

EDUCAÇÃO E TRABALHO NA ESCOLA: CONSIDERAÇÕES SOBRE A DESSIMBOLIZAÇÃO E A DESINSTITUCIONALIZAÇÃO DO TRABALHO DOS PROFESSORES

Liliana Soares Ferreira – UFSM

Agência Financiadora: CNPq

RESUMO

Problematiza-se a temática educação e trabalho, partindo do recorte que o trabalho dos professores dessimboliza-se, e, inserido na escola, se desinstitucionaliza. O que se está denominando dessimbolização do trabalho dos professores é o descolamento entre o o seu lugar na sociedade moderna e este trabalho na contemporaneidade. Em decorrência, gera-se a desinstitucionalização, que dificulta elaborar e atribuir-lhe, pois tanto a instituição como a linguagem são a base para a elaboração dos sentidos. Como dispositivo metodológico, realizou-se sistematização de pesquisas cujo campo empírico foram as escolas no entorno da universidade onde se trabalha, associada ao que se estuda e vivencia na pesquisa sobre o tema trabalho. Desse amálgama, produziram-se os argumentos ora apresentados, em etapas que contemplam a descrição dos conceitos de dessimbolização e desinstitucionalização, os impactos sobre o trabalho e possibilidades. Tais questionamentos darão continuidade a estudos, pois este é o objetivo central de uma sistematização, organizar o já produzido para lançar à frente.

Palavras-chave: trabalho dos professores; dessimbolização; desinstitucionalização.

EDUCAÇÃO E TRABALHO NA ESCOLA: CONSIDERAÇÕES SOBRE A DESSIMBOLIZAÇÃO E A DESINSTITUCIONALIZAÇÃO DO TRABALHO DOS PROFESSORES

INTRODUÇÃO

A posição arbitrária do real como mundo não fará ao mesmo tempo aparecer o centauro como objeto real. Para que o centauro apareça como irreal é necessário precisamente que o mundo seja apreendido como mundo-*onde-o-centauro-não-é*, e isso somente pode se produzir se diferentes motivações levarem a consciência a apreender o mundo como sendo precisamente tal que o centauro nele não tenha lugar.

(SARTRE, 1996, p. 234)

Os centauros, na mitologia grega, são seres que amalgamam duas naturezas: a de ser humano e a de cavalo; a de ser pensante e a de ser de movimento e carga. Esse amálgama, por unir naturezas tão diferentes, a razão e o instinto, por vezes, faz com que o ser sofra fissuras em sua capacidade de se representar ou de se produzir simbolicamente. A partir da imagem do centauro, da união nem sempre possível entre as diferenças, neste texto, aborda-se a noção de trabalhador, como sujeito, em sua subjetividade e em seu trabalho, em sua possibilidade ou impossibilidade de se constituir autônoma e socialmente. Para isso, considera-se o sujeito no social e sua forma de se constituir. Em outras palavras, considera-se o sujeito em sua relação com os demais sujeitos, com a família, escola, religião, com a política, com a arte e, sobretudo, com o trabalho, com as instituições. Enfim, o sujeito que socialmente se autoproduz, contribuindo na produção da cultura, uma vez que o sujeito se constitui na e pela cultura. Naturalmente, atribuir à cultura este lugar requer considerar a história ou o modo como se elaborou a sociedade, e também que o que constitui a sociedade são espaços e tempos diferentes, demarcados por suas singularidades. Ou seja, a cultura produz-se no tempo social e todo tempo presente revela em si a possibilidade de ser história ao ser síntese de um passado e poder ser consumido pelo futuro.

Nesse contexto, o trabalho, então, ainda é o que há de concreto e deveria ser o que torna concreta a presença social humana no mundo. Entretanto, os sujeitos, em especial os sujeitos professores, parecem não se enxergar mais em seu trabalho¹, tampouco parecem dimensionar sua posição no discurso social. Esses sujeitos demonstram não saber do que fazem parte, quais responsabilidades reais possuem frente ao discurso, o que implica em suas ações. Do mesmo modo, não se sentem reconhecidos. Então, não se reconhecem dentro dos discursos que se apresentam em seu entorno, como sujeitos, uma vez os discursos alheios e, sobretudo, os discursos objetificados apresentam-se como verdades, envolvendo e apresentando possibilidades de sentidos ao sujeito, estabelecendo um lugar social para o mesmo. Os discursos objetificados, surgem, então, como modos de completude dos sentidos (por exemplo, “os professores devem preparar para o futuro, para o vestibular, para o emprego”), em vez de remeter esses sujeitos a buscar coletivamente suas faltas e elaborar seus próprios discursos legitimadores. Não se evidencia mais também o intervalo entre sujeito e

