

**O(a) professor(a) *amateur*: contrastando possibilidades com a formação de professores
no Brasil**

***Amateur* teacher: contrasting possibilities with teacher education in Brazil**

Docente *amateur*: posibilidades contrastantes con la formación docente en Brasil

Recebido: 04/11/2019 | Revisado: 04/11/2019 | Aceito: 07/11/2019 | Publicado: 08/11/2019

Fernanda Monteiro Rigue

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2403-7513>

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

E-mail: fernanda_rigue@hotmail.com

Gilberto Oliari

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3102-8383>

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

E-mail: gilba@unochapeco.edu.br

Raquel Brum Sturza

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8229-9178>

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

E-mail: raquelsturza@hotmail.com

Elisete Medianeira Tomazzeti

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4979-7415>

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

E-mail: elisetem2@hotmail.com

Adriana Moreira da Rocha Veiga

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5804-3375>

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

E-mail: adrianaufsm@gmail.com

Resumo

O presente artigo tem como objetivo geral problematizar a emergência da necessidade de formação de professores no Brasil, tomada a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1971, a partir do conceito de professor *amateur* como consideram Masschelein & Simons (2017). Perguntamo-nos acerca dos elementos que pensamos operar enquanto empecilho na emergência de um professor *amateur* na formação inicial docente.

Para tanto, realizamos uma pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo, que reúne pesquisadores que tratam de uma historicidade da formação educacional brasileira e da formação dos respectivos professores, mais especificadamente interessados em pensá-la no recorte de 1964-1985. É resultado desse empenho a constatação do predomínio de lógicas de eficiência e eficácia (por meio de uma série de avaliações e verificações de aprendizagem) que atravessam o contexto de estudantes e professores. Além disso, uma quantidade exorbitante de conteúdos que precisam ser ‘vencidos’ por professores em dias letivos, o que deixa para escanteio a potência pedagógica do *amateur* na educação. Desse modo, o que aparece como empecilho para o aparecimento de um professor *amateur* no contexto educacional brasileiro, contingenciado pela série de exigências que formam o campo de atuação do docente e que colocam para ‘escanteio’ o olhar para as subjetividades, particularidades e anseios de professores e estudantes, respondendo, na maioria dos casos, à parâmetros de ranqueamento que são elaborados após realização de exames e provas de verificação da aprendizagem.

Palavras-chave: *Amateur*; Historicidade da educação brasileira; Formação Docente.

Abstract

This article aims to discuss the emergence of the need for teacher education in Brazil, based on the National Education Guidelines and Bases (LDB) Law of 1971, based on the concept of *amateur* teacher as considered by Masschelein & Simons (2017). We ask ourselves about the elements we intend to operate as a hindrance in the emergence of an *amateur* teacher in initial teacher education. To this end, we conducted a qualitative bibliographic research, which brings together researchers who deal with a historicity of Brazilian educational education and the training of their teachers, more specifically interested in thinking about it in the 1964-1985 cut. As a result of this commitment, the predominance of efficiency and effectiveness logics (through a series of evaluations and learning verifications) that cross the context of students and teachers is evident. In addition, an exorbitant amount of content that needs to be 'beaten' by teachers on school days, which leaves the pedagogical power of the *amateur* in education for a corner. Thus, what appears as a hindrance to the emergence of an *amateur* teacher in the Brazilian educational context, contingent on the series of requirements that form the teacher's field of action and that put the look at the subjectivities, particularities and desires of teachers and students, responding, in most cases, to the ranking parameters that are elaborated after exams and learning verification tests.

Keywords: *Amateur*; Historicity of Brazilian education; Teacher training.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo discutir el surgimiento de la necesidad de formación de docentes en Brasil, en base a la Ley Nacional de Pautas y Bases de Educación (LDB) de 1971, basada en el concepto de docente *amateur*, como consideran Masschelein & Simons (2017). Nos preguntamos sobre los elementos que pretendemos operar como un obstáculo en el surgimiento de un maestro *amateur* en la formación inicial del maestro. Con este fin, realizamos una investigación cualitativa de la literatura, que reúne a investigadores que se ocupan de una historicidad de la educación educativa brasileña y la formación de sus maestros, más específicamente interesados en pensar en ello en el corte de 1964-1985. Como resultado de este compromiso, es evidente el predominio de las lógicas de eficiencia y efectividad (a través de una serie de evaluaciones y verificaciones de aprendizaje) que cruzan el contexto de estudiantes y maestros. Además, una cantidad exorbitante de contenido que los maestros deben 'vencer' en los días escolares, lo que deja a un lado el poder pedagógico del *amateur* en educación. Por lo tanto, lo que aparece como un obstáculo para la aparición de un maestro *amateur* en el contexto educativo brasileño, depende de la serie de requisitos que forman el campo de acción del maestro y que miran las subjetividades, particularidades y deseos de profesores y estudiantes, respondiendo, en la mayoría de los casos, a los parámetros de clasificación que se elaboran después de los exámenes y las pruebas de verificación de aprendizaje.

Palabras clave: *Amateur*; Historicidad de la educación brasileña; Formación del profesorado.

