvimento do ato de ensinar?

Tendo discutido a respeito da importância de se distinguir entre o que pode ser compreendido como ensinável e o que se configura como não ensinável, bem como considerado as possíveis implicações dessas distinções para o trabalho dos professores e elencado algumas formas pelas quais é possível definir o que é o ensino, gostaria agora de me enveredar em uma discussão cujo intuito é provocar reflexões acerca de quais são as características necessárias ao desenvolvimento do ato de ensinar. Por “características” aqui estou considerando os aspectos e formas de pensamento, de postura e de ação que podem ser vistas como fundamentais para o exercício do ensino por parte dos professores. Nesse sentido, busco retomar a articulação entre os aspectos prático e posicional do ofício de professor apresentados e discutidos no quarto capítulo. O recorte escolhido para efetivar essa discussão coloca em diálogo proposições

elaboradas essencialmente por dois autores: Paulo Freire (1997; 2017; 2019) e Gert Biesta (2013c; 2017a; 2020a; 2022a; 2022b; 2022d).

A opção por recorrer às teorias educacionais desenvolvidas por Paulo Freire (1997; 2017; 2019) deve-se tanto à inestimável relevância que este autor possui para a Educação não apenas a nível de Brasil, mas também a nível internacional, quanto pela constatação de que suas ideias e propostas possibilitam um diálogo fecundo com aquelas construídas por Gert Biesta (Guilherme e Freitas, 2017), sendo possível ora encontrar semelhanças entre ambos, ora identificar pontos de discordância e contrastes que considero interessante explorar. Já no que se refere à opção por olhar para as ideias defendidas por Biesta (2013c; 2017a; 2020a; 2022a; 2022b; 2022d) a respeito do ensino e do ato de ensinar, além dessa mencionada possibilidade de diálogo com Freire, pesam também ele ser a principal referência teórica desta tese e o fato de suas elocubrações a respeito da importância de se “devolver” o ensino à Educação terem largo alcance internacional (embora ainda pouco explorado no Brasil). Além disso, é razoável pontuar também que, conforme já demonstrado por Guilherme e Freitas (2017), as proposições feitas por Biesta, em especial suas críticas à *learnification*, podem ser utilizadas também para atualizar o pensamento freiriano. Feitas essas justificativas, nas subseções a seguir apresento e discuto algumas das ideias desses dois educadores, a começar pelo brasileiro, tentando, na medida do possível, explicitar as conexões entre os dois.

5.4.1 O ensinar sob a perspectiva freiriana

Do extenso catálogo de livros escritos por Freire, selecionei para fundamentar a discussão aqui proposta três que, no meu entendimento, evidenciam bem as ideias do autor a respeito do papel do professor, do que é e como se desenvolve o ensino, e da importância do estudo na educação escolar: *Professora sim, tia não* (1997), *Pedagogia do Oprimido* (2017) e *Pedagogia da Autonomia* (2019), sendo esta última a que merecerá mais atenção.

Em *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire (2019) discorre a respeito da prática docente e apresenta uma série de saberes e condições que ele considera serem exigências às quais os professores devem atender para poder ensinar. De modo geral, esses saberes são tidos como indispensáveis à prática docente de educadores e educadoras progressistas, mas alguns deles são necessários também a educadores conservadores, posto que indispensáveis à prática educativa em si, a despeito de valores ou posicionamentos políticos ou ideológicos (Freire, 2019). Ao todo, Freire (2019) disserta sobre vinte e sete diferentes exigências ao desenvolvimento do ato de ensinar. Obviamente, não cabe aqui um olhar detalhado sobre cada uma delas, mas traçar um panorama geral e alguns pontos de atenção maior em suas possíveis

contribuições pode nos ajudar a pensar formas pelas quais o ensino pode ser importante para o desenvolvimento de uma educação escolar que não esteja submetida às pressões e demandas da ideologia neoliberal, da indústria da mensuração e da cultura da performatividade. Mas antes de tratar dessas exigências específicas, olhemos para as definições mais gerais de ensino que embasam a concepção defendida por Freire (2019).

A primeira condição que Freire (2019, p.24) considera indispensável ao educando em formação para se tornar professor (e ao professor já formado, acrescento) é a de se convencer que “ensinar não é *transferir conhecimento* (grifo do autor), mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Essa definição talvez seja uma das mais clássicas e conhecidas do autor e nos permite levantar algumas questões. Em relação à primeira parte da afirmativa, com a qual estou de acordo, o autor basicamente enfatiza a crítica à educação bancária (Freire, 2017), a qual se caracteriza por um tipo de situação na qual os professores simplesmente “depositam” os conhecimentos e saberes já prontos sobre as mentes dos estudantes, tratando-os, por conseguinte, como objetos passivos diante das intervenções docentes, e não como sujeitos. Contudo, a parte que se refere à criação das possibilidades para a construção e produção do conhecimento requer um olhar mais cuidadoso. Além dos professores, a quem mais compete a responsabilidade por criar essas condições? Quais dessas condições deve-se esperar que sejam criadas pelos professores, quais devem ser providenciadas por gestores e outros profissionais da Educação, quais ainda necessitam dos investimentos e acompanhamento necessários por parte dos elaboradores de políticas públicas e do Estado de forma mais ampla? Quando se pensa em produzir e construir conhecimentos a partir das condições criadas no ensino, a quais tipos de conhecimento está se referindo e por quais propósitos educacionais se espera que eles sejam ensinados? Esses conhecimentos são sempre e necessariamente perceptíveis ou visíveis? Quais desses conhecimentos decorrem necessariamente do ato de ensinar e quais podem se originar por outros meios que independem do ensino? É possível pensar na criação de condições para construir, produzir e compartilhar conhecimentos que não tenham como finalidade a comprovação de aprendizagens previsíveis e objetivamente mensuráveis? Nesse sentido, é possível pensar na criação de condições para que o ensino ajude a fomentar as dimensões da qualificação, da socialização e, principalmente, da *subjectification*, em professores e estudantes? É possível, ainda, que essas condições sejam pensadas em termos de expandir as possibilidades de que os professores alcancem a agência no exercício de seu ofício e, sendo estudiosos, auxiliem seus alunos a se tornarem estudantes?

Uma segunda condição que importa a todo educador em processo de formação (portanto, também um educando) saber, de acordo com Freire (2019), é a de que durante o

processo pelo qual se forma ele ou ela não pode se entender como *objeto* em relação ao *sujeito* que seria o seu formador, ou seja, não pode ver a si mesmo como um objeto sendo formado pelo formador, pois, se assim o fizer, correrá o risco de, quando estiver na posição de formador, atuar como um *falso sujeito* da “formação” (grifos do autor) de seus objetos. Aqui, encontramos o primeiro ponto de diálogo entre Freire (2019) e Biesta (2017a; 2020a; 2022a), uma vez que ambos deixam evidente o posicionamento em defesa da necessidade de se olhar para o estudante (ou o educando ou aquele sendo formado) como sujeitos e não como objetos. Entretanto, diferente de Biesta (2017a; 2020a; 2022a), que focaliza suas atenções na necessidade de que os professores reconheçam os estudantes como sujeitos, Freire (2019) ressalta a importância de que o próprio professor veja a si mesmo como sujeito também, o que entra em consonância com a crítica que fiz anteriormente à forma como o educador neerlandês trata essa questão. Assim, Freire (2019, p.25) enfatiza que “embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” e “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Embora essas afirmações, que aparecem também nas outras obras de Freire (1997; 2017) acima citadas, sejam em parte verdadeiras, elas não são isentas da possibilidade de serem problematizadas. A esse respeito, ainda que, de fato e na prática, seja possível afirmar que o educador aprende quando está ensinando e que o educando ensina quando está aprendendo, há uma diferença significativa entre um e outro que não pode ser desconsiderada. O ato de o educador ensinar (ou tentar ensinar) é revestido tanto de uma responsabilidade que lhe é própria pelo ofício quanto de uma intencionalidade. Em outras palavras, o professor tem como tarefa e como propósito ensinar. O ensino, como afirmei no capítulo anterior, é elemento que faz parte do aspecto prático de seu ofício. O estudante, por sua vez, ainda que possa ensinar algo ao professor, seja por uma fala, uma pergunta, um posicionamento ou uma sugestão, por exemplo, não tem essa intencionalidade e nem tampouco essa responsabilidade. Então, sim, quem forma se forma ao formar e quem é formado forma ao se forma, mas as posições que esses sujeitos ocupam e as maneiras como se dão uma e outra formação são completamente diferentes. Além disso, nos processos educacionais desenvolvidos nas escolas, enquanto a formação dos estudantes é preocupação central, a formação dos professores é secundária - o que reitera a importância das políticas de formação inicial e continuada de professores, justamente para que tenham a preparação adequada e suficiente para poder formar seus estudantes. A esse respeito, convém mencionar novamente Biesta (2013c; 2017a; 2020a; 2022a; 2022b; 2022d), para quem o professor, no ato de ensinar, efetivado pelo gesto de “duplo-apontar”, tem a responsabilidade de tentar, intencionalmente, direcionar a atenção do estudante para algo que valha a pena ser

atendido e de trazer para esse estudante a possibilidade do encontro com algo novo, que transcenda os saberes prévios que aquele estudante já possuía.

Olhando ainda para essas possíveis correlações entre o ensinar e o aprender, encontramos agora um significativo ponto de contraste entre a concepção defendida por Freire (1997; 2017; 2019) e a sustentada por Biesta (2013c; 2017; 2020a; 2022a; 2022d). Isso porque enquanto o clássico educador brasileiro afirma que ensinar e aprender só existem em função um do outro, ou seja, que o ensinar não pode existir se não houver o aprender, e que o aprender não pode existir se não houver o ensinar, o autor neerlandês busca demonstrar que ensino e aprendizagem não necessariamente estão relacionados. A esse respeito, vale ressaltar que é possível aprender sem a presença ou intervenção de alguém que esteja deliberadamente ensinando (Biesta, 2013a; 2013c; 2020a; 2022a; 2022b), por meio, por exemplo, da leitura de textos e livros, da observação de situações de cotidianas, de vídeos divulgados nas mídias sociais etc. Nesse sentido, retoma-se a necessidade de se compreender as distinções entre “aprender de” e “ser ensinado por”, já discutidas anteriormente. O autor faz questão de enfatizar, ainda, que não é educacionalmente desejável limitar as finalidades do ensino à aprendizagem, uma vez que há muito mais na vida do que apenas aprender (Biesta, 2013c; 2022a). Entretanto, esse “muito mais” carece de melhores definições e exemplos, ainda mais considerando que um dos discursos presentes na Educação neoliberal, sustentado e propagado por organizações internacionais como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e o Banco Mundial, é justamente a ideia da “aprendizagem ao longo da vida”, que defende que nós, enquanto seres humanos, estamos aprendendo o tempo todo, para além do tempo que passamos sendo escolarizados, e que deveríamos buscar aprender algo novo durante toda a nossa vida. Por outro lado, enquanto Biesta (2013c; 2022a; 2022b) busca desvincular o ensino da aprendizagem, Freire (2019), por sua vez, tem um posicionamento completamente distinto a respeito dessa relação.

Não temo dizer que inexiste validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz. (Freire, 2019, p.26)

Gostaria de colocar algumas contestações ao trecho supracitado, já indicando que, nesse aspecto, tendo a concordar mais com Biesta do que com Freire. Primeiro, ensinar e aprender são atividades distintas e, embora possam ser articuladas, como afirma o autor brasileiro, a primeira não é necessariamente a causa da segunda nem a segunda é sempre consequência da

primeira. Aliás, o pensamento que considera o ensino como causa e a aprendizagem como consequência é uma das premissas das perspectivas educacionais pautadas pela performatividade e pela mensuração (Biesta, 2012; 2022a; Ruitenberg, 2017). Segundo, e aqui convém retomar as provocações feitas por Azanha (2006), é pertinente lembrar que nem tudo é plenamente ensinável, de modo que precisamos manter sempre em mente essa busca por compreender o que e quanto podemos verdadeiramente ensinar e o que não nos é possível fazer por meio do ensino. Terceiro, se considerarmos que o ensino só possui validade se for capaz de produzir uma aprendizagem, corremos o risco de cair justamente na cultura da aprendizagem ou na *learnification* que reduz todo o debate educacional à linguagem da aprendizagem, em particular das aprendizagens previsíveis e mensuráveis, condição da qual estamos tentando escapar aqui. A esse respeito, importa questionar também se pretender que o educando “recrie” e “refaça” o ensinado é tudo o que se pode esperar como decorrência do ensino praticado pelo professor. Afinal, recriar e refazer não são formas de copiar aquilo que já existe? Não estaria faltando aqui o aspecto mesmo da presença do educando enquanto sujeito, expressa nas possibilidades de ele ou ela não apenas replicar o que o educador ensinou, mas propor uma nova forma de compreender aquele conteúdo ensinado, uma nova ideia, ou uma questão que provoque a busca pela elaboração de novas ideias? Além disso, é preciso considerar que nem toda aprendizagem ocorre logo após o contato com o ensino, assim como nem toda aprendizagem é visível e detectável. Nesse sentido, em uma situação hipotética na qual não foi possível identificar que o educando foi capaz de “recriar” ou “refazer” o ensinado, mas que, em médio ou longo prazo, provocou nesse mesmo educando mudanças em sua forma de pensar sobre o objeto estudado, ou que o estimulou a desenvolver outra percepção de si mesmo, do outro ou do mundo, ou ainda que o mostrou a necessidade e a importância de estudar, ainda assim se poderia dizer que o ensino “não teve validade”? E, ainda nessa perspectiva, se o estudante aprendeu algo que não estava previsto pelo professor, que é algo novo ou mesmo algo que não fosse propriamente uma novidade, mas que não se esperava aparecer naquele momento, e que, portanto, não foi um recriar ou refazer do proposto naquela situação específica de ensino, também se contestaria a validade desse ensino? Por outro lado, é pertinente pontuar que um olhar mais amplo sobre a obra de Freire (1997; 2017; 2019) nos mostra que o educador brasileiro reconhece e valoriza a presença do risco na Educação, o que significa uma abertura às possibilidades de que, nos processos de ensino e aprendizagem, emergem conhecimentos e saberes que não estavam previstos ou conscientemente sendo buscados. Ainda assim, paradoxalmente, ele afirma não haver validade no ensino que não resulte no aprendiz sendo capaz de recriar ou refazer aquilo que foi ensinado, entendimento que, em minha concepção,

desconsidera justamente as possibilidades de manifestação do imprevisível e do inesperado nos processos educacionais.

Por conseguinte, em minha perspectiva, só é possível ter algum nível de concordância com a afirmativa de Freire (2019) se estabelecermos algumas condicionalidades. Primeiro, que a aprendizagem seja compreendida em um sentido mais amplo do que a demonstração visível e objetiva de saberes e conhecimentos previamente estabelecidos e objetivamente mensuráveis, e que não se restrinja também ao “recriar e refazer o ensinado”. Aqui, deveriam ser incluídas todas as possibilidades de aprendizagem não previstas inicialmente e também aquelas que não podem ser facilmente percebidas ou replicadas, possibilidades que, como vimos, Freire (2019) também considera, mas curiosamente parece ignorar ao fazer afirmação tão contundente. Segundo, que não se pretenda que essa aprendizagem apareça necessariamente em curto prazo, mas que se considere as possibilidades de que alguma aprendizagem só se faça conhecer em médio ou longo prazo, ou que jamais seja facilmente perceptível. Terceiro, que seja dada importância não apenas à aprendizagem que pode facilmente ser identificada, mas também a todas as novas formas de pensar e agir que, tendo o educando e/ou o educador aprendido, contribuam para o desenvolvimento da qualificação, da socialização e da *subjectification* destes. Quarto, que na busca por determinar o papel do professor nessa relação entre ensino e aprendizagem não se caia na situação de considerar que o trabalho do professor foi um completo fracasso se não produziu no(s) estudante(s) a aprendizagem pretendida (ou mesmo se não produziu aprendizagem alguma), tampouco de definir a “qualidade” do trabalho docente em termos de “sucessos” ou “fracassos” previsíveis e mensuráveis.

Feitas essas ponderações, passamos agora ao exame do papel do professor nessa relação entre ensino e aprendizagem, bem como às exigências que lhe são colocadas para bem ensinar, seguindo ainda conforme as definições trazidas por Freire (2019). Como já informado, Freire (2019) apresenta um extenso conjunto de exigências necessárias ao ato de ensinar, mas não está no nosso escopo discuti-las uma a uma. A esse respeito, no intuito de traçar um panorama geral sobre elas, procurei distribuir essas exigências em três grandes categorias que diferem entre si, mas que não são indissociáveis, na medida em que podem se complementar e se desenvolverem concomitantemente: a preparação necessária para ensinar, a prática do ensino em si e a postura educacionalmente esperada que os professores adotem no ato de ensinar.

No que se refere à questão da preparação, estou considerando todas as exigências colocadas por Freire (2019) que dizem respeito às formas pelos quais professores e professoras se qualificam para exercer o seu trabalho, mais especificamente para ensinar, o que engloba não somente os conhecimentos técnicos e teóricos referentes à sua disciplina, mas também

compreensões mais amplas a respeito de propósitos educacionais, da natureza do ofício de professor, da importância do ensino e das relações entre educação e sociedade. Já no que diz respeito à questão da prática, levo em consideração as exigências que Freire (2019) coloca como fundamentais ao exercício do ato de ensinar, que estão mais relacionadas às técnicas, às formas e métodos que precisam ser mobilizados pelo professor para que o ensino ocorra. Finalmente, em relação à questão da postura, incluo as exigências elencadas por Freire (2019) que se referem a formas de se portar, de se relacionar com os estudantes, de se posicionar em relação à Educação e em relação ao mundo, entre outras, que se espera que os professores adotem para desenvolver o seu trabalho.

São cinco as exigências colocadas por Freire (2019) para que seja possível ensinar e que eu identifique serem plausíveis de serem incluídas na primeira categoria. A primeira é a que afirma que os professores devem se engajar em pesquisas antes de partir para a atividade prática de ensinar, o que reforça a indispensabilidade do estudo como aspecto central na formação docente. A segunda sustenta que o ato de ensinar demanda do professor uma reflexão crítica sobre sua prática. Aqui, nota-se exatamente que essas categorias se interconectam. A esse respeito, a razão pela qual escolhi colocar essa exigência no rol da preparação necessária para ensinar é que a capacidade de fazer reflexões sobre a prática requer que os professores se preparem para isso, ao mesmo tempo em que uma das consequências maiores dessa reflexão é justamente melhor preparar os professores para as atividades de ensinar que irão desenvolver no futuro. A terceira exigência nessa categoria destaca que o ensinar exige “o reconhecimento de ser condicionado” (Freire, 2019, p. 52). Embora esse reconhecimento possa ser desenvolvido por meio da prática e da experiência, entendo que ele faz parte da preparação dos docentes para ensinar, uma vez que quanto maior o nível de reconhecimento que temos a respeito do quão condicionados e condicionáveis somos, mais bem preparados estamos para compreender nossas limitações, nossos objetivos e as possíveis contradições inerentes à nossa prática. Sob essa perspectiva, essa exigência nos possibilita pensar a respeito de questões já colocadas anteriormente nesta tese. A primeira é a discussão a respeito de até que ponto podemos realmente ser sujeitos em nossas vidas e, mais especificamente, em nossos empreendimentos educacionais, em particular no exercício de nosso ofício. A esse respeito, o entendimento de que somos condicionados já evidencia os limites para esse “ser sujeito” e reforça a perspectiva de sujeito que tenho adotado aqui. A segunda se refere à importância do aspecto existencial do ofício de professor, já que reconhecer que somos condicionados é parte importante do processo de compreensão sobre quem nós somos, o que fazemos com aquilo que somos e como vivemos

no e com o mundo sendo quem somos - o que implica, também, o como trabalhamos e como ensinamos.

Finalmente, a quarta e quinta exigências que optei por incluir na categoria de preparação para ensinar estão diretamente relacionadas à questão da ideologia. A quarta se refere à necessidade de o professor apreender a realidade para poder ensinar. Com relação a essa exigência, a primeira observação que julgo pertinente fazer é que, conforme debatido no segundo capítulo, a realidade se manifesta de múltiplas formas e exerce efeitos diversos sobre os distintos indivíduos e grupos, conforme suas condições sociais, políticas, econômicas, culturais etc. Ademais, outras duas observações pertinentes a essa exigência evidenciam as conexões entre as ideias defendidas por Freire (2019) e as sustentadas por Biesta (2013b; 2022a). Nesse sentido, o educador brasileiro, tal qual o neerlandês, chama a atenção para a necessidade de se reconhecer que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, embora Freire (2019) deixe mais explícito que essa perspectiva considera não apenas os educandos, mas também os educadores. Além disso, Freire (2019) salienta também a importância de se reconhecer a liberdade dos educandos, tal qual Biesta (2022a) propõe. Assim, da mesma forma que Biesta (2020a; 2022a) afirma que o existir no e com o mundo de forma adulta não é algo que se possa exigir dos estudantes, Freire (2019) destaca que é fundamental ao professor respeitar o direito de quem está sendo educado de decidir se quer mudar ou se recusar a mudar. Por fim, ainda em relação a essa demanda por apreensão da realidade, destaca-se também que Freire (2019) concebe essa possibilidade muito a partir de nossa capacidade de aprender aquilo que nos é colocado pelo mundo. Com relação a isso, é importante pontuar que esse “aprender” requer um engajamento em atividades de estudo e não pode ser pensado em termos de desempenho. Ademais, é razoável lembrar também que nossas formas de observar, refletir sobre, aprender e compreender a realidade são influenciadas pelas ideologias às quais somos submetidos ao longo de nossa existência e em nosso cotidiano. Sob essa perspectiva, cabe um questionamento pautado no conceito de Ideologia elaborado por Marx e Engels (2007), cuja definição pode ser resumida como um falseamento da realidade ou uma falsa consciência a respeito da realidade. Assim, é pertinente inferir que as maneiras e os objetivos pelos quais os professores ensinam são significativamente impactados pelo nível de consciência que possuem sobre as ideologias presentes na realidade em que eles e seus estudantes estão inseridos, tanto a hegemônica quanto as contra hegemônicas, bem como sobre as influências dessas ideologias sobre suas formas de pensar e de agir.

Seguindo na mesma linha de argumentação, a quinta exigência referente à categoria da *preparação* para ensinar, por sua vez, diz respeito à necessidade de o professor reconhecer que

a Educação é ideológica. Nesse sentido, cumpre lembrar as indagações levantadas no capítulo anterior a respeito dos desafios referentes a como nós, professores educados e formados dentro dos princípios neoliberais, podemos identificar e compreender as influências desses princípios em nossa forma de ser e de atuar como professor, bem como seus impactos em nossos modos e propósitos de ensinar. Afinal, reconhecer que a Educação é ideológica é muito diferente de compreender exatamente qual ideologia domina os discursos e práticas educacionais, como ela se manifesta, quais são as ideologias que buscam enfrentá-la e como nos posicionamos em relação a cada uma delas. Esse processo de compreensão passa pela efetivação das possibilidades de que os professores sejam sujeitos nos processos educacionais e em suas relações com as políticas e com o currículo, bem como tenham condições para alcançar a agência em suas práticas profissionais. Finalmente, é pertinente pontuar também que, não apenas nesse trecho, mas ao longo de outras partes do livro também, Freire (2019) marca uma posição em defesa de uma educação ética, mas em momento algum define o que é essa ética e quais seus pressupostos (embora, ao se olhar para o contexto histórico no qual produziu sua obra, seja possível inferir qual ética orienta o pensamento do educador brasileiro, talvez fosse interessante que ela estivesse mais explícita). Além disso, Freire (2019) parece supor que há uma única e superior ética à qual todos nós deveríamos nos submeter e pela qual deveríamos orientar nosso trabalho, o que vejo como questionável. Ainda nesse sentido, outra posição marcada por Freire (2019, p.127) é a de afirmar que a Educação deve responder fundamentalmente a interesses humanos, mas quais são esses interesses e quais deles devem ser priorizados?

No que diz respeito à categoria da prática do ensino, optei por incluir quatro das exigências estabelecidas por Freire (2019). A primeira afirma que o ensinar demanda do professor rigorosidade metódica. A esse respeito, é claro que isso requer uma preparação e envolve a necessidade do estudo, mas a efetivação desse rigor metódico se manifesta sempre de forma prática. A segunda sustenta que os professores precisam “corporificar as palavras pelo exemplo”, ou seja, buscar apresentar aos estudantes uma coerência entre aquilo que é dito e aquilo que é feito durante os processos educacionais. Aqui, observa-se uma proximidade com as dimensões existencial, posicional e prática do ofício de professor sobre as quais discorri no capítulo anterior, na medida em que essa coerência entre o falar e o fazer depende do desenvolvimento de quem é e do como é o professor ou a professora, de sua forma de se posicionar no exercício de seu trabalho e do que ele ou ela efetivamente faz na prática. A terceira exigência aplicável a essa categoria afirma que o ensinar requer segurança, competência profissional e generosidade. Evidentemente, o cumprimento de tal prerrogativa demanda uma

preparação adequada dos professores, mas a demonstração de segurança, de competência e de generosidade só se efetiva na prática profissional. Ainda a esse respeito, é importante pontuar que se a noção de competência utilizada for aquela já criticada no segundo capítulo e que se refere ao alcance de níveis de excelência comprovados pela aquisição de aprendizagens mensuráveis, então esse professor ou professora estaria contribuindo antes para uma formação técnico-instrumental e performativa do que para uma Educação existencial. Aliás, podemos afirmar que a lógica das competências não tem nenhuma adequação com uma Educação pensada sob a perspectiva existencial, uma vez que o desenvolvimento da dimensão da *subjectification* e das possibilidades de ser adulto no e com o mundo, enquanto formas de existência, não são atividades ensináveis ou nas quais alguém possa garantidamente atingir um nível de excelência e constância. Por conseguinte, não se pode afirmar que alguém tenha “competência profissional” para ensiná-las. Ainda a esse respeito, convém não esquecer a necessidade e a importância de se saber identificar o que é completamente ensinável, o que é problematicamente ensinável e o que se situa entre essas duas possibilidades. Finalmente, a quarta exigência incluída na categoria das práticas necessárias para ensinar expressa que os professores devem tomar decisões conscientemente. Essas tomadas de decisão se concretizam durante as práticas docentes e, por óbvio, exigem preparação e mobilização de saberes e conhecimentos adquiridos por meio de experiências e do estudo, o que ressalta a indispensabilidade desse aspecto para a educação escolar e a importância de que os professores sejam agentes no exercício de sua profissão. Não obstante, é pertinente questionar que nível de consciência conseguimos atingir em nossas tomadas de decisão, considerando que, enquanto sujeitos que vivem no e com o mundo, estamos sujeitos a influências internas e externas que nem sempre são claras ou perceptíveis. Aqui, destaco uma vez mais e essencialmente as influências ideológicas, que impactam significativamente nossas formas de pensar, de ser, de estar no mundo e de exercer nossa profissão. Mantendo a referência à concepção marxista de Ideologia, é plausível afirmar que algumas de nossas decisões, em verdade, acabariam sendo tomadas a partir de uma falsa consciência do mundo que nos cerca, incluindo o mundo da Educação e da escola. Nesse sentido, é claro que o nosso ato de ensinar requer tomadas de decisão, e é claro que essas decisões serão melhor tomadas quanto maiores nossos níveis de consciência, mas é preciso considerar que esses níveis variam e que talvez jamais atinjam seu ponto máximo. Por conseguinte, reitera-se a importância de que as políticas educacionais para formação docente sejam bem estruturadas e possibilitem o desenvolvimento das dimensões da qualificação, da socialização e da *subjectification* sob uma perspectiva existencial que objetive superar o neoliberalismo e a cultura da performatividade.

Com relação à categoria da postura que se requer dos professores para poderem ensinar, elenquei quinze exigências colocadas por Freire (2019). Como se nota, essa categoria é, por muito, a que envolve a maior quantidade de exigências. Uma explicação razoável para essa discrepância em relação às demais categorias está no fato de que Freire (1997; 2017; 2019) demonstra ter uma preocupação genuína com o aspecto humano da Educação, ainda que, como vimos aqui, em alguns momentos suas ideias pareçam convergir com as tendências de *learnification* da Educação, como no exemplo em que ele afirma a invalidade do ensino do qual não se resultem aprendizagens que possam ser demonstradas. De fato, o autor se posiciona frequentemente em favor de se reconhecer que educadores e educandos são sujeitos nos processos educacionais, em oposição à ideologia neoliberal (Freire, 2019) - mas talvez ele precisasse ter se afastado mais da ideia de “competência” e diminuído (ou ressignificado) suas expectativas em relação às possíveis conexões entre ensino e aprendizagens.

A maior parte das exigências aplicáveis a essa categoria diz respeito a posturas que se espera que os professores adotem em suas relações com os estudantes, como, por exemplo, respeitar os saberes e a autonomia dos educandos, saber escutar, ter disponibilidade para o diálogo, rejeitar quaisquer formas de discriminação, ensinar com alegria e com esperança, possibilitar a liberdade e exercer a autoridade, e querer bem aos estudantes. Outras estão mais relacionadas às relações do professor com os objetos de estudo e os conteúdos que pretendem ensinar, como a exigência pela criticidade, por comprometimento, por curiosidade e pelo bom senso, que denotam capacidades importantes para selecionar as atividades a serem desenvolvidas e os métodos de ensino. Outras, ainda, se referem às relações mais amplas que os professores desenvolvem e que não se limitam aos seus estudantes, mas incluem as relações consigo mesmo, com outros professores e profissionais da Educação e com o mundo de forma mais abrangente, como as exigências por lutar em defesa dos direitos dos educadores, por reconhecer e assumir a identidade cultural (sua própria, de seus estudantes e de seus colegas), e por ter a convicção de que a mudança é possível.

Em minha concepção, todas essas exigências relativas à postura necessária para ensinar demandam que os professores tenham bem trabalhadas tanto a questão sobre quem são quanto a questão sobre como são, o que se enquadra na categoria da existência contemplada na definição sobre o ofício de professor apresentada no capítulo quatro, e reforça a relevância de se prestar a devida atenção ao desenvolvimento da dimensão da *subjectification* nos educadores. Além disso, é claro que, de modo geral, o cumprimento dessas exigências (e também das anteriores) requer que os professores estejam bem qualificados e que desenvolvam formas apropriadas de socializar com seus estudantes, colegas de profissão e a comunidade escolar

como um todo, pensando no desenvolvimento de uma Educação existencial. Nesse sentido, justifica-se uma vez mais a importância de se repensar e reestruturar as políticas educacionais para a formação de professores e a urgência de libertar essa formação das amarras do neoliberalismo e da cultura da performatividade, para que seja possível fomentar e desenvolver uma Educação sustentada em e orientada por propósitos existenciais.

Por fim, há ainda algumas exigências que acabam por incluir aspectos que se referem a mais de uma categoria, como, por exemplo, o requisito de que os professores compreendam a Educação como uma forma de intervenção no mundo (embora seja preciso sempre considerar que essa intervenção pode ser no sentido mais conservador ou mais revolucionário), tenham consciência do inacabamento de si, do outro e do conhecimento, e que ensinem com ética e estética - ideia que será retomada quando da discussão sobre a arte de ensinar proposta por Biesta (2022b). Esses exemplos ilustram que essas exigências não são totalmente dissociáveis umas das outras, de modo que elas se influenciam mutuamente e o cumprimento de cada uma depende muitas vezes do cumprimento de outras.

Para concluir essa parte da discussão, gostaria de pontuar que, embora as proposições de Freire (1997; 2017; 2019) sejam bastante inspiradoras, e ainda que eu concorde, com algumas ressalvas, com muitas delas, percebo que há um certo tom autoritário na forma como ele as expressa. O próprio uso recorrente do verbo “exigir” é a confirmação disso. Ademais, penso ser razoável considerar que, assim como nem sempre conseguiremos expressar nossa *subjectification* adequadamente, conquistar a nossa agência ou ser adultos no exercício de nosso ofício e em nossas relações no e com o mundo, também essas exigências colocadas por Freire (2019) nem sempre poderão ser cumpridas. Além disso, há de se considerar também, numa perspectiva de valorização da liberdade dos educadores, que nem todos estarão de acordo com elas. Por fim, por mais desejáveis que essas exigências possam ser ou parecer, é fundamental que se possa pensá-las numa perspectiva de contribuição para a formação existencial de educadores e educandos, e não como mecanismos de cobrança e de pressão por desempenho. E, tendo em vista esse interesse pela formação existencial de professores e estudantes, passo agora a uma discussão a respeito do ensino pensado sob a perspectiva de Biesta (2017a; 2020a; 2022a; 2022b; 2022c; 2022d), uma vez que esse autor deixa bem claro seu entendimento de que a Educação é uma questão existencial.

5.4.2 O ensino e o papel do professor pela ótica de Gert Biesta

O conceito de ensino e a atividade de ensinar ocupam posição de destaque nas teorias educacionais elaboradas por Biesta (2017a; 2020a; 2022a; 2022b; 2022c; 2022d),

principalmente em razão das críticas tecidas pelo educador neerlandês contra a crescente presença da *learnification* nos discursos e práticas educacionais que se desenvolvem sob o domínio da ideologia neoliberal. Como já debatido ao longo da tese, essa intensificação da *learnification* na Educação, identificada, por exemplo, na política analisada no segundo capítulo, entre outras constituídas no contexto neoliberal (Ball, 2003; Apple, 2011; 2019; Mayo, 2015; Mundy *et al.*, 2016; Saviani, 2020; Saraiva e Souza, 2020), traz consequências como a supervalorização das aprendizagens em detrimento do ensino e do estudo, o fortalecimento da cultura da performatividade e a propagação de uma forma de pensar os processos educacionais cujo enfoque está nos estudantes e nas aprendizagens mensuráveis que eles supostamente devem atingir e comprovar nas avaliações, o que acaba por pretender diminuir a importância dos professores, relegando-os a uma condição de meros “facilitadores de aprendizagens” e quase que excluindo das discussões e práticas educativas o aspecto do ensino e o próprio ato de ensinar. Não por acaso, o autor tem proposto em seus escritos, em especial os mais recentes (Biesta, 2017a; 2020a; 2022a; 2022b; 2022c; 2022d; 2024) a urgência de se recolocar os professores e o ensino como elementos essenciais para o desenvolvimento da Educação. Sob essa perspectiva, ele tem apresentado e discutido algumas concepções a respeito do que é ensinar e do papel do professor ao desempenhar essa atividade. Não trabalharei aqui todas essas concepções, dadas as suas complexidades e a sua amplitude, mas gostaria de discutir duas delas, em razão de compreendê-las como úteis para nos ajudar a pensar maneiras de efetivar práticas de ensino orientadas por uma perspectiva existencial de Educação¹⁵. Começo por retomar a ideia de que o ensinar se expressa por meio de um gesto de “duplo-apontar”, proposição feita primeiramente por Prange (2004) e atualizada por Biesta (2022a; 2022d). Na sequência, considerando os desafios e os limites relativos a esse gesto, trago para a discussão a ideia de arte de ensinar (Eisner, 2003; Stenhouse, 1988; Biesta, 2013c; 2022b). A esse respeito, chamo a atenção principalmente para a possibilidade de se pensar a ideia de performance por um prisma outro que aquele no qual se baseia a cultura da performatividade.

5.4.2.1 Do gesto de duplo-apontar à arte de ensinar

Na discussão sobre o aspecto do *posicionamento* do professor feita no capítulo anterior, ao apresentar a ideia de que o que é próprio da Educação é o fato de que, ao ensinar, o professor executa um gesto de “duplo-apontar” (na medida em que aponta algo para alguém),

¹⁵ Além das duas concepções de ensino discutidas aqui, destacam-se também nos escritos do autor neerlandês as noções de “ensino como dissenso” e “ensino para uma educação emancipatória” (Biesta, 2017a; 2020a; 2024), bem como a ideia de “três dons de ensinar” (Biesta, 2022a).

desenvolvida por Prange (2004) e retomada por Biesta (2022d), afirmo que uma das dificuldades inerentes a essa expectativa se refere aos desafios que se colocam diante de nós não apenas para orientarmos a atenção de nossos estudantes para os objetos de estudo que estão à disposição deles, mas também para domar as nossas próprias atenções. A esse respeito, o fato de estarmos todos imersos em uma sociedade que fomenta a busca impulsiva e irreflexiva pela satisfação de desejos, geralmente relacionados a hábitos consumistas e que promovem formas individualistas e egocêntricas de ser e estar no mundo, e na qual a velocidade e a multiplicidade de estímulos a que somos cotidianamente expostos atingem níveis que não raro extrapolam nossas capacidades de absorção e compreensão, torna esse nosso desafio ainda mais complexo. Nesse sentido, argumentei que é necessário que haja espaço para que professores e estudantes desenvolvam e explorem crenças e valores educacionais que possam ir além das expectativas neoliberais e da cultura da performatividade, e defendi a necessidade de desenvolvimento de políticas educacionais que amparem o trabalho docente, reiterando a perspectiva de que professores e estudantes precisam ser compreendidos como sujeitos nos processos educacionais e não como objetos das políticas e dos currículos. Ainda sob esse prisma, enfatizei a importância de que os professores alcancem, na medida do possível, a capacidade de serem agentes no exercício de sua profissão. Além disso, explicito também uma proximidade entre a ideia do “gesto de duplo-apontar” colocada por Biesta (2022d) e a argumentação de Larrosa (2019) sobre a importância de que os professores sejam estudiosos e os alunos sejam estudantes, marcada pela presença do aspecto da atenção em ambas as proposições - aspecto cuja efetivação, repito, é extremamente desafiadora. Agora, expandindo a discussão colocada naquele momento do texto, quero apresentar e problematizar a ideia do ensino como uma arte (Eisner, 2003; Stenhouse, 1988; Biesta, 2013c; 2022b).

São três as razões que me levaram a trazer a ideia de arte de ensinar para a argumentação. A primeira se refere ao fato de que, ao tratar o ensino como uma arte, Biesta (2013c; 2022b) fortalece o argumento em favor da assunção de uma perspectiva existencial de Educação. Nesse sentido, reitera-se também a relevância de se fomentar o desenvolvimento da *subjectification* dos professores, questão que, como já demonstrado, não é explorada pelo educador neerlandês. A segunda diz respeito ao fato de que, ao assumir essa perspectiva existencial e ao propor que o ensino seja uma arte e não uma atividade técnica-instrumental cientificamente (pré)determinada, Biesta (2013c; 2022b) enfatiza os argumentos em favor da superação das exigências perpetradas pela indústria da mensuração e pela cultura da performatividade na Educação. Por fim, a terceira razão está relacionada à possibilidade de pensarmos a performance dos professores sob uma perspectiva artística e existencial, e não sob uma perspectiva de

adequação objetificada às demandas neoliberais e à cultura da performatividade. A esse respeito, o próprio autor neerlandês defende a ideia de que a arte de ensinar precisa estar no centro de quaisquer tentativas de se aprimorar os processos educacionais (Biesta, 2022b).

A base na qual Biesta (2022b) sustenta sua argumentação em favor da necessidade de se pensar a atividade de ensinar sob uma perspectiva artística se encontra em um artigo publicado por Stenhouse (1988) no qual é colocado em discussão se o ensinar deveria ser considerado como uma ciência a ser desenvolvida por meio de procedimentos metódicos ou como uma arte a ser performada pelos educadores de forma mais autônoma. No artigo mencionado, tendo como perspectiva discutir que tipos de pesquisas poderiam contribuir para um melhor entendimento a respeito do ensino e do ensinar, Stenhouse (1988) critica as tendências nas pesquisas educacionais que, sob a pretensão de seguirem métodos científicos (leia-se os métodos das ciências exatas), focam em tentar encontrar caminhos e estratégias para tornar eficientes, eficazes, confiáveis e estatisticamente mensuráveis as formas de manifestação do ensino e do ato de ensinar, bem como os resultados do ensino. Sob esse prisma, as doutrinas que tentam enquadrar o ensino dentro de uma categoria científica organizada em termos de probabilidades e níveis de confiabilidade em relação ao que otimizaria o alcance de resultados previamente estipulados seriam educacionalmente inapropriadas, uma vez que a atividade de ensinar transcende técnicas mecanizadas e objetivamente previstas, envolvendo, entre outros aspectos, a capacidade de julgamento e a criatividade do professor (Stenhouse, 1988). A esse respeito, afirma Stenhouse (1988), essa perspectiva mais objetiva e experimental de Educação só seria apropriada nos casos em que o que se busca é a aquisição de habilidades técnicas específicas, mas, como já discutimos exaustivamente nesta tese, os propósitos da Educação não podem ficar restritos a isso. Observa-se, assim, que, aproximadamente duas décadas antes de Biesta (2006; 2012) tecer suas críticas à indústria da mensuração na Educação, Stenhouse (1988) já alertava para os riscos de se adotar esse tipo de pensamento para tentar compreender o que é e como se desenvolve o ensino.

Um dos argumentos mais incisivos utilizado por Stenhouse (1988) - e realçado por Biesta (2022b) - para se posicionar contra as tentativas de se estabelecer o que é ensinar e como se deve ensinar a partir de métodos científicos pautados em estatísticas e probabilidades reside no fato de que, no final das contas, os processos educacionais se desenvolvem em contextos e situações específicas, que são influenciadas por questões sociais, políticas, econômicas, materiais etc., bem como por particularidades locais, que não podem ser totalmente previstas ou controladas. Ademais, cumpre não esquecer também que a Educação se desenvolve por meio de relações entre seres humanos, com interesses, vontades e disposições variadas, que não raro

também podem ser contraditórias e conflitantes. Vale lembrar, por exemplo, a importância de que professores e estudantes estejam abertos a receber aquilo que não estavam esperando nos processos educacionais (Biesta, 2013b; Silva & Rohr, 2018). Nesse sentido, é perceptível também uma proximidade com a ideia de abstracionismo pedagógico, conceito formulado por Azanha (2011) para fazer críticas às tendências nas pesquisas educacionais em se esforçar para fazer as teorias se encaixarem na prática, ignorando as imprevisibilidades e particularidades próprias de cada cotidiano escolar, e corroborado e discutido, entre outros, por Mendonça, Oliveira e Leandro (2019). E é justamente em razão dessa natureza permeada por riscos e incertezas de seu trabalho, que o professor precisa desenvolver uma capacidade de análise, de julgamento, de tomadas de decisão e de ações que não podem ser determinadas externamente, já que é ele ou ela que terá a responsabilidade de, naquela aula específica, naquela turma determinada, com aqueles estudantes, naquela escola, naquelas condições, ensinar (ou tentar ensinar) aquele conteúdo. Não raro, isso vai demandar do professor habilidades como saber improvisar, mudar de estratégias, alterar as maneiras de se expressar etc. É por isso que, conforme Stenhouse (1988) e Biesta (2022b), ensinar é uma arte que os professores precisam desenvolver.

Nesse sentido, Stenhouse (1988) argumenta que bons professores possuem autonomia para julgar o que é educacionalmente adequado se fazer (ou não fazer) e quais as melhores decisões a se tomar no desenvolvimento de seus trabalhos em sala de aula. Aqui, reitera-se a importância de se pensar maneiras de fomentar a capacidade dos professores em serem agentes e sujeitos nos processos educacionais (Priestley, Biesta & Robinson, 2015). Reitera-se, também, a importância de que as políticas educacionais não sejam prescritivas e taxativas, não pretendam determinar exatamente o que e como os professores devem fazer ou deixar de fazer no exercício de seu ofício. Sob esse prisma, Stenhouse (1988) defende que é somente o professor, em sua prática, que é capaz de criar um bom ensino. E é por isso que o autor declara que ensinar é uma arte.