¹ Essa afirmação tem respaldo nas pesquisas sobre o trabalho pedagógico com professores, nos últimos cinco anos, entrevistados pelo grupo de pesquisa.

objeto, eles se confundem (“os professores são seu trabalho², são competentes ou não são competentes”), não são deixados intervalos no qual a palavra se elaboraria como sentido dos sujeitos com seus pares. Por isso, a palavra não é mais autônoma, é arbitrária, apenas designa o objeto, então, ela depende do objeto. É aqui que inicia a dessimbolização.

O processo de dessimbolização talvez seja, no momento, bem mais amplo do que denunciava Dufour, em 2005, atingindo já a maior parte dos valores subjetivos (incluindo a crença no trabalho como produção do ser humano), que passam a ser desacreditados, minimizados e substituídos por sentidos implícitos em discursos generalizantes. Os sujeitos, cada vez mais acríticos, movem-se a partir de suas vontades imediatas, denotando se não a perda, a minimização da função simbólica. Na época, Dufour (2005) descrevia a dessimbolização como processo, em meio ao neoliberalismo, que ele considerou como “novo estado do capitalismo” associado à troca de mercadorias, objetos desprovidos de um valor simbólico. Ressaltou: “De modo geral, toda figura transcendente que vinha fundar o valor é doravante recusada, há apenas mercadorias que são trocadas em seu estrito valor de mercadorias” (DUFOUR, 2005, p. 13). Nesse processo, o que faz os seres humanos se relacionarem entre si não são os “valores simbólicos transcendentais”, mas a expansão cada vez maior da troca de mercadorias. Estas se encontram no estágio “aliviado de excesso de sentido que o impedia de figurar como simples produto no ciclo neutro e expandido das trocas” (DUFOUR, 2005, p. 13). Ao mesmo tempo, o tão divulgado “mercado”, inclusive o mercado de trabalho, assume o lugar de Outro, de referência para que os sujeitos estabeleçam-se como tal, sendo, portanto, considerado um Mercado, então, um falso Outro, incapaz de, efetivamente, dar sustentação ao sujeito (DUFOUR, 2005). Ora, somente pode haver um sujeito, alguém em referência a Outro, se houver dimensionamento desse Outro, que implica na instauração da função simbólica, a possibilidade de, pela linguagem, inserir-se e ser influenciado pelo social. A linguagem, nesse sentido, estabelece o contato entre os sujeitos, mas, além e a mais, possibilita a elaboração dos imaginários, dos simbólicos, estabelecendo as relações entre o real e o possível. Se a linguagem passa ser interceptada, controlada, omitida como contato

² Pesquisa que envolveu entrevistas com professores da Educação Básica, realizada em 2008-2010, pelo grupo de pesquisa do qual se participa, revelou que ao serem convidados para descrever seu trabalho na escola os professores simplesmente respondiam genericamente: “Aqui eu sou professor”. Com essa resposta denotavam confundir-se com seu trabalho e dificuldade em significar, no discurso, qual é esse trabalho.

legítimo, entre os sujeitos, percebe-se, cada vez mais, uma declinação de sentidos dos processos decorrentes da condição de sujeito, especialmente do trabalho.

Assim, o processo de dessimbolização tem conseqüências imediatas para a caracterização do sujeito contemporâneo e, desse modo, para o trabalho. O sujeito torna-se “precário, acrítico e psicotizante” (DUFOUR, 2005, p. 21). Por psicotizado o autor descreve um sujeito que denota “flutuações identitárias” e, por isso, em estado de adequação às “conexões mercadológicas”, gerando-se um sujeito com “um vazio aberto a todos os ventos” (DUFOUR, 2005, p. 22).