1. Introdução

No âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisa Filosofia, Cultura e Educação (FILJEM), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), desenvolvem-se estudos que possuem direcionamento e preocupação com as questões educativas e filosóficas. É com esse propósito que, em meio às múltiplas leituras desenvolvidas, encontramos-nos com o livro *Em defesa da escola: uma questão pública*, dos autores belgas Masschelein & Simons (2017). Nessa obra, compreendemos a potência do conceito de professor *amateur* para refletir e construir esse texto.

Constantemente, em rodas de diálogo de pesquisadores ou mesmo em cursos e (ou) encontros de formação de professores, debate-se em torno da preocupação sobre as qualidades de um 'bom' professor. Busca-se com muita ênfase produzir conceitualmente um conjunto de habilidades e competências ao professorado para responder às demandas sociais, econômicas

e políticas da profissão. Para tal, formam-se incontáveis listas de conceitos, apontando para as ações docentes cotidianas, como espécie de prescrições e roteiros a serem seguidos pelos professores. Empreendedorismo econômico, tecnologização das práticas pedagógicas, popularização dos conteúdos e psicologização para o atendimento aos alunos (Ibid, 2017) são alguns resultados de prescrições que tratamos nesse texto.

Há também, nesse contexto, uma mudança, talvez silenciosa e sorrateira, na linguagem com a qual tratamos o processo educacional. Nessa mudança “[...] ensinar foi redefinido como apoiar ou facilitar a aprendizagem” (Biesta, 2013, p. 32); o estudante tornou-se aprendente e professor tornou-se facilitador de aprendizagens. Sem sombra de dúvidas tais mudanças de perspectiva têm alterado a forma como pensamos conceitualmente o campo da formação inicial. Porém, existe um abismo entre essa produção conceitual e as ações pedagógicas dos professores, cotidianamente no chão da escola e da sala de aula.

Tendo isso em vista o presente artigo tem como objetivo geral problematizar a emergência da necessidade de formação de professores no Brasil, tomada a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1971, a partir do conceito de professor *amateur* como consideram Masschelein & Simons (2017). Perguntamo-nos acerca dos elementos que pensamos operar enquanto empecilho na emergência de um professor *amateur* na formação inicial docente.

A questão de pesquisa que toma relevo para realizar a investigação é: O que impossibilita a emergência do professor *amateur*, no contexto educacional brasileiro? Ao emprendermos esforços para tratar dessa questão, intentamos produzir um apanhado conceitual visando retomar o conceito de professor *amateur* para o tempo presente, relacionando com os desdobramentos possíveis na formação de professores.

Atuar como professor é habitar um território onde o sujeito ensaia-se permanentemente. A docência, em nosso país, tem sido fortemente atacada e responsabilizada pelos rumos que a noção de educação escolar de crianças e jovens têm tomado. Por sua vez, tem-se esquecido que educação é empreendimento coletivo da sociedade, sendo a escola aquela responsável por cuidar de uma pequena parte dessa educação, que é o ensino de saberes e práticas legados como herança cultural. Esses fatores vão tornando o exercício da docência uma prática cada vez mais burocratizada e burocratizante, tendo em vista as novas técnicas neoliberais de controle do trabalho do professor, como avaliações em larga escala de professores e de seu trabalho pedagógico. Desse ponto de vista, nossa reflexão, neste texto, vai à contramão desse contexto; buscamos pensar outros modos de atuar na docência, considerando nossas condições no cenário atual.

O termo *amateur*, utilizado por Masschelein e Simons (2017), nos pareceu pertinente para ser pensado de forma correlacionada ao contexto de formação do professorado, principalmente no que tange a sua abordagem no Brasil contemporâneo e, traços de sua emergência na década de 70.

2. Metodologia

O presente estudo se situa como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa (Pereira *et al*, 2018). Esse movimento de pesquisa atenta para o conceito de *amateur*, tramado com o campo da formação dos professores e também para a historicidade da produção educativa escolar brasileira.

O critério de busca esteve atrelado à contemporaneidade dos estudos encontrados e, aproximação teórico-conceitual com a proposta da investigação. Para tanto, tomou ênfase os escritos de Masschelein & Simons (2017) acerca do professor *amateur* e, Corrêa (2006), Dalmaso, Freitas & Schmidt (2015), Corrêa, Rigue & Feltrin (2018), entre outros, como aqueles que permitem movimentar o pensamento com a proposta de estudo.

3. Professor *amateur*

Masschelein & Simons, (2017), apresentam o conceito de professor *amateur* ao longo de sua obra, mas, mais especificamente no terceiro capítulo no subitem, '*Uma questão de amor*' e no quarto capítulo, '*Domando a Escola*'. É a partir destes trechos que lançamos nosso olhar para a compreensão e problematização do conceito, procurando, sobretudo, indagar acerca de como reconhecer um professor *amateur*, e como este se relaciona com o assunto (matéria) e com os seus estudantes.