Afirmar que ensinar é uma arte significa pensar essa atividade como um exercício por meio do qual uma habilidade de expressar sentidos e significados se manifesta (Stenhouse, 1988). Aqui, nota-se claramente um entendimento contrário à ideia de ensinar como uma habilidade técnica utilizada para produzir outras habilidades (Carr, 2003). Conforme destaca Stenhouse (1988), artistas como músicos, poetas, pintores, atores, dançarinos, entre outros, possuem a capacidade de, por meio de sua arte, criar e expressar sentidos. Sob essa perspectiva, também o professor, em seu trabalho de ensinar, tem essa prerrogativa a cumprir (Stenhouse, 1988). Nesse sentido, na concepção de Stenhouse (1988) o ensinar pode ser compreendido

como uma arte por meio da qual aquilo que se espera que seja aprendido (particularmente, prefiro o termo “estudado”, para enfatizar a importância do estudo e para lembrar que a Educação não é só sobre aprender) se expressa de forma acessível aos aprendizes (prefiro o termo “estudantes”, pelas mesmas razões). E, para desenvolver essa arte de ensinar, os bons professores precisam se engajar em pesquisas, já que, antes de tudo, uma boa arte é questionadora e experimental (Stenhouse, 1988). A esse respeito, o autor sustenta que os professores são pesquisadores por natureza e o necessitam ser para poder ensinar de forma “artística” e não mecânica ou instrumental. Por conseguinte, é possível inferir que, para poder aprimorar sua arte de ensinar os professores necessitam ser estudiosos - afinal, a pesquisa é uma das formas ou etapas do estudo. No entanto, Stenhouse (1988) alerta que afirmar a importância de que os professores se engajem em pesquisas tem como objetivo o desenvolvimento da arte de ensinar, de modo que esse engajamento não deve se dar de forma a submeter os professores a determinações prescritivas e autoritárias de pesquisadores. O autor ressalta, então, que compete somente aos professores desenvolver, na prática, a arte de ensinar. Sob esse prisma, afirma Stenhouse (1988, p.50, tradução minha), “melhorar a educação não é sobre melhorar o ensino como um sistema de entrega. Crucial é o desejo do artista em melhorar a sua arte”. Nota-se, aqui, a afirmação de uma oposição às perspectivas que consideram o ensino como algo previsível, controlável e que tem por finalidade produzir resultados de aprendizagens pré-estabelecidas e estatisticamente comprovadas.

Penso ser bastante óbvio que esse “melhorar a sua arte”, que, no caso, é a própria expressão do ensino, não depende somente do desejo do artista (professor). Afinal, o professor pode estar genuinamente comprometido em bem desenvolver suas maneiras de ensinar, ser significativamente criativo e ter certo nível de autonomia nessa empreitada, mas para realmente bem desenvolver seu ensino ele precisa de infraestrutura, de recursos materiais, de condições apropriadas e de tempo para trabalhar. Por conseguinte, observa-se que para que o ensinar possa se expressar como arte é necessário que haja políticas públicas que forneçam aos professores as oportunidades, as possibilidades e as condições infraestruturais e materiais para serem artistas.

As provocações feitas por Stenhouse (1988) nos ajudam a (re)pensar a questão do ensino e até mesmo a buscar outro sentido para a questão da “performatividade”, até porque as artes podem ser pensadas sob uma perspectiva de expressão de performances. Não por acaso, quando nos referimos a um espetáculo artístico, como apresentações de música, de dança ou de teatro, por exemplo, falamos das performances dos artistas, nos admiramos com elas, somos tocados e inspirados por elas. É claro que a arte de ensinar é bastante distinta da arte de compor uma

música, de tocar um instrumento, de declamar uma poesia ou de atuar em uma peça de teatro ou em um filme, ainda que essas e outras artes possam ser mobilizadas como potentes recursos para o desenvolvimento do ensino e, como se argumentará ainda nesse capítulo, do estudo. Mas não podemos dizer que também pelo ensino é possível que sejamos tocados ou inspirados? Quem de nós, pensando toda a nossa trajetória de escolarização, e a despeito de todas as dificuldades, de condições inapropriadas e de professores despreparados que podemos ter encontrado pelo caminho, nunca se encantou ou se admirou com uma aula ou um trecho de aula de um professor que, talvez até sem o saber, foi efetivamente um artista em seu trabalho de ensinar? Quantos de nós, professores, exercendo nosso ofício, não tem ao menos uma lembrança de algum momento em que um ou outro estudante, ou mesmo uma turma inteira, expressou ter se inspirado por uma fala ou uma aula nossa? Nesse sentido, o “performar” que importa na Educação não é o que diz respeito à execução objetivada de técnicas instrumentalizadas externamente estabelecidas e orientadas pelo cumprimento de resultados de aprendizagens previsíveis e mensuráveis, mas sim o que diz respeito à expressão da capacidade do professor, por meio do ensino, inspirar e encorajar os estudantes a se manterem abertos ao conhecimento e a existirem como sujeitos no e com o mundo.

Contudo, se já apresentei o que significa dizer que ensinar é uma arte, falta ainda expor como essa arte pode se manifestar. A esse respeito, Biesta (2022b) argumenta que ensinar é uma “arte dupla”, expressa pelas noções de *artesanato* e *sabedoria* (grifos meus). Reforçando as proposições elencadas por Stenhouse (1988), o autor sustenta que uma questão central que precisa ser compreendida em relação ao ensino é que ensinar não pode e nem deve ser entendido como uma forma de controle ou de intervenção que, dentro de circunstâncias “ideais” e sob a orientação de “evidências” do que “funciona” se orienta pela produção de resultados de aprendizagem previamente estabelecidos. Assim,

O objetivo do ensino não é precisamente a produção de resultados, mas uma questão de educar os seres humanos para que eles se tornem mais qualificados, isto é, aptos a agir de forma bem pensada, a adquirir um senso de direção no mundo e, a partir disso, assumirem o desafio de serem sujeitos de suas próprias vidas (Biesta, 2022b, p.7, tradução minha).

Uma leitura atenta ao trecho acima nos permite atestar que a maneira como o autor neerlandês compreende e define o ensino salienta aspectos importantes de sua compreensão de Educação de forma mais ampla. A esse respeito, nota-se, por exemplo, o entendimento de que o ensino é elemento fundamental para o desenvolvimento das dimensões da qualificação, da socialização e da *subjectification*. Afinal, tornar os indivíduos mais qualificados para poderem

existir como sujeitos de suas vidas demanda um trabalho de ensino (e de estudo) que fomente a aquisição de saberes, conhecimentos e habilidades que não se limitem a questões técnico-profissionais e que possam ser mobilizados de forma existencialmente significativa nas mais diversas situações da vida cotidiana. Ademais, essa mobilização de todo o repertório que construímos ao sermos qualificados depende de uma capacidade de pensamento e de escolhas a respeito do *como* utilizaremos tal repertório, o que se dá pela manifestação da *subjectification*. Por fim, considerando que esse existir como sujeito é algo que só pode ocorrer no e com o mundo, logo também em contato com os outros, a dimensão da socialização acaba invariavelmente estando presente. Além disso, fica evidente também que, para Biesta (2022b), o ensino é uma atividade que precisa ser desenvolvida sob uma perspectiva e uma orientação de Educação que seja existencial. Por conseguinte, a forma de ensinar não pode se pautar numa perspectiva técnica-instrumental, neoliberal ou performativa.

Nesse sentido, retomando a discussão acerca de se o ensino deveria ser pensado sob uma perspectiva científica ou artística, Biesta (2022b) chama a atenção para a importância de que a gente tenha uma compreensão adequada a respeito da realidade na qual e sobre a qual estamos agindo em atividades práticas como as realizadas na educação escolar. E, obviamente, essa compreensão não tem como se dar por métodos científicos que pretendam informar o que “dá certo” como algo aplicável a toda e qualquer realidade, justamente porque as realidades de cada escola, de cada sala de aula, de cada turma, são múltiplas, distintas e variáveis. Aqui, é possível observar um posicionamento de contestação às posturas marcadas pelo abstracionismo pedagógico (Azanha, 2011), ainda que o autor não faça menção a esse conceito específico. Por conseguinte, Biesta (2022b) se posiciona como alguém que entende o ensino como uma atividade que se encontra no domínio das artes e não das ciências, e recorre à filosofia aristotélica para justificar seu entendimento. A esse respeito, o autor destaca que o pensamento de Aristóteles afirma uma distinção entre vida teórica e vida prática, sendo que a cada uma dessas formas de vida compete um tipo específico de conhecimento. Assim, para a vida teórica o que importa são os conhecimentos relativos aos aspectos da realidade que são imutáveis (como, por exemplo, as leis da natureza). Na concepção aristotélica, essa forma de conhecimento é denominada *episteme*, o que se traduz frequentemente como “ciência” (Biesta, 2022b, p.8, tradução minha). Entretanto, a maior parte de nossas vidas não se desenvolve no domínio daquilo que é previsível, imutável e permanente. De fato, uma vez que são permeadas por mudanças e imprevisibilidades de todas as ordens, as nossas vidas se encontram no domínio do que é variável e não do que é estático. Assim, na vida prática, o conhecimento se refere às relações entre as nossas ações e interações com o mundo físico, o mundo natural e o mundo

social, e as possíveis consequências delas. E essas consequências não apenas não podem ser previstas com exatidão, como também não se pode assegurar que elas tornarão a se repetir da mesma forma no futuro. Por conseguinte, afirma-se um elemento de imprevisibilidade e de incerteza que se faz presente nas mais variadas situações nas quais nos encontramos ao longo da vida, o que contempla aquelas que ocorrem durante nossos processos de educação, inclusive as que se dão por meio da escolarização, nas realidades práticas e concretas nas quais nos inserimos. A esse respeito, creio que não é exagero dizer que todo professor e professora sabe (ou deveria saber) que por mais que se tente repetir estratégias e métodos de se desenvolver as atividades em salas de aula, as respostas dadas pelos diferentes estudantes a uma mesma proposta nunca são exatamente as mesmas. Assim, ressalta-se uma vez mais a importância de se compreender e aceitar a presença do risco, da incerteza e da imprevisibilidade nos processos educacionais.

Tendo em vista essa dimensão essencialmente prática do trabalho do professor, mais especificamente o que se manifesta por meio do ato de ensinar, Biesta (2022b), novamente se pautando na filosofia de Aristóteles, apresenta duas formas distintas pelas quais podemos agir dentro do domínio daquilo que é variável e duas formas de julgamento a elas relacionadas. A primeira, afirma o autor, diz respeito à arte de, por meio de nossas ações, produzir, dar forma ou existência concreta e material a algo. Essa forma de ação se encontra no domínio do que é variável porque, a despeito de todos os planejamentos e cálculos que possamos fazer, é possível que o resultado final não seja exatamente aquele que prevíamos ou pretendíamos. Afinal, imprevistos ou mesmo mudanças de planos, de finalidades e de prioridades podem ocorrer enquanto estamos nos dedicando a produzir ou construir algo. Ademais, afirma Biesta (2022b), a origem das coisas produzidas está na pessoa que produz e não nas coisas em si - o que é indício de que, mesmo numa perspectiva tecnicista de Educação, o professor seguiria sendo importante. O tipo de conhecimento relacionado a essa forma de ação é a *técnica*, que pode ser entendida também como uma espécie de *artesanato* e diz respeito à nossa compreensão de “como fazer as coisas” (Biesta, 2022b, grifos do autor). A técnica ou o artesanato, afirma Biesta (2022b, p.9, tradução minha), engloba nossos conhecimentos tanto a respeito dos materiais e recursos que temos à disposição, como a respeito das técnicas que empregamos para trabalhar com esses materiais e recursos. Esse fazer técnico, contudo, não é algo simplesmente mecânico, que fazemos de forma automática, mas exige de nós uma capacidade de refletir, analisar, fazer julgamentos e tomar decisões sobre quais os recursos mais adequados e quais as técnicas mais apropriadas a serem aplicadas em cada situação. A esse respeito, em geral, nós buscamos as

formas mais eficientes de produzir aquilo que pretendemos (mesmo que não possamos prever com certeza o resultado final dessa produção).

Acredito ser bastante claro que o ensino pode ser pensado dentro dessa categoria de ação mais técnica. Aliás, penso que não seria equivocada afirmar que, em geral, as pesquisas e políticas educacionais compreendem o ensino dentro dessa perspectiva, como uma técnica que pode ser trabalhada e desenvolvida de forma a otimizar processos e resultados, ou como uma habilidade utilizada para produzir novas habilidades (Carr, 2003). No entanto, o que parece ser ignorado principalmente nas políticas educacionais, como a BNC-Formação que expus e analisei no capítulo segundo, é que mesmo esse fazer mais técnico se encontra no domínio do que é variável e imprevisível. Ainda assim, o fato de sabermos que a ação mais técnica é em geral submetida a tentativas de controle e previsibilidade pautadas em expectativas de comprovação de eficiência e eficácia nos mostra que essa não é propriamente a forma de ação mais adequada para se pensar o ensino enquanto atividade voltada para a formação existencial daqueles que estão sendo educados. Nesse sentido, Biesta (2022b) apresenta uma outra forma de ação que se desenrola no domínio do que é variável.

Essa segunda forma de agir (ou de atuar) se desenvolve por meio das ações e interações humanas que têm lugar no mundo social, e pode ser chamada de “arte como *práxis*” (Biesta, 2022b, p.9, grifo do autor). Essa *práxis* pode ser entendida como uma ação feita de forma pensada e refletida, cujo alicerce se encontra em uma sabedoria e em uma capacidade de julgamento que ajude o professor a compreender e a decidir o que precisa ser feito ou deixar de ser feito, portanto indo além dos conhecimentos técnicos sobre como fazer as coisas. Logo, esse fazer não pode se dar de qualquer forma, tampouco ser algo mecânico que os professores simplesmente executam acriticamente. Em outras palavras, esse fazer é uma forma de ação que carrega uma complexidade artística, envolta por autonomia, liberdade, discernimento e criatividade. Nesse sentido, Biesta (2022b) salienta que o trabalho docente é uma arte inter-humana que se insere no domínio do que é variável e que se orienta por uma busca por desenvolver a formação existencial dos seres humanos de forma a contribuir para o bem comum. Aqui, destaca-se mais um argumento em favor da necessidade de superação das formas técnico-instrumentais de pensar a educação e o trabalho docente. Afinal, o que importa não é que os professores simplesmente apliquem técnicas de ensino (menos ainda de “facilitação de aprendizagem”), mas que saibam decidir o que fazer, como fazer, quando fazer, de forma pensada e atuando como agentes e como sujeitos nos processos educacionais, e não como objetos das políticas e dos currículos. Destarte, evidencia-se uma vez mais a urgência de se (re)pensar e (re)formular as políticas educacionais para a formação de professores de modo a

fazer dos docentes questionadores, desenvolvedores e (re)formuladores delas, e não meros executores, bem como de fomentar a capacidade e as condições dos docentes para serem desenvolvedores e não simples cumpridores dos currículos.

Nesse sentido, Biesta (2022b) argumenta que o ensinar é uma arte dupla, uma vez que envolve tanto a questão do artesanato expresso pelos conhecimentos técnicos orientados pelo conhecimento a respeito de como fazer as coisas (no caso, nossas estratégias didáticas, por exemplo) quanto uma sabedoria educacional que nos permite compreender o quê e para quê estamos ensinando. É claro que ambas as formas estão conectadas, afinal, como já dito anteriormente, o ensino precisa ser pensado de modo abrangente, levando-se em consideração quem ensina, como ensina, o que ensina, para quem ensina, por quê ensina e para quê ensina. Entretanto, pensando a Educação sob uma perspectiva existencial, essa sabedoria que precisamos ter para julgar os propósitos pelos quais ensinamos é essencial para que nosso trabalho não seja relegado a uma categoria de um conjunto de técnicas previsíveis e mecanizadas que aplicamos irrefletidamente para produzir resultados de aprendizagens previamente determinados e estatisticamente mensuráveis.

No escopo dessa discussão, é plausível afirmar que uma das dimensões mais relevantes em que essa sabedoria da qual fala Biesta (2022b) pode ser mobilizada pelos professores é justamente a efetivação do ensinar como um “gesto de duplo-apontar”. Afinal, um professor cuja capacidade de discernir o que e como deve ser feito durante suas aulas está mais aflorada muito possivelmente teria também melhores condições para saber o que apontar e para o que tentar direcionar a atenção de seus estudantes, ainda que isso dependa de uma complexa e desafiadora capacidade de educação da atenção, como já pontuado. Nessa mesma linha de pensamento, outra possível consequência importante de que os professores adquiram essa sabedoria estaria na ampliação das possibilidades de concretização das atividades de estudo.

Isso porque, considerando a proposição de Larrosa (2019) a respeito da necessidade de que os professores sejam estudiosos e a afirmação de Stenhouse (1988) de que toda arte (incluindo a arte de ensinar) envolve pesquisa e experimentação, pode-se inferir que os professores que conseguem se engajar com os estudos de modo a se tornarem efetivamente estudiosos muito possivelmente teriam uma sabedoria maior para decidir o que e como fazer em sala de aula, portanto para desenvolver sua arte de ensinar, mesmo porque teriam um repertório maior de saberes aos quais recorrer. Ainda mais além disso, o próprio processo de formação continuada do professor, que não se refere apenas à sua preparação para ensinar ou dar aulas, seria significativamente afetado, uma vez que o professor poderia utilizar essa sabedoria também para pensar em como aprimorar sua formação e atuação. Ademais, a

expectativa de fazer com que os alunos se tornem estudantes (Larrosa, 2019) é mais um aspecto que poderia ser melhorado, já que professores bem engajados nos estudos poderiam desenvolver uma maior capacidade de julgamento para elaborar e colocar em prática as atividades que esperam que os alunos estudem. A esse respeito, cumpre lembrar que o autor espanhol coloca como uma das tarefas do professor justamente a de selecionar os objetos a serem estudados e determinar as formas de estudá-los. Nesse sentido, não se poderia dizer que quanto maior a capacidade de discernimento do professor, maiores as possibilidades de que essa seleção seja mais bem feita?

Mais uma vez, é pertinente reafirmar que o professor não é individualmente o único responsável pelo desenvolvimento de sua própria formação, tampouco pela efetivação de atividades de ensino, de estudo e de aprendizagem nos processos educacionais nos quais está envolvido profissionalmente. Como tenho sustentado no decorrer deste trabalho, é indispensável que as políticas educacionais sejam bem estruturadas e forneçam a todos aqueles que estão nas escolas as condições adequadas para fazer com que os processos educativos se desenvolvam, inclusive porque as formas pelas quais os professores exercerão seu ofício dependerão dessas condições. A esse respeito, Eisner (2003), por exemplo, argumenta que desenvolver o próprio trabalho sob uma perspectiva artística pode ser uma poderosa estratégia utilizada pelos professores para romper com as tendências de padronização, homogeneização e mecanização dos processos de escolarização provocadas por políticas educacionais demasiadamente prescritivas e taxativas (que, na minha concepção, restringem as possibilidades de que professores e estudantes existam como sujeitos nos processos educacionais), o que reitera a importância da formulação de políticas que fomentem as possibilidades de que os professores atuem como sujeitos no exercício de seu ofício e desenvolvam sua arte de ensinar. Na esteira do que venho argumentando, isso requer não somente os investimentos em recursos materiais e infraestruturais, mas também uma radical mudança de paradigma acerca de como professores e estudantes são vistos, bem como quais são os propósitos a serem cumpridos pela Educação. Sob esse prisma, reitero meu posicionamento em favor de que educadores e educandos sejam reconhecidos como sujeitos e incentivados a viver de tal forma, bem como minha defesa em favor de uma educação escolar sustentada em e orientada por uma perspectiva existencial.

É claro que algumas contestações podem ser levantadas em relação a tudo isso. Alguém poderia dizer, por exemplo, que um professor pode se engajar em estudos e atividades de pesquisa e experimentação, e ainda assim continuar empenhado em desenvolver um trabalho essencialmente pautado sob uma perspectiva técnico-instrumental de Educação, tornando-se até

mais eficiente nisso. Outros poderiam afirmar que a ampliação de conhecimentos e saberes por meio do estudo não garante a ninguém o desenvolvimento de uma sabedoria e de uma capacidade de discernir e fazer escolhas que lhes permitiria ensinar melhor. Afinal, há sempre a questão do como nos apropriamos desses saberes e de como os mobilizamos - o que nos remete à própria questão da *subjectification*. De certo modo, essas contestações não estariam erradas, e penso que seria razoável dizer que se tratam de possibilidades pertinentes. Entretanto, em minha perspectiva, tais objeções não invalidam as proposições que fiz dois parágrafos acima, mas apenas evidenciam a importância de uma profunda reformulação nas políticas educacionais para a formação docente, visando o desenvolvimento de uma forma de pensar e realizar a Educação nas escolas que não seja pautada na ideologia neoliberal e na cultura da performatividade. Sob essa perspectiva, aspectos como a busca pelo desenvolvimento das três dimensões da Educação, em especial a *subjectification*, e o foco na formação existencial de professores e estudantes ganham ainda mais relevância. Obviamente, também essa drástica mudança de paradigma que defendo aqui não nos traria garantia nenhuma de que todas essas expectativas seriam cumpridas, mas os momentos e situações em que essas expectativas seriam frustrados ocorreriam em razão da própria natureza da Educação como empreendimento marcado por riscos e imprevisibilidades, e não em decorrência de políticas educacionais cujos alicerces e propósitos não têm nada a ver com uma formação existencial, resumindo-se a tentativas de se responder eficaz e eficientemente às demandas por comprovação de desempenho pautada em resultados de aprendizagens previsíveis e objetivamente mensuráveis.

Para concluir essa parte da argumentação, há ainda um outro aspecto da relação entre as políticas educacionais e o desenvolvimento da arte de ensinar que eu gostaria de comentar e que enfatiza a ideia de que os professores não podem ser individualmente responsabilizados por progredir na arte do ensino. Esse aspecto parte do princípio de que é possível desenvolver uma arte em segredo ou em grupos pequenos (alguém pode se dedicar à pintura, por exemplo, e preferir manter suas produções apenas para si ou para um conjunto seleto de pessoas), mas para que essa arte receba o apoio de todo um movimento, de forma mais ampla, é necessário que os artistas façam alianças e adquiram algum poder político, conforme atenta Stenhouse (1988). O autor argumenta em favor da existência de comunidades e grupos de professores que, trabalhando juntos e de forma engajada em pesquisas, estudos de caso e momentos de reflexão e discussão, possam fomentar a arte de ensinar uns dos outros. Sob essa perspectiva, Stenhouse (1988, p.50) sustenta que essas comunidades de professores deveriam prezar pelo desenvolvimento da arte de ensinar, assim como uma companhia de atores faz em relação à arte de atuar e interpretar. A proposição feita por Stenhouse (1988) e realçada por Biesta (2022b)

destaca a relação dos professores com as atividades de pesquisa e estudo, bem como salienta a necessidade de que se organizem politicamente para desenvolver seu trabalho. Essa organização pode estar relacionada à própria atuação dos sindicatos, que indubitavelmente ocupam lugar indispensável no desenvolvimento da profissão, em especial no que se refere aos direitos e às condições de trabalho, mas precisa ser acompanhada também de uma preocupação sincera com o aprimoramento do ensino e do estudo. Nesse sentido, o envolvimento dos professores com as políticas voltadas para a Educação não pode se limitar às (necessárias e justas) exigências por uma valorização da carreira, mas precisam contemplar também cobranças por recursos, espaços e tempos apropriados para que desenvolvam sua arte de ensinar, bem como para que sejam estudiosos e façam de seus alunos estudantes. Além disso, é salutar também que esse envolvimento e essa atuação política tenha bem fundamentada qual a perspectiva de Educação a ser almejada e desenvolvida. Na concepção que assumo nesta tese, tal perspectiva precisa ser existencial, mas sei que há entendimentos e propósitos diferentes e até conflitantes, como a Educação técnico-instrumental e o modelo neoliberal e performativo que venho contestando. Ademais, é indispensável também que os professores sejam questionadores e desenvolvedores das políticas e dos currículos, e não meros executores das prerrogativas expressas nesses documentos.

Não obstante, enquanto Stenhouse (1988) e Biesta (2022b) ressaltam a importância de que os professores se organizem e formem grupos e comunidades para apoiar o desenvolvimento de seus trabalhos, e ainda que eu esteja de acordo que isso seria educacionalmente desejável, penso que não se pode olvidar da necessidade de que outros atores e instâncias envolvidas no desenvolvimento da Educação escolar e do trabalho docente assumam suas respectivas responsabilidades. Aqui, considero principalmente o poder público, os responsáveis por formular, aplicar e avaliar as políticas, e os gestores educacionais. Sob essa perspectiva, mantendo uma coerência com o que venho argumentando no decorrer da tese, reafirmo a importância de que, sendo sujeitos nos processos educacionais e nas relações com as políticas e com os currículos, os professores possam assumir somente suas próprias responsabilidades, o que claramente requer a superação da ideologia neoliberal e suas tendências de individualização.

Nesse sentido, pode-se inferir, pois, que sob uma perspectiva teórica e de levantamento de possibilidades, buscar assegurar as condições para que os professores desenvolvam sua arte de ensinar é, sob um prisma existencial, algo educacionalmente desejável. Ademais, é sensato afirmar também que seriam proporcionadas melhores oportunidades para que os professores sejam estudiosos e transformem seus alunos em estudantes. Por outro lado, adotando uma

perspectiva prática, é necessário manter em mente que tudo isso depende das bases que sustentam e dos propósitos que orientam a Educação, de como esses aspectos são mobilizados na formulação e execução das políticas e de como a prática docente se efetiva a partir dessa mobilização. Mas essa questão acerca da importância e do papel das políticas será focalizada no último capítulo da tese. Para agora, temos ainda a tarefa de ampliar as reflexões a respeito do aspecto do estudo e de sua indispensabilidade para a formação docente e para o desenvolvimento de uma educação escolar pautada em uma perspectiva existencial.

5.5. O estudo como aspecto imprescindível para a formação docente e para o desenvolvimento de uma Educação Existencial

No início do capítulo, ressaltar que considero a tríade ensino, estudo e aprendizagem como aspectos essenciais para que a formação de professores e de estudantes possa se desenvolver sob uma perspectiva existencial de Educação. Além disso, acredito que, nas exposições e argumentações que fiz a respeito do ensino, consegui deixar claras algumas conexões entre ensino e estudo. Entretanto, falta ainda discorrer um pouco mais a respeito de como podemos compreender o estudo e o que é estudar, bem como sobre que formas de estudar poderiam potencializar o desenvolvimento de uma Educação existencial. Teci alguns comentários introdutórios a esse respeito no capítulo anterior, ao fazer parte da minha argumentação sobre o aspecto do posicionamento como elemento central para o desenvolvimento do ofício de professor. Naquela parte do texto, recorri à ideia de professor estudioso proposta por Larrosa (2019; 2021). Agora, retomo e amplio as discussões sobre o estudo e sobre o ato de estudar delineadas pelo autor espanhol, colocando-as em diálogo com outras maneiras de se entender esse aspecto educacional (Ruitenberg, 2017; Biesta, 2017b). Com isso, pretendo propor outras formas de expressão da atividade de estudar além das sugeridas por Larrosa (2019) e provocar reflexões a respeito das razões pelas quais é desejável que professores e estudantes se engajem em atividades de estudo, enfatizando o interesse na efetivação de uma educação escolar que não se pautar por uma perspectiva de formação existencial, não pela lógica neoliberal e pela busca por performatividade expressa por resultados de aprendizagens previsíveis e calculáveis.

5.5.1 De estudiosos e estudantes à dimensão existencial do estudo

No quarto capítulo desta tese, ao discutir as noções de professor estudioso e aluno estudante elaboradas por Larrosa (2019; 2021), afirmei que, na concepção do autor, o estudo se expressa por meio do desenvolvimento de três formas de atividades específicas: a leitura, a

escrita e o pensamento, atividades que, em especial as duas primeiras, estão intrinsecamente relacionadas. No entendimento do educador espanhol, compete aos professores selecionar os materiais de estudo, ou seja, os materiais de leitura, de escrita e de pensamento, com os quais os alunos precisarão se engajar a fim de que se tornem estudantes. Tal engajamento, como pontuei então, deve se desenvolver por meio da educação da atenção, da disciplina e do cuidado. A esse respeito, contestei parcialmente as afirmativas de Larrosa (2019; 2021), argumentando que, embora eu concorde com a expectativa de que os professores sejam estudiosos e os alunos sejam estudantes, penso ser necessário antes desenvolver a formação docente sob uma perspectiva existencial de Educação e garantir as condições adequadas para que os professores estudem e trabalhem, para depois pretender fazer dos alunos estudantes e efetuar essa relação entre ambos. Além disso, ponderei que acredito ser necessário expandir a noção de como o estudo se expressa para além das atividades de leitura e de escrita, sem, obviamente, que se diminua a importância destas para a formação tanto de professores quanto de estudantes. Aqui, refiro-me à possibilidade de considerar como estudo também outras formas de engajamento com os objetos de conhecimento e com o próprio mundo, como o contato orientado e reflexivo com as artes em suas diferentes formas de expressão (quadros, pinturas, fotografias, monumentos históricos, filmes, peças de teatro, entre outras), as observações feitas em visitas de campo, os exercícios práticos feitos em laboratórios de ciências, a execução de atividades artísticas como o desenhar, o pintar, o esculpir, o compor, o dançar e o atuar, entre outros que poderiam ser sugeridos. É claro que práticas de leitura e escrita poderiam também estar presentes nessas outras formas de atividade, por meio, por exemplo, de produções de relatórios ou textos diversos acerca daquilo que se elaborou, que se viu, e sobre o qual se pensou nas artes ou nos experimentos científicos, mas estas seriam apenas parte do processo de estudo. Além disso, ainda que o foco seja o estudo como elemento basilar de desenvolvimento da educação escolar, não vejo razão para não considerar também formas de estudo que podem se expressar em ambientes externos à escola e às salas de aula, como museus, parques e praças, desde que, é claro, haja uma intencionalidade educativa, bem como uma orientação planejada por professores e apoiada por outros profissionais (como guias de museus ou de galerias de artes).

Agora, gostaria de ampliar a discussão proposta por Larrosa (2019) a respeito do que é estudar, buscando sobremaneira explicitar como as ideias do autor são oportunas para se pensar a formação de sujeitos na perspectiva que venho defendendo aqui, ou seja, como alguém que sabe não ser completamente livre e consciente para fazer escolhas, mas que não se resigna em ser objeto de determinações e vontades alheias. Sob esse prisma, quero enfatizar também como as proposições feitas por Larrosa (2019) podem nos ajudar a pensar caminhos para fomentar o

desenvolvimento de uma Educação existencial. Nesse sentido, primeiramente, discorrerei um pouco mais a respeito de como desenvolver as atividades de leitura, de escrita e de pensamento, a partir da noção de “exercícios escolares” (Larrosa, 2019).

Os exercícios escolares, que se expressam justamente por meio da leitura, da escrita e do pensamento, são normatizados por imperativos relacionados à atenção, ao cuidado e ao interesse, e se orientam pela expectativa de que os educandos devem participar de algo, interessarem-se por algo, cuidarem de algo, e que devem fazer tudo isso por meio do estudo, exigências claramente mais despretensiosas do que aquelas que afirmam aos estudantes que eles deveriam “mudar a própria vida” ou “transformar o mundo” (Larrosa, 2019). Em relação a esse ponto, é interessante acrescentar que esse “se interessar por algo e cuidar desse algo” precisa vir acompanhado da capacidade e da disposição por refletir se nossas formas de se relacionar com esse algo são desejáveis ou não, o que reforça a importância do desenvolvimento da dimensão da *subjectification* (Biesta, 2012; 2013a; 2022a; 2024). Nesse sentido, afirma Larrosa (2019, p.85), os exercícios escolares têm a ver com uma forma de ginástica da atenção que se direciona para o aprender a estudar. Com relação a esse ponto, uma questão que seria interessante debater é se e o quanto é possível se aprender a estudar, ou que maneiras de estudar podem ser efetivamente aprendidas. Entretanto, considerando o escopo dessa investigação, focado nas políticas para a formação de professores, no desenvolvimento do trabalho docente, na crítica à *learnification* expressa pela linguagem da aprendizagem, e na superação da ideologia neoliberal e da cultura da performatividade, é mais interessante ainda discutir se e o quanto é possível se ensinar a estudar.

Sob essa perspectiva, retomando a discussão a respeito de atividades plenamente ou problematicamente ensináveis feita a partir de conceitos estabelecidos por Azanha (2006), podemos dizer que existem atividades atreladas ao estudo que podem ser ensinadas em algum nível, ao mesmo tempo em que as formas de se apropriar daquilo que foi ou está sendo estudado decerto seriam mais improváveis de serem ensinadas, em especial se considerarmos os desafios inerentes à educação da atenção, que tanto Biesta (2022a; 2022b; 2022c; 2022d) quanto Larrosa (2019; 2021) afirmam ser preocupação fundamental do trabalho do professor. A esse respeito, como disse anteriormente, um professor poderia ensinar seus estudantes a ler e a escrever, mas não tem como garantir que esses estudantes irão ler bem e escrever bem, assim como não pode ensiná-los plenamente a pensar, a refletir e elaborar suas próprias ideias, embora possa encorajá-los e apoiá-los nisso. Em outras palavras, os exercícios por meio dos quais alguém estuda podem ser ensinados, mas a qualidade de execução de tais exercícios, bem como o engajamento reflexivo e crítico com o objeto de estudo, não são aspectos ensináveis, ou são no máximo

problematicamente ensináveis. Além disso, e aqui entramos brevemente no campo da aprendizagem, por mais desenvolvidas que sejam as capacidades e estratégias de estudo desenvolvidas pelos estudantes e por mais influente que seja o trabalho docente nesse processo, nenhum professor pode prever ou garantir exatamente tudo o que o estudante terá aprendido por meio de uma prática de estudo, nem como será impactado por aquilo que estudou e, possivelmente, aprendeu, mesmo porque nem todos os aspectos da aprendizagem são facilmente perceptíveis. Não obstante, considero bastante interessante que a finalidade proposta pelo autor seja a de “aprender a estudar” e não a de “aprender a aprender” ou a de “estudar para aprender”, pois assim se abre uma possibilidade de se olhar para o estudo como algo que tem valor em si e que pode ser contributivo de uma formação existencial de educadores e educandos, não de uma formação técnica-instrumental voltada a responder às demandas performativas e neoliberais. A esse respeito, Lluch (2021), por exemplo, defende a importância de formas de estudar que sejam “indisciplinadas”, “insólitas”, “inúteis” e “antinormativas”, ou seja, que não tenham como foco atender a expectativas predeterminadas de aprendizagens “úteis” e “produtivas”.

Esse entendimento de que os exercícios pelos quais o estudo se desenvolve orientam-se por uma perspectiva existencial de Educação fica claro na discussão colocada em pauta por Larrosa (2019) na medida em que o autor sustenta que

A palavra “exercício”, portanto, estaria ligada à preparação, ao treinamento, ao zelo, ao esforço, à perseverança, à disciplina, à ginástica, à prática, à repetição, à instrução; teria a ver com a aquisição de certos hábitos, gestos, recursos, disposições, equipamentos, habilidades ou modos de fazer; e esses hábitos estariam encaminhados à *constituição de um sujeito*, de uma *forma de ser*, de uma forma de fazer ou, inclusive, de uma *forma de viver*. (Larrosa, 2019, p. 285, grifos meus)

Há duas considerações que gostaria de fazer a respeito do trecho supracitado. A primeira é que o autor deixa claro que os exercícios por meio dos quais alguém estuda exigem esforço, comprometimento, prática, repetição, cuidado, paciência, o que vai de encontro a todos os falaciosos discursos que insistem em querer fazer com que os processos educativos sejam o tempo todo agradáveis, prazerosos e interessantes aos estudantes, e que acabam por pretender transformar os professores em *showman*, em facilitadores de aprendizagens, em animadores de turmas, em influenciadores ou em qualquer outra figura que entretenha e divirta, mas não necessariamente ensine os estudantes ou os faça estudar, e que portanto pode receber qualquer nome, mas não o de professor. Nesse sentido, é preciso que fique claro aos professores e estudantes que as atividades escolares podem ser instigantes, interessantes e até mesmo

eventualmente divertidas e satisfatórias, mas que não precisam necessariamente ser assim, e nem podem ser assim em todos os momentos, de modo que as dificuldades, os exercícios menos agradáveis e os empecilhos estarão frequentemente presentes. Sob essa perspectiva, cumpre destacar que o estudo é uma atividade revestida por uma seriedade, o que significa que o prazer não é o seu maior propósito, mesmo que as pessoas possam, eventualmente, sentir prazer ao estudar, conforme salienta Ruitenberg (2017). Todavia, a autora afirma que o propósito maior do estudo é a aprendizagem, entendimento sobre o qual acredito ser necessário ter cuidado, porque pode acabar fortalecendo o fenômeno da *learnification* e esvaziando o estudo de todos os sentidos que não possam ser traduzidos em uma linguagem de aprendizagem, e em especial porque há sempre o risco de se querer resumir as aprendizagens que “importam” àquelas que podem ser previstas e medidas. Ainda mais, é preciso que se compreenda que o prazer de se deparar com um novo conhecimento ou de descobrir uma nova forma de se olhar para e de se pensar sobre algo que já se conhecia muitas vezes depende de um processo lento, paciente e exigente para ser encontrado. Já a segunda consideração que quero colocar aqui é referente à nítida proximidade entre a ideia apresentada por Larrosa (2019) e a defesa de Biesta (2022a) em favor de uma Educação existencial, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento da dimensão da *subjectification* - em conjunto com as dimensões da qualificação e da socialização, é claro.

Em relação a essa proximidade, no terceiro capítulo desta tese, pontuei que uma característica básica da dimensão da *subjectification* (Biesta, 2022a) é que ela está orientada pelo desenvolvimento de formas de existência e focada na questão sobre *como* vivemos no e com o mundo, tendo como propósito expandir as possibilidades de que os estudantes sejam sujeitos de suas próprias vidas. Ponderei então, e venho repetindo isso no decorrer de minha argumentação, que considero salutar que as expectativas de desenvolver a *subjectification* e de ampliar as possibilidades de existência como sujeito no e com o mundo sejam trabalhadas primeiramente nos professores, e depois nos estudantes. Sob essa perspectiva, considerando o trecho de Larrosa (2019) acima transcrito, em especial os termos grifados, pode se deduzir com alguma segurança que os exercícios escolares, por meio dos quais o estudo se realiza, possuem a possibilidade e a prerrogativa de justamente fazer desenvolver a dimensão da *subjectification* e aumentar as chances de que os indivíduos vivam como sujeitos de suas próprias vidas. Evidentemente, também as dimensões da qualificação e da socialização se desenvolvem através do estudo, como consequências, respectivamente, da aquisição de conhecimentos, saberes e habilidades, e dos momentos coletivos de estudo e debates em grupos, por exemplo. Mas, ainda assim, a dimensão da *subjectification* por certo é a que mais se destacaria numa perspectiva

existencial, até porque as outras duas dimensões acabariam por potencializá-la, como também já argumentei antes. Ademais, uma vez que Larrosa (2019; 2021) sustenta que o estudo deve fazer parte da rotina tanto de professores quanto de estudantes, pode-se afirmar que a proposição do autor espanhol nos permitiria projetar o cumprimento dessas expectativas em relação às três dimensões educacionais, em particular a *subjectification*, e à formação de sujeito tanto para os educadores quanto para os educandos. Logo, evidencia-se uma vez mais a relevância do estudo como elemento fundamental para o desenvolvimento de uma Educação existencial. Ainda assim, é importante ponderar que Larrosa (2019) não faz referências às ideias elaboradas por Biesta (2022a) - as conexões entre os autores foram feitas por mim - de modo que podemos inferir também que, por meio do estudo, é possível fazer com que os indivíduos desenvolvam múltiplas e distintas formas de ser, de estar e de viver no e com o mundo, e não somente o ser adulto que Biesta (2017a; 2020a; 2022a; 2024) propõe. Nesse sentido, o estudo mostra-se como um aspecto ainda mais importante e potente para a Educação pensada sob um prisma de uma formação orientada por propiciar maneiras desejáveis de existência no e com o mundo.

Além disso, é pertinente ressaltar que os exercícios escolares pelos quais o estudo se realiza requerem disciplina, cuidado, interesse, prática, repetição, entre outras qualidades que demandam o desenvolvimento da capacidade de prestar atenção àquilo com o qual se está engajando, bem como às formas pelas quais esse engajamento se dá (Larrosa, 2019).

Toda educação é isto: primeiro uma captura da atenção ao dirigi-la para um objeto determinado - atendam a isso e não atendam a esse outro; ou, em outras palavras, conecte-se com isso e desconecte-se desse outro. Segundo, um trabalho sobre a vontade encaminhado a sustentar, a orientar e a disciplinar essa atenção previamente capturada: continuem atentos, não se desconectem tão rapidamente, continuem aí. Terceiro, um trabalho sobre o amor, sobre isso que tem existência e consistência e, por isso, merece atenção, mas não pode se reduzir ao que já é conhecido (Larrosa, 2019, p.289).

É possível afirmar que a explicação fornecida por Larrosa (2019) no excerto acima descreve justamente o trabalho feito pelo professor por meio do “gesto de duplo-apontar” proposto por Prange (2004) e atualizado por Biesta (2013c; 2022d), afinal esse gesto se manifesta justamente por uma tentativa de (re)orientar a atenção dos educandos. É nítido, também, que o autor espanhol resalta que o estudo requer de nós uma série de comportamentos que podem ser extremamente exigentes, o que reitera a perspectiva de que estudar não necessariamente será fácil ou prazeroso. É claro, no entanto, que tais comportamentos não dependem apenas de nossa vontade, mas também de que nos sejam oferecidas as condições e

os recursos para desenvolvê-los, como já afirmei e como o próprio autor espanhol alerta (Larrosa, 2021).

Nota-se, por conseguinte, que o desafio da concretização do estudo nos processos educacionais cotidianos tem a ver com a necessidade de se propiciar as condições infraestruturais e materiais adequadas tanto para os professores quanto para os estudantes, o que é uma questão de políticas educacionais, mas também com o fato de que estudar requer uma educação da atenção, o que é uma questão de mudança de paradigmas. A resolução do primeiro espectro desse obstáculo é obviamente menos complexa, afinal pode-se aprimorar as condições para que a educação escolar se desenvolva por meio de investimentos em recursos materiais e infraestruturais, reformulações em políticas públicas e atualizações curriculares, por exemplo. Não que essas respostas sejam de fácil efetivação, afinal, como discutido no primeiro capítulo, os processos de elaboração e execução de políticas públicas são invariavelmente permeados por disputas políticas, conflitos de interesses, vozes dissonantes, interpretações distintas a respeito do que e como deve ser feito, bem como a respeito dos objetivos pelos quais a política deve ser desenvolvida, além de desafios referentes à insuficiência ou inadequação de investimentos etc. (Rizvi & Lingard, 2010; Gatti *et. al.*, 2019; Gatti, 2021). Ainda assim, é possível planejar e visualizar ações concretas que podem ser tomadas em relação ao aprimoramento das condições materiais para que professores e estudantes se engajem nos estudos. O segundo espectro do desafio, entretanto, depende de uma profunda transformação ideológica, de uma significativa mudança de paradigma que não se limitaria apenas à escola, mas precisaria se expandir para as formas de organização política, econômica e social como um todo. Isso porque é bastante improvável que se consiga uma reeducação da atenção tão necessária à efetivação das práticas de estudo estando todos nós inseridos em uma sociedade que preza pela satisfação impulsiva dos desejos, pela velocidade de informação, pela aceleração em todos os aspectos da vida, pela efemeridade das relações, pelo desejo impulsivo por consumir, pelo acúmulo de posses, pela impaciência, pela multiplicidade de estímulos aos quais somos expostos em curtíssimos espaços de tempo, principalmente pelos meios digitais, e por discursos sustentados pela ideia de “mérito” (Sandel, 2020) que potencializam o egocentrismo e a individualização de responsabilidades, prejudicando o desenvolvimento do bem comum. Entretanto, a terceira parte da afirmação feita por Larrosa (2019) no fragmento de texto citado acima nos alerta a respeito da importância justamente de se pensar a respeito do que merece a nossa atenção, e a expectativa proposta pelo autor é essencialmente existencial - o que reitera a urgência de se tentar deixar para trás a ideologia neoliberal e suas formas de expressão que dominam as sociedades contemporâneas, bem como as práticas educacionais que nelas se

desenvolvem. Assim, emerge, pois, a necessidade de se refletir a respeito de como construir uma relação com o estudo que potencialize uma formação existencial.