O inverso de tal situação seria a simbolização, o que tem a ver com o retorno da função simbólica, entendida como “um ponto de apoio ao sujeito para que seus discursos repousem num fundamento, mesmo que fictício” (DUFOUR, 2005, p. 33). O ponto de apoio referido está diretamente relacionado à

[...] questão do pai, dos pais como nome, aquele que nomeia, aquele pelo qual advém o acesso ao simbólico, o pai que funciona como referência a partir da qual se atrelam os desapontamentos espaciais e temporais, as linhas narrativas, as histórias, o tempo, o espaço (DUFOUR, 2005, p. 57).

Coincidem esses processos com o fim das ficções explicativas, confirmando o desaparecimento do Outro, “no sentido do Outro simbólico: um conjunto incompleto no qual o sujeito possa verdadeiramente engancha uma demanda, formular uma pergunta ou apresentar uma objeção” (DUFOUR, 2005, p. 59). Tal processo é explicativo, para o autor, do que se denomina pós-modernidade, na qual, há “semblantes de Outros”, mas não há mais Outro, e, sim, um assujeitamento simbólico, convocando os sujeitos para um estado de psicotização (DUFOUR, 2005, p. 59).

Nessa perspectiva, o artigo discute a dessimbolização e o processo corolário, a desinstituição (neologismo que pretende expressar a desconstrução do instituído), no trabalho dos professores na escola, com base nas proposições, principalmente, de dois autores, aproximados sob a perspectiva de uma leitura do social como instituição imaginária, na qual os sujeitos se produzem. Tratam-se de Dufour (2005) e Castoriadis (1982, 1999, 2007). Tal sequência argumentativa tem como método a sistematização, em contínuo processo, do que se lê, do que se vivencia na condição de pesquisador sobre o tema trabalho e do que se passa a elaborar como considerações. Desse amálgama, vão-se produzindo argumentos apresentados de modo inter-relacionado, com o intuito de aprofundar entendimentos acerca do trabalho dos professores na escola e, em decorrência, elaborar novos questionamentos que darão continuidade aos estudos, pois

este é o objetivo central de uma sistematização, organizar o já produzido para lançar à frente.

A desinstitucionalização como processo que acirra a dessimbolização no trabalho dos professores

O trabalho permite a passagem dos seres humanos a estágios superiores: primeiro, porque produzem; segundo porque transformam o mundo ao redor, de maneira intencional. Assim, “o trabalho se torna não simplesmente um fato no qual se expressa a nova peculiaridade do ser social, mas, ao contrário, precisamente no plano ontológico, também se converte no modelo de toda a nova forma de ser” (LUKACS, 2009, p. 230). Nesse sentido, trata-se de um elo entre o sujeito e o mundo, permitindo que ambos se complementem, se interponham, interajam, podendo, até mesmo, repelirem-se. Dito de outro modo, não há sujeito sem trabalho. Essa indispensabilidade acarreta um processo de simbolização, pois o sujeito produz e pode se reconhecer no que produz, ampliando sua possibilidade de enxergar-se para além de si próprio, projetando-se no mundo.

Os modos sociais capitalistas, ao comprometerem-se demasiadamente com a exploração do trabalho, ou seja, com desnaturalização do trabalho, permitem o afastamento entre os sujeitos e o trabalho, entre o produtor e o produzido. No interior desse afastamento geram-se processos, inicialmente, vistos como naturais, mas, na medida em que avançam, tornam-se perniciosos, pois além de acirrar o descolamento antes referido, incidem sobre o sujeito, gerando modos de assujeitamento. Tratam-se de processos sociais, elaborados no social e expandidos a partir dele. Entretanto, paradoxalmente, embora sociais são processos anti-humanos. Descreverei, entre esses processos, um que considero diretamente relacionado ao trabalho dos professores, a desinstitucionalização e os consequentes impactos no trabalho na escola.

O trabalho dos professores é a ação desse sujeito em relação a outro, no sentido de que ambos produzam³ conhecimento. Surgiu, a partir, inicialmente da inserção natural no grupo, e, após, como atividade de um religioso que se apropriava do direito inalienável de ensinar. Na Antiguidade Clássica, passou a ser o trabalho do filósofo, um ser capaz de produzir o conhecimento com o qual trabalhava, permitindo que os

³ “Produzir” no sentido de, se algo não me é conhecido e passa a sê-lo, então, não foi inventado, foi elaborado (ou produzido) por mim, na ordem de atender a uma falta.