Para os autores, nesse 'espaço feito' de corredores, salas de aulas, livros didáticos e tecnologias, que é a escola, o professor ocupa um papel particularmente especial. Mas, mais que isso, para eles o professor não é apenas um tipo histórico, sociológico, ou psicológico, mas sim presença - uma figura pedagógica que habita a escola. Masschelein & Simons, (2017, p. 131) situam o professor como "mestre-escola"; "[...] ele é um mestre, alguém que compreende e ama seu ofício, porém o realiza não em uma oficina ou em um negócio, mas na escola".

No entanto, conforme os autores esta expressão está fora de uso e, ultimamente, possui uma conotação quase exclusivamente negativa e jocosa. Muitas vezes é associada apenas aos indivíduos que não são, tão carinhosamente, lembrados e que assombram nossa memória pessoal e coletiva. Desta forma, os autores decidem pelo uso da palavra "professor", que é

considerado “[...] uma figura pedagógica, um mestre e ao mesmo tempo dedicado e bem versado em seu assunto” (Ibid, 2017, p.131).

Mas também um mestre que faz a escolha consciente de remover seu ofício ou negócio da esfera produtiva, onde ainda tem um retorno claro, a fim de enganá-la e oferecê-la total e exclusivamente como matéria (o assunto por amor ao assunto, o ofício por amor ao ofício). (Ibid, 2017, p.131-132).

Na sequência de sua argumentação, os autores problematizam a posição do professor perante a sociedade e àquilo que desenvolve pedagogicamente. Conforme Masschelein e Simons (2017), o professor é alguém que constantemente lembra a si mesmo que é um escravo liberto¹ e que há um preço a pagar por isso. É alguém que constantemente se lembra de que não serve a uma ordem social econômica específica, ou seja, está preocupado com a sua própria relação com a matéria (Masschelein & Simons, 2017). Para eles,

O professor não é um psicólogo, sociólogo ou engenheiro, nem uma mulher ou homem comum, pai ou mãe. O professor é uma figura sem prioridades - o seu *status* é um não *status*, um que não é totalmente incompatível ao da criança. O professor é uma figura sem lugar adequado em uma ordem social, e é, portanto, uma figura pública (como os artistas, por exemplo). O professor é uma figura que, de uma forma ou de outra, sempre cai fora da ordem estabelecida (Ibid, 2017, p.133).

O lugar que o professor *amateur* ocupa perante uma ordem social é relacionado à compreensão de sua figura perante a escola e aos estudantes. A figura do professor está, conforme os autores, estritamente ligada ao amor ao assunto; amor a matéria. Masschelein e Simons, (2017), dizem da importância de esclarecer exatamente o que se quer dizer com ‘amor’. Para tanto, utilizam alguns exemplos:

Seu professor de grego era, obviamente, extremamente instruído, sabia tudo que havia para conhecer a língua grega, era muito experiente e bem preparado, viajava com frequência para a Grécia e tinha uma bela caligrafia. Além disso, falava de seu amor pelas palavras gregas. Mas, no seu caso, era realmente sobre o amor a si próprio; era tudo sobre ele e isso é o que privou as palavras gregas de seu realismo. Por outro lado, o amor que entra em cena no “fazer a escola” é descrito como “amor pelo assunto, pela causa (ou pelo mundo)” e “amor pelos alunos”. Mas, como o exemplo de Olivier em O filho deixa bem claro, não precisamos idealizar ou dramatizar esse amor: o amor de que estamos falando aqui não se expressa de uma maneira espetacular, mas de maneira bastante comum: em pequenos gestos ordinários, em certos modos de falar e de escutar (Ibid, 2017, p. 76).

¹ Para Masschelein e Simons (2017), o professor, é um escravo de sua profissão. Não se deixa de ser professor quando sai da escola e chega em casa, ele é sempre professor. O professor é uma figura cujo modo de vida implica certo nível de autoconfiança e autodisciplina (p.133).

Para os autores, em outras palavras, poderíamos dizer que fazer a escola reside, em parte, no *amateurismo* do professor (p.77). O professor nunca é totalmente um profissional, é parcialmente, um amador (considerado como alguém que ama). Um professor é alguém que ama o seu tema, a sua matéria, que se preocupa e presta atenção a ela. No entanto, ao lado do “amor pelo assunto”, e talvez por causa disso, também ensina por amor ao estudante. Desta forma, “[...] como um amador, o professor não é apenas versado sobre algo, também se preocupa e está ativamente envolvido nesse algo” (Ibid, 2017, p. 77).

O amor se mostra numa espécie de respeito e atenção pela “natureza da matéria” ou pelo material com que o professor está comprometido. A madeira, por assim dizer, pede a seu artífice para ser trabalhada de certa forma, assim como o professor chama a atenção de seus alunos para a linguagem e a matemática. Esse respeito e atenção para com a matéria também implica devoção. Alguém se dedica à madeira de uma determinada maneira, ou ao idioma inglês, ou à matemática, ou a outra forma de matéria. Além disso, uma forma de paixão acompanha essa relação de respeito, atenção e devoção. O professor *amateur* é inspirado de alguma forma, ou melhor – para formular explicitamente numa forma passiva – é inspirado por seu assunto ou por sua matéria. (Ibid, 2017, p. 77-78).