Ao dissertar sobre a questão do estudo e da centralidade da educação da atenção para que o ato de estudar seja possível, Larrosa (2019) argumenta também em favor da importância de se criar, por meio do estudo, uma relação de proximidade com o objeto de conhecimento que se manifesta pelo amor, pelo desejo e pela compreensão de que há uma permanente incompletude e inacessibilidade inerentes a tudo aquilo que nos propomos a estudar. Nesse sentido, ao nos empenharmos, por exemplo, em atividades de leitura, ao nos depararmos com o texto escrito, nos encontramos com o que está no texto, mas também com o que não está, ou seja, com o que pode estar em outros textos ou que pode nem ter sido escrito ainda, o que pode fazer emergir em nós um desejo por saber mais (Larrosa, 2019). É por isso que, segundo o autor, ao se passar um conhecimento se passa também o desejo de conhecimento. Assim, “ensinar a ler significa dar vontade de ler (o que ainda não se leu), ensinar a escrever implica dar vontade de escrever (o que ainda não se pôde pensar), ensinar filosofia significa dar vontade de pensar (o que ainda não foi pensado) [...]” (Larrosa, 2019, p.299). Aqui, afirma-se novamente a proximidade entre ensino e estudo, embora, como já discutido, seja necessário questionar e refletir a respeito do que, no escopo das atividades que dizem respeito ao estudo, é ensinável ou não. De qualquer forma, evidencia-se o estudo e o ensino como aspectos indispensáveis ao trabalho docente.

É aí que a leitura e a escrita escolares, baseadas na disciplina e no exercício, implicam uma dimensão amorosa e desejante (em que o estudo vai mais além do dado, do sabido, do pensado) sem a qual o estudo seria puramente mecânico, uma simples técnica de apropriação do saber. O ofício do professor, portanto, tem a ver com a profanação do texto, poderíamos dizer com uma certa des-erotização do estudo, mas tem a ver também com chamar a atenção para incompletude do texto e do estudo, com fazer com que o estudo se faça amoroso e desejante (se volte a erotizar) e, portanto, volte a ter algo de iniciático e de mistagógico. Estudando se aprende que ainda há muito o que estudar, que o estudo, por definição, nunca se acaba, que o que impulsiona o estudo é, precisamente, esse inacabamento que o constitui. (Larrosa, 2019, p.299)

O excerto exposto acima evidencia que as formas de educação focadas em expectativas de desempenho, resultados e performatividade são inapropriadas para o desenvolvimento de maneiras de estudar que permitam a professores serem estudiosos, aos alunos serem estudantes, e a ambos desenvolverem maneiras de existir, de ser, de estar e de viver no e com o mundo que não sejam reféns de imposições egocêntricas e materialistas. Nota-se, nesse sentido, uma crítica aos discursos e práticas educacionais sustentados pela indústria da mensuração, pela cultura da

performatividade e pelo entendimento de que o que vale na Educação é a demonstração de resultados que podem ser previstos e estatisticamente medidos, e que possam ser úteis no mercado de trabalho neoliberal. É nítido também que, ao se engajar nas atividades de estudo, ao se envolver com os objetos de conhecimento, professores e estudantes precisam abraçar a imprevisibilidade e a inconclusividade do estudo, de modo que não pretendam fazer da Educação um processo que possa ser controlado e cujos resultados possam ser previamente estipulados e assegurados. Além disso, ao afirmar que o professor deve fazer crescer nos estudantes o desejo de ler, de escrever, de pensar, portanto de estudar e de saber, Larrosa (2019) destaca também a relevância do trabalho docente e a insensatez daqueles que insistem em tratar os professores como meros “facilitadores de aprendizagem”, ou, pior, que pretendem fazer dos professores figuras que simplesmente satisfaçam as vontades dos estudantes, como se estes fossem clientes que devem ser agradados, perspectiva já criticada por Biesta (2005).

A questão é que para que exista esse desejo por se aproximar do objeto de conhecimento por meio do estudo, bem como essa abertura aos riscos, às imprevisibilidades, e ao caráter permanentemente inacabado do conhecimento, é indispensável uma mudança de pensamento e de postura daqueles que estão envolvidos nas atividades educacionais. E isso requer, certamente, que se encontrem caminhos de superação da ideologia neoliberal, da cultura da performatividade e da *learnification* que predominam nos discursos e práticas educacionais atualmente. Sob essa perspectiva, Larrosa (2019; 2021) reforça o argumento em defesa da necessidade de se redescobrir a *scholé*, de voltar a fazer da escola um espaço e um tempo separados do espaço e do tempo do mundo, afirmando também que os professores precisam manter essa dupla separação. No entanto, como pontuei no quarto capítulo, nossas escolas hoje se encontram consideravelmente distantes do que seria uma *scholé*, de modo que essa expectativa habita o campo da utopia, o que faz com que seja necessário olhar, antes, para o que podemos fazer para que o estudo, mas também o ensino e a aprendizagem, possam se desenvolver nas escolas mesmo que (ainda) não seja possível reproduzir as condições de existência da *scholé*, e mesmo que (ainda) não se tenha as condições para criar uma nova forma de organização escolar na qual seja possível estudar com propósitos para além da aprendizagem e da performatividade.

Ainda na esteira das proposições elencadas por Larrosa (2019; 2021), é interessante notar que o autor espanhol salienta que o professor precisa manter uma postura de abertura e de amor pelo conhecimento, e não apenas tentar fazer com que seus alunos se portem de tal forma. Nesse sentido, reafirma-se a indispensabilidade de se olhar com a devida atenção para a formação docente antes mesmo de se olhar para a formação discente, assim como se evidencia

a urgência de se (re)pensar e (re)formular as políticas educacionais voltadas a tal formação, bem como os currículos e suas aplicabilidades. Mas, à parte um pouco dessa questão referente às políticas e à formação, é pertinente questionar o que se poderia esperar dos professores para que de fato assumam uma postura de amor e abertura ao conhecimento, sabendo de seu caráter definitivamente inacabado, até porque esse entendimento pode orientar também a formulação dos textos que compõem as políticas. Aqui, um diálogo com Biesta (2017b) nos oferece uma oportunidade bastante profícua de pensar a questão.

5.5.2 Sobre o “ser vulnerável e se deixar ser afetado” por meio do estudo

Dentre os três aspectos que compõem a tríade que tenho afirmado como imprescindível para o desenvolvimento de uma educação escolar ancorada em e direcionada por uma perspectiva existencial, o estudo é certamente o que recebe menor atenção nos escritos de Biesta. De fato, o educador neerlandês estabelece uma notória prioridade em suas argumentações a discutir a questão da aprendizagem, principalmente por suas incisivas críticas ao fenômeno da *learnification*, e a propor ideias e reflexões acerca do ensino e da atividade de ensinar, particularmente em razão de sua defesa em favor da importância de se trazer o ensino de volta à educação (Biesta, 2017a; 2020a; 2022a) - embora, como também já ponderei, seja pertinente se perguntar quais formas de ensino que, tendo existido anteriormente e abandonadas por alguma razão, deveriam ser resgatadas na educação escolar, bem como se deveríamos buscar desenvolver formas de ensinar radicalmente novas. Sob essa perspectiva, em um dos raros textos em que se dedica a debater mais diretamente o aspecto do estudo, Biesta (2017b) levanta a possibilidade de se pensar o estudo como algo por meio do qual seja possível superar a *learnification*, bem como que nos ajude a compreender melhor o papel dos professores e as práticas de ensino. A esse respeito, embora o autor não se proponha a trazer definições sobre o que é exatamente o estudo ou sobre de que formas o ato de estudar pode se manifestar, a discussão proposta por ele é profícua na medida em que nos ajuda a pensar o estudo sob uma perspectiva existencial, bem como nos provoca reflexões acerca de que posturas o professor poderia adotar diante dos objetos de conhecimento e do estudo de tais objetos.

O cerne da argumentação de Biesta (2017b) a respeito do estudo se encontra na distinção entre “fazer sentido” e “afeto” (grifos do autor, tradução minha). Esse argumento parte do pressuposto de que existe um entendimento bastante comum de que, em última instância, tudo na Educação se baseia nas atividades do estudante e nos processos de “fazer sentido” (Biesta, 2017b). Essa forma de pensar (que, vale lembrar, foi questionada durante a análise da BNC-Formação, feita no segundo capítulo) considera que o estudante precisa encontrar um sentido

em tudo aquilo que aprendeu ou está aprendendo durante sua escolarização¹⁶, o que é indicativo de uma forte conexão com o construtivismo - afinal, é o estudante quem “constrói” o próprio conhecimento ou o sentido do conhecimento com o qual se depara nas atividades escolares (Biesta, 2017b). Sob essa perspectiva, afirma o autor, pretender que a Educação se desenvolva por meio da necessidade de “fazer sentido” acaba por fazer com que os estudantes busquem antes uma relação de “aprender de” do que de serem “ensinados por” seus professores, condições que são significativamente distintas, como já visto. Conforme colocado no quarto capítulo, ao procurar “aprender de”, aquele que está buscando aprender assume uma postura ativa no processo e se orienta por expectativas de aprendizagens previamente estipuladas. Uma das consequências disto é que os estudantes passam a ser responsabilizados por suas aprendizagens, enquanto os professores são isentos de sua responsabilidade de ensinar (lembrando que “facilitar a aprendizagem” não é ensinar), como foi pontuado no terceiro capítulo. Em contrapartida, aquele que está interessado em “ser ensinado por” necessita estar aberto a receber aquilo que não pediu e sobre o qual não havia pensado ou cogitado. Em outras palavras, estar disponível a ser ensinado requer uma abertura ao risco e à imprevisibilidade na Educação. E é a partir dessa ideia de “ser ensinado por” que Biesta (2017b) propõem uma outra maneira de lidar com os objetos de conhecimento e de se pensar o que os estudantes fazem, numa alternativa crítica à ideia de que eles precisam construir o conhecimento ou o sentido do conhecimento. Nesse sentido, o autor enfatiza a crítica ao construtivismo em suas diferentes formas de manifestação, questionando se seria realmente possível que o estudante construa o conhecimento sem que haja um modelo a ser seguido para que se saiba, ao final do processo, se o conhecimento que deveria ter sido construído de fato o foi. Contudo, se estivermos falando de conhecimentos radicalmente novos e ainda não criados por ninguém, então deveríamos questionar se haveria a possibilidade de existirem esses modelos.

Assim, na concepção proposta por Biesta (2017b), em contraposição à ideia de que o estudo serve para que os estudantes construam conhecimentos e aprendam, uma outra maneira de se olhar para aquilo que os estudantes fazem se caracteriza pela presença de um “elemento de afeto” ou, mais precisamente, por uma “paixão” (grifos do autor, tradução minha). Basicamente, mantendo a mesma linha de raciocínio utilizada para explicar o “ser ensinado por”, o autor argumenta que os estudantes precisam se permitir ser afetados pelos objetos de conhecimento, ser afetados por seus professores, estarem abertos e vulneráveis àquilo que chega até eles por meio do ensino e do estudo, abertos e vulneráveis a receber aquilo que não pediram

¹⁶ Acredito que todo professor ou professora já se deparou em algum momento com o discurso que afirma que “as aprendizagens precisam fazer sentido para o aluno”, o que ilustra bem o que está sendo criticado aqui.

e que talvez nem soubessem ser possível pedir, porque essa vulnerabilidade precede o saber. Nesse sentido, quando se afirma que a tarefa ou a responsabilidade dos estudantes é estudar, é indispensável que se pense como e por que propósitos se espera que eles estudem, bem como que postura se espera que tenham diante do estudo. No entendimento de Biesta (2017b), com o qual estou de acordo nesse ponto, estudar não pode ter como finalidade última ou prioritária o alcance de aprendizagens pré-determinadas e objetivamente medidas, tampouco pode se orientar pela “necessidade” de se “fazer sentido”. Isso porque, se esse for o propósito de estudar, o estudo permanecerá subalterno à aprendizagem e a *learnification* continuará predominando nos discursos e práticas educacionais. É por isso que a relação do estudante com o estudo deve ser de uma natureza diferente, em que a postura que se adota é de uma certa passividade, não no sentido de que os estudantes sejam recipientes passivos e acríticos daquilo que os professores despejam neles, o que cairia na educação bancária justamente criticada por Freire (2017), mas no sentido da já falada vulnerabilidade, no sentido de não querer utilizar o estudo simplesmente para se aprender algo que já foi anteriormente decidido e que poderá ser objetivamente avaliado (Biesta, 2017b).

Essa relação que o estudante desenvolve com o estudo, e que depende de uma disposição a “ser ensinado por” seus professores, se dá por meio da expressão de um fenômeno chamado *passability*¹⁷, que pode ser compreendido como a nossa capacidade de se permitir ser afetado, ou, em uma definição mais forte, por uma capacidade de “afetação” ou “paixão” (Biesta (2017b)). Isso significa que, antes mesmo de pretendemos pensar sobre um objeto, classificá-lo, descrevê-lo, compará-lo com outros e encontrar para ele um sentido, é necessário que estejamos abertos e vulneráveis a “sermos afetados” por esse objeto, a sermos tocados por ele (Biesta, 2017b). A esse respeito, é pertinente lembrar que, como afirma o autor, em nossas experiências cotidianas nem todo conhecimento que adquirimos se dá por meio de atividades intelectuais e racionais, pois há também influências de sentidos como o tato, o olfato, o paladar, que não raro antecedem nossos processos de pensamento e de conclusões sobre algo. Sob essa perspectiva, Biesta (2017b) salienta também que a própria aprendizagem depende dessa disponibilidade a “ser afetado” para efetivamente poder acontecer. Assim, a postura de um estudante que se permite “ser ensinado por” em lugar de tentar “aprender de” e que se engaja nos estudos com propósitos que não se limitam à aquisição de aprendizagens previamente estabelecidas e estatisticamente medidas deve ser uma postura de abertura e vulnerabilidade ao novo, ao desconhecido, ao imprevisível, ao que ainda não se sabe (Biesta, 2017b). Nota-se, por

¹⁷ Trata-se de outro termo que optei por manter no original, pois traduzi-lo como “passabilidade” não nos permitiria manter o sentido proposto pelo autor.

consequente, uma evidente semelhança entre a proposição feita pelo educador neerlandês e a ideia sustentada por Larrosa (2019) de que, no estudo, devemos abraçar o caráter permanentemente inacabado do conhecimento.

Em minha perspectiva, essa opção por se deixar estar mais aberto e vulnerável ao que chega até nós por meio do ensino e do estudo, essa disposição ao conhecimento sem expectativas de aprendizagens anteriormente previstas e posteriormente aferíveis, é certamente desejável sob o ponto de vista de uma Educação existencial, mesmo porque amplia nossas possibilidades de pensar além da aprendizagem e das demandas da ideologia neoliberal e da cultura da performatividade. Todavia, julgo pertinente ponderar que a reflexão proposta por Biesta (2017b) se refere às relações que os estudantes estabelecem com o estudo, enquanto a preocupação desta tese está nas políticas de formação docente, portanto o que nos interessa é pensar as relações que os professores estabelecem com o estudo, e de como essas relações influenciam o desenvolvimento de seu trabalho, em especial no que diz respeito à efetivação de sua arte de ensinar. Nesse sentido, entendo que o ponto de vista elaborado por Biesta (2017b) em relação aos estudantes não apenas pode, como precisa, ser desenvolvido também em relação aos professores, tanto durante a formação inicial quanto nas formações continuadas pelas quais os professores passam no decorrer de suas carreiras. Ainda mais, penso que a proposição feita pelo autor neerlandês pode ser ampliada e fortalecida a partir da ideia de professor estudioso que desenvolve uma relação de amor e abertura ao conhecimento e que faz crescer em seus estudantes o desejo de estudar e de saber (Larrosa, 2019; 2021), uma vez que o autor espanhol também salienta o valor de uma perspectiva existencial de Educação e, diferente do autor neerlandês, dedica parte de suas argumentações a discutir os impactos dessa perspectiva sobre o ofício docente.

Essa articulação entre os pontos formulados por Biesta (2017b) e Larrosa (2019; 2021) seria, em meu entendimento, uma maneira bastante interessante e promissora para se desenvolver as três dimensões da Educação (Biesta, 2012; 2017a; 2020a; 2022a; 2024) tanto nos professores quanto nos estudantes, bem como potencializaria o desenvolvimento das atividades de ensino. Primeiro, porque ao se assumir uma postura de estudar por propósitos que ultrapassem as expectativas de atingir determinados resultados de aprendizagem, marcada por uma disposição e uma vulnerabilidade aos riscos e às imprevisibilidades inerentes às atividades educacionais, e por um desejo de, por meio do estudo, saber mais e conhecer mais, professores e estudantes podem estabelecer com o conhecimento uma relação muito mais significativa sob o ponto de vista existencial. E, ao assumir esse tipo de postura, é razoável imaginar que a qualificação a ser desenvolvida por docentes e por discentes seria mais abrangente e mais

existencialmente expressiva do que uma qualificação pensada somente em termos utilitários e aplicáveis às demandas neoliberais e performativas. Além disso, considerando que, em âmbito escolar, o estudo se desenvolve em espaços coletivos, e que parte de sua expressão se dá por meio de interações entre professores e estudantes, bem como entre estudantes e outros estudantes, é possível imaginar também uma evolução na dimensão da socialização, principalmente se os propósitos pelos quais se estuda forem estes sobre os quais estou discorrendo aqui, em uma perspectiva existencial. E, é claro, seria consideravelmente plausível supor também que a própria dimensão da *subjectification* se desenvolveria de modo mais frutífero como consequência do desenvolvimento das dimensões da qualificação e da socialização, já que a questão do como existimos, do como vivemos nossas vidas, é fortemente impactada pela nossa capacidade de mobilizar, nas situações em que nos deparamos com o mundo e com o outro, nossos saberes, habilidades, conhecimentos, mas também nossas ignorâncias e inabilidades, e de como essa mobilização nos aproxima ou nos afasta do meio termo entre a autodestruição e a destruição do mundo (Biesta, 2017a; 2020a; 2022a).

Ademais, ao se permitirem ser afetados pelos objetos de conhecimento, bem como por seus estudantes e pelo mundo de forma mais ampla, e ao se engajarem nas atividades de estudo não restringindo suas atenções e finalidades ao cumprimento de objetivos de aprendizagens previamente estabelecidas nem à demonstração de resultados que podem ser medidos, os professores teriam, potencialmente, uma formação que não se resume a uma qualificação técnica e profissional, mas que se estende a uma categoria existencial, de modo que seus repertórios seriam mais amplos. Além disso, orientados por uma perspectiva existencial ao estudar, os professores poderiam também desenvolver uma melhor capacidade de reflexão sobre esses repertórios, bem como das formas de utilizá-los para fazer escolhas, tomar decisões e buscar viverem suas vidas como sujeitos, tanto no exercício de sua profissão quanto em outras esferas de sua vida.

Logo, no que se refere ao exercício da profissão, entendo que não seria exagerado imaginar que professores cujo engajamento com os estudos os conduza às condições descritas no parágrafo anterior estariam também melhor preparados para ensinar. Nesse sentido, pode-se considerar, por exemplo, que alguém cujo repertório de saberes e experiências transcende os conjuntos de aprendizagens previamente estabelecidas e objetivamente mensuráveis, indo além das demandas impostas pela ideologia neoliberal e pela cultura da performatividade, e que sabe como mobilizar esse repertório, teria melhores recursos e condições para desenvolver seu ensino como uma arte (Eisner, 2003; Stenhouse, 1988; Biesta, 2013c; 2022b), mesmo porque teria mais liberdade e confiança para ousar, para criar e para propor, justamente por não estar

submetido às pressões por resultados. Sob essa perspectiva, a expressão do já debatido “gesto de duplo-apontar” (Prange, 2004; Biesta, 2022d) também se intensificaria e se daria de uma forma mais significativa, justamente porque os professores poderiam ser agentes e sujeitos ao realizá-lo.

Ainda no escopo dessa discussão, acredito ser possível afirmar também que, na medida em que os professores se tornem estudiosos e, em decorrência desse engajamento nos estudos, aprimorem sua arte de ensinar, seriam expandidas também as possibilidades de que os alunos se tornem estudantes - desde que, é claro, se permitam uma abertura a serem ensinados, dediquem-se a estudar e assumam uma postura de disposição ao saber, cientes de que o conhecimento é permanentemente inacabado.

Evidentemente, o que está colocado aqui se encontra no campo das possibilidades, e não é de forma alguma uma confirmação de que necessariamente ocorreria. Mesmo porque, como já ponderado algumas vezes ao longo do texto, a Educação é um processo marcado por riscos e imprevisibilidades, de modo que não se pode antecipar ou controlar com precisão os efeitos das atividades educacionais sobre estudantes nem sobre professores. Ademais, cumpre lembrar também que as nossas possibilidades de vivermos como sujeitos são constantemente desafiadas e limitadas por influências internas e externas, e que, na prática, nenhum de nós pode ser o tempo todo completamente livre e consciente para fazer escolhas. Além disso, reafirmando o conceito de abstracionismo pedagógico (Azanha, 2011; Mendonça, Oliveira e Leandro, 2019), é indispensável que se considere que nenhuma teoria pode ser simplesmente forçada a se encaixar em uma realidade concreta, e as realidades concretas em que cada professor e professora trabalha são significativamente distintas. Sob essa perspectiva, é imprescindível relembrar e reforçar o argumento de que todas essas possibilidades de desenvolvimento do ensino e do estudo sob uma perspectiva existencial, por interessantes e promissoras que possam parecer, não dependem somente da boa vontade de professores e estudantes, e necessitam de um longo e paciente processo de reestruturações políticas e de transformações nos paradigmas que orientam tais políticas, bem como dos investimentos necessários em recursos materiais e em condições infraestruturais para que os processos educacionais possam ser desenvolvidos.

Finalmente, há ainda uma última reflexão que gostaria de colocar a respeito de como professores e estudantes se envolvem com o estudo, e que acredito poder fomentar não somente as atividades de ensino e de estudo, como também as dimensões da qualificação, da socialização e da *subjectification*. Trata-se da noção de “estar em estado de estudo” (grifo meu, tradução minha) proposta por Ruitenberg (2017) como forma de pensar o estudo sob uma perspectiva distinta daquela que o considera como uma atividade somente técnica.

5.5.3 Sobre “estar em estado de estudo” e “estudar com”

A despeito de ter feito uma ressalva à concepção de Ruitenberg (2017) de que o maior propósito do estudo é a aprendizagem, ponderando a importância de se tomar cuidado para não restringir a aprendizagem ao que pode ser previsto e medido, considero que a autora oferece uma maneira de se pensar o estudo consideravelmente instigante e que pode ser conciliada tanto com a ideia de abertura e amor ao conhecimento proposta por Larrosa (2019) quanto pela ideia de “estar vulnerável e se deixar ser afetado” apresentada por Biesta (2017b). Essa forma de pensar concebida por Ruitenberg (2017) trata o estudo como um “estado de estar”. De acordo com a autora, essa perspectiva considera a possibilidade de que se possa dizer “estar em estado de estudo”, tal como alguém diz “estar apaixonado”. A base para se compreender essa comparação está no entendimento de que estar nesse estado não é fruto de nossa vontade consciente. Sob esse prisma, assim como não escolhemos nem controlamos nossas paixões, também não escolhemos entrar em “estado de estudo” nem podemos controlar esse estado. Assim como não podemos decidir nos apaixonar nem determinar por quanto tempo estaremos apaixonados, não podemos escolher quando entraremos em “estado de estudo” nem por quanto tempo permaneceremos nesse estado (Ruitenberg, 2017). Nós podemos, é claro, escolher estudar algo, organizar cronogramas de estudo, exercitar a disciplina e a paciência, desenvolver técnicas para estudar, aprimorar nossas habilidades de leitura, de escrita, de observação e de pensamento, mas não podemos saber quando nem por quanto tempo estaremos completamente capturados pelo objeto de estudo, imersos neles, compenetrados em entendê-lo e em senti-lo.

Mas o que é exatamente esse “estar em estado de estudo”? Para entender, proponho pensar uma situação hipotética para ilustrar esta ideia trazida por Ruitenberg (2017). Imaginemos o seguinte: por alguma razão, nós decidimos que precisamos estudar um determinado assunto ou objeto. Esse estudo, como já vimos na discussão com Larrosa (2019), se desenvolve por meio de exercícios que requerem qualidades como disciplina, cuidado, interesse, repetição e atenção, e demandam tempo e paciência para se desenvolver. Contudo, principalmente em razão dos desafios relacionados à educação da atenção, é bastante plausível afirmar que, durante vários momentos em que pretendemos estar estudando, nós não o estamos de fato, porque não estamos atentos o bastante ou porque não conseguimos desenvolver uma profundidade de envolvimento e de pensamento suficientes. Entretanto, e acredito que todos nós cuja atividade de estudar é parte de nosso cotidiano já experienciamos isto por diversas vezes, há aqueles momentos em que nosso nível de concentração é tão alto, que nos deixamos envolver de tal forma pelo objeto ou pelo tema de estudo, por aquilo que está no texto sendo lido, no vídeo sendo assistido ou no objeto sendo observado, por exemplo, que perdemos

completamente a noção do tempo, do que está ocorrendo lá fora, que não nos deixamos ser distraídos ou pegos por ruídos ou por pensamentos que nada tem a ver com aquilo que estamos estudando. São nesses momentos que podemos dizer que estamos “em estado de estudo”, porque nos encontramos completamente absortos no objeto ou tema sendo estudado, momentos que não podemos prever quando ocorrerão nem por quanto tempo irão durar. E são nesses momentos, muitas vezes, em que temos nossas melhores compreensões a respeito do que está sendo estudado, nossos maiores *insights* e nossas maiores inspirações a respeito de como nos apropriar daquele conhecimento e de como mobilizá-lo. Não raro, são nesses momentos, também, que escrevemos nossos melhores textos, que pensamos nossos mais aprimorados pensamentos a respeito daquilo sobre o qual nos propomos a estudar. Em suma, são nesses momentos que nossa capacidade de estudar flui, que nossa leitura flui, nossa escrita flui, nossos pensamentos fluem. É essa fluidez, esse ser envolvido e absorto pelo estudo a ponto de se sentir imerso, compenetrado, focado, que se pode descrever como “estar em estado de estudo” (Ruitenbergh, 2017).

Aqui, julgo pertinente levantar a seguinte questão: em que situações estaríamos mais propensos a entrar em “estado de estudo”, naquelas em que o estudar se dá como um conjunto de técnicas mecanizadas relacionadas a uma obrigação de responder às pressões por demonstrar resultados de aprendizagens mensuráveis, ou naquelas em que o estudo tem valor em si, em que há uma disposição e uma abertura ao conhecimento com propósitos existenciais e não performativos, em que há um tempo e um espaço apropriados para se engajar em atividades de estudo? No meu modo de ver, a resposta está na segunda opção, o que ressalta a potência dos tipos de engajamento com o estudo e com os objetos de conhecimento propostos por Larrosa (2019) e Biesta (2017b). Afinal, alguém que se permite estar vulnerável, que aceita não controlar todo o processo educacional tampouco seus resultados, que não limita os objetivos pelos quais estuda a aprender algo específico a ser comprovado em uma avaliação e esquecido depois, que tem com o conhecimento uma relação de genuína curiosidade, de aceitação de seu caráter sempre incompleto, de suas infinitas possibilidades de expansão e de ressignificações, que está aberto a receber aquilo que não pediu, é alguém certamente mais propenso a entrar em um “estado de estudo” e desfrutar dele. Não por acaso, Ruitenbergh (2017, p. 139) afirma que o estudo como um “estado de estar” ocorre a partir da vulnerabilidade daqueles que ousam se arriscar a se perder no objeto de estudo, como uma experiência envolvente cujo valor é imensurável. Assim, sustenta a autora, o fato de o estudo enquanto um “estado de estar” não poder ser completamente observável, compreendido e medido em nada reduz sua importância, justamente porque a experiência de estar imerso nesse estado mostra aos estudantes a própria

possibilidade de estudar, principalmente para aqueles que, ao longo da vida, não foram expostos a outras pessoas estudando, aqueles cujos familiares e amigos mais próximos não tiveram as condições ou a disposição para estudar e, portanto, não possuem qualquer referência na qual se inspirar. E é aqui que o professor pode exercer um papel de modelo, não para que o estudante o copie e tente repetir suas formas de estudar, mas para que veja que estudar é possível. Em outras palavras, o professor, na qualidade de alguém estudioso e que se permite entrar “em estado de estudo”, pode trabalhar para fazer de seus alunos estudantes não somente por meio da arte de ensinar e do encorajamento, mas também pelo exemplo. Contudo, considero importante discutir brevemente de que formas esse “ser um exemplo” pode se manifestar, em especial porque a percepção que tenho a respeito disso difere ligeiramente daquela proposta por Ruitenberg (2017).

A esse respeito, conforme mencionado anteriormente, a autora propõe acrescentar a noção de “estudar com” à discussão feita por Biesta (2013c; 2022b) em torno da necessidade de se distinguir entre “aprender de” e “ser ensinado por”. Nesse sentido, ao comentar sobre as possibilidades de expressão da ideia de “estudar com”, Ruitenberg (2017) demonstra ter em mente situações em que, dividindo um espaço e tempo comuns, como uma sala de aula, professores e estudantes compartilham um objeto de conhecimento a ser estudado, situações em que os estudantes observam seus professores estudando - ou, nas palavras da autora, “performando o estudo” (Ruitenberg, 2017, p.142), não para imitá-los, até porque isso seria impossível, mas para, inspirados pelo exemplo, desenvolverem suas próprias maneiras de estudar. De certa forma, essa perspectiva assemelha-se àquela pensada por Larrosa (2019; 2021), na qual o professor, após selecionar as matérias de estudo, oferece-as a seus estudantes e, por meio de práticas de leitura, escrita, discussões e pensamentos, possibilita que o estudo se faça público e presente na sala de aula. No entanto, por inspiradora que possa ser essa perspectiva, há ao menos duas razões pelas quais entendo haver um limite na ideia de que os estudantes “estudem com” seus professores. A primeira é porque esse tipo de condição me parece muito mais apropriada para escolas que se organizassem no modelo da *scholé*, já que esse “estudar com” demandaria garantir à escola e àqueles que nela se encontram uma separação espacial e temporal em relação aos espaços e tempos do mundo, o que, como sabemos, está longe de ser a nossa realidade. A segunda é porque, ainda que não se tenha essa pretensão, haveria o risco de reduzir o trabalho do professor a uma prerrogativa de “estudar com seus alunos”, o que, mesmo que não fosse educacionalmente tão problemático quanto a ideia de fazer dos professores “facilitadores de aprendizagens”, seria também prejudicial ao desenvolvimento pleno de uma Educação existencial, pois poderia excluir o aspecto do ensino dos processos

educacionais ou limitaria seus propósitos a “fazer os alunos estudarem” (o que é um propósito importante e válido, mas não pode ser o único).

Sob esse prisma, é pertinente que se questione em que momentos e situações seria apropriado ou mesmo possível esperar que estudantes e professores “estudem uns com os outros” e em que momentos os professores deveriam dedicar suas energias à efetivação de sua arte de ensinar. A esse respeito, é importante não esquecer que o engajamento com os estudos faz parte do ofício do professor não apenas quando está atuando em sala de aula, mas também e principalmente quando está fora dela. De fato, parte considerável do processo pelo qual o professor se torna um estudioso (Larrosa, 2019; 2021) se desenvolve nos momentos de formação inicial e continuada, nos tempos de preparação e organização das aulas, de reflexões e análises a respeito do como as aulas dadas se desenvolveram e de como poderão se desenvolver as aulas ainda a serem dadas. Ademais, esse engajamento prévio com os estudos é condição necessária justamente para que os professores consigam selecionar adequadamente as matérias de estudo e as formas de estudá-las a serem propostas a seus estudantes, assim como para desenvolverem sua arte de ensinar. É claro que, nesses processos de preparação e de formação inicial e/ou continuada é possível que haja espaço também para momentos de “estudar com”, mas no sentido de professores estudando com outros professores, compartilhando textos e outros materiais de estudo, debatendo opiniões, impressões, dividindo pensamentos e estimulando uns aos outros no desenvolvimento de sua própria formação - sem esquecer, é claro, que essa formação não é de responsabilidade exclusiva dos docentes e precisa ser amparada por condições adequadas e por políticas bem estruturadas.

Isso não significa que não haja espaço para que estudantes “estudem com” seus professores em sala de aula, nem que esse “estudar com” não possa ser bastante significativo. A questão é identificar que formas de estudar podem ser desenvolvidas em conjunto e ao mesmo tempo por professores e estudantes. Aqui, acredito que se pode pensar, por exemplo, em atividades de leituras compartilhadas acompanhadas de reflexões e debates coletivos, em que o professor pode ser exemplo de como se lê publicamente um texto e como alguém que instiga seus estudantes a ler melhor, a pensar sobre o que foi lido (mesmo que não possa ensiná-los a pensar) e a comentar aquilo que foi lido (mesmo que não possa obrigá-los a falar). Outra forma plausível de se pensar esse “estudar com”, acredito eu, se daria por meio de atividades em que, primeiro, o professor concede aos estudantes tempo para que, individualmente ou em grupos, em sala de aula, numa biblioteca ou em outro espaço da escola, dediquem-se a pesquisar, a ler, a escrever, a tomar notas, a registrar questões, e, depois, a compartilhar uns com os outros e com o próprio professor suas dúvidas, suas impressões, suas ideias, bem como o que pensaram

ou sentiram ao estudar aquele determinado tema. Ademais, é possível supor que esse engajamento nos estudos e o posterior compartilhamento de ideais e questionamentos pode ser potencializado se o professor puder, mesmo que pontualmente, se envolver nessas atividades de estudo junto a seus estudantes, como alguém que orienta e conduz, mas que também participa. De qualquer modo, tanto uma como outra maneira de possivelmente concretizar experiências de “estudar com” demandam que os professores estudem antes de ir para a sala de aula, que se preparem adequadamente, o que, obviamente, exige que lhes sejam oferecidas as condições para tanto.

Os exemplos que mencionei acima decorrem não apenas de minhas leituras e reflexões sobre o tema, mas sobretudo e especialmente de minhas experiências como professor, pelas quais consigo atestar que essas maneiras de se promover o estudo em sala de aula e de torná-lo coletivo são razoáveis e potencialmente significativas. A esse respeito, observar estudantes compenetrados na leitura de um texto, em assistir um vídeo ou em analisar uma imagem ou gráfico, fazendo anotações e questionamentos próprios em seus cadernos, debatendo com seus colegas, trazendo à tona perspectivas que não estavam previstas, são situações que particularmente me trazem esperança e um desejo de prosseguir na profissão. Da mesma forma, os momentos de partilha coletiva dos materiais de estudo, com a minha participação e sob minha organização, com o engajamento dos estudantes, uns muito, outros pouco, outros nada, me despertam também os mesmos sentimentos. Evidentemente, não é possível prever ou controlar em que intensidade ou por quanto tempo os estudantes estariam de fato estudando, nem o quanto participariam dos momentos de coletivização daquilo que foi estudado, assim como não é possível aferir com exatidão o que aprenderam ou como foram afetados pelo estudo. E é claro que, também em minhas experiências, os níveis de atenção, de dedicação e de interesse dos estudantes variam. A esse respeito, basta lembrar o quão complexo e desafiador é conseguir educar a atenção e mantê-la naquilo para o qual ela deve estar direcionada, e lembrar também que o “estar em estado de estudo” é, como explica Ruitenberg (2017), algo cuja profundidade e durabilidade não podemos antecipar nem dominar. Mas, reitero, isso não significa que esses momentos não importem. Acima, comentei brevemente o que eles significam para mim. Contudo, esses momentos em que o estudo se faz público e coletivo podem ser extremamente importantes também para os estudantes, ainda que apenas por um breve momento. Basta considerar, como também já dito, por exemplo, as possíveis implicações desses momentos para os estudantes que não possuem em casa, na família ou em amigos próximos exemplos de pessoas que estudam, ou que não recebem incentivos para estudar, exceto de alguns de seus

professores - o que reforça a nossa responsabilidade de sermos estudiosos e buscarmos fazer com que nossos alunos sejam estudantes.

Não que isso vá garantir qualquer coisa, mas alguém será capaz de negar que esse envolvimento dos estudantes com os estudos, inspirado e guiado por nós, professores, compartilhado conosco, poderá motivá-los a querer estudar mais, a saber mais, a buscarem expandir suas possibilidades de existência no e com o mundo? Além disso, acredito também que, se os propósitos pelos quais buscamos fazer nossos alunos se tornarem estudantes, e pelos quais disponibilizamos, quando possível, esses momentos em que estudantes e professores estudam “uns com os outros”, forem orientados por uma perspectiva existencial, poderemos nos aproximar da superação de uma Educação pautada nas lógicas neoliberais e na cultura da performatividade. Por conseguinte, poderíamos esperar também o fomento das dimensões da qualificação, da socialização e da *subjectification*, bem como a ampliação das possibilidades de que professores e estudantes existam como sujeitos no e com o mundo, embora nada disso possa ser dado como garantido, dado o caráter imprevisível da Educação.

Evidentemente, é necessário manter em mente que para que tudo isso seja possível, é indispensável que professores e estudantes sejam providos das condições materiais, infraestruturais, sociais, culturais, políticas e econômicas para que possam se dedicar às atividades escolares, o que demanda investimentos no desenvolvimento de políticas públicas voltadas ao funcionamento das escolas, à formação e atuação de professores, e à formação dos estudantes, que sejam pautadas em uma perspectiva existencial de Educação. Nesse sentido, é necessário também, como venho argumentando, que os professores sejam questionadores, desenvolvedores e (re)formuladores dessas políticas de formação e atuação, e não objetos delas, assim como sejam questionadores e desenvolvedores dos currículos, e não meros cumpridores deles. Ademais, é de suma importância que as políticas educacionais e os currículos sejam estruturados a partir de uma perspectiva de Educação existencial que rompa com as amarras do neoliberalismo, da cultura da performatividade e da *learnification*, o que requer uma profunda mudança de paradigma. Por fim, é importante pontuar também que os exemplos que citei a partir de minhas experiências são somente isso, exemplos, pois, como explicado por Azanha (2011), cada realidade concreta tem suas especificidades e particularidades, de modo que não espero que o que compartilho aqui seja usado como teoria a ser testada ou aplicada irreflexivamente - se inspirarem alguém, ótimo, mas acredito que cada professor tem ou pode vir a ter a capacidade de ser agente e sujeito no exercício de seu ofício, desenvolvendo suas próprias formas de ensinar, de engajar seus estudantes nos estudos e de “estudar com” eles.

Assim, entendo que já expressei com clareza o suficiente a indispensabilidade do estudo para a formação docente, para a formação discente e para o desenvolvimento das atividades escolares, bem como para que seja possível a efetivação de uma Educação sustentada e orientada por uma perspectiva existencial. Acredito ter ficado nítida também a intrínseca conexão que existe entre o estudo e o ensino. Falta, no entanto, trazer para a discussão o elemento da aprendizagem, o que será feito na subseção a seguir. Não pretendo debater conceitos de aprendizagem, mesmo porque parte da crítica desse trabalho está direcionada justamente à *learnification* que tem dominado os discursos e práticas educacionais (Biesta, 2012; 2013a), mas sim propor reflexões a respeito de como a aprendizagem pode ser pensada por uma ótica que não seja a do neoliberalismo, a da indústria da mensuração ou a da cultura da performatividade. Ademais, quero propor também maneiras de pensar a aprendizagem que não acarretem em reduzir ou desconsiderar o valor e a importância do estudo e do ensino, mantendo meu posicionamento de que uma Educação existencial necessita do desenvolvimento articulado da tríade ensino, estudo e aprendizagem para se concretizar.

5.6 Neoliberalismo, performatividade, *learnification* e o problema da aprendizagem

Uma das críticas mais contundentes que tenho feito ao longo desta tese está direcionada às fortes influências da ideologia neoliberal e da cultura da performatividade sobre os discursos, as práticas e as políticas educacionais (Ball, 2003; Apple, 2011, 2019; Mayo, 2015; Saviani, 2020), em especial no que se refere à elaboração e execução das políticas para a formação de professores, bem como dos currículos da educação básica. Nesse contexto, um dos aspectos que mais se destaca é o fenômeno da *learnification* (Biesta, 2012; 2013a; 2022a), que, como já vimos, se expressa basicamente pela tendência em se traduzir tudo o que diz respeito à Educação em uma linguagem de aprendizagens, minimizando a importância do ensino e do estudo nos processos educacionais, na medida em que os coloca em uma condição de subalternidade em relação à aprendizagem, ou em que até mesmo exclui esses dois aspectos dos debates educacionais. Assim, alunos passam a ser considerados como “aprendizes” (mesmo quando não se utiliza este termo) e não como estudantes, docentes se transformam em “facilitadores de aprendizagens” e deixam de ser professores, e o que “importa” na Educação passa a se restringir às aprendizagens atingidas pelos alunos, mas não quaisquer aprendizagens. Aqui, aparece a intrínseca conexão entre a *learnification* e a cultura da performatividade, como característica marcante de uma Educação que se desenvolve sob a égide dos valores neoliberais. Essa conexão se manifesta essencialmente por meio da atuação de uma indústria global de

mensuração (Biesta, 2012) voltada a atestar objetiva e estatisticamente tudo aquilo que foi supostamente aprendido pelos estudantes em um determinado período.

Assim, as aprendizagens que “importam” são aquelas que podem ser previstas e demonstradas por meio de avaliações padronizadas, sejam elas internas, sejam, principalmente, externas, e que teoricamente confirmam a eficiência e a eficácia dos processos educacionais através de dados numéricos expostos em rankings de desempenho. Sob esse prisma, quanto mais altas as notas que os estudantes atingem nas avaliações e quanto mais as aprendizagens demonstradas por eles estão alinhadas com as expectativas previamente estabelecidas nos currículos, mais inteligentes e bem preparados eles são considerados, mais eficientes e competentes são seus professores e mais bem avaliadas são as escolas em que estudam. Consequentemente, a própria questão da qualidade na Educação passa a ser vista como sinônimo de eficiência e eficácia que se manifestam por meio de resultados de aprendizagens previsíveis e mensuráveis (Biesta, 2022a).

Essa maneira de pensar e desenvolver a Educação está disseminada em escala global (Mayo, 2015; Mundy *et al*, 2016; Saraiva e Souza, 2020) e, como exemplificado no segundo capítulo desta tese, manifesta-se também na educação escolar brasileira. A esse respeito, cumpre lembrar que a análise feita sobre a BNC-Formação (Brasil, 2019) evidenciou, entre outros aspectos, um processo de *learnification* da profissão docente em nosso país, na medida em que expressões relacionadas à aprendizagem aparecem aproximadamente três vezes mais do que aquelas relativas ao ensino, e na medida em que o termo “estudo” ou “estudar” aparece uma única vez no texto da política. Ademais, chama a atenção também que nas partes do texto em que o aspecto do ensino é mencionado, ele é essencialmente voltado a assegurar as aprendizagens elencadas nos currículos - portanto, previamente determinadas e que podem ser objetivamente medidas e comprovadas. Por conseguinte, um dos perigos que se corre é que os professores, além de passarem a ser vistos antes como “facilitadores de aprendizagens” do que como profissionais que tem algo a ensinar, sejam também objetificados, passando a ser apenas executores das políticas e meros cumpridores dos currículos, perdendo o espaço e as condições necessárias para atuarem como sujeitos nos processos educacionais.

Como argumentado no decorrer da tese, não são poucos os problemas que se originam e se espalham a partir dessa perspectiva educacional orientada pela ideologia neoliberal, pela cultura da performatividade e pela *learnification*. Acima, mencionei brevemente três deles: o de se passar a traduzir “qualidade” como sinônimo de eficiência e eficácia comprovadas por meio de resultados de aprendizagens previsíveis e mensuráveis; o de reduzir ou até mesmo desconsiderar por completo a importância do ensino e do estudo nos processos educacionais; e

o risco de que os professores sejam objetificados pelas políticas e pelos currículos. Outros dois problemas, já expostos ao longo do texto e que penso ser importante ressaltar aqui, se expressam através de uma inclinação geral a se tentar fazer da Educação uma atividade cujos processos e fins podem ser previstos, controlados, calculados e, portanto, livres de quaisquer riscos, imprevisibilidades e incertezas, e pela conseqüente instrumentalização dos processos educacionais, que passam a se manifestar essencialmente como um conjunto de práticas técnico-instrumentais orientadas pela aquisição de habilidades e competências que possam ser objetivamente aferidas. Esses problemas são bastante preocupantes principalmente porque impactam significativamente em nossas possibilidades de desenvolver uma forma de Educação pautada em e orientada por uma perspectiva existencial. Não por acaso, tenho me empenhado, em especial ao longo dos últimos três capítulos, este incluso, a desenvolver uma argumentação em favor da indispensabilidade do ensino e do estudo para a efetivação de uma educação escolar que contemple as dimensões da qualificação, da socialização e da *subjectification* para professores para estudantes, e que fomente as possibilidades de que tanto uns quanto os outros existam como sujeito no e com o mundo.