estudantes descobrissem o que estava dentro de si próprios, uma vez que o conhecimento era entendido como uma das dimensões ontológicas do ser humano. Com o catolicismo, tornou-se a atividade do padre, ou de alguém que representasse o interesse da Igreja, em ensinar e divulgar os princípios do cristianismo. E, somente ao expandir sua atitude em relação ao mundo, renascendo da condição de ser assujeitado pelo poder da Igreja, é o que o ser humano elaborou a imagem de professor como aquele que, a serviço do Estado, está contratado para ensinar quem não sabe, em um ambiente denominado escola, recebendo um salário por este trabalho. Esta é a concepção de professor que perdura até a contemporaneidade: um ser que detem o conhecimento, sob a forma de força de trabalho, e a vende, como qualquer mercadoria para que outros sujeitos também possam conhecer ou educar-se.

Entretanto, paulatinamente, a sociedade capitalista modificou-se ao longo dos últimos cinco séculos, produzindo fissuras na forma como se compreende o trabalho e o trabalhador. E, em decorrência, sobretudo, nos últimos trinta anos, o trabalho dos professores atrelou-se demasiadamente à lógica capitalista. Os professores passaram a funcionários e, com isso, a vivenciar a empregabilidade como processo de inserção no que tem sido denominado mercado de trabalho, no qual todos são mão de obra suscetíveis a venderem sua força de trabalho e, em troca, receberem um salário. A funcionarização no trabalho dos professores quebrou o elo entre este e a escola, seu lugar original de trabalhar. A escola configura-se, então, no lugar do emprego, onde se cumprem horas trabalho, nem sempre criativas ou mesmo geradoras de bem estar. Complica ainda mais esta situação, quando são introduzidas no cotidiano educacional escolar, tecnologias que modificam a relação entre professores e estudantes, antes direta, e agora passa a ser intermediada, afastando ainda mais os professores. Essa inserção acirra o estranhamento entre quem produz e o que é produzido. Tal estranhamento pode, cotidianamente, ser minimizado, porém, está-se a tratá-lo como não natural se for pensado o trabalho dos professores como algo naturalizado no social. A pedagogia tradicional sobretudo naturalizou que há alguém que sabe e há alguém que não sabe e na “transmissão” do que sabe, o primeiro produz educação. Com a mediação da tecnologia há uma cisão nessa transmissão e nem sempre há condições de os professores transcenderem essa cisão, produzindo outros modos de trabalho.

Os impactos da desinstitucionalização assemelham-se e integram a dessimbolização, se se entender que “A sociedade não pode existir sem instituição, sem lei” (CASTORIADIS, 1999, p. 113). Quando se refere à instituição, Castoriadis está

nomeando o estabelecimento “da linguagem, da religião, do poder, estamos a falar daquilo que é o indivíduo em cada sociedade. Estamos até a falar do homem e da mulher, que são visivelmente instituições” (1999, p. 114). Acrescenta que existe uma “instituição primeira da sociedade”, que diz respeito à auto-instituição da sociedade. Para tanto, há implicitamente as “instituições segundas”, que ele divide em “trans-históricas”: a linguagem, o indivíduo; e as “específicas”, que sustentam o social, garantem-lhe significações imaginárias (CASTORIADIS, 1999, p. 118). Há, nesses argumentos, um pressuposto interessante para o que se quer debater:

A instituição fornece, pois, o “sentido” aos indivíduos socializados; mas fornece-lhes igualmente os meios de fazerem ser esse sentido para si próprios, e fá-lo restaurando ao nível social uma lógica instrumental ou funcional, que existia certamente, mas de outra maneira, ao nível animal, mas que no homem foi destruída pelo desenvolvimento sem freio da imaginação. (CASTORIADIS, 1999, p. 117)