Os autores questionam-se sobre como é possível reconhecermos um professor *amateur*, e apresentam o que de certa forma seriam algumas de suas características.

Como reconhecemos o professor *amateur*? Simplificando, isso é revelado por meio da extensão em que uma pessoa está presente no que faz e na forma como demonstra quem ela é e o que representa através de suas palavras e ações. Isso é o que se poderia chamar de mestria de um professor. Enquanto o conhecimento e a competência garantem um tipo de experiência, é a presença, o cuidado e a dedicação que dão expressão à mestria do professor. Ele personifica a matéria de uma determinada maneira e tem presença na sala de aula (Ibid, 2017, p. 78).

Outra característica marcante de um professor *amateur* refere-se ao seu perfeccionismo, principalmente em relação à matéria e às suas aulas, etc. Sobre a sua dedicação, concentração, atenção, em relação ao trabalho, há um foco no ‘correto’- na concentração e também na atenção – como elemento indispensável para que uma aula aconteça (Masschelein & Simons, 2017).

Outra relação importante e que também é mencionada é a relação do professor *amateur* com seus estudantes, exemplificada no excerto a seguir:

Como é que o professor *amateur* se relaciona com seus alunos? É precisamente a mestria e o engajamento interessado e inspirado por parte do professor magistral que lhe permite inspirar e envolver os alunos. Na verdade, como uma criança, o aluno não quer alguém que seja (somente) interessado nele/nela, mas sim alguém que está

interessado em outras coisas e assim pode gerar interesse nessas coisas. (Ibid, 2017, p. 80).

Para explicitar tal relação utilizam o exemplo descrito por Peter Handke (2002), que conta que odiava ir à escola quando era mais jovem e geralmente estava totalmente desinteressado pelo que o professor tinha para dizer. Sua atenção era capturada somente nos momentos em que o professor começava a falar como se tivesse esquecido os estudantes, quando ele estava falando com ninguém em particular, levado por suas palavras. Ele não estava ausente nesses momentos, mas incrivelmente presente no que dizia, e isso permitia que seus estudantes de fato se interessassem. Para Masschelein & Simons (2017, p. 80) “Naquele momento, o amor por sua matéria e o amor por seus alunos estavam, inextricavelmente, entrelaçados”. Talvez o professor que Handke tenha exemplificado seja o professor *amateur*, que mostra amor pelo tema ou pela matéria, e, a partir disso, amor por seus estudantes.

Dito de outra maneira: para o professor, o aspecto formativo do ensino infundido de amor é a sombra brilhante de sua mestria. A formação não é uma responsabilidade secundária; não é uma tarefa ou competência adicionais. Ao contrário, é parte e parcela de cada aula e é invocada no decurso de cada assunto e tipo de conteúdo. É a possibilidade de interesse, atenção e, portanto, formação que é oferecida vezes sem conta em cada aula magistral, e não é resultado de algum tipo de intenção – por exemplo, “e agora vou assistir à formação, em vez de simplesmente prestar atenção ao conhecimento e habilidades relacionadas ao assunto”. (Ibid, 2017, p. 80).

Assim, o professor *amateur* compreende muito bem que ‘o amor pelo assunto’ não pode ser ensinado. O professor pode pedir aos estudantes para praticarem, para se prepararem, e para tentarem se engajar. Pode dar instruções, estabelecer regras, exigir estudo, prática, perseverança e dedicação de seus alunos. E, nesse sentido, podemos falar também de disciplina, “[...] disciplina que permite que algo aconteça e que traz tanto o professor quanto o aluno para o presente, fechando a porta da sala de aula por um tempo para tornar possível essa temporalidade” (Ibid, 2017, p. 81).

Tendo em vista o exposto acima acerca do conceito de professor *amateur*, realizaremos algumas problematizações com foco na formação de professores no contexto brasileiro, questionando as possibilidades de sua formação.

4. Traços de uma emergência da formação dos professores no Brasil

Podemos considerar a formação dos professores no Brasil a partir da emergência de uma rede de ensino escolar público (Rigue, 2017; Corrêa, 2006). Esse sistema pleiteou uma série de disciplinas (componentes curriculares) e tecnologias para constituir uma grade de

saberes, tidos como indispensáveis, para a formação de crianças e jovens no território nacional². Isso diz respeito a uma preocupação do Estado.

A instrução básica sempre figurou entre as preocupações do Estado Brasileiro. O Brasil em seu percurso histórico-político acumulou inúmeras tentativas de estabelecer um sistema nacional de ensino que atendesse a toda população. À medida que experiências exportadas de modelos internacionais de civilização e desenvolvimento eram descartadas por incompatibilidade com o aporte e cultura nacionais, algumas características ou fundamentos, aqui chamados de “avanços”, são incorporados ao cotidiano e naturalizados na opinião pública moldando um cenário propício ao nascimento da escola nacional. (Feltrin, Corrêa & Rigue, 2018, p. 289).