Entretanto, conforme também já enunciei antes, é também uma preocupação minha não fazer da crítica à *learnification* uma opção por excluir o aspecto da aprendizagem dos discursos e práticas educacionais. Isso porque a aprendizagem é parte essencial e inerente à Educação, de modo que é preciso ficar claro que o problema não é levá-la em séria consideração, até porque uma Educação que não contemple a questão da aprendizagem é certamente manca e incompleta, mas sim querer colocá-la como a parte mais importante dos processos educacionais, ou pior, como a única parte que importa - principalmente pela tendência a se considerar como válidas somente as aprendizagens que podem ser previstas e medidas. A esse respeito, tenho defendido a urgência de se garantir as condições para que a tríade ensino, estudo e aprendizagem seja desenvolvida na educação escolar, como parte fundamental do caminho a ser percorrido para superar o domínio da ideologia neoliberal e da cultura da performatividade. Como tenho argumentado, esses três aspectos precisam se desenvolver de maneira articulada e sem que um seja colocado acima dos outros. Até aqui, apresentei uma extensa discussão acerca do ensino e do estudo, e creio ter esclarecido de forma coerente tanto a importância desses dois aspectos educacionais quanto as interconexões entre eles. Agora, é momento de dedicar um pouco mais de atenção à questão da aprendizagem, para além das necessárias críticas à *learnification*. Não pretendo discutir conceitos ou noções que explicam o que é aprendizagem, nem como, quando ou sob que condições a aprendizagem acontece, mas sim provocar reflexões acerca dos propósitos pelos quais pode ser esperado que as pessoas aprendam durante os processos

educacionais, enfatizando a importância de que esses propósitos sejam ancorados em uma perspectiva existencial de Educação. Além disso, pretendo explicitar também as inter-relações da aprendizagem com o ensino e com o estudo.

5.6.1 Sobre os propósitos da aprendizagem em uma Educação Existencial

No terceiro capítulo desta tese, recorri às ideias elaboradas por Biesta (2017a; 2020a; 2022a) para argumentar que, sob uma perspectiva existencial, a educação escolar precisa propiciar as condições para que as dimensões da qualificação, da socialização e da *subjectification* sejam fomentadas. No mesmo sentido, expliquei que o autor neerlandês afirma que é preocupação fundamental de uma Educação existencial fazer crescer as possibilidades de que os educandos possam viver suas vidas como sujeitos e que, nesse processo, os professores precisam “despertar” (novamente, creio que o termo é impreciso e poderia ser substituído por outro, como “encorajar” ou “estimular”) nos estudantes o desejo de viver no e com o mundo de forma adulta. A esse respeito, procurei demarcar meu posicionamento em favor da necessidade e da importância de que as três dimensões educacionais sejam desenvolvidas inicialmente nos professores para depois passarem a ser desenvolvidas nos estudantes, bem como de que os professores possam ser sujeitos de suas vidas e queiram existir no e com o mundo de forma adulta, antes mesmo de pretenderem incutir em seus estudantes essas condições, como forma de ampliar as possibilidades de efetivação das ideias educacionais elaboradas por Biesta (2017a; 2020a; 2022a; 2024).

Os propósitos educacionais elencados e discutidos no terceiro capítulo, e brevemente retomados acima, embasaram minha argumentação a respeito do que caracteriza o ofício de professor, desenvolvida no quarto capítulo, bem como sobre os aspectos do ensino e do estudo, e de sua importância no desenvolvimento de uma educação escolar que seja pensada e efetivada sob uma perspectiva existencial, feita anteriormente no capítulo atual. Nesse sentido, com o intuito de manter a coerência das ideias desenvolvidas até aqui, não vejo alternativa a não ser considerar que, em uma Educação orientada por um prisma existencial, as finalidades pelas quais se pode esperar que as aprendizagens ocorram nos processos educacionais referem-se justamente ao cumprimento desses propósitos: desenvolver as dimensões da qualificação, da socialização e da *subjectification* tanto em professores quanto em estudantes; aumentar as chances de que professores e estudantes possam existir como sujeitos nos processos educacionais e em suas vidas de forma mais ampla; e encorajar tanto em uns quanto em outros o desejo de viver no e com o mundo de forma adulta. Para tanto, entendo que há algumas questões que precisam ser levantadas e discutidas. Primeiro, as aprendizagens que hoje são

estabelecidas nos currículos e que se espera que os estudantes sejam capazes de comprovar nas avaliações podem contribuir para que os propósitos acima expostos sejam atingidos, indo, portanto, além das expectativas neoliberais e da cultura da performatividade? Se não são, o que é preciso alterar na forma de pensar e organizar as políticas educacionais, os currículos e a própria educação escolar para que passem a ser? Segundo, se as aprendizagens previstas atualmente nos currículos e exigidas nas avaliações são insuficientes para que se alcancem os propósitos educacionais pautados numa perspectiva existencial conforme apresentados aqui, que tipos de aprendizagens melhor potencializariam o cumprimento desses propósitos e como a articulação com o ensino e com o estudo pode fomentá-las?

É claro que uma resposta ampla e bem elaborada a essas questões exigiria uma pesquisa dedicada somente a elas, o que foge de nossos objetivos aqui. Por isso, o que proponho é uma breve reflexão que nos ajude a levantar possíveis formas de responder a essas indagações, ciente de que são apenas possibilidades que dependeriam de uma melhor compreensão acerca de problemáticas que dizem respeito a elementos como os currículos, as avaliações e as particularidades de cada escola para poderem ser observadas e verificadas.

No que se refere à primeira questão, penso que uma resposta razoável e plausível seria: depende. A questão, a meu ver, é menos a respeito dos conteúdos e mais acerca dos porquês de se aprender determinados conteúdos - ou, para ser mais preciso, dos porquês de se ensinar, se estudar e se aprender determinados conteúdos. A esse respeito, cumpre mencionar que uma das críticas que Biesta (2012; 2013a; 2013c; 2017a; 2020a; 2022a; 2022b) faz em relação à cultura da aprendizagem é que ela tende a ignorar que as pessoas não “simplesmente aprendem”, mas que aprendem algo, que aprendem de e com alguém e que aprendem por alguma(s) razão(ões). Nesse sentido, é claro que, hipoteticamente, é possível que as aprendizagens previstas nos currículos podem ajudar no desenvolvimento das dimensões da qualificação, da socialização e da *subjectification*, bem como ajudar os estudantes a serem sujeitos de suas vidas e a viver no e com o mundo de forma adulta. Mas elas não podem fazer isso se o objetivo maior pelo qual se espera que os estudantes aprendam seja apenas torná-los aptos a demonstrar essas aprendizagens de forma objetiva e mensurável nas provas. Elas não podem fazer isso se professores e estudantes não possuírem tempo e condições para se dedicar ao estudo nas atividades escolares. Elas não podem fazer isso se os conteúdos que são valorizados são somente os que podem ser objetivamente comprovados nas avaliações. Assim, penso que podemos dizer que as aprendizagens previamente estabelecidas nos currículos só podem auxiliar no fomento e na concretização das três dimensões educacionais, bem como no aumento das possibilidades de que que professores e estudantes sejam sujeitos de suas próprias

vidas, se houver o interesse, o tempo e as condições para que os estudantes aprendam não porque precisam atingir determinados resultados nas avaliações, mas porque podem, nos processos educacionais pelos quais aprendem, mobilizar os saberes, conhecimentos e habilidades adquiridos como estratégia para desenvolverem a qualificação, a socialização e a *subjectification* tendo em vista propósitos existenciais e não técnico-instrumentais. Logo, seria necessária uma mudança de paradigma e uma reformulação de expectativas que contemple estudantes, professores e todos aqueles que de alguma forma se envolvem com a educação escolar. Ainda assim, não seria o bastante para repensar a questão da aprendizagem em termos de superação da lógica neoliberal e da cultura da performatividade. Isso porque, grosso modo, em geral as aprendizagens que se espera que os estudantes desenvolvam são aquelas que podem ser objetivamente verificadas, mas é necessário ter em mente que nem toda aprendizagem é facilmente detectável, assim como nem sempre as aprendizagens são perceptíveis dentro dos prazos previstos nos currículos ou esperados em cada ano letivo.

Nesse escopo, e aqui já começamos a responder a segunda questão colocada acima, denota-se a importância de se pensar que aprendizagens podem ocorrer durante as atividades escolares e que não se encontram no rol dos conhecimentos e habilidades previstos nos currículos, tampouco são diretamente exigidas nas avaliações, mas que podem impactar de maneira expressiva a formação dos estudantes sob uma perspectiva existencial. No mesmo sentido, podemos considerar também as aprendizagens que os professores podem adquirir em seus processos de formação inicial, de formação continuada e de atuação profissional, e que se orientem não por uma suposta necessidade de uma comprovação estatística de eficiência e eficácia, mas que contribua para uma formação e atuação docente também em perspectiva existencial. A esse respeito, acredito que há pelo menos três conjuntos de aprendizagens cujo desenvolvimento precisa ser incentivado. Antes de comentá-los, contudo, gostaria de frisar o termo “incentivado”, que indica algo que é desejável que se almeje e se fomente, mas que não necessariamente deve ser exigido ou cobrado de maneira enfática, pois se assim o for se estaria incorrendo no risco de tentar fazer também dessas aprendizagens algo previsível, controlável e mensurável.

O primeiro conjunto de aprendizagens sobre o qual quero comentar se refere à aquisição de saberes, conhecimentos e habilidades necessárias para o exercício da cidadania, para a participação na vida política, para a inserção no mundo da cultura e a convivência com as diversidades culturais, e para a atuação no mercado de trabalho (e aqui me refiro às habilidades que vão além da competência técnica, em especial aquelas necessárias à convivência social no ambiente de trabalho, e que guardam relação com as dimensões da socialização e da

subjectification). Trata-se, a meu ver, de um conjunto de aprendizagens que dificilmente alguém negaria serem importantes. Entretanto, é pertinente retomar rapidamente aqui dois pontos de discussão levantados anteriormente para que esse primeiro conjunto de aprendizagens não seja sequestrado pelos valores neoliberais e pela cultura da performatividade. Sob essa perspectiva, convém lembrar que, conforme problematizado no segundo capítulo e exemplificado na política analisada, os textos das políticas e dos currículos elaborados sob a ideologia neoliberal também costumam tratar sobre as questões relativas à cultura, à cidadania, à política, ao meio ambiente, ao trabalho etc., então o que importa não é somente colocar essas temáticas em pauta, mas a maneira como se olha para e se trabalha com elas. Nesse sentido, em diálogo com Duarte (2010), critiquei, também no capítulo dois desta tese, a tendência neoliberal a considerar todas essas questões como sendo frutos de falhas individuais, bem como a minimizar ou ignorar os impactos dos arranjos sociais, políticos e econômicos na constituição desses problemas, e a pretender inculcar na mente das pessoas que elas são individualmente responsáveis por resolver questões que são, em verdade, sociais. Além disso, no terceiro capítulo, ao discorrer acerca da dimensão educacional da qualificação, comentei que os discursos em favor de uma formação para “a cidadania”, “a participação política” ou a “inserção cultural”, por exemplo, são vazios e pouco ou nada dizem se não vierem acompanhados de reflexões profundas a respeito de que conceitos de cidadania, política, cultura etc. se está considerando, quais princípios sustentam essas formações e por que propósitos educacionais é esperado que essas questões sejam desenvolvidas. Por conseguinte, pode-se inferir que as aprendizagens referentes a “ser um bom cidadão”, “participar ativamente da vida política”, “conviver com as diversidades culturais”, “ser responsável em relação ao meio ambiente”, “preparar-se para o mercado de trabalho”, entre outras, são importantes somente se forem pensadas e desenvolvidas a partir de princípios e finalidades existenciais, portanto significativamente distintas e até mesmo opostas às determinadas pelo pensamento neoliberal. Em outras palavras, esse conjunto de aprendizagens será importante se contribuir para o desenvolvimento das dimensões da qualificação, da socialização e da *subjectification* de estudantes e professores, bem como se fomentar as possibilidades de que possam existir no e com o mundo como sujeitos.

O segundo conjunto de aprendizagens que penso ser fundamental que sejam incentivadas diz respeito à necessidade de que estudantes e professores aprendam a estudar, aprendam a aprender com as experiências, aprendam a mobilizar os repertórios construídos por meio dos estudos e das experiências nas diversas situações do cotidiano (em especial naquelas em que são chamados a responder “como adultos”). Trata-se, nesse sentido, de se incrementar

as possibilidades de aprendizagens que não se ancoram em conteúdos específicos previamente estabelecidos e que precisam ser comprovados por meio de avaliações que entreguem resultados objetivamente mensuráveis, bem como não se orientem por responder às demandas do neoliberalismo e da cultura da performatividade. De fato, tal qual o anterior, esse segundo conjunto de aprendizagens só encontra justificativa e sentido se for fundamentado em e orientado por uma perspectiva existencial de Educação que fomente o desenvolvimento das dimensões da qualificação, da socialização e da *subjectification* em professores e estudantes, e potencialize suas possibilidades de viver como sujeitos de suas vidas no e com o mundo, de forma adulta.

Considerando que tenho afirmado com alguma frequência que penso ser fundamental tratar antes da formação docente do que da formação discente, e considerando, principalmente, que esta tese tem como objeto central uma política para a formação de professores, há ainda um terceiro conjunto de aprendizagens que quero destacar aqui. A esse respeito, enquanto as aprendizagens comentadas acima, relativas, por exemplo, a questões como a cidadania, a política, a cultura, o trabalho, o estudo e as experiências, podem se encaixar tanto na formação docente quanto na discente, ainda que de maneiras distintas, as aprendizagens referentes ao desenvolvimento da arte de ensinar contemplam mais precisamente os professores (e os estudantes em processo de se tornar professores, é claro). Nesse sentido, podemos pensar em todas as habilidades e conhecimentos que nós, professores, adquirimos por meio do estudo, por meio das experiências dentro e fora das salas de aulas, com ou sem a presença de estudantes, e que contribuem para que desenvolvamos nossas próprias metodologias, nossas próprias estratégias, a nossa capacidade de discernir, de tomar decisões, a nossa criatividade, enfim, a nossa própria arte de ensinar, tendo em vista a concretização do ensino como prerrogativa básica da dimensão prática de nosso ofício. Também em relação a esse conjunto de aprendizagens, é indispensável que suas finalidades não sejam aquelas determinadas pela ideologia neoliberal, pela cultura da performatividade e pela *learnification*, mas que almejem os mesmos propósitos existenciais mencionados em relação aos dois conjuntos anteriores.

Finalmente, quero tecer algumas considerações a respeito da questão da aprendizagem discutida nessa parte da tese. Primeiro, julgo fundamental que se compreenda que esses conjuntos de aprendizagens elencados nos parágrafos anteriores não podem se enquadrar na categoria de saberes e conhecimentos que podem (ou devem) ser aferidos por meio dos resultados atingidos pelos estudantes nas avaliações. A esse respeito, e aqui entra o segundo comentário, é importante também que haja o entendimento de que essas aprendizagens são, em geral, complexas e de difícil percepção, não sendo possível antecipá-las, prevê-las com

exatidão, controlá-las ou determinar quando, em que contextos e por quanto tempo elas virão à tona. Nesse sentido, convém não esquecer que, enquanto seres humanos, somos seres permanentemente inacabados e em constante processo de formação, de modo que esses conjuntos de aprendizagens não previsíveis, não mensuráveis e orientados por uma perspectiva existencial se estendem para muito além de nossas experiências nas escolas, sejam elas como estudantes, sejam como docentes. Sob esse prisma, assim como Biesta (2017a; 2020a; 2022a) afirma que ninguém pode afirmar “ser adulto” em toda e qualquer situação da vida, sinto segurança para afirmar também que nenhum de nós pode afirmar que exerce a cidadania, participa da política e convive com as diferentes culturas sempre de formas adequadas e desejáveis. Além disso, pensando especificamente no trabalho de professor, creio que também nenhum de nós pode afirmar que em toda e qualquer aula, com todo e qualquer estudante ou turma, consegue garantir o pleno desenvolvimento das melhores estratégias ou metodologias de ensino, ou a melhor performance de nossa arte de ensinar. Ademais, é possível inferir que, ao pensar as aprendizagens dentro desse escopo mais existencial e que busca desvinculá-las das expectativas de serem comprovadas por meio de resultados, bem como destaca suas interconexões com o ensino e com o estudo, podemos potencializar, no discurso e, quem sabe, na prática, a superação da *learnification* na formação de professores, na formação dos estudantes e na educação escolar de modo mais abrangente. Nesse sentido, as aprendizagens deixam de ser o fim maior ou último dos processos educacionais, assim como deixam de ser encaradas como algo que só tem valor se for detectado e medido conforme padrões pré-estabelecidos e objetivamente conferíveis, e passam a ser simplesmente possíveis consequências de processos educacionais em que, em um direcionamento existencial, as atividades de ensino, de estudo e de aprendizagem coexistem e se retroalimentam, sem que as duas primeiras sejam subjugadas por esta última.

As ponderações feitas acima salientam a importância de se compreender e aceitar a Educação como um empreendimento marcado por riscos, incertezas e imprevisibilidades, e de encarar essas condições como potencialmente belas e inspiradoras sob o ponto de vista existencial (Biesta, 2013b; Freire, 2017, 2019; Silva & Rohr, 2018), e não como problemas a serem evitados ou corrigidos. Todavia, para que essas aprendizagens de fato tenham a possibilidade de acontecer, é necessário que essa compreensão a respeito da Educação não se limite a professores e estudantes, mas se estenda também aos responsáveis pela elaboração e avaliação das políticas educacionais e dos currículos. Sob essa perspectiva, evidencia-se novamente a importância de que existam políticas educacionais bem estruturadas e que haja a oferta de condições materiais, infraestruturais, econômicas, sociais, políticas e culturais para

que professores e estudantes possam se engajar nas atividades escolares sem precisar responder a qualquer custo às pressões por desempenho e performatividade características da Educação neoliberal. Além disso, pode-se reafirmar também a necessidade de que haja uma mudança de paradigma que reoriente a maneira como encaramos a Educação, em especial a que se desenvolve nas escolas, para que os princípios que pautam os processos educacionais e os propósitos pelos quais esses processos se norteiam sejam existencial e educacionalmente desejáveis. Assim, emerge novamente a questão acerca da importância de pensarmos que estratégias podem ser utilizadas para que esses pontos referentes ao desenvolvimento do ensino, do estudo e da aprendizagem nos termos que coloquei aqui sejam possíveis enquanto ainda nos encontramos distantes da possibilidade de emular a *scholé* grega ou qualquer outra forma de organização escolar que a ela se assemelhe. Ainda mais do que isso, retoma-se também a questão sobre como organizar e elaborar políticas educacionais para a formação de professores que potencializem uma Educação orientada por propósitos existenciais.

A esse respeito, convém ressaltar que no decorrer não apenas deste capítulo, mas também dos anteriores, tenho afirmado insistentemente que o desenvolvimento do ofício de professor, bem como dos aspectos do ensino, do estudo e da aprendizagem, de modos que possibilitem a efetivação de uma Educação existencial nos termos apresentados e discutidos aqui, além de necessitar de condições materiais, infraestruturais, sociais, políticas, econômicas, culturais etc., depende fundamentalmente de que haja políticas educacionais bem estruturadas para sustentar a formação e o trabalho docente, bem como para apoiar o desenvolvimento das atividades escolares. Entretanto, até o momento eu apenas mencionei essa importância, mas não apresentei de modo mais específico meus argumentos a respeito de como essas políticas podem ser organizadas para que esses propósitos possam ser atingidos. Por essa razão, no capítulo final da tese, me dedicarei a elencar e a explicar quais são, em minha perspectiva, os fundamentos e objetivos mais apropriados para estruturar políticas de formação de professores ancoradas em e direcionadas por uma perspectiva existencial de Educação, e que possam superar o domínio da ideologia neoliberal e da cultura da performatividade na educação escolar, respondendo, assim, à questão de pesquisa apresentada na introdução.

Capítulo 6. Dos fundamentos e objetivos que estruturam uma política de formação de professores sustentada em e orientada por uma perspectiva existencial de Educação

No capítulo que encerra a presente tese, vou me dedicar a concluir uma resposta à questão de pesquisa levantada na introdução: quais são os fundamentos e propósitos mais apropriados para estruturar políticas para a formação de professores sustentadas em e orientadas por uma perspectiva existencial de Educação? Ao elaborar e sustentar tais fundamentos e propósitos, estarei, pois, cumprindo o objetivo geral da tese.

Não é difícil perceber que essa resposta foi se estruturando e tomando forma no decorrer das argumentações que desenvolvi nos capítulos anteriores. Nesse sentido, no segundo capítulo, constatou-se que os fundamentos e objetivos expressos na Resolução CNE/CP 02/2019, que estabelece as DCN para a formação inicial de professores da educação básica e a BNC-Formação, não são adequados para estruturar políticas de formação docente que atendam à finalidade expressa acima. A esse respeito, convém lembrar que uma das características mais marcantes identificada na análise da referida política é uma tendência a um processo de *learnification* da profissão docente, manifesta pela supervalorização do aspecto da aprendizagem, em detrimento do ensino, que é compreendido basicamente como uma habilidade técnica direcionada a produzir novas habilidades, e do estudo, cuja única menção no texto da política está diretamente relacionada a expectativas de garantia de aprendizagens. Essas características já evidenciam a intrínseca proximidade dessa política com os valores neoliberais, da cultura da performatividade e da indústria de mensuração global dos resultados educacionais, principalmente porque as aprendizagens que se espera que os professores tenham a competência de garantir que os estudantes atinjam são aquelas estipuladas nos currículos e averiguadas objetiva e estatisticamente por meio de avaliações, em especial as em larga escala.

Ainda em relação à identificação dos valores neoliberais na BNC-Formação, identificou-se também que o texto da política parece pretender incutir nas mentes dos professores que eles são os únicos responsáveis por sua própria formação, bem como pelo desenvolvimento de sua atuação profissional, minimizando ou até omitindo que existem responsabilidades a serem cumpridas por outras instâncias e por outros atores políticos e sociais para que essa formação e atuação possam se dar de maneiras educacionalmente apropriadas. De fato, essa propensão a individualizar responsabilidades e a tratar questões coletivas como se dependessem exclusivamente de melhorias individuais para que sejam resolvidas é uma particularidade notoriamente neoliberal, como discutido no segundo capítulo a partir de diálogo

com Duarte (2010) e reiterado no anterior a este aqui. Ademais, como também já argumentando, essa tendência à individualização de responsabilidades pode transmitir uma falsa ideia de que os professores possuem uma verdadeira autonomia em seu trabalho e efetivamente atuam como sujeitos em seus processos formativos e na prática de seu ofício, exercendo sua capacidade de agência (Priestley, Biesta & Robinson, 2015), quando, em verdade, o que se pretende é que sejam submissos aos propósitos neoliberais e performativos explícita ou implicitamente impostos pelas políticas e pelos currículos, sobretudo no que diz respeito ao atendimento das expectativas de que os estudantes atinjam os resultados de aprendizagem esperados. Logo, a política analisada, tal qual está formulada, parece contribuir antes para uma objetificação dos professores do que para oferecer-lhes as possibilidades de serem sujeitos de sua formação e de seu trabalho. Ademais, tal política parece se orientar por uma perspectiva educacional em que as formas de existência de professores e estudantes importam menos do que os resultados estatísticos gerados nas avaliações, se é que importam de alguma maneira. Finalmente, outro ponto que denota uma evidente influência neoliberal sobre a BNC-Formação é justamente sua organização em competências, noção fortemente criticada e problematizada no segundo capítulo, a partir de diálogo com Azanha (2006), Duarte (2010), Gatti *et al* (2019), Albino e Silva (2019) e Pires e Cardoso (2020), em especial por se tratar de uma concepção intrinsecamente conectada à ideia de excelência, eficácia e eficiência típicas de perspectivas produtivistas e resultadistas.

Por conseguinte, estou convicto de que posso afirmar que uma política de formação docente pensada sob uma perspectiva existencial e que objetive libertar professores e estudantes (e a Educação como um todo) dos grilhões da ideologia neoliberal, da *learnification* e da cultura da performatividade certamente não estabelece que os professores devem ter como prioridade garantir que os estudantes atinjam determinadas aprendizagens previsíveis e mensuráveis. Uma política tal também não trataria os aspectos do ensino e do estudo como secundários ou prescindíveis para o desenvolvimento da educação escolar. Da mesma forma, tal política não trataria os aspectos do ensino e do estudo como meros auxiliares do processo por meio do qual as aprendizagens são asseguradas. Igualmente, uma política com essa finalidade também não pretenderia convencer os professores de que eles são os únicos responsáveis por sua formação e por sua atuação profissional. Por fim, uma política assim orientada se organizaria de modo a fomentar as possibilidades de que os professores vivam no e com o mundo, em especial no exercício de seu ofício, como sujeitos, considerando, é claro, os limites e barreiras que se colocam diante dessas possibilidades.

Contudo, se por um lado já foram apresentados exemplos de fundamentos e propósitos que não são adequados para estruturar políticas de formação de professores que se sustentem em e se orientem por uma perspectiva existencial de Educação, e que, por conseguinte, nos ajudem a romper com a ideologia neoliberal e com a cultura da performatividade, por outro ainda é necessário apresentar e explicitar exemplos de quais são ou podem ser esses fundamentos e propósitos. Como dito, as bases para a elaboração e estruturação dessa resposta foram se edificando ao longo da argumentação teórica que se desenrolou nos capítulos três, quatro e cinco. Isso significa que os fundamentos e propósitos a serem apresentados e explicados aqui estão articulados com as principais ideias expostas nos capítulos mencionados. Sob essa perspectiva, do terceiro capítulo as concepções a servir de alicerce para a elaboração desses fundamentos e propósitos se referem à necessidade de desenvolver, em especial nos professores, as dimensões educacionais da qualificação, da socialização e, principalmente, da *subjectification*, a importância de se potencializar as possibilidades de que os docentes possam existir como sujeitos no exercício de sua profissão e em suas vidas de modo mais amplo, e a indispensabilidade de se reconhecer a Educação como um processo essencialmente marcado por riscos, incertezas e imprevisibilidades. Já em relação ao capítulo quatro, as ideias que embasam a formulação dos fundamentos e propósitos a serem apresentados aqui dizem respeito sobretudo aos aspectos existencial, prático e posicional do ofício de professor, com suas respectivas subcategorias. Por fim, do capítulo anterior destacam-se, obviamente, as definições e considerações feitas acerca da tríade ensino, estudo e aprendizagem, com suas respectivas interligações. A esse respeito, do aspecto do ensino enfatizarei a noção de arte de ensinar, reiterando também a importância de se manter uma constante reflexão acerca do quão ensinável é cada objeto de conhecimento, principalmente para que se tenha consciência do que é educacionalmente adequado se esperar que os professores façam e o que seria apenas uma cobrança desmedida e ilógica. Ainda sobre o ensino, pretendo reforçar também o entendimento de que, em uma perspectiva existencial de Educação, suas finalidades não podem ser pensadas estritamente em termos de resultados de aprendizagens e de desempenho. Em relação ao aspecto do estudo, por sua vez, as noções que acredito serem mais valiosas para auxiliar na elaboração desses fundamentos e propósitos são a de professor estudioso que faz de seus alunos estudantes, a da importância de se permitir ser vulnerável aos objetos de conhecimento, mantendo com eles uma postura de abertura, amor e genuíno interesse e a de estar em estado de estudo. Por fim, a respeito do aspecto da aprendizagem, as bases para a construção dos fundamentos e propósitos que respondem à questão proposta estão nos três conjuntos de aprendizagens que apresentei e problematizei ao final do quinto capítulo, com ênfase especial ao último desses conjuntos, por

se tratar daquele que contempla aprendizagens mais direcionadas ao exercício da docência. Além disso, é pertinente enfatizar também que as argumentações que apresentarei para justificar os fundamentos e propósitos aqui elencados não são originadas somente da análise da Resolução CNE/CP 02/2019 e da discussão teórica feita nos capítulos anteriores a este, mas decorrem também de minhas experiências pessoais e profissionais no exercício do ofício docente na educação básica no Estado de São Paulo ao longo dos últimos quase dez anos.

Assim como procurei fazer ao longo dos capítulos anteriores, em especial dos dois últimos, pretendo ressaltar que o ensino, o estudo e a aprendizagem são aspectos interconectados e cujos desenvolvimentos podem ser fomentados mutuamente. Ao mesmo tempo, é necessário manter o entendimento de que cada um desses aspectos possui valor em si mesmo e não pode ser minimizado ou desconsiderado em relação aos demais. Além disso, de modo geral, pretendo evidenciar que todos esses fundamentos e propósitos se orientam pelo desenvolvimento de uma política de formação de professores pensada e estruturada sob uma perspectiva existencial de Educação, que tenha potencial para desenvolver as dimensões da qualificação, da socialização e da *subjectification*, inicialmente nos docentes, posteriormente nos discentes, e para expandir as possibilidades de que professores e estudantes vivam como sujeitos de suas próprias vidas no e com o mundo, ou seja, como seres humanos que reconhecem a humanidade uns dos outros e que, mesmo cientes de que não são completamente livres para tomar decisões e agir, não se resignam em ser objetos de vontades e determinações impostas externamente.

Outro interesse meu aqui é esclarecer de que maneiras os fundamentos e propósitos que serão apresentados e explicados neste capítulo dialogam com os objetivos específicos elencados na introdução. Assim, pretendo evidenciar como esses fundamentos e propósitos podem nos ajudar a: propor uma forma de pensar e elaborar políticas de formação docente que fomentem as possibilidades de superação do domínio da ideologia neoliberal e da cultura da performatividade na educação escolar; propor uma forma de conceituar e compreender o ofício de professor, bem como a formação e a atuação profissional docente, que seja compatível com o desenvolvimento de práticas educacionais pautadas em e guiadas por uma perspectiva existencial de Educação; e propor caminhos para a superação da cultura da aprendizagem na educação escolar. Por último, espero também indicar se as seis condições que compõem a hipótese levantada na introdução podem ser refutadas ou confirmadas, seja de forma parcial, seja completamente, a partir das argumentações e conclusões aqui expressas, embora eu só vá tratar mais diretamente a respeito das confirmações ou refutações dessas hipóteses ao desenvolver as conclusões da tese.

Nesse sentido, creio que ficarão evidentes as articulações e proximidades entre cada um dos seis capítulos que compõem essa tese. Assim sendo, nas seções e subseções a seguir serão apresentados, explicados e categorizados os fundamentos e propósitos que, em meu entendimento e com base nas argumentações desenvolvidas ao longo da tese, bem como em minha própria experiência como professor de educação básica, são mais apropriados para o desenvolvimento de uma política para a formação de professores sustentada em e orientada por uma perspectiva existencial de Educação, e que possa superar o domínio da ideologia neoliberal e da cultura da performatividade.

Para efeitos de organização e clareza na apresentação dos argumentos, estabeleci uma distinção entre fundamentos gerais e fundamentos específicos. Em relação aos fundamentos gerais, serão elencadas as prerrogativas que, em minha concepção, evidenciam de maneira mais clara e adequada como podemos compreender a Educação por uma ótica existencial. Tais prerrogativas dialogam com e correspondem às três dimensões educacionais discutidas no terceiro capítulo, em especial a dimensão da *subjectification*, bem como com a ideia de que é educacionalmente desejável que os professores e professoras da educação básica tenham as condições necessárias para poderem viver no e com o mundo como sujeitos de suas próprias vidas, incluindo nos momentos, situações e ambientes em que estão exercendo seu ofício. Ademais, pretendo enfatizar também o entendimento de que é necessário reconhecer e aceitar a Educação como um empreendimento marcado por riscos, incertezas e imprevisibilidades, e que, conseqüentemente, não deve e nem pode ser pensado e orientado pela expectativa de satisfazer as demandas neoliberais, da cultura da performatividade e da indústria de mensuração global de resultados de aprendizagens. Já no que se refere aos fundamentos específicos, optei por estabelecer uma divisão em três grandes categorias, que se articulam com os três aspectos necessários ao desenvolvimento do ofício de professor explicados no quarto capítulo. Assim, ao aspecto existencial corresponderá a categoria do desenvolvimento pessoal e profissional, ao aspecto prático corresponderá a categoria de preparação e atuação profissional e ao aspecto posicional corresponderá a categoria de atitude e postura pessoal e profissional. É importante esclarecer que essas categorias não são independentes umas das outras, de modo que o desenvolvimento dos fundamentos elencados em cada uma delas depende de que se desenvolva também aqueles elencados nas demais.

Já os propósitos educacionais mais apropriados para estruturar políticas de formação docente sustentadas em e orientadas por uma perspectiva existencial de Educação serão apresentados basicamente de duas maneiras. Por um lado, estes propósitos estarão expressos no próprio texto em que os fundamentos são informados e, por outro, estarão presentes também

nas argumentações e explicações que justificam tais fundamentos. Sob essa perspectiva, a primeira maneira de expressar esses propósitos tende a evidenciar suas proximidades com determinados fundamentos em particular, enquanto a segunda tende a esclarecer e destacar as finalidades gerais de uma Educação pautada em e guiada por uma perspectiva existencial. Ademais, procuro também manter uma conexão entre esses fundamentos e propósitos e o desenvolvimento das dimensões da qualificação, da socialização e da *subjectification* nos professores e nos estudantes, bem como com a importância do desenvolvimento da tríade ensino, estudo e aprendizagem tanto para a formação docente quanto para a formação discente e, de modo mais amplo, para os processos educacionais desenvolvidos nas escolas.

Tendo explicitado de maneira geral quais são os parâmetros que utilizei para dispor e explicar os fundamentos e propósitos mais apropriados para a estruturação de uma política de formação docente sustentada em e orientada por uma perspectiva existencial de Educação que nos possibilite superar as influências da ideologia neoliberal e da cultura da performatividade na educação escolar, iniciarei então, a partir da próxima seção, uma discussão mais detalhada a respeito de cada um deles. Nesse escopo, serão enunciados primeiramente os fundamentos gerais e, na sequência, os fundamentos específicos, conforme explicado acima. A esse respeito, a primeira categoria a ser exposta será a do Desenvolvimento Pessoal e Profissional, seguida pela categoria da Preparação e Atuação Profissional e, finalmente, pela categoria da Atitude e Postura Pessoal e Profissional. Em relação à organização das seções, optei por primeiramente apresentar os fundamentos gerais, seguido de alguns comentários e observações. Então, explico cada categoria específica, elenco os fundamentos a elas pertencentes e teço alguns comentários e observações em relação a eles. Finalmente, na seção que finaliza o capítulo, me proponho a tecer algumas observações e comentários que evidenciem as proximidades e articulações que os fundamentos contemplados em cada categoria possuem entre si. Ademais, procuro também evidenciar como esses fundamentos corroboram as principais ideias desenvolvidas nos capítulos anteriores.

6.1 Dos Fundamentos Gerais necessários a uma Educação Existencial

No terceiro capítulo desta tese, afirmo que antes de enveredar em uma argumentação a respeito de como pensar a estruturação de uma política de formação docente que possa superar o domínio das influências do neoliberalismo e da cultura da performatividade, era necessário esclarecer qual seria a concepção de Educação mais adequada para se pensar a formação de professores sob uma perspectiva existencial. Para tanto, dediquei-me a explorar a ideia elaborada e sustentada por Biesta (2013a; 2017a; 2020a; 2022a) de que a Educação é uma

questão existencial cuja finalidade é fomentar as possibilidades de que os estudantes desejem viver no e com o mundo de forma adulta. Com relação a isso, expliquei também que, na concepção do autor neerlandês, a tarefa educacional que deve ser realizada pelos professores consiste justamente em despertar nos estudantes esse desejo. Além disso, expliquei que, conforme o mesmo autor, a Educação se realiza fundamentalmente a partir do desenvolvimento de três dimensões ou três princípios básicos: a qualificação, a socialização e a *subjectification*. Naquela parte do texto, procurei explicar detalhadamente como se caracteriza cada uma dessas dimensões, priorizando a *subjectification* por ser, no entendimento de seu próprio formulador (Biesta, 2022a), a mais importante delas. Sob esse prisma, sustentei também a importância de que os professores sejam reconhecidos como sujeitos de suas vidas e no exercício de sua profissão, explicando e problematizando brevemente qual a noção de sujeito considerada por mim aqui nesta tese. Concomitantemente, empenhei-me também em apresentar e esclarecer possíveis formas de ampliação das dimensões educacionais propostas por Biesta (2017a; 2020a; 2022a), focando sobremaneira em como relacionar essas dimensões ao desenvolvimento da formação e atuação docente, bem como ao fomento das atividades de ensino, de estudo e de aprendizagem, de modo que essa tríade não seja subjugada às expectativas neoliberais e performativas.

No que diz respeito às ampliações propostas por mim em relação a como compreender e desenvolver essas três dimensões da Educação, acredito que a primeira e mais fundamental delas é ter atentado para a importância e a necessidade de que elas sejam fomentadas e desenvolvidas primeiramente nos professores, antes de se começar a trabalhar por seu desenvolvimento nos estudantes. Outro ponto a se destacar é que, em minha concepção, a tarefa educacional a ser desempenhada pelo professor proposta por Biesta (2017a; 2020a; 2022a) seria mais adequadamente expressa como uma busca por “estimular” ou “encorajar” os estudantes a viverem como adultos no e com o mundo, uma vez que o termo “despertar” me parece não ser o mais apropriado, já que esse “despertar” depende de motivações intrínsecas ao próprio indivíduo. Ainda em relação a esse entendimento de que, sob uma perspectiva existencial de Educação, é essencial que os indivíduos desejem viver no e com o mundo de forma adulta, afirmo também que entendo ser indispensável que esse desejo seja desenvolvido anteriormente nos professores, porque somente assim eles poderão tentar estimular seus estudantes a terem a aspiração de viverem de tal forma. Logo, depreende-se que, na minha concepção, as proposições feitas por Biesta (2013a 2017a; 2020a; 2022a) precisam ser pensadas e desenvolvidas primeiramente na formação docente e somente depois na formação discente. Além disso, outro ponto importante de ampliação que levantei em relação aos argumentos de

Biesta (2022a) foi o da necessidade de se olhar atentamente para os possíveis elos e conexões entre a dimensão da *subjectification* e outras noções utilizadas para tratar da questão da formação do sujeito, tais como a subjetividade, a identidade, a individualidade e a personalidade, argumentando que compreender quem somos nos ajuda a entender também como somos.

Finalmente, fiz ainda duas ponderações fundamentais em relação às possibilidades de desenvolver uma Educação existencial conforme os parâmetros propostos por Biesta (2017a; 2020a; 2022a) e expandidos por mim, em especial para a efetivação de uma formação docente sustentada em e orientada por uma perspectiva educacional que objetive superar a ideologia neoliberal e a cultura da performatividade. A primeira delas foi ressaltar a importância e a beleza do risco, da incerteza e da imprevisibilidade na Educação. A segunda foi evidenciar a indispensabilidade de políticas educacionais bem estruturadas para que esses propósitos e dimensões educacionais possam se desenvolver. Com relação a isso, afirmei ser de extrema importância que sejam oferecidas aos professores as condições e infraestruturas materiais, sociais, políticas, econômicas e culturais para se formarem e para desenvolverem seu ofício. Ademais, e este é certamente um dos pontos primordiais desta tese, insisti na ideia de que os professores precisam ser vistos como, e encorajados a serem, potenciais questionadores, (re)formuladores e desenvolvedores das políticas, e não como meros executores delas, ao mesmo tempo em que precisam ser considerados como, e estimulados a serem, potenciais questionadores e desenvolvedores dos currículos, e não como simples cumpridores ou reprodutores deles. Isso significa que os professores precisam ser sujeitos e agentes (Priestley, Biesta e Robinson, 2015) no exercício de sua profissão e em sua relação com as políticas e com os currículos, jamais meros objetos das prerrogativas e demandas expressas nesses documentos.

É a partir desse panorama de Educação pensada sob uma perspectiva existencial, orientada pelas premissas expressas no terceiro capítulo e retomadas nos parágrafos acima, que desenvolvi os fundamentos gerais que considero ser os mais apropriados para estruturar uma política de formação docente ancorada em e guiada por uma perspectiva existencial de Educação e que nos ajude a suplantar as exigências da ideologia neoliberal e da cultura da performatividade na educação escolar. Esses fundamentos seguem listados no quadro a seguir.

Quadro 1. Fundamentos gerais para uma formação existencial de professores

1.1 A Educação, conjunto de teorias e práticas que se realizam por seres humanos, com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos, é, por natureza, um empreendimento

<p>essencialmente voltado a propósitos existenciais e marcado por riscos, incertezas e imprevisibilidades.</p>
<p>1.2 Os riscos, as incertezas e as imprevisibilidades inerentes à Educação devem ser reconhecidos e aceitos por todos os envolvidos nos processos educacionais, de modo que quaisquer tentativas de se fazer com que as práticas educativas sejam completamente previsíveis, controláveis e mensuráveis precisam ser rejeitadas, posto que, além não serem passíveis de concretização, são educacionalmente indesejáveis.</p>
<p>1.3 É educacionalmente razoável que uma Educação pensada, organizada e realizada em uma perspectiva existencial tenha como propósitos desenvolver, inicialmente nos professores e, posteriormente, nos estudantes, as dimensões da qualificação, da socialização e da <i>subjectification</i>, bem como estimular em ambos, a começar também pelos professores, o desejo de viver no e com o mundo como sujeitos e de forma adulta.</p>
<p>1.4 Em uma Educação pensada, organizada e realizada em uma perspectiva existencial, a qualificação de professores e de estudantes não pode ficar restrita à aquisição de habilidades técnicas para o exercício profissional, e as ampliações referentes a questões como a participação na vida política, o exercício da cidadania e a inserção no mundo da cultura, entre outras, não podem ter como objetivo atender às demandas neoliberais e da cultura da performatividade.</p>
<p>1.5 Em uma Educação pensada, organizada e realizada em uma perspectiva existencial, é importante que a dimensão da socialização seja pautada no entendimento de que é educacional e existencialmente desejável que professores e estudantes tenham consciência da importância de se reconhecerem a si próprios e uns aos outros como seres humanos e potenciais sujeitos de suas próprias vidas, bem como sejam encorajados a expressar esse auto reconhecimento e esse reconhecimento mútuo nas atividades desenvolvidas no cotidiano escolar.</p>
<p>1.6 Em uma Educação pensada, organizada e realizada em uma perspectiva existencial, é fundamental que a dimensão da <i>subjectification</i> seja considerada como essencial e indispensável tanto para a formação docente quanto para a formação discente, assim como é preciso que tal dimensão seja pensada também em relação a seus elos e conexões com outras formas de se pensar a formação humana.</p>
<p>1.7 É educacionalmente desejável que o desenvolvimento das dimensões educacionais expressas nos quatro fundamentos anteriores seja orientado por uma perspectiva existencial</p>

<p>de Educação que almeje sobrepujar as expectativas impostas pelo neoliberalismo, pela cultura da performatividade e pela indústria de mensuração global de resultados de aprendizagens.</p>
<p>1.8 Em uma Educação pensada, organizada e realizada em uma perspectiva existencial, professores e estudantes precisam ser reconhecidos como - e estimulados a serem - sujeitos dos processos educacionais, jamais devendo ser submetidos à condição de objetos das políticas, dos currículos ou de quaisquer teorias ou práticas educacionais externamente estabelecidas.</p>
<p>1.9 É desejável e razoável que, em uma Educação pensada, organizada e realizada em uma perspectiva existencial, haja um interesse genuíno na superação das influências da ideologia neoliberal e da cultura da performatividade na formação e na prática docente, bem como no desenvolvimento das atividades escolares por meio das quais os estudantes são formados.</p>
<p>1.10 Em uma Educação pensada, organizada e realizada em uma perspectiva existencial, é necessário que seja reconhecida a indispensabilidade da tríade ensino, estudo e aprendizagem tanto para a formação de professores quanto para a formação de estudantes, e que sejam contempladas as condições necessárias para que esses três aspectos educacionais se desenvolvam de modo a superar as influências neoliberais e da cultura da performatividade.</p>
<p>1.11 Em uma Educação pensada, organizada e realizada em uma perspectiva existencial, o ensino, o estudo e a aprendizagem são aspectos que precisam ser desenvolvidos por propósitos que fomentem as dimensões da qualificação, da socialização e da <i>subjectification</i>, e que contribuam para aumentar as possibilidades de que professores e estudantes existam no e com o mundo como sujeitos e de forma adulta.</p>
<p>1.12 Em uma Educação pensada, organizada e realizada em uma perspectiva existencial, é fundamental que o ensino seja concebido como uma arte a ser desenvolvida pelos professores, e não como uma mera habilidade técnica a ser reproduzida mecânica e acriticamente.</p>
<p>1.13 Em uma Educação pensada, organizada e realizada em uma perspectiva existencial, é fundamental que o estudo, em suas distintas formas de manifestação, seja considerado como elemento fundamental tanto para a formação docente quanto para a formação discente.</p>
<p>1.14 Em uma Educação pensada, organizada e realizada em uma perspectiva existencial, é fundamental que a aprendizagem seja concebida para além das métricas de resultados e de desempenho, bem como seja considerada como parte essencial do processo formativo, mas não como a única ou a mais importante das partes.</p>
<p>1.15 Em uma Educação pensada, organizada e realizada em uma perspectiva existencial, é indispensável que os responsáveis por elaborar as políticas educacionais e os currículos</p>

assumam, no discurso e na prática, o entendimento de que é educacionalmente indesejável e inadequado tratar os problemas sociais como uma questão de falhas e responsabilidades individuais, bem como é fundamental que esse entendimento seja incorporado por professores e estudantes para que não se sintam impelidos a assumir individualmente a responsabilidade por questões que são coletivas e sociais.