O que se está denominando desinstitucionalização do trabalho dos professores é este descolamento entre o lugar original que a sociedade moderna criou para o trabalho dos professores e este trabalho⁴. Geram-se, em decorrência, alternativas tecnológicas que afastam professores e estudantes, do ponto de vista do espaço e do tempo, mantendo-os somente interligados por uma produção do conhecimento também virtual. Ao mesmo tempo, há a alienação, não no sentido marxista, mas como “modalidade de relação com a instituição e, por seu intermédio, da relação com a história” (CASTORIADIS, 1982, p. 139). Também não é no sentido marxista, a abordagem de Castoriadis de instituição, pois naquele sentido, a considera um tanto funcionalista, caracterizada em acordo com a necessidade de “adaptar-se às exigências da ‘infra-estrutura’” (1982, p. 140). Nos seminários desenvolvidos nas décadas de 1980 e 1990, Castoriadis retomará muitas das proposições. Desses seminários, retoma-se a explicação sobre o funcionalismo que “supõe que todas as instituições sociais e todos os atos dos indivíduos que compõem uma sociedade existem para realizar uma determinada função; e deve-se tomar o termo no sentido estrito: função do sistema circulatório em um organismo etc” (2007, p. 15) Este argumento está na base das críticas formuladas ao texto marxiano. Ainda que critique Marx, e, contrariamente, neste texto, são retomados muitos princípios da literatura marxista, entendidos como claros na explicação do trabalho, como categoria central para qualquer abordagem do social, Castoriadis

⁴ Cabe esclarecer que não se está defendendo a manutenção da escola moderna em suas características. Trata-se tão-somente de uma análise.

desenvolveu uma obra elucidativa quanto aos aspectos linguagem, simbolização que são caros para esta abordagem.

A desinstitucionalização, assim, nesse modo de raciocinar, é a perda simbólica do trabalho, uma vez que, tanto a instituição, como a linguagem, são a matriz do simbólico (CASTORIADIS, 1982, p. 142). Volta-se, portanto, ao início: alienado, e, paulatinamente, assujeitado, o trabalho dos professores vai se dessimbolizando, ou seja, se desinstitucionalizando, tornando-se mera repetição de práticas, descoladas de um projeto humano mais amplo.

Não cabe aqui qualquer avaliação destas configurações, apenas a análise dos impactos no entendimento do trabalho dos professores como produção do conhecimento em um espaço social, ainda que necessitado de reelaboração, reconhecido por todos, denominado escola.

Efeitos da dessimbolização e, em consequência, da desinstitucionalização no trabalho dos professores na escola.

Considera-se que as instituições se alteram nos espaços e nos tempos, mediante a ação humana social. Nessa perspectiva, a escola, como instituição, eminentemente social e humana, altera-se cotidianamente. Estas alterações são do âmbito instituinte⁵ (CASTORIADIS, 1982), e, somadas, podem representar também alterações institucionais. Tome-se, por exemplo, o uso de uniformes escolares. Pode ser algo instituído em uma escola. Entretanto, instituintemente, a cada dia, os grupos contrários a esta prática, vão resistindo, ao ponto de haver uma resistência coletiva geradora de uma nova institucionalização: abdicar da prática do uniforme ou mesmo transformá-la. Este é um exemplo ameno. Há processos mais violentos, mais rápidos e nem sempre privilegiados pela reflexão acerca de suas origens, apenas passam a existir e se instituem.

É nesse espaço e nesse tempo, a escola, que, majoritariamente (pois existem outros espaços profissionais), os professores produzem seu trabalho. Entende-se o trabalho dos professores como a produção da aula e, nela, a produção do conhecimento sua e dos estudantes. Não é um trabalho simples, tampouco ingênuo. Acontece em situações política e culturalmente elaboradas, que exigem escolhas e sustentação,

⁵ Em sua obra, Castoriadis (1988) analisa como se organiza a sociedade, caracterizando-a como uma instituição imaginária, com seus elementos instituintes e instituídos.

exigem conhecimento e estudo contínuo, exigem participação e comprometimento com o coletivo, e, sobretudo, exigem ações em acordo com a cultura.