Além disso,

O sistema educacional abriga a rede escolar de alcance nacional (escolas de educação básica e cursos universitários de formação inicial) e intuições específicas para a produção teórica (cursos de pós-graduação, núcleos e grupos de pesquisas e as instâncias técnicas de onde derivam as formulações das leis e recomendações da política nacional). (Corrêa & Preve, 2011, p. 183).

Esse aparelhamento material de alcance nacional, possível na década de 70, também reivindicou a formação de pessoal especializado para dar conta da demanda. Professores com formação mínima em nível superior para atuarem como docentes nesses espaços formais de escolarização. Essa formação, no geral, acabou acontecendo de forma compulsória (Rigue, 2017), produzindo uma espécie de prescrição/prospecção de como formar ‘bem’ um professor, posterior a emergência da rede de ensino pública.

Acerca dessa formação é possível considerar que aconteceu ao realizar uma série de “[...] processos de subjetivação envolvidos no tratamento dispensado pelo sistema educacional e seu costume de formar profissionais para o mercado de trabalho: o trabalho reduzido a trabalho assalariado enquadrado na relação patrão-empregado” (Corrêa, Rigue & Feltrin, 2018, p. 74). Nesse ponto de vista, a formação é tida como uma demanda emergente, após a constituição de uma rede de ensino para todos. A formação dos professores tornou-se obrigatória para que as escolas, de fato, pudessem se estabelecer e atuar no Brasil. Escolas sem professores formados seria barreira para que a escolarização se estabelecesse no cenário nacional.

Assim, a emergência da formação dos professores no Brasil encontra-se fortemente tramada com uma série de outros interesses.

² Essa escola nacional para todos foi formalizada, enquanto currículo mínimo, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 5.692 de 1971.

A Formação de Professores aparece, então, diferentemente da imagem que a associa a uma trajetória de formação pela via do cumprimento de uma sequência de disciplinas, como uma imensa máquina de subjetivação que responde a uma infinidade de forças. Forças tão múltiplas quanto a guerra e suas tecnologias, os interesses dos Estados manifestados em programas e campanhas, os ideais de paz e progresso, a crença na modificabilidade das crianças convergindo em cidadãos, o medo de ficar abaixo da média e reprovar, o orgulho de ser o primeiro da turma, o constrangimento de fazer xixi na calça quando ainda não era hora de ir ao banheiro (Corrêa, Rigue & Feltrin, 2018, p. 74).

Interesses que passam pelo corpo. Atravessam os modos de vida, instauram processos de subjetivação. Com isso, queremos dizer que a formação do professor no Brasil foi marcada e também consubstanciada com uma historicidade das escolas, suas nuances e múltiplas relações de força. Logo, pensar uma formação docente no país, remete imediatamente às relações institucionais com outros países, como é o caso dos Estados Unidos da América (EUA), por meio dos Acordos o Ministério da Educação (MEC) e a *Agency for International Development (USAID)*³.

Os Acordos MEC/USAID contingenciaram a vinda de técnicos norte americanos para formar compulsoriamente os professores (Rigue; 2017), a partir da lógica da instrução programada (Corrêa, 2006). Nesse sentido, a educação escolar e também a formação dos professores no ambiente universitário é atravessada pelas premissas desse universo educativo. O que permite dizer que uma formação dos docentes também atende a princípios e prerrogativas tecnicistas que foram contingenciadas ainda na década de 1960, por exemplo.

A lei que fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus (LDB) n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, em seu quinto capítulo⁴, apontou algumas prerrogativas acerca da formação de professores para a Educação Básica. Destas premissas, salientamos a urgência da admissão de professores especialistas, ou seja, professores que possuíssem habilitação específica para o ensino em determinadas áreas do conhecimento e determinados componentes curriculares. Este fato está em consonância com o objetivo da lei acerca da formação dos estudantes, que era pensada em termos de uma formação profissionalizante e que visava o mercado de trabalho, com vistas à formação de um currículo mínimo na escola e também na vida dos sujeitos envolvidos nesse processo.

De modo geral, tomando apenas a referida lei como ponto de análise, pode-se considerar que a formação dos professores aconteceu de modo verticalizado, pois o que centralizava o poder de decisão do que acontece nas formações oferecidas nas universidades e

³ “Iniciados em 1960, celebrados em 1965 e finalizados em 1967” (Rigue, 2017, p. 108).

⁴ Capítulo V, art. 29 ao art. 40.

nas instituições federais está ancorado no poder de decisão do Conselho Federal de Educação e também do Ministério de Educação, os quais, por sua vez, alteram-se, com base em qual governo e perspectiva de governo detém o poder de decisão do país (Estado Democrático).

Nesse sentido, a emergência da formação dos professores no Brasil, tomada aqui como convergência por meio da LDB de 1971, centraliza o campo formal de habilitação docente, a partir de prerrogativas que tramam a docência à preparação do estudante para o mundo do trabalho às lógicas de eficácia e de eficiência. As perspectivas de reflexão e problematização dos conceitos e saberes tornam-se desconexas da atuação profissional do professor e apenas delegadas às discussões teóricas realizadas na academia e por pesquisadores da educação.