1.16 Em uma Educação pensada, organizada e realizada em uma perspectiva existencial, a preocupação com a formação existencial antecede a preocupação com a qualificação técnica de professores e estudantes, de modo que esta, ao ser desenvolvida, tenha como propósito aprimorar aquela.

Fonte: Elaboração própria.

Gostaria de tecer alguns comentários em relação a esse primeiro conjunto de fundamentos e propósitos que apresentei como mais apropriados para a estruturação de uma política de formação docente sustentada em e orientada por uma perspectiva existencial de Educação. Inicialmente, é pertinente esclarecer a razão pela qual, à exceção dos dois primeiros e do sétimo, todos os demais fundamentos gerais elencados no quadro acima trazem a expressão “uma Educação pensada, organizada e realizada em uma perspectiva existencial”. A estratégia de recorrer a uma insistente repetição dessa expressão foi adotada porque entendo ser necessário enfatizar que os processos educacionais se desenvolvem por meio de atividades e práticas que precisam ser pensadas, organizadas e efetivadas. A uma primeira vista, alguém poderia dizer que se trata de uma obviedade, e que isso se aplicaria a qualquer perspectiva educacional, seja ela existencial ou não. Entretanto, não creio que a forma de aplicabilidade da expressão sistematicamente marcada nos fundamentos que contemplam esta categoria independe da perspectiva de Educação com a qual se trabalhe. A esse respeito, julgo ser bastante razoável considerar que o entendimento de que os processos educacionais precisam ser pensados, organizados e realizados é uma forma de salientar que a Educação é feita por seres humanos, com seres humanos, para seres humanos e sobre seres humanos. Afinal, há sempre alguém, um sujeito ou um conjunto de sujeitos, que pensa e repensa, que debate e pondera, que organiza e reorganiza, que coloca em prática e que readequa a prática se necessário for, assim como há sempre alguém ou um conjunto de sujeitos que é afetado por estes processos de pensamentos e ações. Sob essa perspectiva, reitera-se a importância e a necessidade de que professores e estudantes sejam reconhecidos como - e estimulados a serem - sujeitos dos processos educacionais e em suas relações uns com os outros, com as políticas e com o currículo, o que evidencia que a expressão repetidamente proferida nesse primeiro grupo de fundamentos é consideravelmente mais potente em uma Educação sustentada em e orientada por uma

perspectiva existencial do que, por exemplo, em uma Educação pautada na lógica técnico-instrumental ou voltada apenas à comprovar estatisticamente determinados resultados de aprendizagens previamente estipulados. Ainda nesse sentido, entendo ser possível afirmar também que, em uma Educação ancorada em e guiada por expectativas e princípios neoliberais, que almejam e exaltam a performatividade e a demonstração de resultados de aprendizagens previsíveis e mensuráveis, não faz tanto sentido falar em “Educação pensada, organizada e realizada”, porque, na prática, é possível haver uma tendência de que professores e estudantes sejam objetificados pelas políticas, pelos currículos, pela pressão por comprovar resultados e pelas cobranças constantes por atender às demandas estabelecidas pela ideologia neoliberal e pela cultura da performatividade. Ainda mais, em uma Educação na qual os professores são vistos como objetos das políticas e dos currículos, e direcionados a serem meros cumpridores das exigências impostas em tais documentos, é no mínimo questionável o quanto os processos educacionais são realmente pensados, organizados e realizados por quem, de fato, os desenvolve.

É claro que isso não quer dizer que, em tal forma de Educação, que é justamente a identificada na política analisada no segundo capítulo e que vem sendo criticada ao longo da tese, não haja pensamento, organização e realização, até porque todas essas expectativas e demandas neoliberais e performativas são, evidentemente, intencionalmente planejadas e colocadas em prática. A questão é que em tal forma de Educação são muito mais escassas e desafiadoras as possibilidades de que professores e estudantes, aqueles que participam cotidianamente das atividades escolares, possam de fato existir como sujeitos. Em relação mais propriamente aos professores, é pertinente considerar que as chances de que sejam efetivamente sujeitos no exercício de seu trabalho e não meros objetos das políticas e dos currículos dependerão significativamente de que adquiram a capacidade de, e tenham as condições adequadas para, desenvolverem sua agência nos processos educacionais (Priestley, Biesta & Robinson, 2015). A esse respeito, convém lembrar, conforme explanado no quarto capítulo, que essa agência necessita de recursos infraestruturais, materiais e de tempo para ser efetivada. Além disso, como também já pontuado, as experiências pessoais e profissionais dos professores, bem como a qualidade e a extensão de seus repertórios de conhecimentos e habilidades e sua capacidade de mobilizar esses repertórios impactam significativamente em suas possibilidades de serem agentes em seus trabalhos cotidianos. Nesse sentido, um professor ou uma professora que consiga melhor desenvolver sua agência seria, potencialmente, alguém capaz de existir como sujeito nas práticas educacionais mesmo em uma Educação conduzida sob uma perspectiva neoliberal, técnico-instrumental ou sob qualquer outra forma que não

priorize (e talvez sequer contemple) a formação existencial. Ainda assim, entendo que, por mais que os professores tentem atuar com certa autonomia, por mais que atinjam certo nível de agência, por mais criativos que sejam e por mais qualificados e amplos que sejam seus repertórios, em uma Educação pautada por princípios neoliberais e orientada pelo atendimento à cultura da performatividade, as pressões por assegurar resultados de aprendizagens mensuráveis e por comprovar um bom desempenho nas avaliações restringiriam consideravelmente as chances de que os professores sejam sujeitos no exercício de sua profissão. Ademais, mesmo que alguns consigam exercer um certo nível de agência em suas práticas, é no mínimo improvável que, de modo geral, as demandas neoliberais e performativas sejam superadas. Isso porque mesmo em momentos ou situações em que essas demandas fossem superadas pelo trabalho docente, tal superação não seria mais do que um ponto fora da curva, já que a estrutura educacional como um todo e o trabalho de professores e gestores de modo geral continuariam ancorados em e orientados por uma perspectiva neoliberal e performativa. Assim, essas possíveis superações pontuais de prerrogativas específicas da Educação neoliberal e performativa seriam, no máximo, demonstrações eventuais de resistência por parte de um ou outro professor, algo que, por admirável que seja, seria insuficiente para promover as transformações necessárias para que a formação e o trabalho docente, bem como a formação discente e a educação escolar como um todo, se sustentem em e se guiem por uma perspectiva existencial de Educação.

Outra observação que julgo importante mencionar é que, em uma Educação sustentada em e orientada por propósitos existenciais, a finalidade primeira das teorias e práticas educacionais precisa ser a de fazer crescer as possibilidades de que professores e estudantes vivam no e com o mundo como potenciais sujeitos de suas próprias vidas e como adultos. Isso significa que todas as questões referentes à aquisição e aprofundamento de conhecimentos, saberes e habilidades têm, em última instância, essa preocupação genuína em desenvolver formas de existência humana educacionalmente desejáveis no e com o mundo. Nesse sentido, mesmo as necessárias preocupações com questões como a formação para o mundo do trabalho, para o exercício da cidadania, para a participação política, para a inserção no mundo da cultura, para a socialização e a convivência com o outro e com o mundo, teriam como orientação essencial essa busca por potencializar as possibilidades de que os indivíduos queiram e procurem viver no e com o mundo de tal forma. Por conseguinte, depreende-se também que a própria forma de pensar, estruturar e desenvolver essas questões seriam significativamente distintas daquelas próprias à ideologia neoliberal que predomina na sociedade contemporânea, na medida em que as atividades educacionais, o trabalho, a cidadania, a participação política,

as relações sociais etc. não estariam submetidas a pressões por - nem direcionadas ao atendimento de - demandas por performatividade e demonstrações de resultados objetivamente mensuráveis, tampouco seriam motores de individualização de responsabilidades, de busca desenfreada pelo lucro ou de sucesso medido em termos monetários, ou ainda de reificação em suas distintas formas de expressão.

Mais uma observação que entendo ser pertinente incluir nesses comentários acerca dos fundamentos gerais acima apresentados é o da indispensabilidade da tríade ensino, estudo e aprendizagem para o desenvolvimento de uma Educação pautada em e direcionada por princípios existenciais. A esse respeito, conforme já pontuado ao longo da tese, quero enfatizar que, ao mesmo tempo em que é essencial retomar e salientar a importância do ensino e do estudo tanto para a formação e atuação docente quanto para a formação discente, é necessário ter o cuidado para não permitir que a crítica à *learnification* e à cultura da aprendizagem se transforme numa desvalorização ou minimização da relevância do aspecto da aprendizagem nos processos educacionais. De fato, como argumentado no capítulo anterior, o que se deve buscar é uma ressignificação nas formas de pensar, entender e desenvolver a aprendizagem, para que se oriente por propósitos outros que não a demonstração de resultados previsíveis e mensuráveis. Além disso, é importante ter em mente que os aspectos que compõem a tríade ensino, estudo e aprendizagem são, concomitantemente, independentes e interdependentes em relação uns aos outros. São independentes porque ensino, estudo e aprendizagem possuem valor educacional intrínseco em si, de modo que sua relevância para as atividades educativas não pode ser medida exclusivamente conforme seu impacto em um ou outro aspecto. A esse respeito, convém lembrar a crítica feita à afirmação proferida por Freire (2019), que sustenta que o ensino que não tenha como resultado uma aprendizagem que possa ser claramente identificada seria inválido, exposta e discutida no capítulo anterior a este, e reafirmar que o ensino não necessariamente vai e não necessariamente precisa resultar em uma aprendizagem observável e mensurável. Da mesma forma, se pensarmos na questão do estudo, creio não ser fora de propósito considerar que o ato de estudar não é obrigatoriamente consequência de atos de ensino, tampouco é necessariamente a causa de uma aprendizagem específica. Ao mesmo tempo, os aspectos que compõem essa tríade são interdependentes porque, conforme também já argumentado no decorrer do quinto capítulo, o desenvolvimento da arte de ensinar pode contribuir para a concretização de formas mais apropriadas para se estudar, e o engajamento orientado e reflexivo nos estudos pode também potencializar as oportunidades de aprendizagens, especialmente se ampliarmos a noção de aprendizagem para além daquelas relativas a conteúdos previsíveis e estatisticamente aferidos. Além disso, convém lembrar

também que foi argumentado que, ao estudar a própria prática, o professor possivelmente terá melhores condições para desenvolver e aprimorar sua arte de ensinar. Ademais, é pertinente ressaltar também que o entendimento de que ensino, estudo e aprendizagem são componentes igualmente fundamentais para o desenvolvimento da educação escolar pode contribuir sobremaneira para que se evite cair em perspectivas educacionais que priorizem somente um ou outro desses aspectos em detrimento dos demais, como o que ocorre atualmente com a supervalorização da aprendizagem em relação ao ensino e ao estudo. Assim, infere-se que ensino, estudo e aprendizagem, embora atividades correlacionadas e com potencial para se fomentar reciprocamente, não são necessariamente causa e consequência umas das outras, mas sim atividades que possuem valor próprio e que são imprescindíveis para a efetivação de uma Educação pautada em e direcionada por uma perspectiva existencial.

Finalmente, a última observação que considero essencial destacar aqui é que optei por expressar de maneira clara e objetiva que a Educação é um tipo de empreendimento fundamentalmente marcado por riscos, incertezas e imprevisibilidades, e que reconhecer essa condição é uma postura indispensável não somente aos professores e professoras, mas a todos direta ou indiretamente envolvidos nos processos educacionais, inclusive os formuladores de políticas educacionais. A escolha por trazer essa perspectiva à tona de maneira explícita como um dos fundamentos gerais que nos auxiliam a responder à questão proposta na introdução justifica-se em razão de que as tendências a se querer aferir a “qualidade” educacional a partir de resultados de aprendizagens cujos parâmetros são prévia e objetivamente estabelecidos advém sobretudo de uma cultura neoliberal e performativa que tenta prever, controlar e medir tudo o que se faz nas atividades educacionais. Nesse sentido, entendo não ser fora de propósito chamar a atenção para a necessidade de que gestores, professores, estudantes, familiares e formuladores de políticas educacionais compreendam que as práticas educativas podem (e precisam) ser pensadas, planejadas, avaliadas e ressignificadas constantemente, mas que não podem (e não devem) ser reduzidas a um conjunto de ações que podem ser completamente previstas, controladas e objetivamente medidas por meio de resultados estatísticos comprovados por meio de avaliações.

Uma vez expressas essas observações a respeito dos fundamentos gerais que nos ajudam a responder à questão proposta na introdução, cabe agora prosseguir na apresentação dos fundamentos específicos que nos possibilitaram dar sequência a essa resposta. Nesse sentido, na seção a seguir será enunciado e comentado o conjunto de fundamentos relativos à dimensão do Desenvolvimento Pessoal e Profissional.

6.2 Dos Fundamentos necessários ao Desenvolvimento Pessoal e Profissional dos professores da educação básica sob uma perspectiva existencial de Educação

Conforme anunciado na introdução deste capítulo, a categoria de Desenvolvimento Pessoal e Profissional contempla fundamentos para uma política de formação de professores pensada sob uma perspectiva existencial que dialogam com e correspondem ao aspecto existencial do ofício de professor. De acordo com a explanação feita no quarto capítulo, o âmbito existencial do ofício docente se define pelas questões a respeito de quem são e como são os professores, indagações que se referem essencialmente (mas não só) à dimensão educacional da *subjectification*, e pelas possíveis respostas que damos a estas questões. Nesse sentido, nessa primeira categoria específica aqui proposta estão dispostos os fundamentos que podem ser compreendidos como os mais adequados para que os responsáveis por pensar, organizar e desenvolver a formação de professores possam se engajar adequadamente com essas duas questões em relação aos docentes que estão formando. Sob essa mesma perspectiva, esses fundamentos seriam também os mais apropriados para que nós, professores, possamos nos engajar criticamente com as questões a respeito de quem somos e como somos, bem como compreender como as respostas que oferecemos a essas perguntas impactam em nosso desenvolvimento pessoal e em nosso fazer docente, principalmente em nossas atividades de estudo e em nossa arte de ensinar.

Há pelo menos duas razões para que essa categoria englobe, ao mesmo tempo, uma dimensão pessoal e outra profissional. Uma delas está relacionada à dimensão educacional da *subjectification*. De acordo com o que foi problematizado no terceiro capítulo e salientado no seguinte, a dimensão da *subjectification* se refere precisamente à questão do como nós somos, o que inclui a necessidade de que a gente entenda e decida o que fazer como aquilo que somos (Biesta (2022a)). Na ampliação proposta por mim, há o entendimento de que, conquanto seja importante que a gente compreenda a distinção entre questionar quem somos e questionar como somos, é necessário também que não se perca de vista os elos e proximidades que existem entre essas duas indagações, bem como é razoável que se considere que quanto melhor compreendermos quem somos, melhores condições teremos para desenvolver o nosso como somos. Ainda no escopo dessa dimensão educacional, é salutar não olvidarmos de que a *subjectification* só pode se manifestar em situações concretas nas quais somos chamados a mobilizar nossas habilidades e inabilidades, nossos conhecimentos e ignorâncias, nossos pontos fortes e fracos, para que possamos existir enquanto sujeitos de nossas próprias vidas. Dentre essas situações concretas se encontram, para quem se insere na carreira docente, independentemente de estar no início, no meio ou no final dela, todas as situações do cotidiano

escolar nas quais somos chamados a exercer o ofício de professor e que, sob uma perspectiva existencial de Educação, demandam de nós um conhecimento a respeito de quem somos, do que fazemos com o que somos e de como somos. Não é complicado notar que essas questões são, a princípio, referentes ao nosso desenvolvimento pessoal, ao nosso aprimoramento enquanto seres humanos, enquanto sujeitos, mas que, ao mesmo tempo, ao se manifestarem na prática do ofício, tornam-se também uma questão de desenvolvimento profissional, uma vez que toda essa mobilização é feita para que se efetivem as atividades próprias do trabalho docente. Em outras palavras, o entendimento sobre quem se é e sobre como se é ajuda o professor e a professora a se perceber enquanto sujeito, o que, sob um prisma existencial, significa muito, mas, profissionalmente falando, seria um entendimento incompleto se não potencializar o desenvolvimento da prática laboral, principalmente de sua arte de ensinar e de sua disposição em ser estudioso. Logo, pode-se inferir que o quem eu sou e o como eu sou como ser humano e enquanto sujeito poderão se refletir no profissional que eu sou e no como eu exerço as atividades próprias da minha profissão, portanto também em como eu estudo e em como eu ensino. Destarte, evidencia-se que a categoria do desenvolvimento pessoal e profissional influencia a categoria da preparação e atuação profissional, com a qual estabelece também um elo.

Outra razão para se colocar uma dimensão pessoal e outra profissional juntas nessa primeira categoria está ancorada em uma espécie de “caminho inverso” que podemos pensar na relação entre uma e outra. Isso porque se é verdade que o nosso desenvolvimento pessoal impacta em nossa atuação profissional, é também verdade que nossas experiências profissionais podem impactar em nosso desenvolvimento pessoal. É claro que, considerando que só passamos a exercer o ofício docente quando adultos¹⁸, é de se esperar que o desenvolvimento pessoal afete mais o desenvolvimento profissional do que o contrário. Ainda assim, é bastante plausível encontrar espaços de manifestação do caminho inverso. A esse respeito, podemos pensar, por exemplo, nos efeitos que uma postura de abertura, vulnerabilidade e amor ao conhecimento demonstrada por meio do engajamento nos estudos (Biesta, 2017b; Larrosa, 2019, 2021; Ruitenberg, 2017) pode ter sobre os professores não apenas para que aprimorem seu ofício, em particular sua arte de ensinar, mas também para seu desenvolvimento enquanto ser humano. Ou, em uma perspectiva mais freiriana, podemos considerar a aplicabilidade da ideia de que “quem forma se forma ao formar e quem é formado forma ao se formar” (Freire, 2017; 2019), ainda que seja importante não se esquecer que, conforme ponderado no quinto capítulo,

¹⁸ Sob uma ótica estritamente etária, distinta da concepção de “ser adulto” (Biesta, 2017a; 2020a; 2022a) apresentada e problematizada no terceiro capítulo

professores e estudantes ocupam posições distintas e possuem responsabilidades também distintas nesse processo. De qualquer forma, ainda que a responsabilidade por - e a intencionalidade de - ensinar se apliquem somente aos professores, não se pode esquecer que, nas trocas e diálogos que se desenrolam nas salas de aula, no desenvolvimento das atividades escolares cotidianas, os professores também podem, ainda que indiretamente, ser ensinados ou educados. Mas esses dois exemplos estão mais diretamente ligados a possíveis efeitos da prática profissional mais concreta sobre o desenvolvimento pessoal, uma vez que se referem especificamente às atividades de estudo e de ensino, que, como argumentado no quarto capítulo, são os principais (porém não únicos) quefazeres do aspecto prático do ofício de professor. Nesse sentido, é importante exemplificar também como o desenvolvimento profissional impacta no aprimoramento pessoal pensando sob uma ótica mais existencial.

De acordo com o que tenho exposto no decorrer da tese, uma das características centrais para se pensar o desenvolvimento do ofício de professor sob um prisma existencial é trabalhar com a importância e a necessidade de que os professores sejam sujeitos de suas vidas e sejam assim também reconhecidos, o que inclui, obviamente, os momentos em que estão exercendo seu ofício. A esse respeito, convém lembrar que o “ser sujeito” aqui se refere à ideia de alguém que tem a consciência de não ser completamente livre para tomar decisões e para agir, mas que não se contenta em ser objeto de vontades e determinações alheias. Ainda nesse escopo, apresentei, no capítulo quarto, a importância de que sejam oferecidas aos professores as condições necessárias para que sejam agentes (Priestley, Biesta & Robinson, 2015) em sua profissão. Nesse sentido, creio não ser fora de lógica afirmar que, na medida em que os professores se habituam a existir como sujeitos e como agentes nas situações em que estão efetivando sua prática profissional, eles podem ampliar essa capacidade de ser sujeito e agente também a outras esferas de suas vidas. É claro que essa não é uma conexão automática, tampouco uma relação de causa e efeito em que o desenvolvimento profissional significará necessariamente um desenvolvimento pessoal, assim como não se pode afirmar categoricamente que o desenvolvimento pessoal vai assegurar o desenvolvimento profissional, mas é bastante plausível inferir que os dois podem se auxiliar mutuamente.

Outra ponderação que considero relevante expor é a de que esse desenvolvimento pessoal e profissional a que se referem os fundamentos desta categoria pode influenciar também o aprimoramento da atitude e postura pessoal e profissional desses professores, justamente a terceira das categorias definidas por mim. Afinal, é razoável supor que, na medida em que se desenvolve nos professores a dimensão da *subjectification*, bem como se expandem as possibilidades de que eles existam como sujeitos e como agentes de suas próprias vidas, em

especial no exercício de sua profissão, aumentam-se também as possibilidades de que cada professor e professora tenha o discernimento necessário para fazer as escolhas mais adequadas a respeito de como se portar e de como agir (ou deixar de agir) nas diversas situações educacionais com que se depara no dia a dia, sejam elas relacionadas às suas interações com os estudantes, sejam elas atreladas a outras formas de relações, com outros profissionais, com a gestão ou com a comunidade escolar de forma mais ampla. Por conseguinte, assim como evidenciei no quarto capítulo que os aspectos existencial, prático e posicional do ofício de professor devem ser pensados e efetivados de forma interdependente, a explicação aqui fornecida acerca da primeira das três categorias específicas entre as quais se distribuem os fundamentos e propósitos que respondem à questão levantada na introdução da tese já deixa claro que também essas categorias se apoiam e se complementam reciprocamente. Essas interconexões entre elas serão ressaltadas e mais bem exemplificadas no decorrer das explicações a respeito das próximas categorias também.

Tendo explicado, pois, como se define a categoria do Desenvolvimento Pessoal e Profissional, listarei abaixo os fundamentos e propósitos pertencentes a essa categoria.

Quadro 2. Fundamentos pertencentes à categoria *Desenvolvimento Pessoal e Profissional*

- | |
|--|
| 2.1 Os professores e professoras da educação básica devem ser reconhecidos como sujeitos de suas vidas e serem incentivados a viverem como tal, o que inclui todas as situações em que estão exercendo o ofício de professor, das quais se destacam os momentos de engajamento nos estudos e de efetivação de sua arte de ensinar. |
| 2.2 Os professores e professoras da educação precisam receber as condições necessárias para, e serem incentivados a, mobilizar os conhecimentos adquiridos por meio dos estudos e de suas experiências pessoais e profissionais para aprimorar os processos educacionais que ajudam a desenvolver por meio de seu ofício. |
| 2.3 Os professores e professoras da educação básica precisam receber as condições necessárias para, e serem estimulados a, identificar e compreender como as circunstâncias e estruturas dos locais onde vivem, foram ou estão sendo formados, atuam ou já atuaram, impactam em suas possibilidades de desenvolver seu trabalho, principalmente sua arte de ensinar e seu engajamento nos estudos. |
| 2.4 Os professores e professoras da educação básica devem receber as condições necessárias para, e serem incentivados a, assumir uma postura de abertura, vulnerabilidade e amor ao conhecimento, expressa pelo engajamento nos estudos que os torne estudiosos e estudiosas, sem que a motivação para tal engajamento seja restrita a responder a demandas por |

desempenho e por comprovação de resultados de aprendizagem previsíveis e mensuráveis estipuladas nos currículos e cobradas nas avaliações.

2.5 Os professores e professoras da educação básica devem receber as condições necessárias para, e serem estimulados a, desenvolverem sua *agência* no exercício da profissão docente, principalmente nos momentos de efetivação de sua arte de ensinar.

2.6 Os professores e professoras da educação básica devem receber as condições necessárias para, e serem estimulados a, desenvolverem sua arte de ensinar, focando tanto em seu próprio desenvolvimento existencial quanto no de seus estudantes, não subjugando o ensino à condição de ferramenta para se assegurar que os estudantes atinjam determinadas aprendizagens previamente estipuladas e objetivamente mensuráveis.

2.7 As questões políticas, econômicas, sociais, culturais e ambientais, entre outras, que podem impactar o desenvolvimento das atividades escolares e/ou estarem presentes nos conteúdos previstos nos currículos, precisam ser reconhecidas e tratadas como problemas estruturais e sociais, sendo necessário e desejável que se ressalte aos professores, aos estudantes, ao poder público, às famílias e às comunidades escolares que ninguém é individual e exclusivamente responsável por causar ou por resolver esses problemas.

2.8 Os professores e professoras da educação básica devem ter as condições necessárias para compreender as políticas de formação inicial e continuada, e serem encorajados a atuar como sujeitos no desenvolvimento de tais políticas, sendo potenciais questionadores, (re)formuladores e aprimoradores destas, e não objetos de determinações externamente estabelecidas em seus textos.

2.9 Os professores e professoras da educação básica devem receber as condições necessárias para, e serem estimulados a, conhecer profunda e adequadamente os currículos nos quais precisam pautar o desenvolvimento de seu trabalho, e serem encorajados a atuar como questionadores, (re)formuladores e desenvolvedores dos currículos, em especial por meio do aprimoramento de sua arte de ensinar, e não como meros cumpridores do que está estabelecido nesses documentos.

2.10 Os professores e professoras da educação básica devem receber as condições necessárias para, e serem estimulados a, refletirem a respeito de como sua prática profissional impacta sobre o seu desenvolvimento pessoal, bem como sobre o desenvolvimento humano de seus estudantes.

2.11 Os professores e professoras da educação básica devem receber as condições necessárias para, e serem estimulados a, conhecerem e refletirem criticamente a respeito dos parâmetros

sobre os quais se pauta a ideologia que orienta sua formação e seu trabalho, bem como conhecer e refletir sobre as possíveis ideologias alternativas a esta, sendo encorajados a lutar pela superação de quaisquer práxis que os objetificam e/ou objetificam seus estudantes.

2.12 Os professores e professoras da educação básica devem ter o direito a, e receber as condições necessárias para, conhecer aprofundadamente quais são os reais interesses, motivações e propósitos que embasam e orientam as políticas de formação e os currículos com os quais precisam trabalhar, e serem encorajados a questionar esses interesses, motivações e propósitos sempre que sentirem que eles restringem suas possibilidades de existir como sujeitos ou limitem seu desenvolvimento pessoal e profissional, bem como limitem as possibilidades de que seus estudantes se desenvolvam pessoal e profissionalmente e existam como sujeitos no e com o mundo.

2.13 É educacionalmente desejável e razoável que professores e professoras da educação básica tenham conhecimento e a plena consciência de quem são os atores políticos e sociais responsáveis por assegurar as condições necessárias para que sua formação e sua atuação profissional se desenvolvam adequadamente e sob uma perspectiva existencial, e sejam encorajados a questionar e a cobrar esses atores quando estes não cumprirem com essas responsabilidades.

Fonte: Elaboração própria.

Apresentados esses primeiros fundamentos específicos, gostaria de incluir agora alguns comentários para melhor esclarecer alguns pontos comuns a cada um deles. Primeiro, quando se expressa que os professores devem ter as “condições necessárias para...” estou considerando uma ampla gama de condições que englobam essencialmente as dimensões política, social, econômica, cultural e ideológica, e que dialogam com a ideia de que, para que possam ser sujeitos e desenvolver sua agência no exercício da profissão, uma das premissas básicas que devem ser garantidas aos professores é a de que tenham à disposição os recursos materiais e infraestruturais apropriados para a efetivação de seu trabalho, assim como o tempo necessário e adequado para que esse trabalho se realize de forma educacionalmente apropriada. Segundo, é importante frisar que, ao expressar que os professores devem ser “encorajados”, “incentivados” ou “estimulados” a atender a qualquer uma das expectativas elencadas nos fundamentos acima dispostos, isso jamais deve ser entendido como uma forma de “obrigar” ou “forçar” os professores a responder a essas expectativas, até porque se assim o fosse estaríamos inescapavelmente incorrendo na prática de objetificá-los. Ademais, mantendo-se a coerência com a expectativa de que os professores sejam sujeitos de sua própria formação e no exercício de seu trabalho, é bastante desejável também que haja um espaço constante para que sejam

propostas outras e novas formas de fomentar e aprimorar a formação existencial de professores e estudantes. Ainda em relação a essa afirmação recorrente nesses primeiros fundamentos, é indispensável que seja de conhecimento dos professores, dos formuladores das políticas e dos currículos, da comunidade escolar, do poder público e da sociedade de forma geral que os professores não podem ser tratados como individualmente os únicos responsáveis por fazer cumprir as demandas das políticas e dos currículos, mas sim como uma das partes responsáveis e que depende de que outros profissionais cumpram com aquilo que lhes compete. Também a esse respeito, é primordial manter em mente que professores não devem simplesmente “cumprir” as prerrogativas das políticas e dos currículos, mas precisam ter as devidas condições para, e serem encorajados a, desenvolver um tipo de relação com esses documentos que lhes permita questionar e (re)formular seus pressupostos sempre que identificar que eles são educacionalmente inapropriados, assim como propor novas formas de pensar e desenvolver as políticas educacionais voltadas à formação e aprimoramento do trabalho docente e os currículos. Sob essa perspectiva, como já afirmado anteriormente, é imprescindível a nós, professores, buscar um posicionamento que nos situe em um possível “meio-termo” entre a autoanulação provocada pela submissão total e irreflexiva às demandas das políticas e dos currículos, e a negação completa de tais demandas.

Outra consideração que julgo relevante apresentar aqui é o fato de que são feitas menções à importância de se desenvolver a arte de ensinar e/ou de se promover o engajamento dos professores nos estudos em seis dos treze fundamentos expressos acima, o que é uma maneira de salientar a indispensabilidade dos aspectos do ensino e do estudo no desenvolvimento de uma Educação pautada em e direcionada por uma perspectiva existencial. A opção por colocar esses aspectos em evidência explica-se também pelo fato de que a parte referente ao desenvolvimento profissional dos docentes não pode prescindir de considerar o ensino e o estudo como elementos primordiais da parte prática do ofício de professor. Ainda sob a mesma perspectiva, é claro que as ponderações a respeito das questões relativas ao ensino e ao estudo serão mais especificamente tratadas nos fundamentos que compõem a categoria da preparação e atuação profissional, que, como informado, tem relação mais direta com o aspecto *prático* do ofício de professor, mas mencioná-las também aqui salientam não somente sua importância, mas a inter-relação e a proximidade entre as diferentes categorias delineadas por mim no presente capítulo.

Além disso, considero salutar chamar a atenção para o fato de que procurei ressaltar nos fundamentos elencados na categoria desenvolvimento pessoal e profissional a perspectiva de que os professores precisam ser reconhecidos como e incentivados a serem potenciais

questionadores, (re)formuladores e desenvolvedores das políticas e dos currículos, e não simples objetos das prerrogativas expressas nesses documentos, e sujeitos nos processos educacionais pelos quais são corresponsáveis por desenvolver. Ademais, busquei enfatizar também o entendimento de que as causas e as possíveis soluções das questões e problemáticas coletivas e sociais não podem, sob hipótese alguma, serem tratadas sob uma perspectiva de responsabilizações individuais. É claro que isso não significa dizer que professores e professoras não precisam compreender e reconhecer o que lhes cabe individualmente em relação a essas questões, mas sim que é imprescindível que se mantenha o entendimento de que essas questões são essencialmente coletivas e sociais, até porque esse entendimento pode impactar significativamente o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, bem como influenciar a efetivação de seu trabalho.

Finalmente, é possível notar que os fundamentos elencados nessa primeira categoria podem ser pensados também em relação às demais categorias, ainda que sua ênfase esteja nesta primeira, o que entra em consonância com o entendimento de que as três categorias aqui propostas são interdependentes e se apoiam reciprocamente. Isto porque ao se trabalhar pelo desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, inevitavelmente se contribui também para incrementar o nível e a qualidade de preparação destes, bem como se potencializa as condições para que desenvolvam sua atuação profissional. Ademais, pode-se supor também que o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores faz crescer consideravelmente suas possibilidades de adotar, no exercício de seu ofício, posturas e atitudes educacionalmente desejáveis e que colaboram para o desenvolvimento de uma educação escolar que contemple as dimensões da qualificação, da socialização e da *subjectification*, bem como possa se desvencilhar da ideologia neoliberal, da *learnification* e da cultura da performatividade.

Tendo sido explicada, pois, a categoria do Desenvolvimento Pessoal e Profissional, bem como expostos e comentados os fundamentos e propósitos a ela pertencentes, na seção a seguir será exposta a categoria da Preparação e Atuação Profissional. Iniciarei explicando como se define e se compreende tal categoria, para depois expor os fundamentos e propósitos relacionados a ela, comentando-os posteriormente.

6.3 Dos fundamentos necessários à Preparação e Atuação Profissional dos professores da educação básica sob uma perspectiva existencial de Educação

A categoria intitulada Preparação e Atuação Profissional contempla os fundamentos e propósitos para a estruturação de uma política de formação de professores pensada sob uma perspectiva existencial que dialogam com e correspondem ao aspecto prático do ofício de

professor. Conforme exposto e problematizado no quarto capítulo, esse aspecto se refere essencialmente à questão sobre o que fazem os professores e professoras no exercício da prática docente. A esse respeito, convém lembrar que, na discussão acerca daquilo que os professores fazem, optou-se por priorizar as atividades de ensino e de estudo. Sob essa perspectiva, é importante recordar também que essa escolha se justifica principalmente em razão de ter sido identificada, a partir da análise da BNC-Formação (Brasil, 2019), uma necessidade latente de se olhar com mais atenção para o ensino e para o estudo enquanto elementos primordiais para a formação e para a atuação docente, bem como para o desenvolvimento da educação escolar e da própria formação dos estudantes. Isso não significa, como também já dito, que as demais atividades ou tarefas a serem cumpridas pelos professores, tais como a preparação de aulas, a elaboração e correção de atividades avaliativas e o preenchimento de documentos burocráticos não sejam importantes, apenas que, em meu entendimento, o núcleo do fazer docente está no desenvolvimento de sua arte de ensinar e em suas possibilidades de ser um sujeito estudioso que procura fazer com que seus alunos se tornem estudantes.

Outra consideração importante que é pertinente ser retomada aqui é a de que o aspecto da prática do ofício docente se refere essencialmente (mas não só) à dimensão educacional da qualificação, expressa não somente pela aquisição das habilidades técnicas necessárias ao exercício da profissão, mas também por um amplo repertório de saberes e conhecimentos relativos a questões mais abrangentes e complexas como o exercício da cidadania, a participação política e a inserção no mundo da cultura em suas diversas formas de manifestação, mantendo-se sempre em mente a indispensabilidade de que esses conceitos sejam constantemente refletidos e debatidos, e não tratados como questões vagas e mal definidas, ou como slogans educacionais (Azanha, 1975) que prometem muito e significam pouco. Sob esse prisma, na presente categoria estão elencados os fundamentos que, concomitantemente, estabelecem uma conexão próxima com a dimensão educacional da qualificação e são mais apropriados para fomentar as condições adequadas para que professores e professoras se engajem nas atividades de estudo e desenvolvam suas artes de ensinar, com o intuito de contribuir para a efetivação de uma Educação sustentada em e orientada por uma perspectiva existencial, de modo a potencializar nossas chances de superar o domínio da ideologia neoliberal e da cultura da performatividade tanto na formação quanto na atuação profissional docente, assim como na formação dos estudantes.

A ideia de incluir nessa categoria tanto a questão da preparação quanto a questão da atuação profissional é enfatizar a importância de que os professores e professoras tenham um preparo educacionalmente apropriado para que possam bem desenvolver suas práticas

profissionais, em especial as atividades relativas ao ensino e ao estudo. A esse respeito, é pertinente recordar que a BNC-Formação (Brasil, 2019), analisada e problematizada no segundo capítulo, contém uma dimensão denominada Prática Profissional, na qual se encontram demandas que se espera que os professores cumpram no exercício da profissão, dentre as quais algumas dizem respeito mais diretamente à formação e preparação. Entretanto, considero salutar marcar desde o título da presente categoria as distinções entre preparação e atuação, bem como entendo ser fundamental explicitar que as formas com que penso e problematizo essas duas questões são bastante distintas daquelas que embasam a política analisada no segundo capítulo. A esse respeito, o primeiro ponto que quero destacar é que optei por utilizar o termo “atuação” em lugar do termo “prática” justamente para salientar a importância e a necessidade de que, em uma perspectiva existencial de Educação, o ensinar seja compreendido como uma arte que os professores precisam desenvolver. Afinal, pensar o trabalho do professor em termos de atuação pode nos aproximar do entendimento do ensinar como uma arte, uma vez que mantém, ao menos em teoria, o espaço necessário para que a criatividade, o discernimento e a agência do professor se façam presentes no cotidiano escolar. É claro que essa atuação se dá em termos práticos, mas convém ter em mente que não se trata de práticas que os professores simplesmente reproduzem mecânica e acriticamente. Ainda nesse sentido, pretendo enfatizar que, nessa categoria, as questões relativas à preparação e atuação dos professores e professoras da educação básica se orienta por um anseio por superar as exigências neoliberais e da cultura da performatividade, tendo como propósito primordial fomentar o desenvolvimento das dimensões educacionais da qualificação, da socialização e da *subjectification*, potencializando as chances de que docentes e estudantes vivam no e com o mundo como sujeitos e de forma adulta. Além disso, busco salientar também que tanto o processo de se preparar para trabalhar quanto o de atuar na profissão não são de responsabilidade exclusiva e individual dos professores e professoras, mas dependem também do comprometimento e atuação de outros profissionais, bem como do próprio Estado. Por conseguinte, evidencia-se um direcionamento oposto ao da dimensão da prática profissional expressa na política analisada no capítulo dois, na qual o pouco que se expressa sobre o ensino está fundamentalmente orientado por uma forte cobrança para que os professores assegurem que os estudantes atingirão os resultados de aprendizagens previstos nos currículos e medidos nas avaliações. Ainda a esse respeito, é pertinente lembrar que, também na dimensão da prática profissional da BNC-Formação (Brasil, 2019), a expectativa de que os professores garantam a aprendizagem dos estudantes vem acompanhada de termos como “efetivamente”, “produtivo” e “otimizar”, expressões tipicamente relacionadas à ideologia neoliberal e da cultura da performatividade, além de haver

também uma preocupação expressa em assegurar que os estudantes atinjam as competências previstas na BNCC, condições que evidenciam a intensa influência do neoliberalismo sobre tal política (Albino e Silva, 2019; Saviani, 2020; Pires e Cardoso, 2020).

Como ficou evidente a partir da análise feita no segundo capítulo e da breve revisão exposta no parágrafo acima, a dimensão da prática profissional contemplada na BNC-Formação (Brasil, 2019) se caracteriza fundamentalmente por um alinhamento expressivo com a cultura da aprendizagem tão comum à Educação neoliberal, bem como denuncia o processo de *learnification* pelo qual a formação docente vem passando em nosso país. Afinal, as quatro competências específicas expressas em tal dimensão se orientam sobremaneira pelo atendimento a expectativas referentes à garantia de aprendizagens e o fazem pautadas em uma perspectiva claramente influenciada pelas expectativas de comprovação de resultados de aprendizagens previsíveis e mensuráveis. Nesse sentido, destaca-se uma vez mais a urgência de repensar a prática profissional docente sob um prisma que contemple as atividades de ensino e de estudo como aspectos educacionalmente imprescindíveis e que não podem ser submetidos à condição de “auxiliares da aprendizagem”.

Sob essa perspectiva, no conjunto de fundamentos específicos que compõem a dimensão da Preparação e Atuação Profissional, pretendo destacar a indispensabilidade e a relevância do ensino e do estudo para a formação e atuação profissional docente, bem como para a formação dos estudantes como consequência do trabalho dos professores, mantendo-se o entendimento de que é importante e desejável que essa formação se dê ancorada em e orientada por uma perspectiva existencial. A esse respeito, no que se refere à questão do ensino, busco salientar principalmente a importância de que os professores desenvolvam sua arte de ensinar, ressaltando a noção de ensino como uma arte dupla que se manifesta por meio de gestos de “duplo-apontar”. Ainda acerca desse mesmo tópico, procuro retomar algumas das proposições feitas por Freire (2019) a respeito do que é necessário aos professores para poder ensinar, tentando atualizá-las no que for possível e reiterando a crítica à ideia de tratá-las como “exigências”. Além disso, julgo ser importante manter em mente também a necessidade de que os elaboradores das políticas e dos currículos, bem como os próprios professores (que, insisto, precisam ser reconhecidos como e incentivados a serem sujeitos nas relações que travam com esses documentos) tenham a capacidade e as condições necessárias para compreender o quão ensinável é cada objeto de conhecimento e cada prática. Já no que se refere à questão do estudo, os fundamentos a serem apresentados aqui ressaltam a importância de que os professores sejam sujeitos estudiosos que trabalham para fazer de seus alunos estudantes, assim como destacam que, sob uma perspectiva existencial de Educação, é desejável que professores e estudantes

adotem uma postura de vulnerabilidade, abertura e amor ao conhecimento (Biesta, 2017b; Larrosa, 2019, 2021), bem como queiram estar em “estado de estudo” (Ruitenberg, 2017), mesmo sabendo que entrar em tal estado é algo que não podem prever nem controlar. Ademais, considero pertinente ressaltar a importância de que professores reconheçam a multiplicidade de formas pelas quais podem se engajar nos estudos, de modo a valorizarem práticas como a escrita, a leitura e o pensamento (Larrosa, 2019; 2021), mas também outras como a observação e os trabalhos de campo, os experimentos científicos, as observações e produções artísticas, bem como auxiliem e estimulem seus estudantes tanto a desenvolverem semelhante entendimento quanto a encontrar as formas mais apropriadas para estudar cada objeto de conhecimento.

Até aqui, apresentei o meu posicionamento em favor da indispensabilidade do ensino e do estudo como atividades primordiais para o desenvolvimento do ofício de professor, ressaltando argumentos elencados principalmente nos capítulos quatro e cinco, bem como retomando críticas levantadas no capítulo dois. Logo, creio que fui capaz de evidenciar a relevância desses dois aspectos da Educação para a atuação profissional docente. Entretanto, falta ainda expressar de maneira mais clara como o desenvolvimento das atividades de ensino e o engajamento nas atividades de estudo podem contribuir para a preparação dos professores para o exercício de seu ofício. Discorrerei brevemente a esse respeito nos parágrafos a seguir, dando maior ênfase à questão do estudo, mas pontuando também o papel que o ensino desempenha nessa preparação.