Entretanto, nem sempre a escola permite aos sujeitos serem autônomos e realizarem seu trabalho nessas condições. Pode-se entender que o lado ideológico de a escola, como instituição, corroborar para que se alienem os sujeitos-professores em relação ao seu trabalho, está no próprio sentido de escola. Como já referido, a escola é uma construção social e humana. Entretanto, ao apresentar-se também como construção racional ou uma instituição suprassocial, apresenta “o melhor meio de subtraí-la à ação humana, de garantir sua conservação permanente, sua duração” (CASTORIADIS, 2007, p.69). Garante, deste modo, um lugar de não acessibilidade, o para-si: “finalidade de autoconservação, de autocentramento e a construção de um mundo próprio” (CASTORIADIS, 2007, p.71). Romper com esta lógica implica em os professores, em seus coletivos, considerarem que são sujeitos e são humanos, de um lado, “como subjetividade em pleno direito e, de outro, a sociedade vista no projeto de autonomia” (CASTORIADIS, 2007, p. 71). Por subjetivo, se quer dizer criado “pelo sujeito e não pertencentes ao “objeto” (CASTORIADIS, 2007, p.85). Trata-se aqui do sujeito entendido como “um projeto, ainda está por fazer, por fazer acontecer, é uma possibilidade de qualquer ser humano, mas não uma fatalidade” (CASTORIADIS, 2007, p. 72). Nessas condições, tornando-se autônomo em sua condição de sujeito individual, podem os professores coletivamente questionar os aspectos ideológicos da escola. Esse é um projeto subjacente e implicado ao cotidiano dos trabalhadores-professores, porém nem sempre tem sido analisado por esses sujeitos.

Paralelamente, os sentidos de trabalhar como professores estão por demais atrelados às “significações imaginárias sociais” (CASTORIADIS, 2007, 40), que estes sujeitos partilham nos espaços e tempos escolares e, por isto mesmo, acessíveis a esta comunidade. Portanto, uma observação que não provenha de quem viva neste lugar pode ser pura cogitação, suscetível a ser considerada com cuidado, pois, muitas vezes, é vaga como elemento de análise. No interior desses espaços e tempos escolares, com certeza, há um imaginário que organiza os professores no seu entendimento de si: quem são eles como trabalhadores? A resposta a esta questão é variada, e, em acordo com diferentes proveniências: ou condizente com um imaginário individual, ou com um imaginário social ou imaginário instituinte (CASTORIADIS, 2007, p. 28). Na escola, estes imaginários confluem, acabando por serem determinantes na produção do trabalho dos professores, na medida em que produzem com base em um imaginário de si.

Essas discussões dificilmente acontecem nos coletivos de professores na escola. São buscados discursos mais simplificadores para explicar e orientar o trabalho dos professores, dada a falta de discussão.

Do mesmo modo, no atual momento do capitalismo, no sistema flexível de produção, em vez de se destacar o trabalho dos professores como elaboração dialeticamente individual e coletiva, fala-se muito em qualificação. No discurso corrente, a qualificação reduz-se à operacionalização das condições de trabalho, da empregabilidade e da profissionalidade. Compreende-se este discurso da qualificação do trabalho dos professores como ideológico e reitera-se esta compreensão com a afirmação de Antunes, para quem, em grande parte, considera a qualificação “[...] instrumental e ideológica para subordinar o trabalho ao capital” (ANTUNES, 2003, p. 50). Como operacionalizar, instrumentalizar os professores para um trabalho essencialmente humano e imprevisível? É uma qualificação com tendências a excluir e a alienar os trabalhadores.

Contrariamente, a qualidade do trabalho dos professores é uma condição cultural, apropriada a um ambiente cultural e somente nele pode ser constatada, em um movimento dialético do individual para o coletivo. O trabalho dos professores é uma “atividade ao mesmo tempo teórica e prática, reflexiva e ativa [...], pois a decisão e a ação são momentos inseparáveis” (KUENZER, 1999, p. 18). É também política e, quando se afirma que ação profissional dos professores é essencialmente política, afirma-se que “não é somente a contestação da lei existente, mas a afirmação da possibilidade e da capacidade de estabelecer uma outra” (CASTORIADIS, 2007, p.63). São, na verdade, vários processos simultâneos: contestar, afirmar o diferente, comprometer-se e agir, este é o trabalho dos professores, como se vê, ético em sua natureza, embora imerso em condições de trabalho nem um pouco éticas, porque marcadas pelos contextos capitalistas e neoliberais, para os quais o trabalho e o trabalhador são cada vez mais explorados e espoliados de sua natureza humana.

O trabalho como possibilidade de simbolização

Se a história constitui o sujeito, e o motor da história é o trabalho, é possível pensar em um valor simbólico que organiza a profissão de cada um. Trazer para a educação, seria como que se perguntar o que estaria movendo os anseios e sonhos dos professores. Atualmente, com as mudanças no campo social e cultural, o trabalho dos professores tornou-se alvo de uma discussão pertinente. Isto porque nada mais

importante do que a educação nos dias de hoje, o que ressalta a necessidade de debate e reformulação práticas e teóricas. Trabalho que supõe um lugar para o desejo, e no qual o sujeito o tome como fonte de representação de sua subjetividade. O professor, naturalmente, haverá de ter a demanda pela representação via desejo, o que buscará através de seu fazer profissional. O que move o sujeito professor estar atrelado a sua história de vida, a qual não somente se faz no campo objetivo, também denota a constituição subjetiva baseada na historicidade de cada um.