[...] o campo da formação de professores no Brasil é contingenciado pelas premissas que balizam a escolarização obrigatória para todos e cada um. Sua noção de currículo é composta por questões que justificam argumentos acerca da existência da escola como único espaço de produção de pensamento educativo, e definem qual a concepção de professor deve compor esse universo. A educação pensada pela via da escolarização agencia o modo operante das instituições, suas múltiplas facetas e também integrantes. (Corrêa, Rigue, Feltrin & Soares 2019, p. 15).

Logo, o direcionamento do trabalho docente, que toma corpo no Brasil na década de 1970, diz de uma atuação profissional que toma como foco a preparação e formação de estudantes para a atuação no mercado de trabalho, o que impulsionou a criação de cursos técnicos e profissionalizantes, exames de ingresso dos estudantes no Ensino Superior a partir de vestibulares.

Assim, tramar o campo da emergência da necessidade de formação de professores no Brasil (tomada aqui com o aparecimento da LDB de 1971) atravessa a formação das escolas, os interesses materialistas pela prospecção de futuro dos estudantes, bem como a ascensão de métodos avaliativos e de verificação da aprendizagem, tanto direcionado aos estudantes, quanto aos professores. Acerca dos métodos avaliativos pode-se considerar que, com o passar dos tempos eles foram sendo modificados, por sua vez, continuaram vinculados a premissa da verificação da aprendizagem, do rendimento dos estudantes, da capacidade de armazenamento de informações. Alguns exemplos dessas avaliações são as provas aplicadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), tais como: Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)⁵, Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - Prova Brasil (Anresc)⁶, Avaliação

⁵ A ANA é uma avaliação externa que objetiva aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. As provas aplicadas aos alunos fornecem três resultados, são eles: Desempenho em leitura, desempenho em matemática e desempenho em escrita. Além dos testes de desempenho, que medem a proficiência dos estudantes nessas áreas, a ANA apresenta as seguintes informações contextuais: o indicador de nível socioeconômico e o indicador de Formação Docente da escola.

Nacional da Educação Básica (Aneb)⁷, entre outras. É válido salientar que a partir do ano de 2019, a ANA, Anresc e Aneb perderão⁸ suas nomenclaturas sendo agrupadas sob o mesmo nome, Saeb.

No contexto do Ensino Superior também podemos perceber a existência de exames, como é o caso do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). O referido exame faz parte do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), cujo objetivo trata de avaliar a qualidade dos cursos de formação superior. Os cursos de licenciatura também são avaliados dentro desse exame, o que diz de uma avaliação que também aborda a formação dos professores de todas as áreas do conhecimento.

Esses mesmos métodos e avaliações atentam para o âmbito da resolução de questões em provas/testes, que supostamente representam a aprendizagem dos estudantes acerca de determinados conhecimentos e conceitos. Por sua vez, o que se pode dizer é que a maestria do professor *amateur* dificilmente tem a chance de aparecer nessas instâncias, caso a noção de avaliação esteva atrelada ao acúmulo de informações, sem relação estreita com a vida, com as questões vivas que circundam os estudantes.

O contexto contemporâneo trás consigo uma série de questões emergentes e que demandam de muita sensibilidade e atenção no campo de formação de professores, dentre elas: a diversidade sexual, o racismo, as demandas e exigências do mercado de trabalho, as flutuações das economias nacionais e mundiais, as novas modalidades de ensino, a educação de jovens e adultos e as tecnologias de informação e comunicação, às metodologias de ensino, etc. Todos esses pontos em crescente evidência nos espaços de discussão política e social afetam e produzem exigências que acabam refletindo na escola e também no exercício profissional dos indivíduos que compõe o espaço escolar. (Rigue, Amestoy & Corrêa, 2019, p. 6-7).

Um olhar atento e cuidadoso dificilmente tem a potência de aparecer na prática pedagógica quando a finalidade do ensino passa a ser direcionar a aprendizagem à resolução de questões em provas escolares e em larga escala. Dificilmente podem tomar corpo quanto o

⁶ A Anresc é uma avaliação censitária bianual envolvendo os alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nos anos avaliados. Seu objetivo principal é mensurar a qualidade do ensino ministrado nas escolas das redes públicas, produzindo informações sobre os níveis de aprendizagem em Língua Portuguesa (leitura) e em Matemática, fornecendo resultados para cada unidade escolar participante bem como para as redes de ensino em geral. Apresenta, ainda, indicadores contextuais sobre as condições extra e intraescolares em que ocorre o trabalho da escola. Os dados apresentados visam servir de subsídio para diagnóstico, reflexão e planejamento do trabalho pedagógico da escola, bem como para a formulação de ações e políticas públicas com vistas à melhoria da qualidade da Educação Básica.

⁷ A Aneb faz parte do Saeb, cujo objetivo é fornecer dados para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Por meio das informações coletadas pelo Saeb, é possível formular políticas públicas mais precisas, bem como fornecer aos gestores e aos professores documentos claros e confiáveis para que eles possam implementar projetos educacionais adequados às suas realidades.