Já ponderei algumas vezes ao longo da tese que considero o estudo como um aspecto imprescindível para o desenvolvimento de uma Educação existencial, o que inclui também a efetivação de uma formação docente pensada e estruturada nos mesmos termos. Não por acaso, uma das críticas feitas ao texto da BNC-Formação (Brasil, 2019) foi a quase completa ausência do termo “estudo” e do verbo “estudar” entre as prerrogativas e demandas que se espera que professores e professoras cumpram no exercício de sua função. Também não foi sem razão que dediquei uma parte do capítulo quarto e outra parte ainda mais expressiva do capítulo quinto a dissertar sobre como podemos entender o aspecto do estudo, suas formas de manifestação e suas possíveis implicações tanto para professores quanto para estudantes. Em relação especificamente ao âmbito da preparação docente, acredito que o argumento mais lógico e de fácil percepção é o de que o engajamento nos estudos possibilita aos professores ampliar seus repertórios de conhecimentos e habilidades a respeito dos conteúdos com os quais precisam trabalhar em suas aulas, bem como a respeito de como compreender o que está expresso nos currículos e nas políticas que ditam o seu trabalho. Sob essa perspectiva, pode-se deduzir

também que o professor estudioso é alguém cuja capacidade de questionar e de propor alternativas às demandas dos currículos e das políticas é maior do que aqueles que, por opção ou, principalmente, por falta de condições apropriadas, não têm no estudo uma práxis frequente. Por conseguinte, é possível inferir que o engajamento nos estudos potencializa as possibilidades de que os professores sejam agentes e sujeitos no exercício de sua profissão. Ademais, considerando que esse envolvimento dos professores com as atividades de estudo se dá não apenas de forma prática, mas também e essencialmente de forma pensada e reflexiva, é igualmente pertinente supor que, além de expandirem seus saberes e habilidades, os professores podem se tornar também mais aptos a compreender como ensinar determinados objetos de conhecimento, bem como a identificar qual o nível de ensinabilidade de cada um deles e o quão educacionalmente desejável é que eles sejam ensinados, aprimorando, pois, sua própria arte de ensinar.

É claro que, em relação a essa última consideração, há de se levar em conta que as experiências em sala de aula (ou em outros espaços onde eventualmente uma aula possa ser ministrada) contam muito para o desenvolvimento da capacidade do professor em compreender e discernir o que é e o que não é ensinável, bem como para fomentar sua aptidão relativa ao como ensinar, ao porquê ensinar e ao para quem ensinar. Sob essa perspectiva, é fundamental que professores e professoras não façam do envolvimento nos estudos uma forma de incorporação irrefletida de teorias e hipóteses acadêmicas, tampouco que tentem colocar em prática inadvertidamente quaisquer que sejam as teorias sobre ensino e aprendizagem com as quais tenham tido contato através do estudo - mesmo porque isso muito possivelmente acabaria acarretando numa espécie de abstracionismo pedagógico (Azanha, 2011; Mendonça, Oliveira & Leandro, 2019), no qual docentes tentariam fazer encaixar em suas realidades concretas teorias pedagógicas que dificilmente fariam sentido ou teriam aplicabilidade ali. Ademais, levar em consideração a importância da experiência para o desenvolvimento da prática docente é uma maneira de salientar que ensino e estudo ocupam posição central tanto na prática quanto na preparação docente. Afinal, considerando que parte essencial do trabalho prático docente se dá por meio do ensino, é inegável que a cada vez que professores e professoras se dedicam a pensar, analisar e refletir sobre como foi sua performance em uma determinada aula - entendendo aqui performance sob uma perspectiva de expressão de uma arte (a arte de ensinar), eles e elas estão, em verdade, estudando a própria prática, a própria atuação e a própria arte de ensinar, obtendo assim meios de aprimorá-las. É claro, entretanto, que professores e professoras precisam ter o tempo e as condições apropriadas para estudar a própria arte e trabalhar para aprimorá-la, o que evidencia uma vez mais a necessidade e a urgência de políticas educacionais

bem elaboradas e fundamentadas para o desenvolvimento e a efetivação da formação e da atuação profissional docente. Além disso, ao empregar diferentes estratégias de ensino, ora reproduzindo algumas delas, ora readaptando ou substituindo-as completamente, ora aprimorando-as ou criando outras completamente novas, os professores veem aumentar suas possibilidades de desenvolver sua arte de ensinar. A esse respeito, entendo também não ser fora de propósito considerar que essas experiências não apenas impactam nas possibilidades de que os professores se tornem agentes no exercício de sua profissão (Priestley, Biesta & Robinson, 2015), mas também de que estejam mais bem preparados para exercê-la.

Creio que as argumentações expressas até aqui são suficientes para sustentar que o ensino e o estudo são aspectos imprescindíveis tanto para a preparação quanto para a atuação profissional dos professores. Entretanto, antes de expor o quadro com os fundamentos específicos contemplados na categoria da Preparação e Atuação Profissional, quero pontuar também como essa categoria impacta no desenvolvimento das outras duas. A esse respeito, no que tange à categoria do Desenvolvimento Pessoal e Profissional, creio ser possível perceber com relativa nitidez que o engajamento nos estudos, se e quando feito por propósitos educacional e existencialmente interessados, e não com o intuito de atender às demandas por desempenho e por demonstração de resultados de aprendizagem objetivamente mensuráveis, pode contribuir de modo bastante profícuo para que os professores se desenvolvam enquanto sujeitos. Já em relação à parte do desenvolvimento profissional, o impacto mais óbvio da presente categoria sobre a discutida na seção anterior está justamente no aprimoramento da arte de ensinar, uma vez que quanto mais e melhor o professor ou professora tiver essa arte desenvolvida, mais desenvolvido ou desenvolvida estará profissionalmente. Ainda em relação a isso, convém lembrar que em alguns dos já apresentados fundamentos que compõem a categoria Desenvolvimento Pessoal e Profissional foram feitas menções à importância da efetivação dos aspectos do ensino e do estudo na formação docente, o que corrobora a proximidade entre essas duas categorias. Já no que se refere à categoria da Atitude e Postura Pessoal e Profissional, entendo que o impacto mais relevante que se pode esperar a partir da efetivação dos fundamentos presentes na categoria da Preparação e Atuação Profissional é o de, potencialmente, os professores conseguirem desenvolver, a partir de suas experiências profissionais, em especial de sua arte de ensinar e de seu engajamento nos estudos, um nível de discernimento e de capacidade de tomada de decisões que lhes permitam saber quais as posturas e atitudes que são mais apropriadas educacionalmente a serem adotadas nas mais diversas situações do cotidiano escolar, bem como diante dos diversos grupos que compõem a comunidade escolar, sejam eles seus estudantes, sejam colegas de profissão, gestores ou

familiares, diante das políticas e dos currículos de modo geral, e diante de cada objeto de conhecimento específico com o qual se propõem a trabalhar.

Uma vez explicada e problematizada a categoria da Preparação e Atuação Profissional, bem como explicitadas suas conexões com as demais categorias, apresento abaixo os fundamentos que contemplam esta categoria.

Quadro 3. Fundamentos pertencentes à categoria da Preparação e Atuação Profissional

3.1 Em uma Educação sustentada em e orientada por uma perspectiva existencial, os professores e professoras da educação básica precisam receber as condições necessárias para, e serem incentivados a, se engajarem em atividades de estudo para se tornarem estudiosos e estudiosas.

3.2 É educacionalmente razoável e desejável que o engajamento dos professores nos estudos considere a multiplicidade de formas e de atividades por meio das quais é possível estudar, ficando a critério dos próprios professores discernir e determinar como efetivar esse engajamento.

3.3 Em uma Educação sustentada em e orientada por uma perspectiva existencial, os professores e professoras da educação básica precisam receber as condições necessárias para, e serem incentivados a, estimularem seus alunos e alunas a se tornarem estudantes.

3.4 Em uma Educação sustentada em e orientada por uma perspectiva existencial, o estudo é considerado como aspecto imprescindível para a formação e a atuação docente, bem como para a formação discente, e se orienta por uma busca por fomentar e desenvolver as dimensões educacionais da qualificação, da socialização e da *subjectification* tanto em professores quanto em estudantes, bem como pelo interesse em potencializar as chances de professores e estudantes viverem suas vidas como sujeitos e como adultos no e com o mundo.

3.5 Em uma Educação sustentada em e orientada por uma perspectiva existencial, é importante que professores, estudantes e todos os envolvidos direta ou indiretamente nos processos educacionais reconheçam e aceitem que as atividades de estudo nem sempre resultam em aprendizagens específicas ou previamente estabelecidas, e que nem toda aprendizagem é facilmente observável ou mensurável, condições que não invalidam a importância do ato de estudar para a formação docente e discente.

3.6 Em uma Educação sustentada em e orientada por uma perspectiva existencial, é desejável que o estudo seja compreendido como uma práxis que tem como uma de suas principais

prerrogativas contribuir para que os professores desenvolvam e aprimorem sua arte de ensinar.

3.7 Em uma Educação sustentada em e orientada por uma perspectiva existencial, é importante e necessário reconhecer que cada área de conhecimento tem valor por si e em si, ao mesmo tempo em que é educacionalmente razoável que sejam promovidas as condições para que as atividades de ensino e de estudo se desenvolvam, quando possível, de forma interdisciplinar, sem que uma disciplina seja priorizada em detrimento de outra, focando sobremaneira no desenvolvimento das dimensões da qualificação, da socialização e da *subjectification* de professores e estudantes.

3.8 Em uma Educação sustentada em e orientada por uma perspectiva existencial, é razoável e justificável que o ensino seja considerado como uma arte que compõe uma parcela essencial e indispensável do aspecto prático do ofício de professor.

3.9 Em uma Educação sustentada em e orientada por uma perspectiva existencial, os professores e professoras da educação básica devem receber as condições necessárias para, e serem incentivados a, criar, recriar, desenvolver e aprimorar continuamente a sua arte de ensinar, reconhecendo a importância de estudar e refletir constantemente a respeito de suas práticas de ensino e mantendo em mente que é razoável e desejável que as finalidades do ensino atendam a propósitos educacionais pautados em uma perspectiva existencial.

3.10 Em uma Educação sustentada em e orientada por uma perspectiva existencial, as reflexões e debates a respeito do que é e o que não é ensinável ocupam posição fundamental nos processos de elaboração das políticas de formação inicial e continuada de professores, bem como na construção dos currículos da educação básica.

3.11 Em uma Educação sustentada em e orientada por uma perspectiva existencial, os professores e professoras da educação básica precisam receber as condições necessárias para, e serem incentivados a, discernir e compreender o que pode ser ensinado e o que não pode, bem como o que é desejável que seja ensinado e o que não é, levando em consideração o nível de ensinabilidade de cada objeto de conhecimento ao desenvolver e efetivar sua arte de ensinar.

3.12 Em uma Educação sustentada em e orientada por uma perspectiva existencial, a arte de ensinar tem como propósitos essenciais fomentar o desenvolvimento das dimensões da qualificação, da socialização e da *subjectification*, bem como potencializar as possibilidades de que estudantes e professores vivam no e com o mundo como sujeitos e de forma adulta.

- 3.13 Em uma Educação sustentada em e orientada por uma perspectiva existencial, a arte de ensinar não pode ser avaliada estritamente em termos de sua eficiência em assegurar que estudantes adquiram e comprovem resultados de aprendizagens previamente determinadas e objetivamente mensuradas.
- 3.14 Em uma Educação sustentada em e orientada por uma perspectiva existencial, todas as tarefas e responsabilidades atribuídas aos professores precisam ter como finalidade maior fomentar as suas condições e possibilidades de serem estudiosos, de desenvolverem continuamente a sua arte de ensinar e de contribuírem para que seus alunos se tornem estudantes.
- 3.15 Em uma Educação sustentada em e orientada por uma perspectiva existencial, é razoável e justificável que o ensino dos conteúdos e objetos de conhecimento estabelecidos nos currículos tenha como propósito maior contribuir para o desenvolvimento das dimensões da qualificação, da socialização e da *subjectification* dos estudantes.
- 3.16 Em uma Educação sustentada em e orientada por uma perspectiva existencial, os professores e professoras da educação básica precisam receber as condições necessárias para estudar, compreender e discernir como e por quê ensinar os objetos de conhecimento estabelecidos no currículo.

Fonte: Elaboração própria.

Uma vez apresentados os fundamentos que compõem a categoria da Preparação e Atuação Profissional, tentarei explicitar agora o que há de comum e de mais importante entre eles. A esse respeito, a primeira observação que gostaria de fazer é que a opção por iniciar a maioria desses fundamentos com a expressão “em uma Educação sustentada em e orientada por uma perspectiva existencial” teve como finalidade salientar que, no planejamento e no desenvolvimento do aspecto prático da profissão docente, em especial das atividades de ensino e de estudo, é necessário e importante que se leve em consideração qual é a perspectiva de Educação na qual a formação e o trabalho dos professores se amparam e pela qual se orientam. Ainda sob essa perspectiva, a ênfase nos fundamentos e propósitos pelos quais se espera que os professores desenvolvam seu ofício tem como prerrogativa também reforçar o posicionamento crítico em relação às formas de Educação que se pautam em e se guiam por expectativas que pouco ou nada se importam com o desenvolvimento existencial de professores e estudantes. Nesse sentido, frisar a preocupação com a formação existencial é também uma maneira de buscar não deixar espaços para quaisquer tentativas de se querer fazer os processos formativos e a atuação profissional docente se enquadrarem às demandas por desempenho,

performatividade e comprovação de resultados de aprendizagens típicas da ideologia neoliberal, ou a quaisquer perspectivas educacionais que evoquem a mais remota possibilidade de que o conhecimento seja instrumentalizado, ou de que professores e estudantes sejam objetificados ou reificados.

Outro aspecto para o qual eu gostaria de chamar a atenção está no fato de que procurei estabelecer um equilíbrio entre os fundamentos relativos ao desenvolvimento do ensino e aqueles referentes ao desenvolvimento do estudo. Com relação a isso, dos dezesseis fundamentos elencados, seis têm como foco a questão do estudo, sete estão pautados na questão do ensino e três tratam tanto do estudo quanto do ensino. A escolha por incluir esses dois aspectos educacionais em todos os fundamentos que compõem a presente categoria vem ao encontro do entendimento afirmado no quarto capítulo de que, dentre as atividades que fazem parte da prática docente, o ensino e o estudo são as mais relevantes e indispensáveis. Essa relativa paridade nos ajuda a ressaltar o entendimento de que ensino e estudo são elementos imprescindíveis para a formação e a atuação profissional docente, bem como para o desenvolvimento da Educação como um todo sob uma perspectiva existencial. Além disso, os três fundamentos que contemplam tanto o ensino quanto o estudo contribuem para exemplificar as interconexões entre esses dois aspectos tão essenciais para os processos educacionais, bem como reafirmam a importância da busca por fomentar as dimensões educacionais da qualificação, da socialização e da *subjectification*. Contudo, alguém poderia questionar o pouco espaço destinado à questão da aprendizagem entre esses fundamentos. Afinal, tenho afirmado com alguma frequência que o desenvolvimento da educação escolar requer o reconhecimento de que os elementos que compõem a tríade ensino, estudo e aprendizagem precisam ser fomentados e aprimorados sem que um seja subjugado pelos outros. Nesse sentido, a quase ausência de proposições que versam diretamente sobre aprendizagens poderia soar como uma contradição àquilo que venho defendendo. Mas, como argumentarei no parágrafo a seguir, este não é o caso.

Primeiro, a opção por discorrer pouco a respeito da aprendizagem aqui decorre de um cuidado em não reproduzir aquele que é um dos maiores problemas identificados na política analisada no segundo capítulo e que se repete em políticas educacionais neoliberais de modo geral (Ball, 1993; 2003; Mayo, 2015; Mundy *et al*, 2016; Saviani, 2020; Saraiva e Souza, 2020; Biesta, 2012; 2013a; 2017a; 2020a; 2022a): o de reduzir as discussões educacionais a uma linguagem de aprendizagem, bem como de limitar os objetivos da Educação ao atendimento a expectativas de aprendizagens que possam ser aferidas estatisticamente no âmbito de uma indústria de mensuração global. Segundo, como também argumentei no capítulo anterior, é

educacionalmente primordial propor maneiras outras de olhar para a aprendizagem que não sejam a que considera como aprendizagens válidas e relevantes somente aquelas que podem ser previamente estipuladas e objetivamente medidas por meio de métricas de avaliação. Isso significa dizer que nem toda aprendizagem poderá ser facilmente identificada ou percebida, bem como algumas aprendizagens e seus efeitos só irão reverberar algum tempo depois de findado determinado período de escolarização. Afinal, existem certos processos de crescimento, de maturação e de transformações nas formas de pensar e agir que demandam tempo e paciência para ocorrer e se manifestar. Esse entendimento é fundamental para que se reconheça e se aceite o caráter de imprevisibilidade e de risco na Educação, e justifica também a ideia de que não é preciso criar tantas expectativas ou demandas em cima do fator aprendizagem. Não obstante, isso não quer dizer que a aprendizagem esteja completamente excluída das preocupações e intenções expressas nesses fundamentos. De fato, dentre os dezesseis fundamentos que compõem essa categoria, ao menos dez contemplam direta ou, principalmente, indiretamente, a questão da aprendizagem. O ponto é que em nenhum deles a aprendizagem valorizada é aquela que pode ser comprovada por meio de resultados previsíveis e mensuráveis. Sob esse prisma, basta um olhar minimamente atento aos propósitos relativos ao desenvolvimento de ensino e de estudo como bases para a preparação e a atuação profissional docente para se notar a presença de expectativas de aprendizagens necessárias ao cumprimento de tais propósitos. A esse respeito, pode-se destacar, por exemplo, tudo aquilo que os professores aprendem, por meio da experiência e do estudo, e que os ajuda a aprimorar sua arte de ensinar, mas que não é necessária ou facilmente delimitado ou medido. Do mesmo modo, pode-se inferir que desenvolver a capacidade de discernir como mobilizar o repertório de conhecimentos adquiridos por meio da qualificação para, por meio das atividades de estudo e de ensino, fomentar as possibilidades de viver no e com o mundo como sujeito e de forma adulta, requer de professores e estudantes um conjunto de aprendizagens que vai além das demandas por desempenho e performatividade. Ou, para fornecer um terceiro exemplo, pode-se afirmar também que identificar e compreender quais são os métodos mais apropriados para se estudar cada objeto de conhecimento sem que a motivação desse estudo se transforme em uma busca por meramente atingir uma nota também demanda a necessidade de aprender algo. Logo, a questão da aprendizagem permanece presente, porém de forma mais abrangente, menos suscetível a tentativas de controle e mensuração, e educacional e existencialmente mais significativa.

Finalmente, é pertinente mencionar também que, ao afirmar em alguns dos fundamentos desta categoria que os professores precisam “receber as condições necessárias para”

desenvolver as atividades de estudo e de ensino, bem como para tentar alcançar os propósitos estipulados nestes fundamentos, evidencia-se a importância e a indispensabilidade da elaboração e concretização de políticas educacionais bem estruturadas que contribuam para esses fins. Afinal, como pontuado anteriormente, quando se pensa em condições se está levando em conta toda uma gama de fatores como tempo, recursos materiais, infraestrutura e organização que amparam e potencializam o exercício do trabalho docente e o desenvolvimento dos processos educacionais, questões que necessitam ser pensadas e atendidas por meio das políticas.

Apresentadas, pois, essas observações e ponderações a respeito dos fundamentos contemplados na categoria Preparação e Atuação Profissional, na próxima seção será descrita a categoria Atitude e Postura Pessoal e Profissional, seguida dos fundamentos e propósitos que a compõem.

6.4 Dos fundamentos necessários ao desenvolvimento da Atitude e Postura Pessoal e Profissional dos professores da educação básica sob uma perspectiva existencial de Educação

A categoria denominada Atitude e Postura Pessoal e Profissional encerra a parte deste capítulo destinada a apresentar os fundamentos específicos considerados apropriados para fomentar as possibilidades de estruturação de políticas para a formação de professores sustentadas em e orientadas por uma perspectiva existencial de Educação. Conforme já enunciado, os fundamentos contemplados nesta categoria correspondem ao e dialogam com o aspecto posicional do ofício docente, definido e explicado no quarto capítulo. Para efeitos de organização de ideias e clareza nos argumentos, retomo aqui brevemente as principais características de tal aspecto. A esse respeito, o primeiro ponto importante a ser recordado é que o aspecto do posicionamento se refere fundamentalmente a três questões inerentes ao desenvolvimento do ofício docente e ao papel desempenhado pelos professores nos processos educacionais: o lugar que professores e professoras ocupam enquanto educadores em cada atividade planejada e efetivada com seus estudantes, sejam elas concretizadas em sala de aula, nos demais espaços da escola ou em quaisquer outros ambientes eventualmente ocupados com propósitos educativos; como esses professores e professoras ocupam esse lugar e desempenham seu papel, o que remete tanto à importância de fomentar e desenvolver a dimensão educacional da *subjectification* quanto ao desenvolvimento do aspecto *existencial* do ofício de professor (o que evidencia também a proximidade dos fundamentos a serem expostos aqui com os elencados na categoria desenvolvimento pessoal e profissional); e as formas pelas quais aquilo que

professores e professoras fazem nos processos educacionais, em especial suas maneiras de ensinar e de estudar, é impactado pelo posicionamento que assumem no exercício de ofício docente, nas atividades e relações educacionais, assim como as formas pelas quais o posicionamento que adotam nas distintas situações em que se envolvem ao desenvolverem seu trabalho é influenciado por aquilo que fazem no exercício de seu ofício.

Outra característica importante a ser revisitada aqui é o fato de o aspecto posicional ter sido o mais amplamente desenvolvido entre os três aspectos do ofício de professor tratados no quarto capítulo. Com relação a isso, convém lembrar que, dentro de tal aspecto, foram problematizadas basicamente quatro noções diferentes e complementares entre si: a do professor existencialmente engajado que trava com seus estudantes uma relação de confiança mútua, abertura às possibilidades de fracassar e às imprevisibilidades próprias dos processos educacionais; a do professor estudioso que procura fazer com que seus alunos se tornem estudantes; a do professor que tenta educar sua própria atenção e a atenção de seus estudantes, desenvolvendo o ensino por meio do gesto de duplo-apontar, bem como entende e assume que tem como prerrogativa básica de sua função ser alguém que ensina e não que simplesmente “facilita a aprendizagem”; e a do professor como alguém que busca desenvolver sua agência (Priestley, Biesta & Robinson, 2015) nos processos educacionais (considerando, é claro, a necessidade de que receba as condições materiais e infraestruturais adequadas para tanto).

É razoável relembrar que o desenvolvimento das quatro noções acima retomadas depende, entre outros fatores, de que as políticas educacionais sejam estruturadas de modo a fomentar as possibilidades de que professores e professoras sejam reconhecidos como e incentivados a atuarem como potenciais questionadores, (re)formuladores e desenvolvedores das políticas de formação inicial e continuada, bem como dos currículos nos quais pautam a efetivação de suas práticas docentes, e que tenham as condições materiais e infraestruturais para tanto. Ademais, foi argumentado também que para poderem se desenvolver como professores existencialmente engajados, que se empenham em ser estudiosos e em estimular seus alunos a estudar, que se esforçam pela educação da própria atenção e da atenção de seus estudantes, e que procuram ser agentes nos processos educacionais pelos quais trabalham, é importante e necessário que professores e professoras tenham em mente um tipo de pensamento que não se orienta pela cultura neoliberal e de performatividade, mas que reconhece a Educação como um empreendimento existencial marcado por riscos, incertezas e imprevisibilidades. Ademais, é primordial que professores e professoras reconheçam e identifiquem na tríade ensino, estudo e aprendizagem três componentes valiosos e indispensáveis à concretização dos processos educacionais e busquem fomentar o desenvolvimento das dimensões educacionais da

qualificação, da socialização e da *subjectification* tanto em si próprios quanto em seus estudantes.

Também convém recordar que, conquanto a dimensão da *subjectification* seja a mais nitidamente relacionada com o aspecto posicional do ofício de professor, as dimensões da qualificação e da socialização ocupam também lugar importante em tal aspecto. A esse respeito, é pertinente reafirmar que as três dimensões da Educação são inter-relacionadas e interdependentes (Biesta, 2013a; 2017a; 2020a; 2022a), de modo que o desenvolvimento de uma potencializa o desenvolvimento das demais. Assim, embora o posicionamento apareça com maior clareza nos momentos em que professores e professoras assumem uma determinada postura ou atitude, decorrente de uma tomada de decisão ou escolha, manifestando, portanto, a dimensão da *subjectification*, há todo um processo e um contexto que possibilitaram esse posicionamento. Afinal, para poder mobilizar o repertório de conhecimentos, saberes, habilidades, ignorâncias e pontos falhos é indispensável que os professores tenham passado por um processo de qualificação para que esse repertório fosse construído. Além disso, para poder travar uma relação existencialmente engajada com seus alunos, estimulá-los a serem estudantes, trabalhar pela educação de sua própria atenção e da atenção de seus estudantes, e serem agentes no desenvolvimento seu ofício, professores e professoras precisam também desenvolver a dimensão da socialização. Por conseguinte, isso reitera também que os aspectos posicional, prático e existencial do ofício de professor estão interligados.

Outro argumento elementar apresentado na explicação sobre o aspecto do posicionamento do ofício de professor foi o de que esse aspecto tem como uma de suas premissas mais importantes nos ajudar a salientar a importância e a indispensabilidade dos professores nos processos educacionais, em especial para combater a ideia de que professores são simplesmente “facilitadores de aprendizagens” ou de que o que importa na Educação é que os professores assegurem aos estudantes atingir determinadas aprendizagens previamente estipuladas e objetivamente mensuradas.

Tendo retomado pois as características mais relevantes a respeito do aspecto do posicionamento do ofício de professor, ressaltadas suas relações com as dimensões educacionais da *subjectification* (principalmente), da qualificação e da socialização, bem como enfatizada a importância de que professores e professoras sejam sujeitos em suas relações com as políticas e o currículos e reafirmada a ideia de que ensino, estudo e aprendizagem são elementos imprescindíveis nos processos educacionais, podemos agora tratar dos fundamentos específicos da categoria Atitude e Postura Pessoal e Profissional.

Uma preocupação fundamental aqui foi elaborar fundamentos que salientem a importância de cada noção relacionada ao desenvolvimento do aspecto posicional do ofício de professor, bem como de deixar claro que a efetivação de tais fundamentos e de tais noções não depende única e exclusivamente dos professores, mas requer que haja políticas educacionais bem estruturadas e condições adequadas tanto para a formação quanto para a atuação profissional docente, assim como para que professores e professoras possam discernir e decidir quais as melhores atitudes e posturas a serem tomadas em cada situação com que se deparam no cotidiano de seu trabalho.

Importante ponderar também que ao se falar em “atitude” e “postura” é necessário não olhar para essas questões a partir de uma ótica moralista, inquisidora, controladora ou autoritária, até porque essas formas de olhar invariavelmente fariam prevalecer a falsa ideia de que a Educação é um processo que pode ser completamente previsto, controlado e desprovido de riscos e incertezas. Ademais, esses olhares serviriam também para reduzir as possibilidades de que professores e estudantes existam realmente como sujeitos nos processos educacionais. Nesse sentido, a ideia não é estabelecer ou impor quais devem ser as atitudes e posturas adotadas por professores e professoras, tampouco determinar como esses profissionais devem agir ou se portar, mas sim apresentar argumentos em favor de posturas e atitudes que seriam educacionalmente desejáveis e apropriadas para a efetivação de uma Educação existencial. Além disso, a opção por novamente incluir as dimensões pessoal e profissional na mesma categoria, como havia sido feito na categoria desenvolvimento pessoal e profissional, tem como principal motivação manter o entendimento de que professores e professoras são seres humanos e sujeitos no cumprimento de seu ofício, e não objetos das políticas, dos currículos, das teorias educacionais ou de quaisquer determinações externamente impostas, tampouco profissionais que simplesmente reproduzem acrítica e mecanicamente práticas pedagógicas voltadas a atender as demandas neoliberais e da cultura da performatividade.

Outra consideração que entendo necessário ser feita é que mais uma vez é possível identificar claramente que as categorias atitude e postura pessoal e profissional e preparação e atuação profissional possuem conexões entre si, de modo que o desenvolvimento de uma impacta no desenvolvimento da outra. Afinal, acredito que dificilmente alguém discordaria que para se preparar adequadamente para o bom desempenho de seu ofício e para fazer com que, em sua atuação profissional, a arte de ensinar seja apropriadamente realizada, professores e professoras precisam discernir e decidir a respeito de quais são as posturas e atitudes a serem tomadas em cada situação do cotidiano escolar nas quais se envolvem, diante de seus estudantes e diante dos objetos de conhecimento. Nesse sentido, não seria ilógico inferir que as

experiências vivenciadas pelos professores e professoras nos processos de preparação para o exercício da docência e de efetiva atuação profissional também corroboram para que suas posturas e atitudes sejam as mais educacional e existencialmente apropriadas possível. Ao mesmo tempo, é pertinente supor também que, ao compreender quais são as posturas e atitudes mais adequadas a serem assumidas em cada ocasião, os docentes poderão também aprimorar o aspecto prático de seu ofício, principalmente sua arte de ensinar. Nota-se, pois, uma vez mais, que as categorias idealizadas por mim no presente capítulo coexistem, são interdependentes e se potencializam mutuamente.

Por derradeiro, é salutar esclarecer também que os fundamentos aqui elencados dizem respeito às atitudes e posturas que professores e professoras assumem nas mais diversas relações que desenvolvem nos processos educacionais, o que contempla as relações com seus estudantes, com seus colegas de profissão, com os gestores, com os familiares dos estudantes, com outros profissionais da Educação, com os objetos de conhecimento, com as políticas e com os currículos. Isso quer dizer que, para cada e em cada uma dessas relações, é possível supor e sugerir formas de atitude e de postura que poderiam potencializar o desenvolvimento de uma Educação sustentada em e orientada por uma perspectiva existencial nas mais amplas e diversificadas situações do cotidiano escolar. Feitas essas considerações, o quadro a seguir dispõe os fundamentos pertencentes à categoria Atitude e Postura Pessoal e Profissional.

Quadro 4. Fundamentos pertencentes à categoria *Atitude e Postura Pessoal e Profissional*

4.1 Os professores e professoras da educação básica devem receber as condições necessárias para, e serem estimulados a, assumirem um tipo de postura e de atitude pessoal e profissional diante de seus estudantes, de outros profissionais da Educação, da comunidade escolar, das políticas e dos currículos, que possam fomentar o próprio desenvolvimento existencial e também o desenvolvimento existencial de seus estudantes, marcado sobretudo pela efetivação das dimensões da qualificação, da socialização e da *subjectification*.

4.2 Os professores e professoras da educação básica devem receber as condições necessárias para, e serem estimulados a, compreender as estruturas do sistema educacional, com suas respectivas interconexões com os aspectos políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, bem como para refletir sobre como esses fatores impactam em seu desenvolvimento pessoal e profissional, e serem encorajados a se posicionar como sujeitos em relação a essas estruturas, em especial quando identificarem que elas restringem suas

<p>possibilidades de desenvolver o seu trabalho em uma perspectiva existencial e/ou os colocam em uma posição de objetificação.</p>
<p>4.3 Os professores e professoras da educação básica precisam manter em mente que a Educação é um empreendimento marcado por riscos, incertezas e imprevisibilidades, que se desenvolve por seres humanos, com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos, e que se sustenta em e se orienta por uma perspectiva existencial, e levar esse entendimento em consideração ao se relacionar com seus estudantes.</p>
<p>4.4 Os professores e professoras da educação básica precisam reconhecer e acreditar que seus estudantes possuem a capacidade de estudar, de adquirir aprendizagens mais amplas e existencialmente significativas do que aquelas que podem ser previstas e mensuradas nas avaliações, e de se desenvolver e existir enquanto sujeitos.</p>
<p>4.5 Os professores e professoras da educação básica precisam receber as condições para, e serem incentivados a, manter uma postura de abertura, amor e criticidade em relação ao conhecimento, por meio do engajamento genuinamente interessado nos estudos, mantendo em mente a compreensão sobre o caráter permanentemente inacabado do conhecimento.</p>
<p>4.6 Os professores e professoras da educação básica precisam receber as condições necessárias para, e serem estimulados a, adquirirem consciência da importância do trabalho que desenvolvem e reconhecerem que não são meros facilitadores de aprendizagens, mas sim profissionais estudiosos que desenvolvem, efetivam e aprimoram continuamente a sua arte de ensinar.</p>
<p>4.7 É educacionalmente razoável e desejável que professores e professoras da educação básica assumam uma postura existencialmente engajada com seus estudantes, marcada principalmente pelo exercício da paciência, pela esperança e pela abertura tanto às possibilidades de fracasso quanto às possibilidades de sucessos inesperados, reconhecendo e valorizando as incertezas e as imprevisibilidades próprias dos processos educacionais.</p>
<p>4.8 É educacionalmente razoável e desejável que professores e professoras da educação básica construam com seus estudantes uma relação de confiança mútua que estimule o desenvolvimento existencial, em especial a partir do fomento das dimensões da qualificação, da socialização e da <i>subjectification</i>.</p>
<p>4.9 É educacionalmente razoável e desejável que professores e professoras da educação básica tenham as condições necessárias para, e sejam estimulados a, procurar educar a própria atenção, bem como discernir e identificar em que e para quê precisam tentar direcionar a atenção de seus estudantes.</p>

4.10 Os professores e professoras da educação básica precisam receber as condições necessárias para, e serem estimulados a, desenvolverem sua capacidade de serem agentes nos processos educacionais dos quais fazem parte no exercício de seu ofício, em especial nos momentos em que estão efetivando sua arte de ensinar.

4.11 É educacionalmente razoável e desejável que professores e professoras da educação básica desenvolvam uma capacidade de socialização com seus estudantes, colegas de ofício, outros profissionais da educação e a comunidade escolar como um todo que seja pautada no reconhecimento da humanidade de cada um e cada uma, bem como na abertura ao diálogo e no entendimento de que todos são potenciais sujeitos de suas próprias vidas, inclusive nos momentos de desenvolvimento dos processos educacionais.

4.12 É educacionalmente razoável e desejável que professores e professoras da educação básica compreendam a importância e o valor de seu trabalho, empenhando-se em atuar com a devida seriedade e o devido comprometimento em toda e qualquer atividade educacional, em especial quando estiverem exercitando sua arte de ensinar.

4.13 É educacionalmente razoável e desejável que professores e professoras da educação básica mantenham uma postura e uma atitude permanentemente interessada em lutar para que sejam asseguradas a si e aos demais profissionais da Educação as condições necessárias e adequadas para desenvolverem seu ofício.

Fonte: Elaboração própria.

Uma vez elencados os fundamentos que, em minha percepção, potencializam as possibilidades de que professores e professoras adotem atitudes e posturas pessoais e profissionais apropriadas ao desenvolvimento de uma Educação sustentada em e orientada por uma perspectiva existencial, convém agora tecer alguns comentários e observações pertinentes a eles. Nesse sentido, os primeiros pontos para os quais eu gostaria de chamar a atenção dizem respeito a algumas estratégias de linguagem que adotei para redigir os fundamentos acima apresentados, marcadas pela escolha de determinados termos e expressões que se repetem com alguma frequência para evidenciar como eu entendo que esses fundamentos devem ser pensados e compreendidos. Trata-se, de certo modo, de algo semelhante ao que fiz ao comentar os fundamentos pertencentes às outras categorias, nas quais também havia expressões e termos metodicamente replicados. Basta lembrar, por exemplo, da expressão “em uma Educação pensada, organizada e realizada em uma perspectiva existencial”, referente aos fundamentos gerais apresentados no início do capítulo, da expressão “uma Educação sustentada em e orientada por uma perspectiva existencial”, repetidamente mencionada na categoria Preparação

e Atuação Profissional, ou ainda da expressão “ter as condições necessárias para...”, insistentemente reiterada na categoria Desenvolvimento Pessoal e Profissional. Seguindo, pois, a mesma linha de pensamento, eu gostaria de esclarecer as razões pelas quais há duas expressões que se repetem com certa frequência na presente categoria.

A primeira expressão que aparece com certa regularidade nesses fundamentos é justamente a afirmação de que os professores e professoras da educação básica “tenham (ou recebam) as condições necessárias para, e sejam estimulados a...”, similar àquela adotada quando da apresentação dos fundamentos próprios da categoria Desenvolvimento Pessoal e Profissional, o que reitera a proximidade entre estas categorias. Aqui, a intencionalidade maior de recorrer ao uso dessa expressão foi evidenciar que, ainda que as atitudes e posturas idealizadas nesses fundamentos só possam ser efetivamente tomadas e assumidas pelos próprios professores e professoras, é indispensável que não nos esqueçamos que elas não dependem simplesmente da boa vontade ou dos esforços dos docentes, mas requerem a existência de uma série de condições materiais, infraestruturais, sociais, culturais, políticas e educacionais. Ademais, ao se afirmar a expectativa de que os professores e professoras sejam “estimulados a...”, pretendo ressaltar o entendimento de que esses profissionais precisam ser reconhecidos como sujeitos dos processos educacionais dos quais participam ao desempenharem as atividades próprias de seu ofício, deixando claro que nenhuma dessas possíveis atitudes e posturas pode ser imposta ou tornada obrigatória aos docentes. De fato, cada uma dessas formas de agir e de se postar elencadas acima não é mais do que uma proposição que, em minha percepção, é educacionalmente razoável e desejável que seja adotada por professores e professoras que trabalhem sob uma perspectiva existencial de Educação. E chegamos, pois, à segunda das expressões que reproduzi paulatinamente nos fundamentos da categoria aqui em análise.

A opção por marcar alguns desses fundamentos com os dizeres “é educacionalmente razoável e desejável que...” foi feita primeiramente porque acredito que as atitudes e posturas sugeridas ali não podem ser vistas como regras e imposições que todo professor e professora deve necessariamente seguir, mas ao mesmo tempo compreendo que, em uma perspectiva existencial de Educação, elas são potenciais fomentadoras da efetivação de práticas educacionais que possibilitam o desenvolvimento das dimensões da qualificação, da socialização e da *subjectification*, bem como expandem as possibilidades de que professores e estudantes possam viver no e com o mundo como sujeitos e de forma adulta. Nesse sentido, quando utilizo o termo “razoável” quero enfatizar que esses fundamentos se pautam em expectativas ancoradas em certa racionalidade e em certa lógica, justamente aquelas que

embasaram os argumentos teóricos desenvolvidos em especial a partir do terceiro capítulo. Já quando recorro ao termo “desejável”, espero que fique claro que se trata de uma forma de expressar aquilo que, em minha concepção como professor de educação básica e como estudante pesquisador da área de Educação em nível de pós-graduação, precisa constar como finalidades e ambições a serem buscadas por meio da formação e da atuação profissional docente, bem como do desenvolvimento da educação escolar de modo mais amplo. A esse respeito, como já ponderado no primeiro capítulo, tenho plena consciência das dificuldades de se definir o que é “educacionalmente desejável” e que tal definição depende da perspectiva de Educação com a qual se trabalha.

Uma vez observadas essas questões linguísticas e suas implicações para o entendimento dos fundamentos pertencentes à categoria Atitude e Postura Pessoal e Profissional, cumpre agora olhar com a devida atenção para os conteúdos expressos em tais fundamentos. Sob essa perspectiva, são cinco as características que eu considero importante destacar aqui, que serão expostas e problematizadas nos parágrafos a seguir.

A primeira delas é que em oito dos treze fundamentos há uma declarada preocupação em sugerir atitudes e posturas que entendo como apropriadas e desejáveis de serem assumidas pelos professores nas relações com seus estudantes, o que reforça o entendimento básico de que a Educação é um empreendimento realizado por seres humanos, com seres humanos, para seres humanos e por seres humanos - no caso, especialmente professores e estudantes. Há também, é claro, menções a outros tipos de relações que os professores estabelecem, como com outros profissionais, com as políticas e com os currículos, e elas são evidentemente importantes, mas entendo ser interessante destacar que a atenção maior foi dada para as relações entre professores e estudantes. Ainda em relação a essa primeira característica, acredito que a maneira como os fundamentos estão formulados evidencia também a necessidade de prestar a devida atenção tanto à formação e atuação docente quanto à formação discente nos processos educacionais, bem como ressaltam a importância de que as relações entre professores e estudantes se orientem pelo desenvolvimento de uma Educação pautada em propósitos existenciais e não performativos. Além disso, considere necessário também demarcar algumas formas de atitudes e posturas específicas que entendo que podem contribuir para que professores e professoras desenvolvam as noções expressas na argumentação a respeito do aspecto posicional do ofício docente e retomadas na explicação da presente categoria. A esse respeito, destacam-se as menções feitas a respeito da importância de que os professores reconheçam e acreditem que seus estudantes têm a capacidade de estudar e de aprender com propósitos mais amplos e significativos do que o de atingir determinados resultados de aprendizagens previsíveis e

mensuráveis, da necessidade de que tenham uma postura de paciência e esperança em relação à formação de seus estudantes, que construam com eles uma relação de confiança mútua e que busquem discernir acerca de como educar a própria atenção e de para onde tentar direcionar a atenção de seus estudantes.

A segunda característica marcante nos fundamentos da categoria Atitude e Postura Pessoal e Profissional está representada no fato de que procurei propor atitudes e posturas educacionalmente esperadas dos docentes para que se aumentem as possibilidades de desenvolver sua arte de ensinar e de se engajar nos estudos, o que reitera a posição defendida por mim nesta tese em favor da indispensabilidade dos aspectos do ensino e do estudo tanto para a formação e atuação profissional docente, quanto para a formação discente e a efetivação de uma educação escolar orientada por uma perspectiva existencial de Educação. A esse respeito, é preciso enfatizar também o destaque dado à importância de que professores e professoras compreendam que a arte de ensinar e o ato de estudar são partes indispensáveis de seu processo formativo e de sua atuação profissional, bem como mantenham em mente que as atitudes e posturas diante desses aspectos deve se orientar pelo desenvolvimento de uma Educação existencial e não restringir suas finalidades ao atendimento de demandas por performatividade e por demonstração de resultados de aprendizagens previsíveis e mensuráveis. Já com relação ao aspecto da aprendizagem, também tido como indispensável para o desenvolvimento de tal forma de Educação, reafirma-se o entendimento de que para que as atitudes e posturas sugeridas nesses fundamentos possam de fato ser adotadas pelos professores, é necessário não só que eles adquiram um conjunto amplo e diversificado de aprendizagens (portanto, se qualifiquem), mas também que saibam como mobilizar essas aprendizagens para discernir e determinar como agir e como se postar em cada situação (portanto, exerçam sua *subjectification*). Ainda a respeito da ratificação da importância do estudo, do ensino e da aprendizagem nos processos educacionais, busquei também reafirmar que os propósitos pelos quais tais aspectos precisam ser desenvolvidos se sustentam em e se direcionam por uma perspectiva existencial de Educação e não podem priorizar o atendimento de expectativas de resultados de aprendizagens previsíveis e mensuráveis.

Outro ponto para o qual eu entendo ser importante atentar é que, entre os fundamentos expressos na presente categoria, há também uma declarada intenção em fomentar o desenvolvimento das dimensões educacionais da qualificação, da socialização e da *subjectification*, expressa tanto a partir da preocupação relativa às atitudes e posturas dos professores nas relações construídas com seus estudantes, quanto na atenção dedicada à

importância das atitudes e posturas necessárias ao desenvolvimento da tríade, ensino e aprendizagem na formação docente e na formação discente.