Nesse sentido, quando se fala no trabalho dos professores, como possibilidade de reencontrar as condições de autoria, pertença e possibilidade de novos significados para a escola e para a produção do conhecimento na aula, longe de reforçar o discurso neoliberal que destaca a autonomia e a democratização de modo ambíguo como modos de transferir responsabilidades relativas à educação, está-se encontrando possibilidades de retorno e de rebeldia necessários para que os professores voltem a se entender profissionais e não meramente funcionários.

No trabalho cotidiano, os professores vão aprendendo a ser professores. Neste contexto, as aprendizagens são variadas, incluindo aprender a pensar a profissão, o que implica transcender ao dado, ao pronto, sem ater-se à mera reprodução tão-somente. Assim, vai elaborando a aula, sua efetiva criação. A aula é uma ação por meio da linguagem, em relação aos outros, implicando em aspectos decisivos: o tom de voz, a seleção das palavras, das linguagens, a lógica, a argumentação, o olhar, entre tantos outros aspectos. Principia e evolui em torno de saberes organizados em discurso, amalgamando historicidade e subjetividade para produzir conhecimentos. Enfim, a aula é um espaço tempo para diálogo entre seres, entre saberes, oportunizando a superação da transmissão, buscando a criticidade, a criação, em processos individuais e coletivos, dialeticamente possibilitados.

Em Marx (2004), o trabalho dos professores é considerado produção não material, não realizado objetivando com exclusividade a troca, nem criando mercadorias diretamente. As mercadorias produzidas existem separadamente do produtor, ou seja, “[...] podem circular como mercadoria no intervalo entre a produção e o consumo; por exemplo, livros, quadros”. Do mesmo modo, não há separação entre o produto e sua produção, o que possibilita se pensar que os professores são trabalhadores como quaisquer outros: “Nas instituições de ensino, por exemplo, para o empresário da fábrica de conhecimentos, os docentes podem ser meros assalariados” (2004, p.119-120). E

para marcar a diferença com o trabalho produtivo, Marx afirma: “[...] O trabalhador produtivo é aquele que aumenta a riqueza de seu patrão”. (2004, p.119-120).

O trabalho dos professores se expande para além da aula, é impossível saber o alcance que tem, pois acontece na e pela linguagem, essa potencialidade humana que prolonga e pereniza a aula, reproduzindo-a e produzindo-a para além do tempo e do espaço escolar. Uma aula, esse trabalho dos professores, é expansível, portanto, planejada como síntese de desejos e possibilidades de aprender e vivenciada como síntese de momentos individuais e coletivos que se potencializam na linguagem. É uma atividade política por excelência, regulada, porém pode ser também uma atividade criativa, cujas características revelam-na como atividade social, coletiva e impregnada de intencionalidades. Em uma perspectiva ontológica, de acordo com Tassigny, a educação “[...] pode ser mediação fundamental de sujeitos conscientes, decidindo-se, entre os valores em luta, por aqueles que confirmam o desenvolvimento do gênero humano, na direção da afirmação de uma personalidade autêntica e livre”. (2006, p. 37)

Nesse processo, os professores realizam um trabalho que é árduo, que é produzir historicidades, sua e dos estudantes, conhecimentos e autoconhecimentos, essa produção humana e subjetiva.