⁸ Conforme divulgado em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>.

professor possui uma série de conteúdos para ‘vencer’ no ano letivo, aplicando uma série de listas de exercícios e também ‘verificando aprendizagem’ em provas trimestrais e semestrais. É essa a realidade que assola boa parte dos contextos onde atuam os professores no Brasil, além, é claro, da ascendência de casos de não pagamento do piso salarial aos docentes, como é o caso do Estado do Rio Grande do Sul (Rigue, Amestoy & Corrêa, 2019).

O professor mestre, *amateur*, realiza sua prática na escola como uma figura pedagógica que habita o referido ambiente a partir de sua atuação profissional. Ele não pode ser confundido com gerenciador de estudos, administrador da aprendizagem, nem ao menos direcionador da aprendizagem. Com Masschelein & Simons (2017) podemos afirmar que o professor não serve aos interesses de uma determinada tendência pedagógica ou prática realizada em sala de aula. Sua atuação pedagógica precisa estar vinculada ao amor aquilo que se ensina no ambiente escolar, amor aos estudantes, amor à potência de conhecer nesse contexto, por isso, sua existência diz de um empenho constante no contemporâneo. Um empenho que extrapola os intentos das tendências pedagógicas, indo ao encontro de uma sensibilidade amorosa ao que acontece.

5. Costurando possibilidades

Como traçado anteriormente, é possível compreender que a emergência da necessidade formal de qualificação da formação dos professores no Brasil possui marcas da crescente mercantilização da profissão professor e da cobrança por uma suposta eficiência e eficácia da escola. Essa força tem operado como dismantelamento dos mais diversos modos de estar professor, principalmente no que tange estar junto, na coletividade, induzindo a produção de *rankings* e *status* que fortalecem uma lógica meritocrática e neoliberalista de educação escolar.

Essa emergência da mercantilização da atuação do professor é atravessada por múltiplas relações de força, como é o caso da força crescente de uma educação-mercadoria, bem como de uma noção a educação escolar como mera e simples operacionalização de estratégias de escolarização (aplicação de métodos de ensino, avaliações quantitativas, entre outros).

Esse movimento que operacionaliza as estratégias utilizadas nas instituições escolares produz efeito na formação de um corpo dos estudantes, a qual, inevitavelmente atravessa também a formação dos seus respectivos professores. O que, a nosso ver, é empecilho para a possibilidade de existência do professor *amateur*. Mas não nos entendam mal, empecilho não é sinônimo de impossibilidade, ao contrário, diz de um empreendimento de forças ainda

maior por parte dos professores. De uma intensidade maior que põem em fluxo forças vivas para a possibilidade de existência do professor *amateur*.

Para tecer possibilidades acerca do professor e seu processo individual que se faz em coletividade, Dalmaso, Freitas & Schmidt (2015, p. 479), produzem sua escrita com o anseio de reforçar a lógica “[...] desconstruimos o indivíduo tomado como entidade acabada e fazemos aparecer o sujeito em co-existência com o mundo”. Para tanto, reforçam a perspectiva de que:

Constituímo-nos por modos de sentir: um canto, uma dança, palavra presa, ou outros ainda não (des)cobertos. Existir na produção incessante de diferença e da tensão potencial de estares. Tiremos a redoma a qual protegemos a crença num “ser”. Não há início e nem fim de um movimento do indivíduo. Somos a realização de algo que se constrói em trocas com os outros e com a realidade que nos envolve, nas relações que nos constituem e que constituímos no entreavaguar dos campos de efetuação da vida. (Dalmaso, Freitas & Schmidt, 2015, p. 489).

Essa força que nos liga uns aos outros, é tomada como propulsão para uma formação de professores que reinventa-se mesmo em processos formativos engessados.

Em tempos e espaços “formativos”, desejamos o experimentar de um tempo irreconhecido. Um tempo não-padronizado, espacializado, que parte das vezes ignora e negligencia o sentir. Que haja a liberdade de sentir qualquer coisa, modos de delírio, desvios, intermitências, gagueiras, cambaleamentos, ausências, lentidões, silêncios, angústias. Poder inventar esses tempos e sentir as incongruências que, em última análise, não são autorizadas no tempo da identidade, do demasiado humano e idealizado. É ignorar um tempo cronológico, informativo, subvertê-lo, permitindo que o espaço crie funcionamentos, suscetíveis ao erro. Descobre-se outros, em nossas tentações de nadar, ladrar, mugir, correr, deslizar, soar, ser-se vento, rio, mulher, e qualquer coisa aquém e além disso. É subtrair hierarquias e organizações humanas, ao poder e domínio das mesmas. Livrar-se do esforço inútil de ser alguma coisa, de sustentar uma “natureza humana” que deprecie nosso fazer no mundo. (Dalmaso, Freitas & Schmidt, 2015, p. 490).

O esforço das autoras para tratar do tema, nos serve de inspiração para pensar possibilidades na formação e também na docência. Como estratégia, aparece a fuga do determinismo e também uma extensão da sensibilidade (Ibid, 2015). A formação do professor vista dessa ótica permite pensar a “Educação como uma arte de produzir bons encontros” (Corrêa, 2014, p. 02). Como pulsão de vida que perpassa à docência e a chance de emergência da noção de professor *amateur*, também nos cursos de formação inicial de professores.