Também considero relevante e necessário chamar a atenção para o fato de que, no escopo dos fundamentos que constituem a presente categoria, procurei novamente evidenciar que a formação e a atuação profissional docente, que inclui obviamente as atitudes e posturas assumidas pelos professores nos processos educacionais, não depende única e exclusivamente dos professores. A esse respeito, fiz questão de salientar a importância de que professores e professoras da educação básica tenham as devidas condições para, e sejam incentivados a, compreenderem as estruturas do sistema educacional e desenvolverem a consciência necessária a respeito de como os fatores sociais, políticos, culturais, econômicos, entre outros, impactam no desenvolvimento de sua formação e de seu ofício. Ainda em relação a esse ponto, argumento também em favor da importância de que os professores se posicionem a respeito de tais fatores, em especial para lutar por melhorias em suas condições de formação e de trabalho, bem como em favor da formação de seus estudantes, principalmente quando identificarem e perceberem que as exigências perpetradas por meio das políticas, dos currículos ou de quaisquer imposições externas estão restringindo suas possibilidades de desenvolver uma Educação pautada em e guiada por uma perspectiva existencial. Ademais, acredito ser necessário também que essa tomada de consciência se reflita em atitudes e posturas que fomentem as possibilidades de que professores e estudantes vivam no e com o mundo como sujeitos e de forma adulta.

Por fim, a quinta característica que gostaria de enfatizar no âmbito dos fundamentos específicos pertencentes à presente categoria é a reafirmação a respeito da necessidade e da indispensabilidade de que professores e professoras (bem como todos os demais envolvidos direta ou indiretamente nos processos educacionais) adotem atitudes e posturas que evidenciem a compreensão e a aceitação de que a Educação é um empreendimento eminentemente marcado por riscos, incertezas e imprevisibilidades. Sob essa perspectiva, as atitudes e posturas tomadas a partir de tal entendimento representam uma abertura não apenas às possibilidades de fracassos e de não atendimento a expectativas criadas antes de cada atividade educacional, mas também às possibilidades de sucessos inesperados, de superação de expectativas e da aquisição de saberes e habilidades não previstos de antemão.

Tendo apresentado e explicado, pois, os fundamentos relativos à categoria Atitude e Postura Pessoal e Profissional, resta agora dispor alguns comentários e observações que salientem o que há de comum entre os fundamentos expressos em cada categoria, quais seus pontos de articulação e de que maneiras eles corroboram os argumentos teóricos que desenvolvi ao longo dos capítulos anteriores a esse, bem como evidenciam e sustentam meu entendimento

a respeito do que é necessário para que a formação e a atuação profissional docente, bem como a formação discente e o desenvolvimento da educação escolar como um todo, se sustentem em e se orientem por uma perspectiva existencial de Educação que possa suplantar as exigências e imposições da ideologia neoliberal, da cultura da performatividade e da indústria de mensuração global de resultados de aprendizagens. Irei me dedicar a essa tarefa na próxima subseção.

6.5 As articulações entre os fundamentos que compõem cada categoria

No presente capítulo, no intuito de consumir uma resposta à questão proposta na introdução da tese, me empenhei em elaborar e explicitar quais são, em meu entendimento, os fundamentos e propósitos mais apropriados para a estruturação de políticas para a formação de professores sustentadas em e orientadas por uma perspectiva existencial de Educação e que possam expandir nossas possibilidades de superar as influências da ideologia neoliberal e da cultura da performatividade na educação escolar.

Uma vez elaborados, categorizados e discutidos estes fundamentos e propósitos, convém agora enfatizar quais são as concepções marcadas ao longo das quatro categorias propostas que se fazem presentes em cada uma delas, ainda que não de forma exatamente igual em todas. A esse respeito, o primeiro ponto de congruência que julgo pertinente destacar é a reafirmação frequente da ideia de que uma Educação sustentada em e orientada por propósitos existenciais precisa fomentar as possibilidades de desenvolvimento das dimensões da qualificação, da socialização e da *subjectification* em professores e estudantes. Além disso, procurei também salientar a importância de que professores, gestores, formuladores de políticas educacionais, estudantes e todos os demais envolvidos direta ou indiretamente nos processos educacionais compreendam e aceitem o fato de que a Educação é um empreendimento que não pode escapar ao risco, à incerteza e à imprevisibilidade, características que exigem uma postura de abertura tanto às possibilidades de fracassos quanto às chances e oportunidades de sucessos inesperados, não previstos e não planejados.

Outra ideia expressa e defendida com certa frequência em todas as categorias elaboradas e desenvolvidas por mim neste capítulo foi a de realçar a importância da efetivação da tríade ensino, estudo e aprendizagem para os processos de formação docente, para o desenvolvimento do trabalho dos professores, em especial de sua arte de ensinar, para a formação dos estudantes e para o cumprimento de processos educacionais baseados em e guiados por uma perspectiva existencial de Educação. Nesse sentido, reforcei meu posicionamento em favor de que o ensino seja visto e desenvolvido como uma arte, que o estudo seja tido como uma práxis imprescindível

a docentes e a discentes, que professores sejam estudiosos e tentem fazer com que seus alunos sejam estudantes, e que o olhar sobre a aprendizagem busque ir além da busca pela demonstração de resultados previsíveis e mensuráveis. Por fim, procurei salientar também em cada uma destas categorias que o cumprimento dos fundamentos e propósitos aqui sugeridos e defendidos requer que as políticas educacionais que versam sobre a formação e a atuação profissional docente, bem como as políticas que se referem às estruturas e condições necessárias ao desenvolvimento das práticas educacionais que têm lugar nas escolas, sejam bem formuladas e organizadas conforme a perspectiva existencial de Educação aqui defendida. Ainda a esse respeito, ressaltei novamente a importância e a necessidade de que professores e professoras sejam reconhecidos como e incentivados a serem sujeitos nas relações que estabelecem com as políticas e com os currículos, atuando como potenciais questionadores, (re)formuladores e desenvolvedores das prerrogativas e finalidades expressas nesses documentos.

Tendo, pois, elaborado e expresso os argumentos que respondem à questão de pesquisa, acredito ser possível afirmar que os objetivos elencados na introdução foram cumpridos. Entretanto, é necessário ainda identificar se as condições que constituem a hipótese levantada foram parcial ou completamente confirmadas ou refutadas, ou ainda se elas são suficientes para cumprir o que está proposto na tese ou se é necessário complementá-las. Essas ponderações serão realizadas na parte final deste trabalho, na qual apresento as minhas conclusões.

Considerações Finais

Ao longo dos seis capítulos que compõem esta tese, dediquei-me a construir um conjunto de argumentos que pudessem embasar a elaboração dos fundamentos e propósitos mais apropriados para a estruturação de políticas para a formação de professores sustentadas em e orientadas por uma perspectiva existencial de Educação, e que tenham potencial para superar as influências da ideologia neoliberal e da cultura da performatividade na educação escolar. Nas páginas que encerram o presente trabalho, empreendo na tarefa de recapitular as principais ideias expressas em cada um destes capítulos, buscando enfatizar a importância de cada uma delas na construção da tese. A partir da concatenação dessas ideias, pretendo explicitar de forma sucinta e coerentemente organizada a essência de minha tese. Além disso, objetivo evidenciar também se a hipótese sugerida na introdução foi confirmada ou refutada, seja de forma parcial, seja de forma total. Por fim, disserto a respeito das principais dificuldades que enfrentei para desenvolver esta pesquisa, apresento quais são, em minha concepção, os limites da tese e finalizo com algumas provocações e reflexões que espero que sejam fonte de inspiração e motivação para novas pesquisas, sejam elas desenvolvidas por mim, sejam elas desenvolvidas por outros pesquisadores e pesquisadoras que se interessam por contribuir com os debates acerca da importância de se pensar em maneiras de estruturar políticas educacionais para a formação de professores que sejam pautadas em e direcionadas por uma perspectiva existencial de Educação.

Do primeiro capítulo, são três os pontos que considero salutar retomar aqui: a importância das políticas educacionais e os desafios inerentes a seus processos de elaboração e implantação; as influências do contexto sociopolítico e ideológico marcado pelo neoliberalismo e pela cultura da performatividade sobre as políticas educacionais, em especial para a formação de professores, e para a educação escolar de modo geral; e os mais relevantes resultados encontrados a partir da análise da Resolução CNE/CP 02/2019, em especial do anexo no qual está disposta a BNC-Formação. O primeiro destes pontos ressalta tanto a relevância quanto a complexidade do tema em torno do qual a tese foi construída. O segundo salienta quais são, em meu entendimento, duas das principais influências sobre os processos de formulação, efetivação e análise de políticas em Educação atualmente e como elas se manifestam na formação e na atuação profissional dos professores. O terceiro, por sua vez, nos permite ter uma boa noção sobre os parâmetros que configuram atualmente as políticas para a formação docente no país, a partir do exemplo de uma política específica de abrangência nacional que orienta a organização

de cursos de Pedagogia e de licenciaturas, além de estabelecer prerrogativas e expectativas em relação ao exercício do ofício de professor.

No que diz respeito à importância e à atualidade do tema, recorri a uma breve revisão de literatura para expor as razões políticas e históricas pelas quais considere relevante tratar a respeito de políticas para a formação docente, evidenciando a existência de um histórico de preocupações com a qualidade da formação de professores no país que remonta desde, pelo menos, o Manifesto dos Pioneiros lançado em 1932. Entretanto, demonstrou-se que, a despeito deste histórico, e em que pese os avanços conquistados nessa área, em especial após a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica de 1996 e outras políticas desenvolvidas principalmente durante as duas primeiras décadas do século XXI, os dados oficiais retratam uma realidade marcada pela insuficiência de professores adequadamente formados para ministrar as disciplinas requeridas nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, o que revela a urgência de se (re)pensar tanto os processos de formação quanto as condições de trabalho dos professores e a valorização da carreira docente. Já os desafios inerentes aos processos de elaboração e efetivação de políticas educacionais referem-se fundamentalmente ao fato de que esses processos são costumeiramente marcados por: disputas políticas levadas a cabo por grupos e atores sociais que possuem interesses conflitantes; uma multiplicidade de formas de interpretar o que está proposto nos textos das políticas, que não raro são escritos sem clareza suficiente; descontinuidades provocadas por disputas políticas e reformulações nas equipes responsáveis pela elaboração e efetivação das políticas conforme mudam os governos; investimentos insuficientes ou incompatíveis com as pretensões anunciadas nos textos das políticas; condições específicas com as quais os profissionais e as instituições em cada localidade precisam lidar etc. A esse respeito, ter consciência dessas dificuldades contribuiu tanto para que eu compreendesse a complexidade do tema quanto para que eu pudesse reconhecer os limites das ideias e proposições que defendo aqui.

Os principais resultados obtidos por meio da análise do texto da Resolução CNE/CP 02/2019, sobretudo dos conteúdos dispostos na BNC-Formação, por sua vez, tornaram possível identificar que esta política apresenta como tendência uma espécie de processo de *learnification* da profissão docente, bem como está embasada em e inclinada a valores próprios da ideologia neoliberal e da cultura da performatividade. Nesse sentido, destaca-se inicialmente o fato de que, além de as menções ao aspecto da aprendizagem serem quase três vezes mais frequentes do que as menções ao aspecto do ensino, o aspecto do estudo é praticamente ignorado, tendo sido mencionado uma única vez ao longo do texto da política, o que evidencia que a aprendizagem dos estudantes é considerada como a prioridade máxima desta política

educacional. A esse respeito, convém lembrar que o ensino é concebido em tal documento basicamente como uma habilidade técnica orientada a produzir novas habilidades, de modo que se pode inferir que os professores são vistos como profissionais cuja responsabilidade não é necessariamente ensinar, mas sim assegurar que os estudantes irão adquirir um conjunto determinado de aprendizagens previstas nos currículos e comprovadas por meio de avaliações. Por conseguinte, constata-se também que, na forma como o texto desta política está construído, professores e professoras da educação básica não parecem ser reconhecidos como, nem estimulados a serem, sujeitos em seus processos formativos e em suas práticas de atuação profissional. Pelo contrário, nota-se a possibilidade de que estes profissionais sejam submetidos a um processo de objetificação pelo qual correm um risco significativo de se tornarem meros cumpridores das prerrogativas expressas nas políticas e nos currículos, além de estarem expostos constantemente às pressões por desempenho características da ideologia neoliberal e da cultura da performatividade. Este risco e estas pressões tornam-se ainda mais preocupantes na medida em que se observou, também, uma tendência no texto da política a tratar os professores como individualmente os maiores ou até mesmo os únicos responsáveis por sua formação e por sua atuação profissional, ignorando ou omitindo o fato de que existem outros atores sociais, políticos e profissionais que precisam assumir determinadas responsabilidades para que a formação e o exercício do ofício docente possam se dar de maneira educacionalmente apropriada. Ainda a esse respeito, o texto da política parece minimizar também a importância de que sejam oferecidas aos professores e professoras as condições materiais, infraestruturais e de tempo adequadas para se engajar em sua própria formação e para aprimorar suas metodologias de trabalho. Além disso, problematizei e questionei também o uso recorrente de termos e expressões como “comunidade de aprendizagem” ou “ambiente de aprendizagem”, argumentando que, em meu entendimento e por uma questão de adequação de linguagem, seria mais coerente falar em comunidades ou ambientes de “ensino, estudo e aprendizagem” ou simplesmente em comunidades ou ambientes de “Educação”.

Conforme pontuei também no capítulo primeiro, além dos pontos retomados acima, outra consequência alarmante provocada pela forma como o texto desta política prioriza o aspecto da aprendizagem em detrimento do ensino e do estudo, e individualiza nos professores a responsabilidade por sua formação e atuação profissional, se expressa na forma de uma ameaça existencial aos docentes, cuja capacidade de discernir que formas de ser e estar no mundo enquanto ser humano e enquanto educador são educacional e existencialmente desejáveis, em especial nos momentos em que exerce seu ofício, acaba reprimida por toda uma exagerada preocupação em assegurar que seus estudantes comprovem ter atingido determinadas

aprendizagens restritas ao que pode ser objetivamente avaliado, bem como por uma pressão por manter um padrão de desempenho que está orientado antes por expectativas neoliberais e performativas do que por propósitos educacionais pautados em uma perspectiva existencial de Educação. Com relação a tal consequência, é pertinente ressaltar que, em minha concepção, uma educação escolar sustentada em e orientada por uma perspectiva existencial de Educação que pretenda suplantar as influências da ideologia neoliberal e da cultura da performatividade só encontra possibilidade de efetivação por meio de políticas que ensejem a formação de professores como sujeitos capazes de discernir que formas de ser professor, de estudar e de ensinar são adequadas para fomentar formas educacional e existencialmente desejáveis de ser e estar no e com o mundo. Com esta prerrogativa em mente, afirmei também que, em meu entendimento, existe um primado da formação docente sobre a formação discente, ainda que ambas possam ocorrer concomitantemente em certos momentos nos quais os processos educacionais são desenvolvidos. A despeito de esta afirmação poder soar como uma obviedade, argumentei que a formação de professores vem antes da e é mais importante que a formação dos estudantes simplesmente porque sem uma boa formação docente seria ilusório esperar que haja uma boa formação discente. A esse respeito, cumpre mencionar que esta compreensão foi essencial também para o desenvolvimento dos argumentos teóricos elencados nos capítulos que compõem a segunda parte da tese, sobretudo nas críticas que fiz e nas ampliações que propus em relação a algumas ideias desenvolvidas por Biesta (2022a), por Larrosa (2019) e por Freire (2019).

Em relação ao segundo capítulo, os pontos que considero mais importantes serem retomados dizem respeito ao método de descrição, análise e discussão da política, às críticas à noção de competência e sua significativa utilização na BNC-Formação, e às dificuldades e limitações encontradas no decorrer da análise. Sob essa perspectiva, é pertinente recordar que o capítulo teve como foco explicitar o caminho percorrido na investigação que me permitiu chegar às conclusões e diagnósticos expressos no capítulo inicial. Nesse sentido, não convém aqui repetir os resultados já apresentados, mas demonstrar a importância e a coerência da estratégia adotada para que tais resultados viessem à tona, bem como enfatizar sua contribuição para a construção dos argumentos teóricos que respondem à questão de pesquisa.

A primeira característica relativa ao método que é necessário mencionar é que a minha escolha foi por fazer uma análise da política, o que significa basicamente uma preocupação em compreender uma política já existente, e não uma análise para a política, que teria como foco o processo de produção de uma nova política. No entanto, não está fora de propósito reconhecer que uma análise de política pode contribuir para a formulação de novas políticas e, considerando

o que me propus a fazer no decorrer da argumentação teórica e, principalmente, no último capítulo da tese, é possível afirmar que eu ao menos trouxe à tona elementos que podem auxiliar na construção de novas políticas para a formação de professores. Ainda em relação ao método, optei também por desenvolver minha análise considerando a política como texto, o que, resumidamente, significa levar em consideração as nuances e complexidades inerentes tanto a seus processos de elaboração, quanto às possíveis formas pelas quais ela pode ser interpretada e efetivada. A esse respeito, em razão de a análise ter sido focada nos conteúdos expressos no texto da política, não foram investigados exemplos de efetivação concreta de suas prerrogativas. Assim, a partir da leitura, interpretação e problematização do que está escrito no texto da política, buscou-se compreender quais são as principais ideias explícitas ou implícitas em seu conteúdo, pontuar o que poderia estar escrito de maneira dúbia, incompleta ou minimamente questionável, e indicar os pontos que poderiam estar ausentes mas que, em minha concepção, deveriam estar contemplados no documento. Ainda a esse respeito, é importante lembrar também que a análise não contemplou toda a Resolução CNE/CP 02/2019, restringindo-se ao Capítulo I, no qual se discorre sobre o objeto da política, ao Capítulo II, que expressa os fundamentos e a política da formação docente para a educação básica no país, e à BNC-Formação, que estabelece as competências gerais e específicas que os professores da educação básica devem desenvolver no exercício de sua profissão. Mais precisamente, a análise foi focada sobretudo nos conteúdos expressos na BNC-Formação, que versam de forma mais direta sobre as prerrogativas e expectativas relacionadas ao exercício do ofício docente. Ademais, relembro que priorizei os pontos destas partes que tratam sobre a formação e a atuação profissional docente e sobre o ensino, bem como aqueles que expressam um foco na aprendizagem, mas que, sob minha perspectiva, deveriam incluir preocupações relativas ao ensino e ao estudo.

No que diz respeito à análise dos Capítulos I e II da Resolução CNE/CP 02/2019, a estratégia adotada foi a de apresentar os conteúdos enunciados e, concomitantemente, tecer comentários, levantar questões e fazer provocações a respeito de seus pressupostos. Desta parte, acredito que as conclusões mais relevantes são a evidente e significativa presença de influências e princípios da ideologia neoliberal no modo como a formação docente e o ofício de professor são compreendidas nesta política, bem como a expressiva tendência a se tentar tornar previsíveis e controláveis os processos educacionais, ignorando-se que a Educação é um processo marcado por riscos, incertezas e imprevisibilidades. Já em relação à análise da BNC-Formação, iniciei contestando a noção de competências e seu uso indiscriminado no texto da política. Nesse sentido, uma das críticas que fiz foi em relação ao fato de que, se a noção de competência for compreendida como sinônimo de excelência na realização de algo, é necessário

que aqueles de quem se espera e se cobra que sejam competentes tenham à sua disposição tempo, recursos materiais e condições infraestruturais que possibilitem atingir essa excelência. O que muito possivelmente está distante de ser a realidade encontrada por boa parte dos professores e estudantes nas escolas de educação básica pelo país. Ainda a esse respeito, ponderei também que a tendência a substituir a expectativa pela aquisição de conhecimentos por uma cobrança por comprovação de competências parece ignorar que, para se tornar competente ou excelente na prática de algo, o sujeito precisa ter os conhecimentos necessários para tal prática. Além disso, questionei o quanto seria possível esperar que professores e professoras possam realmente existir como sujeitos de suas vidas e no exercício de sua profissão quando estão todos submetidos a uma pressão por comprovar as mesmas competências e habilidades predeterminadas. Finalmente, chamei a atenção para o fato de que nem todas as atividades escolares (e nem todos os objetos de conhecimento) são plenamente ensináveis, de modo que não é possível determinar com clareza e exatidão todos os procedimentos teóricos e práticos que conduziriam cada indivíduo a atingir um nível de excelência de desempenho em tais atividades. Por conseguinte, infere-se também a impossibilidade de aferir com exatidão a “competência” dos professores em ensinar, porque nem tudo pode ser completamente ensinado e porque nem todo ensino pode ser totalmente mensurado e avaliado.

Uma vez apresentadas essas críticas à noção de competências, passei então à descrição, análise e comentários dos conteúdos expressos na BNC-Formação. A esse respeito, optei por primeiro descrever e apresentar as competências gerais e as competências específicas (divididas, como se viu, em três dimensões: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional), redigindo também alguns comentários e observações iniciais. Posteriormente, analisei de forma mais detalhada e problematizada tais competências, de modo a salientar os resultados exibidos no primeiro capítulo. Sob essa perspectiva, as observações, os comentários e as provocações tecidas no âmbito das competências gerais, bem como nas seções e subseções de cada uma das dimensões pelas quais estão distribuídas as competências específicas, serviram sobretudo para enfatizar o alinhamento desta política com os valores neoliberais, com a cultura da performatividade e com a indústria de mensuração global de resultados de aprendizagens, a priorização dada à aprendizagem atrelada à redução do aspecto do ensino e do papel do professor a uma mera expectativa de assegurar que os estudantes atinjam determinadas aprendizagens previsíveis e mensuráveis, o quase completo esquecimento do aspecto do estudo e uma aparente e considerável tendência a tratar os professores como objetos da política e dos currículos, e não como sujeitos que podem trabalhar como potenciais questionadores, (re)formuladores e desenvolvedores das prerrogativas expressas nesses

documentos. Ainda a respeito da análise feita, as questões levantadas possibilitaram também chamar a atenção para a importância de se manter uma reflexão constante acerca de quais propósitos pautam e orientam o desenvolvimento dos processos educacionais, bem como sobre a necessidade de que a formação e a atuação profissional docente sejam baseadas em políticas educacionais bem estruturadas e bem elaboradas que estejam em consonância com tais propósitos. Além disso, procurei ressaltar que os processos de formação e de exercício do ofício docente demandam que sejam ofertadas as condições infraestruturais, materiais e de tempo adequadas aos professores e professoras, bem como exigem que não seja colocado sobre os ombros dos docentes o fardo de serem os únicos responsáveis por toda a sua formação, por tudo o que ocorre na prática de seu trabalho e pelos resultados deste trabalho. Assim, foi possível identificar e compreender que os fundamentos e propósitos elencados na política analisada são inapropriados para a formulação de políticas para a formação de professores que sejam sustentadas em e orientadas por uma perspectiva existencial de Educação, conforme viria a ser afirmado no último capítulo, realçando assim a necessidade e a relevância de se propor uma nova forma de pensar e elaborar políticas para a formação docente em nosso país.

Finalmente, é necessário ressaltar também que foram encontrados limites significativos na análise desenvolvida. O primeiro deles se refere ao fato de que as questões, observações e comentários feitos se baseiam em minha forma de pensar e compreender a Educação e o ofício de professor e, ainda que eu tenha um embasamento teórico que considero sólido e praticamente uma década de experiência como professor de educação básica, é necessário reconhecer que há outras formas de se olhar para essas questões, bem como outras interpretações e conclusões possíveis de serem tiradas ao se ler e analisar o texto desta política. Outro limite encontrado é o fato de que a política analisada é apenas um entre inúmeros documentos que, em âmbito nacional, estadual e municipal, discorrem a respeito da formação e da atuação profissional docente - embora, como afirmado na justificativa da escolha por essa política, a Resolução CNE/CP 02/2019 seja um documento orientador para a estruturação dos projetos político-pedagógicos dos cursos de licenciatura e Pedagogia no país, o que é de considerável relevância. Ainda sob essa perspectiva, afirmei também a necessidade de se considerar a possibilidade de que algumas questões e provocações levantadas por mim no decorrer da análise só possam ser devidamente tratadas por meio do desenvolvimento de outras políticas educacionais, para além das destinadas à formação docente, bem como por meio de investigações que analisem experiências e realidades escolares concretas. Outrossim, é pertinente salientar que, conforme discutido no primeiro capítulo, há uma série de dificuldades e desafios referentes ao desenvolvimento, à implantação e às análises das políticas educacionais que não podem ser

desconsideradas, bem como é importante considerar que a efetivação prática das prerrogativas expressas em uma política varia de acordo com o nível de entendimento e de interesse dos atores nelas envolvidos, bem como dos recursos a eles disponíveis. Ademais, atentei para o fato de que a política analisada, além de ser consideravelmente recente, teve seu processo de efetivação impactado pela pandemia de COVID-19 e ainda sequer atingiu o prazo para ser totalmente implementada no país, de modo que uma compreensão mais precisa sobre seus efeitos não é ainda possível. Entretanto, a análise do texto e de seus pressupostos, bem como as conclusões obtidas por meio de tal análise, são mais do que suficiente para justificar o desenvolvimento de uma argumentação teórica em favor de um novo paradigma de elaboração de políticas para a formação de professores, um paradigma pautado em e guiado por uma perspectiva existencial de Educação, que reconheça a importância da tríade ensino, estudo e aprendizagem, e que pretenda libertar professores e estudantes das pressões exercidas pela ideologia neoliberal, pela cultura da performatividade e pela indústria de mensuração global de resultados de aprendizagens.

No terceiro capítulo, comecei a traçar bases sobre as quais haveria de elaborar os fundamentos e propósitos que acredito serem os mais apropriados para a estruturação de políticas para a formação de professores sustentadas em e orientadas por uma perspectiva existencial de Educação. Tomando como principal referência teórica algumas ideias e noções elaboradas por Biesta (2013a; 2017a; 2020a; 2022a; 2024), procurei estabelecer uma linha de pensamento que explicitasse quais podem ser os propósitos a serem cumpridos por meio de uma educação escolar que seja pensada sob uma perspectiva existencial e orientada pela superação da ideologia neoliberal e da cultura da performatividade. Além disso, busquei também indicar caminhos para refletir e discutir a respeito do ofício de professor, bem como sobre a tríade ensino, estudo e aprendizagem, questões que foram mais bem exploradas nos capítulos quatro e cinco, respectivamente. No que se refere, pois, à questão de propósitos educacionais sob uma perspectiva existencial, o primeiro aspecto que convém ser retomado aqui é a ideia de que a tarefa educacional a ser cumprida pelos professores consiste basicamente em “despertar” (ressalto que o termo mais apropriado seria “encorajar” ou “estimular”) nos estudantes o desejo de viver no e com o mundo de forma adulta, potencializando suas possibilidades de existirem como sujeitos de suas próprias vidas (Biesta, 2017a; 2020a; 2022a). A esse respeito, embora eu não tenha me posicionado contrariamente a esta proposição, fiz algumas contestações que entendo ser importante ressaltar aqui.

Nesse sentido, questioneei quais seriam as possíveis razões pelas quais a expectativa de “viver como sujeito de sua própria vida e de forma adulta no e com o mundo” é estabelecida

em relação aos estudantes, mas não em relação aos professores, indicando também que tenho sérias dúvidas sobre a possibilidade de que esse propósito possa de fato ser efetivado nos estudantes se não for antes desenvolvido nos docentes. Assim, reafirmei meu posicionamento em favor da precedência da formação docente sobre a formação discente, tanto sob uma ótica temporal quanto como uma questão de nível de importância. Ainda com relação a isso, ponderei que é necessário pensar a respeito de quais são as responsabilidades que de fato competem aos professores nos processos pelos quais esse propósito educacional pode ser alcançado, e quais precisam ser assumidas por outros profissionais, por estudantes, pelo Estado e pela sociedade de forma mais ampla. Ademais, ressaltai a importância de se questionar até que ponto alguém pode ser verdadeiramente sujeito de sua própria vida, salientando que, pela concepção de sujeito adotada nesta tese, não há condições ou possibilidades de que alguém exista como um sujeito plenamente livre e consciente para tomar decisões, mas que é desejável que, conscientes dessa impossibilidade, professores e estudantes não se resignem em ser objetos de determinações impostas externamente.

Na sequência daquele mesmo capítulo, apontei que a Educação é uma questão existencial que tem como pressuposto desenvolver três dimensões distintas e complementares: a qualificação, a socialização e a *subjectification* (Biesta; 2012; 2013a; 2017a; 2020a; 2022a). Sob essa perspectiva, dediquei parte considerável do texto a apresentar e comentar cada uma dessas dimensões, enfatizando sobretudo a *subjectification*, em razão de ser, conforme o entendimento de seu próprio formulador, a mais complexa e importante das três, bem como por ser aquela cujas características exercem maior influência sobre as possibilidades de formação dos estudantes enquanto sujeitos. Não creio ser necessário replicar aqui as definições que explicam as dimensões educacionais elaboradas por Biesta (2012; 2013a; 2017a; 2020a; 2022a), então vou me ater somente às ponderações, questionamentos e complementações que propus a respeito das noções defendidas pelo autor neerlandês. Sob esse prisma, o primeiro ponto no qual insisti com alguma veemência foi o de afirmar a importância e a necessidade de que essas três dimensões sejam pensadas, desenvolvidas e fomentadas primeiramente nos professores, para só depois poderem ser trabalhadas junto aos estudantes. Afinal, entendo ser no mínimo questionável supor que nós, professores, possamos ajudar a desenvolver nos estudantes qualidades e atributos que talvez nem nós mesmos temos bem estabelecidas. Nesse sentido, destaquei que, conforme a minha leitura, o educador neerlandês parece supor que os professores já estão preparados para viver no e com o mundo como sujeitos e de forma adulta, ao menos nos momentos em que estão exercendo seu ofício, o que, em minha concepção, consiste em um paradoxo, já que o próprio autor afirma que “ser adulto” não é uma questão de

idade, experiência ou nível de escolaridade, e obviamente essa lógica se aplica a nós, docentes. Ainda a esse respeito, conclui-se também que, se o cumprimento desse propósito de existir como sujeito e como adulto depende do desenvolvimento das três dimensões educacionais, em especial da *subjectification*, é razoável esperar que elas precisem ser fomentadas, desenvolvidas e constantemente atualizadas também em nós, professores.

Outra consideração acrescida por mim às ideias propostas por Biesta (2022a) diz respeito a uma possível ampliação na forma pela qual se define e se compreende a dimensão da *subjectification*. Com relação a isso, expliquei que o autor neerlandês defende a importância de se distinguir entre a *subjectification* e outras formas de pensar a constituição do sujeito, tais como as referentes às questões da identidade, da subjetividade, da individuação e da personalidade. A esse respeito, conforme pontuado pelo autor, enquanto a *subjectification* diz respeito a como nos engajamos com a questão sobre como nós somos, as demais formas de se olhar para a formação do sujeito dizem respeito à questão sobre quem nós somos. Não me opus à importância de se estabelecer e compreender bem essas distinções, mas ponderei que considero necessário manter um processo constante de reflexão acerca de quais são os possíveis elos e conexões entre a *subjectification* e estas outras maneiras de olhar para a formação humana.

Ainda no capítulo três, a partir especialmente de uma articulação de ideias propostas por Biesta (2013b) e Silva e Rohr (2018), dediquei uma seção para destacar a importância de se compreender e aceitar que a Educação é um empreendimento permeado por riscos, incertezas e imprevisibilidades, argumentando que os formuladores das políticas educacionais e dos currículos precisam levar essa condição em conta ao pensarem e elaborarem esses documentos. Ademais, defendi também que nós professores precisamos manter uma postura de abertura ao risco, às incertezas e às imprevisibilidades inerentes aos processos educacionais, tanto em nossa formação quanto em nossa atuação profissional, o que significa não somente que, de tempos em tempos, temos que lidar com os possíveis fracassos em nossas práticas, mas também que, eventualmente, podemos ser positivamente surpreendidos com sucessos inesperados. Não por acaso, esse argumento foi reiterado algumas vezes nos capítulos posteriores e está presente nos fundamentos e propósitos que elaborei para responder à questão de pesquisa.

No quarto capítulo, o foco de minha argumentação foi propor uma forma de pensar e compreender o ofício de professor que seja adequada para fomentar e cumprir os propósitos educacionais elencados e debatidos no capítulo três, que contribuísse para a formulação dos fundamentos e propósitos mais apropriados para a estruturação de políticas para a formação de professores sustentadas em e orientadas por uma perspectiva existencial de Educação, que

pudesse nos ajudar entender melhor o papel desempenhado pelos docentes na efetivação de uma educação escolar que seja sustentada em e orientada por uma perspectiva existencial de Educação, e que pudesse, também, superar as influências da ideologia neoliberal e da cultura da performatividade. Para tanto, a partir da criação de três conjuntos de aspectos distintos e complementares, estabeleci uma linha argumentativa na qual procurei apresentar quais são, sob a minha perspectiva de professor de educação básica e de pesquisador na área de Educação, as características primordiais que precisam ser consideradas ao se pensar o ofício docente. Nesse sentido, os aspectos conceituados por mim tiveram como prerrogativa tentar responder a quatro questões básicas: quem é ou pode ser o professor ou professora; como professores e professoras existem, em especial no exercício de sua profissão; o que pode ser esperado que professores e professoras façam no exercício de seu ofício; e qual o lugar a ser ocupado e o papel a ser desempenhado por professores e professoras na educação escolar.

Assim, o primeiro aspecto criado direcionou-se a lidar com as duas primeiras questões. Denominado de aspecto existencial e atrelado sobremaneira ao desenvolvimento da dimensão da *subjectification*, este aspecto foi constituído por questões, observações e provocações por meio das quais pretendi chamar a atenção para a importância de que os formuladores das políticas educacionais tenham uma noção sobre quem são e como são os professores que constituem o público alvo de suas propostas, assim como afirmei a necessidade de que nós, enquanto professores, nos engajemos nas questões relativas a quem somos e como somos, buscando sobretudo utilizar essas compreensões para expandir nossas possibilidades de viver no e com o mundo como sujeitos e de forma adulta, bem como para aprimorar o nosso trabalho, em especial nossa capacidade de nos engajar nos estudos e a nossa arte de ensinar. Sob essa perspectiva, retomei a proposta de ampliação na maneira de se olhar para a dimensão da *subjectification* enunciada no terceiro capítulo, argumentando que, se é verdade que pensar sobre *quem* somos é diferente de pensar sobre como somos, é também sensato afirmar que quanto melhor compreendermos quem somos possivelmente mais preparados estaremos para discernir o que fazer com aquilo que somos e para desenvolver o nosso como somos, ou seja, as nossas formas de viver e existir, de maneira educacional e existencialmente desejáveis.

O segundo aspecto que elaborei foi dedicado a lidar com a questão a respeito do que os professores fazem no exercício de seu ofício, razão pela qual foi intitulado de aspecto prático, e está relacionado principalmente (mas não só) à dimensão da qualificação. Com relação a este aspecto, considere que as duas práticas mais essenciais e características do trabalho docente são o ensino e o estudo. Não que eu desconsidere a presença e a importância de outros tipos de tarefas e responsabilidades, como os processos de preparação de aulas, de elaboração e correção

de avaliações ou o preenchimento de documentos burocráticos como planos de aulas, planos de ensino e diários de classe, apenas que entendo ser necessário focar no ensino e no estudo. As razões para ter escolhido esse enfoque têm relação direta com a crítica feita nos dois capítulos iniciais a respeito do processo de *learnification* ao qual a formação e a atuação profissional docente parecem estar passando, que denota uma clara tendência em se minimizar ou até mesmo desconsiderar a importância do ensino e do estudo na Educação, reduzindo os debates e as práticas educacionais a uma constante busca por se atingir determinados conjuntos de aprendizagens previsíveis e mensuráveis, em geral alinhados com as demandas da ideologia neoliberal. Sob essa perspectiva, argumentei em favor da indispensabilidade de desvincular o fazer docente, em especial o ensinar e o estudar, das exigências estabelecidas pela indústria da mensuração de resultados de aprendizagem e das pressões exercidas pela cultura da performatividade, ressaltando o meu entendimento de que é imprescindível que nosso trabalho se oriente por propósitos educacionais que fomentem as possibilidades de que nós e nossos estudantes possamos viver no e com o mundo como sujeitos e de forma adulta. Além disso, procurei enfatizar que o ensino e o estudo são elementos indispensáveis não somente para a formação e a atuação profissional docente, mas também para a formação discente e para a Educação de forma mais ampla. Sob esse prisma, alertei para a importância de se refletir a respeito dos porquês e para quês o ensino e o estudo precisam ser desenvolvidos, praticados e incentivados, salientando que, da forma como as nossas escolas são organizadas atualmente, bem como considerando as prerrogativas predominantes nas políticas educacionais e nos currículos, é bastante improvável que se consiga desenvolver formas de ensinar e de estudar que de fato escapem das imposições da cultura da performatividade e da ideologia neoliberal. Ademais, enfatizei também a importância de que nós, professores, reconheçamos no ensino e no estudo elementos essenciais não apenas para o exercício de nosso ofício, mas também para o fomento e desenvolvimento das dimensões da qualificação, da socialização e da *subjectification* em nós mesmos e em nossos estudantes. Não obstante, reiterei que não podemos ser considerados como os únicos responsáveis por desenvolver o ensino e o estudo, tampouco por desprender esses aspectos educacionais das influências neoliberais e performativas, reafirmando a necessidade de que outros atores sociais e políticos assumam as responsabilidades que lhes cabem nos processos educacionais, e ressaltando a importância da elaboração e efetivação de políticas educacionais bem estruturadas nas quais nós, professores, possamos confiar e nos pautar para desenvolver nossos trabalhos.

Finalmente, o último dos aspectos referentes ao ofício de professor que eu formulei foi nomeado de aspecto posicional e estabelece uma relação direta principalmente (mas não

somente) com as dimensões da socialização e da *subjectification*. Com relação a este aspecto, que foi notoriamente o mais amplamente desenvolvido entre os três conceituados naquele capítulo, as noções que julgo pertinente ressaltar nessa conclusão dizem respeito à importância de que os docentes tenham as condições necessárias para e sejam estimulados a: serem sujeitos estudiosos que buscam fazer com que seus alunos se tornem estudantes; serem profissionais existencialmente engajados com sua própria formação e com a formação de seus estudantes, mantendo com eles uma relação de confiança mútua, o que significa que precisam manter uma postura de abertura ao fracasso, e de confiança e de esperança nas possibilidades de sucessos imprevistos; reconhecerem que uma postura basilar do exercício do ofício docente é o gesto de “duplo-apontar”, por meio do qual, ao se propor apontar algo para alguém (os estudantes), os professores estão trabalhando para direcionar a atenção deste alguém para algo educacionalmente relevante e necessário à sua formação; compreenderem as distinções entre aprender de e ser ensinado por; e desenvolverem sua capacidade de agência, ou seja, de serem agentes em seus processos formativos e na prática de suas responsabilidades profissionais, e não simples objetos de proposições e prerrogativas impostas externamente sobre eles.

Ao desenvolver os argumentos que explicam e justificam cada uma das características referentes a este último aspecto, procurei explicitar as conexões existentes entre elas, bem como as dificuldades relativas às suas possibilidades de efetivação. Nesse sentido, quero salientar que as formas como a formação docente e a educação escolar, de modo geral, são pensadas e organizadas atualmente faz com que sejam improváveis as possibilidades de que professores sejam efetivamente sujeitos estudiosos que encorajam seus alunos a serem estudantes, assim como restringem as possibilidades de formas de relação entre professores e estudantes que sejam permeadas por confiança e pela abertura às possibilidades de fracassos e sucessos inesperados. Ainda a esse respeito, uma ponderação importante que propus foi a respeito da importância de que não só os professores estejam abertos a receber dos estudantes aquilo que não estava previsto, mas que também os estudantes estejam dispostos a receber de seus professores aquilo pelo qual não estavam buscando e esperando a priori - o que, grosso modo, está na essência da distinção entre aprender de e ser ensinado por. Ademais, no que concerne à questão da atenção, presente tanto na problematização acerca das relações entre professor estudioso e aluno estudante quanto na discussão sobre o ato de educar como um gesto de duplo-apontar, ressaltai que, antes de pretender educar ou (re)direcionar as atenções de nossos estudantes, é necessário que nós, enquanto professores, saibamos educar e (re)direcionar as nossas próprias atenções. A esse respeito, fiz questão de alertar para o quão complexo e desafiador é tentar educar a nossa própria atenção ou a atenção de outros sujeitos dentro de um

contexto neoliberal no qual os estímulos e as (des)informações correm a uma velocidade insana e perturbadora. Finalmente, reiterei de maneira incisiva que as perspectivas de cumprimento de cada uma das características referentes ao aspecto posicional do ofício de professor dependem tanto da existência de políticas educacionais bem estruturadas quanto da oferta de condições infraestruturais, de recursos materiais e de tempo disponível a nós, docentes, e aos nossos estudantes.

No quinto capítulo, me propus a discutir a tríade ensino, estudo e aprendizagem, buscando provocar reflexões que nos ajudem a compreender que noções e formas de manifestação desses três aspectos melhor poderiam potencializar o desenvolvimento de uma Educação existencial, considerando a necessidade e a importância de se fomentar as dimensões da qualificação, da socialização e da *subjectification*, bem como de se aumentar as possibilidades de que professores e estudantes vivam como sujeitos no e com o mundo.

Na primeira parte, me dediquei a problematizar a questão do ensino, tentando evidenciar sua indispensabilidade para a educação escolar e indicando suas possíveis articulações com o estudo e com a aprendizagem. A esse respeito, ponderei inicialmente que as reflexões e debates acerca do ensino precisam levar em conta uma multiplicidade de enfoques possíveis, dentre as quais destaquei as questões relativas a quem ensina, para que ensina e porquê ensina. Antes, porém, de discorrer sobre essas questões, fiz algumas observações sobre as possíveis maneiras de expressão do termo “ensino”, a partir de definições propostas por Carr (2003). Aqui, destacam-se as noções de ensino como atividade, de ensino como papel desempenhado pelos educadores, de ensino como prática e de ensino como uma habilidade técnica destinada a construir novas habilidades. Em seguida, fiz algumas ponderações acerca do que é e do que não é ensinável, a partir de uma reflexão crítica a respeito de ideias propostas por Azanha (2006) em relação a objetos que são plenamente ensináveis, problematicamente ensináveis ou que se encontram entre essas duas possibilidades.

Posteriormente, busquei aprofundar as reflexões a respeito do ensino e do ato de ensinar como elementos essenciais da educação escolar e do próprio trabalho docente, por meio de diálogo com Freire (1997; 2017; 2019) e Biesta (2013c; 2017a; 2020a; 2022a; 2022b; 2022d). Nesse sentido, com o educador brasileiro, discutiu-se uma série de exigências que, possivelmente, os professores precisam atender para poder ensinar bem. Essas exigências foram subdivididas em três grandes categorias: preparação, prática e postura. Aqui, critiquei o tom contundente adotado por Freire (2019) e contestei sobremaneira sua afirmação de que é inválido o ensino do qual não se resulta uma aprendizagem que possa ser demonstrada, argumentando que seguir tal entendimento incorre no risco de manter o domínio da *learnification* nos discursos

e práticas educacionais. Já no que se refere às noções elaboradas por Biesta (2013c; 2017a; 2020a; 2022a; 2022b; 2022d), propus uma articulação entre a perspectiva de que o ato de ensinar se manifesta pelo gesto de “duplo-apontar”, apresentada no capítulo quatro, e a noção de arte de ensinar proposta por Stenhouse (1988) e atualizada pelo autor neerlandês. A partir dessa combinação de ideias, argumentei que é educacionalmente razoável que o professor seja compreendido como um artista que busca aprimorar sua arte (no caso, de ensinar), o que demanda criatividade e capacidade de julgamento e de tomada de decisões. A esse respeito, reiterarei a importância de se propiciar aos docentes as condições para que sejam sujeitos em suas relações com as políticas e com os currículos, bem como no exercício de suas atividades profissionais, em particular do desenvolvimento do ensino como uma arte. Além disso, propus uma outra forma de se pensar a questão da performance, considerando-a sob uma perspectiva de desenvolvimento artístico e não de demonstração de desempenho aferido por resultados de aprendizagens previsíveis e estatisticamente mensuráveis.