O processo de trabalho - fim, reflexo, seleção e busca dos meios, escolha entre alternativas e decisão - irá demandar o surgimento/aperfeiçoamento de mecanismos sociais de apreensão da gama de conhecimentos acumuladas ao longo da história. O complexo da educação é um destes mecanismos sociais surgidos da necessidade de socialização e organização destes conhecimentos nas relações sociais. Por outro lado, a própria divisão do trabalho passa a demandar, crescentemente, a organização de mecanismos sociais de transmissão de conhecimentos. Então, em certa etapa do desenvolvimento social surge também a necessidade de controle destes mecanismos de transmissão social dos conhecimentos. Daí a organização do ensino nas escolas. Com a organização dos conhecimentos oriundos da práxis social, coube, inicialmente, à Educação (sentido amplo) a função social de garantir, em escala social, a continuidade/reprodução de certos saberes em atendimento às necessidades do próprio desenvolvimento social. (TASSIGNY, 2006, p. 35)

Em suma, no intuito de promover espaços e tempos para os professores se constituírem professores, acredita-se que, na escola, podem ser elaboradas condições para a recuperação dos sentidos da profissão, através, inicialmente, do resgate e socialização das narrativas de vida. Uma vez renovados seus sentidos como ser social e histórico, também na escola, os professores têm condições de iniciar processos de educação, produzindo conhecimento também na práxis na escola, porque lá estão seus colegas, sua cultura de trabalho, os estudantes e a comunidade com a qual trabalha. Com estes processos, pode, então, elaborar seu projeto pedagógico individual e, a partir

dele, participar da elaboração do projeto pedagógico da escola. A elaboração do projeto pedagógico individual, base epistêmico-metodológica da profissão, somente tem espaço e condições, uma vez recuperada a historicidade, envidados esforços de educação e instaurado o espaço da linguagem e da pesquisa cotidianas.

Importante ainda frisar que a educação é produzida com base em sentidos e, do mesmo modo, todo trabalho pedagógico gera sentidos. Por isto, acontece na dialogicidade, de modo que os professores que não dialogam sobre seu fazer, com o intuito de melhor compreender-se, de atribuir sentido ao como se constituem profissional da educação, ao seu conhecimento, acabam por reproduzir tão somente fazeres ou porque são simples, ou porque perderam o gosto pelo seu trabalho

Considerações finais

Como possibilidade, haveria o processo de resgate do sujeito, a retomada de si, que Ricoeur (1991) denomina “individuação”. Para o autor, a individuação “repousa sobre processos específicos de designação distintos da predicação, visando um exemplar e um só, com exclusões de todos os outros da mesma classe” (RICOEUR, 1991, p. 43). Não significa, neste processo, eliminar os outros, mas distingui-los, a ponto de se apresentar como único, senão em tudo, pelo menos em algo.

A individuação é a transposição do real, pela consciência, pelo domínio dos instintos através da razão. Implica imaginação, liberdade de pensar e escolher, autonomia em escolher o que afirmar, o que negar. Implica representação. A representação pode aliar-se à diferença, pois somente é representação no todo, não nas partes. O centauro somente é centauro por unir diferenças. Os professores constituem-se em centauros, ao amalgamar em seu trabalho, seu desejo e sua possibilidade, transcendendo aos processos de dessimbolização e desinstitucionalização, o que é o possível em movimentos entre o individual e o coletivo, dentro da escola, esse tempo e lugar marcados pelas condições capitalistas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. “Reestruturação produtiva e o mundo do trabalho”. In: SENNA, E. (org.) **Trabalho, educação e política pública**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2003, p.13-50.

CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. RJ: Paz e Terra, 1982.

CASTORIADIS, C. **Figuras do pensável** – as encruzilhadas do labirinto. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

CASTORIADIS, C. **Sujeito e verdade no mundo social-histórico**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

DUFOUR, D. R. **A arte de reduzir as cabeças** – sobre a nova srevidão na sociedade ultraliberal. RJ: Companhia de Freud, 2005.

KUENZER, A. “As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobranter”. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, ano XX, n? 68, dez/1999, p. 163-183, dez/1999.

LUKÁCS, G. **O jovem Marx e outros escritos de Filosofia**. Rj: Editora da UFRJ, 2009.

MARX, K. “Salário, preço e lucro”. In: ANTUNES, R. (org.) **A dialética do trabalho** – escritos de Marx e Engels. SP: Expressão Popular, 2004, pp. 71-124.

RICOEUR, P. **O si-mesmo como um outro**. SP: Papyrus, 1991.

SARTRE, J. P. **O imaginário** : psicologia fenomenológica da imaginação. SP : Ática, 1996.

TASSIGNY, M. M.”Diálogos com George Lukács: Para uma Ontologia da Educação”. In: **Revista Humanidades**, Fortaleza, v. 21, n. 1, p. 25-38, jan./jun. 2006.