Já na segunda parte do capítulo, empenhei-me em debater as noções de estudo que, em interlocução com o ensino e com a aprendizagem, poderiam fomentar as dimensões da qualificação, da socialização e da *subjectification*, bem como possibilitar a efetivação de uma educação escolar pautada em uma perspectiva existencial. Para tanto, iniciei propondo uma ampliação da ideia de Larrosa (2019; 2021) de que o estudo se manifesta por meio da leitura, da escrita e do pensamento, argumentando que existem outras formas de estudar, como por meio da observação e da prática das artes, dos experimentos científicos e das pesquisas de campo - ainda que atividades de escrita, leitura e pensamento eventualmente façam parte dessas outras formas de estudo. Também em relação às ideias desenvolvidas pelo autor espanhol, destaquei que o estudo requer de nós uma série de comportamentos e de posturas que evidenciam que estudar pode ser difícil, complexo e exigente. A partir dessa premissa, critiquei os discursos educacionais que afirmam que o estudo deve ser sempre prazeroso aos estudantes, e que tendem a fazer dos professores figuras que divertem e entretêm, mas que não ensinam. Ademais, enfatizei que estudar demanda interesse, cuidado, disciplina e atenção (Larrosa, 2019; 2021). A esse respeito, problematizei uma vez mais a questão dos desafios relativos à educação da atenção (tanto a nossa quanto as de nossos estudantes). Além disso, ainda em diálogo com o educador espanhol, salientei que devemos adotar uma postura de amor e abertura ao conhecimento, cientes de seu caráter permanentemente inacabado.

A partir do entendimento acima proposto, apresentei a perspectiva de que estudar requer de nós uma postura de vulnerabilidade e de se deixar ser afetado pelo objeto de estudo (Biesta, 2017b), retomando também as distinções entre “aprender de” e “ser ensinado por” (Biesta,

2013c; 2022d), e enfatizando a importância dos professores nos processos educacionais. Nesse ponto, convém enfatizar que uma vez mais julguei necessário chamar a atenção para o fato de que Biesta (2017b) foca suas reflexões no que diz respeito a relação dos estudantes com o estudo, enquanto, em meu modo de ver, o que mais nos interessa é pensar primeiro as relações dos professores com o estudo. Além disso, discorri a respeito das ideias de “estar em estado de estudo” e de “estudar com” elaboradas por Ruitenberg (2017). Em relação à primeira, busquei explicitar suas conexões com a ideia de abertura e amor ao conhecimento formulada por Larrosa (2019) e com a ideia de ser vulnerável e de se permitir ser afetado pelo objeto de conhecimento proposta por Biesta (2017b). Já no que se refere à segunda, busquei chamar a atenção para os limites de manifestação desse “estudar com”, em especial considerando a natureza do trabalho docente e a forma como a educação escolar se organiza atualmente.

Nesse sentido, um dos pontos que considerei importante manter em destaque é a importância de que se entenda que, a despeito das considerações e proposições feitas por esses autores serem, em minha perspectiva, bastante interessantes e atrativas, é necessário que se pense em maneiras de se desenvolver o estudo (e também o ensino e a aprendizagem) enquanto ainda não é possível haver uma escola que propicie as condições ideais para que professores e estudantes se dediquem a estudar sem precisar atender a pressões do mundo externo à escola, tal qual a *scholé* de que falam Larrosa (2019; 2021) e Biesta (2019). Além disso, ao longo da argumentação, procurei ressaltar a relevância do estudo tanto para a formação docente quanto para a formação discente, bem como para o desenvolvimento das três dimensões educacionais e para a efetivação de uma Educação existencial. Sob esse prisma, frisei também o valor do estudo para o desenvolvimento do ensino e busquei ressaltar que esses dois aspectos estão intrinsecamente interligados, assim como estão conectados à questão da aprendizagem.

Por fim, na última parte, relativamente menos extensa do que as demais, apresentei uma discussão a respeito dos propósitos pelos quais a aprendizagem deve ocorrer nos processos educacionais. A esse respeito, argumentei que há três conjuntos de aprendizagens que, em meu entendimento, precisam ser incentivados nas atividades escolares para que seja possível alcançar uma Educação existencial. O primeiro conjunto diz respeito à aquisição de saberes, conhecimentos e habilidades necessárias para o exercício da cidadania, para a participação na vida política, para a inserção no mundo da cultura e a convivência com as diversidades culturais, e para a atuação no mercado de trabalho (mas não se limitando às técnicas necessárias para a prática de um ofício). O segundo, por sua vez, refere-se à necessidade de que estudantes e professores aprendam a estudar, bem como aprendam a mobilizar os repertórios construídos por meio dos estudos e das experiências nas diversas situações do cotidiano (em especial

naquelas em que são chamados a responder “como adultos”). Por fim, o terceiro conjunto, direcionado especificamente aos professores e àqueles que estão estudando para se tornar professores, contempla as habilidades, saberes e conhecimentos que adquirimos por meio do estudo e da experiência, e que contribuem para o desenvolvimento do nosso trabalho, em especial de nossa arte de ensinar.

Ainda em relação ao exposto acima, um argumento comum a todos esses conjuntos de aprendizagens que procurei enfatizar é o de que o desenvolvimento de cada um deles precisa ser ancorado em e sustentado por uma perspectiva existencial de Educação. Além disso, ressaltei que considero indispensável que a Educação seja reconhecida e aceita como um processo marcado por riscos, imprevisibilidades e incertezas, de modo que tudo o que faz parte dos processos educacionais, logo também a aprendizagem, precisa ser pensado sob uma perspectiva que não ambicione previsibilidade, controle e mensuração. Ainda nesse sentido, argumentei também que os propósitos pelos quais pode-se esperar que as aprendizagens ocorram se referem às possibilidades de fomentar as dimensões da qualificação, de socialização e de *subjectification* de professores e de estudantes, de potencializar o ensino e o estudo, mantendo-se a busca pela superação da *learnification*, da ideologia neoliberal e da cultura da performatividade, e de expandir as possibilidades de que professores e estudantes possam existir no e com o mundo de forma adulta e como sujeitos.

Ainda a respeito das discussões travadas no quinto capítulo, é razoável que se compreenda que, assim como é educacionalmente inapropriado que a aprendizagem esteja isolada e destacadamente no cerne das discussões e das práticas educacionais, também seria inapropriado que o foco das políticas educacionais esteja apenas no estudo ou somente no ensino. Ademais, convém salientar que a defesa em favor da importância da efetivação do ensino e do estudo não significa que tudo o tempo todo na escola deve girar em torno desses aspectos. Nesse sentido, acredito ser legítimo afirmar que aqueles com alguma experiência em participar dos processos educacionais desenvolvidos nas escolas, e aqui eu me incluo novamente, dificilmente conseguiriam contestar a ideia de que, eventualmente, os cotidianos escolares podem ser tomados por momentos de lazer, de descontração ou de “inutilidades”, manifestados, por exemplo, por meio de atividades artísticas, culturais, esportivas, entre outras, que não se efetivam necessariamente a partir de uma intencionalidade de que seja ensinado algo, estudado algo ou aprendido algo predeterminado a ser posteriormente mensurado, mas que podem ser um diferencial marcante nos processos formativos dos estudantes. Afinal, esses momentos e atividades podem significar, por exemplo, oportunidades para o desenvolvimento das dimensões da socialização e da *subjectification*, que podem inclusive se manifestar por meio

da mobilização de conhecimentos adquiridos nos processos de qualificação, ou mesmo para que professores e estudantes possam existir no e com o mundo como sujeitos. Além disso, é possível enxergar nesses momentos e atividades também uma necessária possibilidade de escapar às pressões por desempenho e por atender às expectativas impostas pela ideologia neoliberal, pela cultura da performatividade e pela indústria de mensuração global de resultados de aprendizagens.

Finalmente, no último capítulo me enveredei pela tarefa de concluir uma resposta à questão de pesquisa e atender ao objetivo geral proposto na introdução, por meio da elaboração e explicação dos fundamentos e propósitos que entendo serem mais apropriados para estruturar políticas para a formação de professores sustentadas em e orientadas por uma perspectiva existencial de Educação. Ao me dedicar a tal tarefa, procurei inicialmente evidenciar que a resposta ali apresentada foi sendo formulada e embasada ao longo de toda a tese, razão pela qual julguei importante apresentar uma síntese das principais ideias e argumentos dispostos nos capítulos dois, três, quatro e cinco. No que se refere ao capítulo dois, as retomadas feitas foram no sentido de ressaltar as principais problemáticas identificadas na análise da Resolução CNE/CP 02/2019, em especial da BNC-Formação, salientando que os fundamentos e objetivos expressos em tal política não são apropriados a desenvolver uma política para a formação docente e uma educação escolar dentro dos parâmetros buscados na tese. Já em relação ao terceiro capítulo, os pontos mais relevantes que foram recuperados aqui foram os relativos ao desenvolvimento das dimensões educacionais da qualificação, da socialização e da *subjectification*, a defesa em favor da importância de que os processos educacionais aumentem as possibilidades de que professores e estudantes vivam suas vidas como sujeitos e de forma adulta no e com o mundo, bem como a importância de que a Educação seja compreendida como um empreendimento permeado por riscos, incertezas e imprevisibilidades. Do capítulo quatro, por sua vez, trouxe novamente à tona os aspectos que enunciei e justifiquei como essenciais para o desenvolvimento do ofício de professor, nomeadamente o aspecto existencial, o aspecto prático e o aspecto posicional, com suas respectivas subcategorias. Por fim, do quinto capítulo as noções recuperadas versam a respeito da indispensabilidade da tríade ensino, estudo e aprendizagem tanto para formação docente quanto para a formação discente sob uma perspectiva existencial de Educação. Sob esse prisma, preocupei-me também em ressaltar a importância do ensino enquanto uma arte que precisa ser desenvolvida e aprimorada continuamente pelos professores, do engajamento nos estudos tanto por parte de professores quanto por parte de estudantes e, em menor intensidade, de se olhar para o aspecto da

aprendizagem com um olhar que nos permita ir além das expectativas de demonstração de resultados previsíveis e mensuráveis.

Por uma questão de organização estratégica, de clareza nos argumentos e de articulação de ideias, optei por distribuir os fundamentos que respondem à questão de pesquisa em duas grandes categorias: uma geral e outra específica, que se divide em outras três subcategorias. No que diz respeito à categoria geral, o propósito foi elencar fundamentos que concatenassem as principais concepções a respeito de como pensar e desenvolver uma Educação sob perspectiva existencial. Nesse sentido, esses fundamentos estão associados essencialmente à busca por se fomentar o desenvolvimento das dimensões da qualificação, da socialização e da *subjectification*, ao entendimento sobre a importância de que os processos educacionais expandam as possibilidades de que professores e estudantes existam como sujeitos e como adultos no e com o mundo, bem como à compreensão e aceitação do fato de que a Educação é um empreendimento realizado por seres humanos, com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos, marcado por riscos, incertezas e imprevisibilidades. Já as categorias pelas quais se distribuem os fundamentos específicos guardam relação com os aspectos do ofício de professor expressos no capítulo quarto.

Assim, a categoria denominada Desenvolvimento Pessoal e Profissional contempla fundamentos e propósitos que dialogam com e correspondem ao aspecto existencial do ofício de professor. A categoria intitulada Preparação e Atuação Profissional é composta por fundamentos e propósitos correspondentes ao e que dialogam com o aspecto prático do ofício de professor. Já a categoria Atitude e Postura Pessoal e Profissional, por sua vez, constitui-se de fundamentos e propósitos que dizem respeito ao e dialogam com o aspecto posicional do ofício de professor. Ainda no escopo dessa subdivisão proposta, é fundamental ressaltar que as diferentes categorias aqui idealizadas estabelecem correlações e proximidades entre si, de modo que a efetivação dos fundamentos e objetivos expressos em cada uma exerce influências sobre o desenvolvimento dos fundamentos e objetivos expressos nas outras, assim como é por eles influenciada. Além disso, ao mesmo tempo em que cada categoria dispõe de fundamentos específicos considerados como os mais apropriados para desenvolver um conjunto de prerrogativas e finalidades educacionais determinadas, observa-se também uma clara articulação entre as ideias sustentadas em cada uma delas, bem como se evidencia que elas possuem bases e propósitos em comum.

A esse respeito, os pontos comuns aos fundamentos e propósitos pertencentes a cada categoria que entendo ser primordial reiterar nesta conclusão podem ser sintetizados conforme o seguinte: uma Educação sustentada em e orientada por uma perspectiva existencial demanda

o desenvolvimento das dimensões da qualificação, da socialização e da *subjectification* em professores e estudantes; é educacionalmente desejável e razoável que todos os envolvidos direta ou indiretamente nos processos educacionais, em especial professores e estudantes, mantenham uma abertura ao risco, às incertezas e às imprevisibilidades na Educação, não somente para poder lidar adequadamente com as possibilidades de fracasso, senão também para abraçar as oportunidades de sucessos inesperados e imprevistos; e o desenvolvimento da tríade ensino, estudo e aprendizagem é fundamental para a formação docente, para a formação discente e para a consolidação de processos educativos pautados em e direcionados por uma perspectiva existencial de Educação.

Uma vez retomadas as principais ideias e argumentações desenvolvidas ao longo dos seis capítulos que compõem esta tese, é necessário agora observar se a hipótese levantada na introdução foi, parcial ou completamente, confirmada ou refutada. Para tanto, convém lembrar que a hipótese proposta se constitui basicamente de seis condições que eu projetei como sendo indispensáveis para que seja possível estruturar uma política para a formação de professores sustentada em e orientada por uma perspectiva existencial de Educação que nos ajude a superar as influências da ideologia neoliberal e da cultura da performatividade na educação escolar. Assim, na sequência desta conclusão irei replicar essas condicionalidades, explicitando o quanto elas foram, em minha concepção, corroboradas ou não no decorrer da tese, bem como discutindo se elas foram suficientes para cumprir com o objetivo geral e os objetivos específicos que propus.

A primeira condição afirmava que “em uma perspectiva existencial de Educação, é desejável que professores e estudantes percebam a si mesmos e uns aos outros como potenciais sujeitos do processo educacional e não como objetos das políticas e dos currículos, e possam ser também assim percebidos pelos elaboradores de políticas educacionais e por gestores”. Embora a validade prática desse pressuposto só possa ser aferida em pesquisas que lidem com a realidade concreta de professores e estudantes em cotidianos escolares específicos, acredito que, ao menos sob o ponto de vista teórico, os argumentos que apresentei confirmam por completo a ideia proposta aqui. Afinal, o cerne da perspectiva existencial de Educação está justamente em fomentar as possibilidades de que professores e estudantes vivam no e com o mundo como sujeitos e de forma adulta, e isso necessariamente inclui os processos educacionais e as relações travadas com as políticas e com os currículos.

A segunda condição expressava a necessidade de que “professores sejam vistos como (e sejam encorajados a ser) potenciais questionadores, desenvolvedores e reformuladores das políticas, e não meros executores destas, assim como desenvolvedores dos currículos, e não

aplicadores ou cumpridores destes” e, em minha concepção, também foi completamente justificada teoricamente. De fato, esta proposição pode ser compreendida como um complemento da primeira, uma vez que para que possam atuar como questionadores, reformuladores e desenvolvedores das políticas e dos currículos, é indispensável que professores sejam reconhecidos como e encorajados a serem sujeitos dos processos educacionais e no exercício de seu ofício. Ao mesmo tempo, é possível inferir também que, ao atuarem de tal forma em relação a estes documentos, os professores terão expandidas as suas possibilidades de efetivamente existir como sujeitos.

A terceira condição, por sua vez, indicava que “a educação escolar requer a articulação entre ensino, estudo e aprendizagem, considerando esses três aspectos como indispensáveis tanto à formação e atuação docente quanto à formação discente” e, no meu entendimento, foi parcialmente justificada teoricamente. Isto porque, além de articular ensino, estudo e aprendizagem e de reconhecer a indispensabilidade destes aspectos à formação de professores e de estudantes, é de extrema importância conceituar bem o que se entende por ensino, por estudo e por aprendizagem (não por acaso, dediquei um capítulo inteiro a discutir essas noções). A esse respeito, defendi, em especial nos últimos dois capítulos, a importância de que o ensino seja compreendido como uma arte que precisa ser desenvolvida e constantemente aprimorada pelos professores, de que professores e estudantes se engajem em atividades de estudo considerando toda uma multiplicidade de formas pelas quais é possível estudar, e de que a aprendizagem seja pensada para além das expectativas de demonstração de resultados previsíveis e mensuráveis. Ainda sob essa perspectiva, atentei para a necessidade de se distinguir o nível de ensinabilidade de cada objeto de conhecimento e de cada prática, de que professores e estudantes assumam uma postura de vulnerabilidade e abertura ao conhecimento através do estudo, e de que sejam buscadas aprendizagens que contribuam para o desenvolvimento existencial tanto de docentes quanto de discentes.

A quarta condição que coloquei como indispensável para cumprir o objetivo geral proposto na tese afirmava que “também sob uma perspectiva existencial de Educação, as finalidades pelas quais se efetivam o ensino, o estudo e a aprendizagem não podem ser restritas ou predominantemente relacionadas à busca por resultados de aprendizagem previsíveis e objetivamente mensuráveis”. A esse respeito, creio que se pode dizer que tal proposição foi parcialmente justificada teoricamente, porque não basta dizer quais não são, é preciso deixar claro também quais são as finalidades do ensino, do estudo e da aprendizagem sob uma perspectiva existencial de Educação. Aqui, convém reforçar o argumento em favor de que essa tríade contribua para o desenvolvimento das dimensões da qualificação, da socialização e da

subjectification tanto em professores quanto em estudantes. Ademais, importa também lembrar que a concretização de cada uma dessas dimensões precisa se dar de forma articulada e estar orientada por propósitos existenciais.

A quinta condição colocada por mim como essencial para satisfazer ao objetivo geral expressava que “é justificável que a educação escolar que pretenda se orientar por uma perspectiva existencial almeje o desenvolvimento de ao menos três dimensões distintas e complementares da educação: a qualificação, a socialização e a *subjectification*”. Acredito que esse pressuposto foi completamente justificado teoricamente, não apenas porque organizei um capítulo inteiro praticamente dedicado a tratar sobre essas dimensões, com ênfase na *subjectification*, mas também porque sua importância foi veementemente reafirmada nos capítulos seguintes àquele. Além disso, entendo que consegui justificar e esclarecer a importância e a indispensabilidade dessas dimensões para a formação docente e para a formação discente, evidenciando assim que a educação escolar que se paute em uma perspectiva existencial não pode prescindir de desenvolvê-las.

Por fim, a última das condições que compõem a hipótese levantada por mim indicava a necessidade de “que essas dimensões sejam desenvolvidas tanto em estudantes quanto em professores, mas primeiro nestes e depois naqueles”, o que acredito ter sido corroborado ao longo das argumentações teóricas que desenvolvi. Entretanto, creio que as argumentações demonstraram também que o desenvolvimento dessas dimensões requer políticas educacionais bem estruturadas e a oferta de condições materiais, infraestruturais e de tempo adequadas para docentes e discentes cumprirem com as tarefas que lhes cabem nos processos educacionais.

Por conseguinte, observa-se que das seis condições elencadas como indispensáveis à estruturação de políticas para a formação de professores sustentadas em e orientadas por uma perspectiva existencial de Educação, três foram completamente justificadas teoricamente e outras três foram somente parcialmente corroboradas, uma vez que a argumentação desenvolvida evidenciou a necessidade de ampliá-las. Todavia, é imprescindível reconhecer também que as discussões levadas a cabo por mim e os argumentos que elaborei ao longo da tese evidenciaram que a minha hipótese inicial não foi de todo suficiente para poder responder adequadamente à questão de pesquisa e dar conta dos objetivos propostos na introdução. Por essa razão, apresento nos parágrafos a seguir outras condições que não estavam previstas a priori, mas que se revelaram necessárias a partir das argumentações construídas no decorrer dos seis capítulos que compõem esta tese.

A primeira delas (ou a sétima, se quisermos expressá-la como uma sequência daquelas já enunciadas e discutidas) se expressa pela ideia de que em uma Educação pensada, organizada

e realizada em uma perspectiva existencial, o ofício de professor se desenvolve essencialmente a partir de três grandes aspectos: o existencial, o prático e o posicional. A esse respeito, é salutar lembrar que cada um destes aspectos guarda relação direta com uma ou mais das três dimensões educacionais apresentadas no terceiro capítulo. Ademais, argumentei também que estes três aspectos precisam ser pensados e desenvolvidos de maneira articulada, de modo que eles se fomentem mutuamente.

Outra condição necessária ao atendimento do objetivo proposto que veio à tona por meio da argumentação teórica, e que complementa a anterior, diz respeito à necessidade de categorizar os fundamentos e propósitos apropriados a estruturação de uma política para a formação de professores sustentada em e orientada por uma perspectiva existencial de Educação. Em relação a tal necessidade, estabeleci, no capítulo sexto, três categorias distintas e complementares nas quais dispus os fundamentos e propósitos elaborados por mim para responder à questão de pesquisa e cumprir os objetivos elencados na introdução. Essas categorias foram denominadas desenvolvimento pessoal e profissional, preparação e atuação profissional, e atitude e postura pessoal e profissional, e se referem, respectivamente, aos aspectos existencial, prático e posicional do ofício de professor. A esse respeito, conforme argumentado, os fundamentos e propósitos elencados em cada uma dessas categorias se desenvolvem de maneira articulada e interdependente, apoiando-se mutuamente.

A partir dessas considerações, pode-se afirmar a seguinte tese: em uma Educação sustentada em e orientada por uma perspectiva existencial, é essencial que as políticas para a formação docente contemplem, pelo menos, as categorias do desenvolvimento pessoal e profissional, da preparação e atuação profissional, e da atitude e postura pessoal e profissional dos professores, as quais correspondem, respectivamente, aos aspectos existencial, prático e posicional do ofício de professor. Para tanto, é necessário haver o reconhecimento de que: o risco, a incerteza e a imprevisibilidade são partes inerentes à Educação; o ensino, o estudo e a aprendizagem são aspectos que compõem uma tríade indispensável à formação e à atuação profissional docente; é razoável e desejável que essa tríade seja desenvolvida com base em e guiada por uma Educação existencial, fomentando o desenvolvimento das dimensões da qualificação, da socialização e da *subjectification* em professores e estudantes; é imprescindível que os professores sejam reconhecidos como, e encorajados a serem, potenciais questionadores, reformuladores e desenvolvedores das políticas educacionais e dos currículos, e não objetos das prerrogativas expressas nesses documentos. Além disso, é fundamental que os professores tenham as condições infraestruturais, materiais e de tempo para serem estudiosos, desenvolverem e aprimorarem sua arte de ensinar, e tentar fazer com que seus alunos se tornem

estudantes, almejando propósitos educacionais que não se restrinjam às expectativas de comprovação de aprendizagens previsíveis e mensuráveis, que possam superar as influências neoliberais e da cultura da performatividade e que fomentem possibilidades de ser e estar no mundo que sejam existencial e educacionalmente desejáveis.

Não obstante, é consideravelmente importante e necessário reconhecer que nenhuma das condições propostas acima é passível de ser plenamente realizada sem que haja a elaboração e efetivação de políticas educacionais bem estruturadas, com textos escritos de forma clara, coerente e bem embasada teórica e cientificamente, tanto no que diz respeito à formação docente, quanto no que diz respeito à atuação profissional dos professores, à organização infraestrutural das escolas e à construção dos currículos da educação básica. A esse respeito, e este é um limite evidente desta tese, não se pode escapar das dificuldades típicas dos processos de formulação e implantação de políticas educacionais, como os conflitos entre grupos de interesses distintos, as descontinuidades provocadas por disputas políticas e por alterações nas equipes responsáveis pela elaboração e efetivação das políticas, a ausência ou insuficiência de recursos infraestruturais, materiais e de tempo, investimentos escassos ou incompatíveis com as demandas expressas nos textos das políticas, as particularidades próprias de cada escola, as diversidades e especificidades culturais, entre outras.

Sob esse prisma, há de se manter em mente que essas políticas precisam levar em conta a realidade das escolas de agora, e não cenários utópicos, ao mesmo tempo em que precisam projetar novas formas de organizar os processos educacionais e as escolas, para que seja possível almejar, ainda que apenas em longo prazo, o desenvolvimento de uma Educação verdadeiramente pautada em e orientada por uma perspectiva existencial, de modo que tal perspectiva se aplique tanto à formação e à atuação profissional docente quanto à formação discente. Ademais, é indispensável também que tais políticas não se pretendam prescritivas ou impositivas, e que as peculiaridades de cada escola, de cada sala de aula, de cada professor e de cada estudante sejam respeitadas e levadas em consideração ao se desenvolverem os processos educacionais.

É claro, no entanto, que as pretensões e proposições argumentadas ao longo da tese não dependem simplesmente do interesse ou disposição daqueles envolvidos diretamente com questões educacionais, mas estão vinculadas a uma necessária, complexa e até mesmo improvável mudança de paradigmas ideológicos, políticos, econômicos e sociais. A esse respeito, se pode ser ingenuidade esperar que todos esses paradigmas sejam ressignificados, talvez não seja fora de propósito manter uma esperança nas possibilidades de que ao menos a Educação e os processos educacionais desenvolvidos nas escolas possam se desvencilhar de

tais paradigmas, atendo-se fundamentalmente à efetivação de propósitos essencialmente educacionais e existenciais. E, conforme argumentado no decorrer do texto, essas possibilidades encontram amparo no desenvolvimento de uma educação escolar que valorize e promova a tríade ensino, estudo e aprendizagem, que fomente as dimensões da qualificação, da socialização e da *subjectification*, e que amplie as chances de que professores e estudantes vivam no e com o mundo como adultos e como sujeitos. Além disso, há de se ressaltar também que tais possibilidades dependem de um necessário esforço em desvencilhar os processos educacionais das influências perpetradas pela ideologia neoliberal, pela cultura da performatividade e pela indústria de mensuração global de resultados de aprendizagens.

Ademais, gostaria de reiterar meu posicionamento em favor de que nós, professores, sejamos reconhecidos como potenciais questionadores, (re)formuladores e desenvolvedores das políticas e dos currículos, e não como meros cumpridores ou reprodutores das prerrogativas e expectativas expressas nesses documentos. Em outras palavras, é educacionalmente desejável que possamos existir como sujeitos nas relações que construímos com as políticas e com os currículos. Mais precisamente, penso ser possível afirmar a importância de que nós, enquanto professores, saibamos discernir quais das demandas das políticas e dos currículos são educacionalmente apropriadas e quais requerem um posicionamento de contestação e de proposição de alternativas. Assim, poderíamos buscar maneiras de nos posicionar em um meio-termo entre a autoanulação em favor das expectativas impostas pela política e pelo currículo, e a negação completa da política e do currículo.

Além disso, é imprescindível ressaltar que o exercício do ofício docente, em especial no que se refere ao desenvolvimento da arte de ensinar, bem como o cumprimento dos propósitos educacionais apresentados ao longo da tese, não dependem meramente da vontade ou disposição dos professores, mas demanda condições materiais, culturais, estruturais, políticas, econômicas e sociais apropriadas para a nossa formação e atuação profissional. Ainda assim, é importante ressaltar que reconhecer a indispensabilidade de que essas condições sejam apropriadas não nos exime da responsabilidade de aproveitá-las de forma adequada ou de nos posicionar em defesa da necessidade de que elas melhorem. Ainda sob essa perspectiva, convém não esquecer que um grande desafio que se coloca diante de nós é o de tentar encontrar que caminhos seriam possíveis para suplantarmos a ideologia neoliberal e a cultura da performatividade quando a maioria de nós, senão todos, fomos formados, criados e educados sob a égide dos princípios dessa ideologia.

Finalmente, é razoável e justo reconhecer que as proposições que apresentei no decorrer desta tese, em especial os fundamentos e propósitos que afirmo serem os mais apropriados para

a estruturação de políticas de formação de professores sustentadas em e orientadas por uma perspectiva existencial de Educação, estão sujeitas a interpretações, críticas e observações tanto quanto qualquer texto de política educacional está. Sob essa perspectiva, a própria ideia de que é educacionalmente desejável que os professores e professoras da educação básica sejam potenciais questionadores, (re)formuladores e desenvolvedores das políticas e dos currículos precisa levar em consideração a multiplicidade de entendimentos e proposições possíveis de virem à tona durante os processos pelos quais esses profissionais se engajam com tais documentos. Ademais, reconheço também que as mudanças de rotas que ocorreram durante a trajetória de construção dessa tese, provocadas especialmente pela necessidade de troca de orientador, pelas ponderações feitas pela banca no exame de qualificação e pela experiência como estudante pesquisador visitante na Universidade de Edimburgo, significaram, por um lado, a possibilidade de desenvolver um trabalho que, em minha concepção, é educacionalmente mais significativo, mas, por outro, significaram também um menor tempo disponível para a elaboração, o desenvolvimento e a maturação de ideias. Ainda assim, estou seguro de que as ideias, indagações e provocações expressas por mim em cada capítulo e na presente conclusão, inclusive na formulação da tese, são sólidas e articuladas o suficiente para evidenciar a importância e a urgência do tema trabalhado, para contribuir para o debate e para os processos de formulação de políticas para a formação docente, bem como para suscitar e estimular novas pesquisas em favor de se expandir as possibilidades de que nós, professores, sejamos profissionais estudiosos que, atuando como sujeitos nos processos educacionais, desenvolvem e aprimoram continuamente a sua arte de ensinar, contribuindo para tornar possível formas de ser e estar no mundo educacional e existencialmente desejáveis. E, ao expandir tais possibilidades, acredito que será possível também fomentar o debate e a construção de políticas para a formação de professores que favoreçam o desenvolvimento de uma educação escolar ancorada em e guiada por uma perspectiva existencial de Educação, por meio da qual se desenvolvam as dimensões da qualificação, da socialização e da *subjectification* em professores e em estudantes, e que não esteja subjugada pelas demandas da ideologia neoliberal, da cultura da performatividade e da indústria de mensuração global de resultados de aprendizagens.

Referências

- ADORNO, T. Educação após Auschwitz. Em: **Educação e Emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. 3. ed. São Paulo-SP: Paz e Terra, 2011
- ALBINO, Â. C. A.; SILVA, A. F. BNCC e BNC da Formação de Professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 137–153, jan-mai 2019
- ALMEIDA, W.M.D. **Ampliação do acesso ao Ensino Superior Privado Lucrativo Brasileiro: um estudo sociológico com bolsistas do PROUNI na cidade de São Paulo**. São Paulo-SP: Musa Editora, 2012
- APPLE, M. Democratic education in neoliberal and neoconservative times. **International Studies in Sociology of Education**, v. 21, n. 1, p. 1–31, 2011
- APPLE, M. **Ideology and Curriculum**. New York, NY, USA: Routledge Member of the Taylor and Francis Group, 2019
- ARENDT, H. **Between Past and Future: Six Exercises in Political Thought**. New York, NY, USA: Viking Press, 1961
- AZANHA, J. M. P. **Experimentação educacional (uma contribuição para sua análise)**. São Paulo-SP: EDART, 1975
- AZANHA, J. M. P. **A formação do professor e outros escritos**. São Paulo-SP: Editora Senac, 2006
- AZANHA, J. M. P. **Uma ideia de pesquisa educacional**. São Paulo-SP: EdUSP-FAPESP, 2011
- BALL, S. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. **The Australian Journal of Education Studies**, v. 13, n. 2, p. 10–17, 2 abr. 1993
- BALL, S. The teacher's soul and the terrors of performativity. **Journal of Education Policy**, v. 18, n. 2, p. 215–228, 2003
- BALL, S.; DAVID, M.; REAY, D. **Degrees of choice: class, race, gender and higher education**. USA: Trenthen Books, 2005
- BARBOSA, M. L. O. Democratização ou massificação do Ensino Superior no Brasil? **Revista de Educação PUC**, v. 24, n. 2, p. 240–253, 2019
- BAUMAN, Z. **Sobre Educação e Juventude – conversas com Ricardo Mazzeo**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros – Rio de Janeiro: Zahar, 2013
- BIESTA, G. Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. **Nordisk Pedagogik**, Vol. 25, pp. 54–66. Oslo, 2005. ISSN 0901-8050
- BIESTA, G. **Beyond learning. Democratic education for a human future**. Boulder, Colorado, USA: Paradigm Publishers. 2006

- BIESTA, G. **Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy**. Boulder, Colorado, USA: Paradigm Publishers, 2010
- BIESTA, G. Boa educação na era da mensuração. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 808–825, 2012
- BIESTA, G. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013a
- BIESTA, G. **The beautiful risk of education**. New York, NY, USA: Routledge Member of the Taylor and Francis Group, 2013b
- BIESTA, G. Receiving the gift of teaching: From “learning from” to “being taught by.” **Studies in Philosophy and Education**, v. 32, n. 5, p. 449–461, 2013c
- BIESTA, G. **The rediscovery of teaching**. London, ENG / New York, NY, USA: Routledge Member of the Taylor and Francis Group, 2017a
- BIESTA, G. The passion of Education: On Study, Studenting, Doing, and Affection. Em: RUITENBERG, C. W. (Ed.). **Reconceptualizing Study in Educational Discourse and Practice**. New York, NY, USA: Routledge Member of the Taylor and Francis Group, 2017b. p. 68–83
- BIESTA, G. Obstinate Education: Reconnecting School and Society. In: **Educational Futures: Rethinking Theory and Practice**. Series Editor: Michael A. Peters (Beijing Normal University, P.R. China), 2019
- BIESTA, G. **A (re)descoberta do ensino**. São Carlos-SP: Pedro e João Editores, 2020a
- BIESTA, G. Should we be widening the gap between teaching and research? An interview with Gert Biesta by Philip Winter. Em: SMITH, K. (Ed.). **Validity and value of teacher education research**. Bergen, Norway: Fagbokforlaget, 2020b. p. 35–50
- BIESTA, G. **World-Centred Education: A View for the Present**. New York, NY, USA: Routledge Member of the Taylor and Francis Group, 2022a
- BIESTA, G. Reclaiming the artistry of teaching. Em: R. TIERNEY, F. RIZVI, K. ERCIKAN & G. SMITH (Ed.). **The international encyclopedia of education (4th edition). Section 4: Teachers lives, work and their professional preparation**. Oxford: Elsevier, 2022b
- BIESTA, G. **Teaching is not a moral profession: a provocation by Prof. Gert Biesta**, 2022c. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9I1jpH-uc5o>. Acesso em 14/06/2022
- BIESTA, G. Why the form of teaching matters: Defending the integrity of education and of the work of teachers beyond agendas and good intentions. **Revista de Educación** 395, p. 13–33, 2022d

- BIESTA, G. Desinstrumentalizando la educación. **Teoria De La Educación. Revista Interuniversitaria**, v.36, n.1, p. 1-12, 2024
- BOF, A. M.; CASEIRO, L. Z.; MUNDIM, F. C. Carência de professores na educação básica: risco de apagão? **Caderno de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, v.9, p. 11–49, 2023
- BOURDIEU, P. **Sociologia**. Tradução: Paula Monteiro; Alicia Auzmendi. São Paulo-SP: Ática, 1983
- BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis- RJ: Editora Vozes, 2013.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF. Disponível em: [Constituição \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br) Acesso em 18/07/2023
- BRASIL, 2019. Resolução CNE/CP, nº 02, de 20 de dezembro de 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>. Acesso em: 14/10/2022
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base. – Brasília, DF: Inep, 2015
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996
- BRASIL. Observatório do plano nacional de educação. Disponível em: [OPNE – Observatório do PNE \(observatoriodopne.org.br\)](http://observatoriodopne.org.br). Acesso em 16/10/2023
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018
- CARR, D. **Making Sense of Education: An Introduction to the Philosophy and Theory of Education and Teaching**. London, England: Routledge Falmer, 2003
- DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. Em: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Eds.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]**. São Paulo: Cultura Acadêmica: UNESP, 2010. p. 33–49
- EISNER, E.W. Artistry in Education. **Scandinavian Journal of Education Research**, v.47, n.3, p. 373-384, 2003
- FILHO, G. A. F.; DE OLIVEIRA, B. R.; COELHO, J. I. F. A trajetória das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente no Brasil: uma análise dos textos oficiais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 16, n. 1, p. 940–956, 2021
- FORQUIN, J. C. As abordagens sociológicas do currículo: Orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. **Educação & Realidade**, v. 21, n. 1, p. 187–198, 2017
- FRASER, N. Reenquadrando a justiça em um mundo globalizado. **Lua Nova**, v. 77, p. 11–39, 2009
- FRASER, N. Igualdade, identidades e justiça social. **Le Monde Diplomatique Brasil**, 2012

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo-SP: Olho d'Água, 1997

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2017

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2019

GATTI, A. B.; BARRETO, E. S.; DE ANDRÉ, M.E.D.A.; DE ALMEIDA, P.C.A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019

GATTI, B. Formação de Professores no Brasil: políticas e programas. **Revista Paradigma**, Vol. XLII, Nro. Extra2: Políticas, Programas e Práticas, maio de 2021/01-17

GUILHERME, A. A.; Freitas, A. L. S. Paulo Freire e Gert Biesta: um diálogo fecundo sobre a educação para além da aprendizagem. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 42, n. 1, p. 69-86, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5216/ia.v42i1.44003>

GRIFFIN, R. Ideology and Culture. **Journal of political ideologies**, v. 11, n. 1, p. 77–99, fev. 2006

HARVEY, D. **A brief history of neoliberalism**. Oxford, New York: Oxford University Press, 2005

HEIDEGGER, M. **Carta sobre el humanismo**. Traducción de Helena Cortés y Arturo Leyte. Alianza Editorial: Madrid, 2000

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. Tradução, organização, nota prévia, anexos e notas: Fausto Castilho. - Campinas, SP: Editora da Unicamp; Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012

HERINGER, R. R. **Expectativas de acesso ao ensino superior: um estudo de caso na Cidade de Deus, Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2013

HERINGER, R. Um Balanço de 10 Anos de Políticas de Ação Afirmativa no Brasil. **Revista TOMO**, [S. l.], 2014. DOI: 10.21669/tomo.v0i0.3184. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/tomo/article/view/3184>

HERINGER, R. R. Democratização do acesso ao ensino superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 19, n. 1, p. 7–17, jan-jun 2018

HIRST, P. H. What is Teaching? **Journal of Curriculum Studies**, v. 3, n. 1, p. 5–18, 1971

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo-SP: 34, 2011

HONNETH, A. **Reificação: Um estudo de teoria do reconhecimento**. São Paulo: Unesp, 2018

LAHIRE, B. Campo. Em: CATANI, A.; NOGUEIRA, M.A.; HEY, A.P.; DE MEDEIROS, C.C.C. **Vocabulário Bourdieu**, 1ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo/SP. Editora Ática, 1997

LARROSA, J. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor**. São Paulo-SP: Autêntica, 2019

LARROSA, J. Elogio del estudio. Em: LARROSA, J.; VENCESLAO, M. (Eds.). **De estudiosos y estudiantes**. Barcelona, ESP: Universitat de Barcelona Edicions, 2021. p. 11–28

LEVINAS, E. **Entre nós: ensaios sobre a alteridade**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010

LIBÂNEO, J. C. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. Em: LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. (Eds.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas-SP: Alínea, 2005. p. 19–62

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 1, p. 13–28, 2012

LIBÂNEO, J. C. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. In: LIBÂNEO, J. C.; ECHALAR A. D. L. F.; SUANNO, M. V. R.; ROSA, S. V. L. (orgs.). **Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate**. VII Edipe. Goiânia: Editora da UFG, 2019

LLUCH, E. J. De los estudios intransitivos, indisciplinados, inútiles, antinormativos e insólitos. Em: LARROSA, J.; VENCESLAO, M. (Eds.). **De estudiosos y estudiantes**. Barcelona, ESP: Universitat de Barcelona Edicions, 2021

MACEDO, E. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, v.42, n.147, p. 716-737, set/dez 2012

MALANCHEN, J.; SANTOS, A.S. Políticas e reformas curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica versus a base nacional curricular comum e a pedagogia das competências. **Revista HISTEDBR Online**, v.20, p. 1-20, Campinas-SP, 2019

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã, Crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas**. Tradução: Rubens Enderle; Tradução: Nélio Schneider; Tradução: Luciano Cavini Martorano. São Paulo-SP: Boitempo, 2007

MAYO, P. **Hegemony and Education under Neoliberalism: Insights from Gramsci**. New York, NY, USA: Routledge Member of the Taylor and Francis Group, 2015

MENDONÇA, S., OLIVEIRA, R. P. de, LEANDRO, K. C. Limites da pesquisa educacional: abstracionismo pedagógico e fragilidades do campo. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa**, 4, 1-15. <https://doi.org/10.5212/retepe.v.4.019>, 2019

- MEURIEU, P. **Pédagogie: Le devoir de résister**. Issy-les-Moulineaux: ESF Éditeur, 2007
- MONTAIGNE, M. **Os ensaios**. Tradução: Rosa Ferreira Aguiar. [s.l.] Penguin Books, 2010
- MUNDY, K.; GREEN, A.; LINGARD, B.; VERGER, A. Introduction: The Globalization of Education Policy – Key Approaches and Debates. Em: MUNDY, K.; GREEN, A.; LINGARD, B.; VERGER, A (Eds.). **The Handbook of Global Education Policy**. Chichester, England: John Wiley & Sons, 2016
- ORLANDI, L.B.L. Apontamentos sobre pesquisa em educação. **Cadernos do IFCH UNICAMP**, 1983
- OZGA, J. **Policy research in educational settings: contested terrain**. Buckingham, England: Open University Press, 2000
- PIRES, M.; CARDOSO, L. BNC para formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo. **Série-Estudos**, v. 25, n. 55, p. 73–93, 2020
- POPKEWITZ, T.; LINDBLAD, S. A fundamentação estatística, o governo da educação e a inclusão e exclusão sociais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, nº. 136, p.727-754, jul.-set., 2016
- PRANGE, K. What Kind of Teachers Does the Schools Need?: The Relationship Between Profession, Method, and Teacher Ethos. **European Education**, v. 36, n. 1, p. 71–84, 2004
- PRIESTLEY, M.; BIESTA, G.; ROBINSON, S. **Teacher Agency: An Ecological Approach**. London, England: Bloomsbury Publishing PLC, 2015
- RIZVI, F.; LINGARD, B. **Globalizing Education Policy**. Nova Iorque, NY, USA: Routledge Member of the Taylor and Francis Group, 2010
- RODRIGUES, N. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação e Sociedade**, v. 76, p. 232–257, outubro 2001
- RUITENBERG, C. W. Teaching Through the Performance of Study: Toward an Educational Dimension of Apprenticeship. Em: RUITENBERG, C. W. (Ed.). **Reconceptualizing Study in Educational Discourse and Practice**. New York, NY, USA / London, UK: Routledge Member of the Taylor and Francis Group, 2017
- SANDEL, M. **A tirania do mérito: o que aconteceu com o bem comum?** Tradução de Bhuvli Libanio. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020
- SARAIVA, A.M.A.; SOUZA, J.F. A formação docente e as organizações internacionais: uma agenda focada na performatividade dos professores e na eficácia escolar. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 129-147, jan./abr. 2020
- SARTRE, J.P. **O existencialismo é um humanismo**, tradução de Rita Correia Guedes. 2007
- SARTRE, J.P. **O ser e o nada – ensaio de ontologia fenomenológica**, tradução de Paulo Perdigão, 20a edição. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011

SAVIANI, D. Epistemologia e Teorias da Educação no Brasil. **Pro-Posições**, v. 18, n. 1(52), p. 15–27, jan-abr 2007

SAVIANI, D. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, e21512, jan. 2020. <https://doi.org/10.18593/r.v45i0.21512>

SORIA, K. M. **Welcoming blue-collar scholars into the ivory tower: Developing class-conscious strategies for student success**. Columbia, SC: University of South Carolina, National Resource Center for The First-Year Experience and Students in Transition, 2015

SILVA, M.R. Direito à educação, universalização e qualidade: cenários da educação básica e da particularidade do Ensino Médio. **Jornal de políticas educacionais** v.9, n.17 e 18, p.61-74. Janeiro-Junho e Agosto-Dezembro de 2015

SILVA, E.; ROHR, F. Confiança e fracasso na educação – interpelação à prática docente. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 23, n. 2, p. 291–309, 2018

STENHOUSE, L. Artistry and teaching: The teacher as a focus of research and development. **Journal of Curriculum and Supervision**, v. 4, p. 43–51, 1988

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2009

TEIXEIRA, C. F. **Expectativas de jovens de camadas sociais distintas do município de Limeira-SP em relação ao ensino superior**. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2019

TEIXEIRA, C. F.; PIRES, A.; VITORINO, A. J. R. Desafios para a realização de Pesquisas Educacionais: articulando diferentes áreas do conhecimento. **Linhas Críticas**, v. 26, p. 1–23, 2020