6. Considerações Finais

A partir da pesquisa bibliográfica atentamos ao conceito de professor *amateur* Masschelein & Simons (2017), com vistas a pensar elementos que dificultam sua emergência no contexto de formação de professores no Brasil, mas que, ao contrário, não o inviabilizam. Para tanto, construímos uma trama discorrendo acerca do campo da formação dos professores, tomando como ponto de emergência a necessidade materializada com o aparecimento da LDB de 1971.

Com base no estudo, constatamos que nas exigências que circundam a formação de estudantes e também professores no Brasil há o predomínio de lógicas de eficiência e eficácia, que se materializam individualmente por meio de uma série de avaliações e verificações de aprendizagem em nível micro e macro, local e nacional. Esses mesmos exames se combinam como uma quantidade exorbitante de conteúdos que precisam ser ‘vencidos’ por professores em dias letivos, o que deixa para escanteio a potência pedagógica do *amateur* na educação, ou seja, de um amor ao que é ensinado, experimentado em educação. Dizemos isso pelo fato de compreendermos que as avaliações, tomadas com a perspectiva que apresentamos nesse estudo, não dá conta de contemplar o papel especial que o professor ocupa nesse espaço. Uma figura – presença – como alguém que compreende e ama o que faz, sem que isso transforme esse ofício em um negócio.

Desse modo, há um empecilho quanto o aparecimento de um professor *amateur* no contexto educacional brasileiro. Compreende-se isso a partir de um olhar para a necessidade de emergência de formação docente no contexto nacional, com ponto de relevo na LDB de 1971. Esse empecilho, a nosso ver, é agravado no contemporâneo, tendo em vista o aprimoramento de técnicas que maquinam o funcionamento da escolarização, como é o caso das avaliações em larga escala e a ascendência de estratégias neoliberais.

Todas essas maquinarias que operam para o ‘sucesso’ do sistema escolar, colocam para ‘escanteio’ o olhar para as subjetividades, particularidades e anseios de professores e estudantes, respondendo, na maioria dos casos, à parâmetros de *ranqueamento* que são elaborados após realização de exames e provas de verificação do acúmulo de informações – também entendido como aprendizagem.

Após o presente estudo, emerge a seguinte problematização: O que pode o professor *amateur* no contexto educacional brasileiro? Com esse fluxo investigativo ressoam novos horizontes de possibilidade para pensar a formação docente, bem como suas múltiplas transversalidades no contemporâneo.

7. Referências

Biesta, G. (2013). *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Brasil. (1971). Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. *Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências*. Brasília. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 22 jan. 2018.

Corrêa, G. C. (2006). *Educação, comunicação, anarquia: procedências da sociedade de controle no Brasil*. São Paulo: Cortez.

Corrêa, G. C., Preve, A. M. H. (2011). A educação e a maquinaria escolar: produção de subjetividades, biopolítica e fugas. *Revista de Estudos Universitários*, v. 37, n. 2, p. 181-202.

Corrêa, G. C. (2014). EJA, educação e escolarização. In: ANPED Sul, 10, 2014. *Anais da X Reunião Científica da ANPED*, Florianópolis, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), p. 01-12.

Corrêa, G. C., Rigue, F. M., Feltrin, T. (2018). A formação de professores no Brasil e sua mecânica de subjetivação. *Revista Linha Mestra*, n.34, p.65-76, jan-abr.

Corrêa, G. C., Rigue, F. M., Feltrin, T., Soares, M. A. S. (2019). Racismo, machismo e homofobia: questões para educadores. In: Feltrin, T., Rigue, F. M., Batista, N. L. *A formação de professores no Brasil: historicidade, subjetividade, gênero, professoralidade e docências tradicionais e contemporâneas* (v. 2). Rio de Janeiro: Dicio Brasil.

Feltrin, T., Corrêa; G. C., Rigue, F. M. (2018). As reformas do ensino e a formação de um currículo nacional, no Brasil. *Revista Cocar*, v. 12, n. 23, p. 288-317, jan-jun.

Dalmaso, A. C., Freitas, D. S., & Schmidt, M. (2015). Ser-se rio, vento, mulher, e o que quiser: a individuação e a formação de professores. *Educação e sociedade*, v. 36, p. 479-491.

Masschelein, J., Simons, M. (2017). *Em defesa da escola: uma questão pública*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica.

Pereira, A.S. et al. (2018). *Metodologia da pesquisa científica*. [e-book]. Santa Maria. Ed. UAB/NTE/UFSM. Disponível em:

https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15824/Lic_Computacao_Metodologia-Pesquisa-Cientifica.pdf?sequence=1. Acesso em: 04 nov. 2019.

Rigue, F. M. (2017). *Uma Genealogia do Ensino de Química no Brasil*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil.

Rigue, F. M., Amestoy, M. B., Veiga; A. M. da R. (2019). Contexto do professorado no Rio Grande do Sul: o desgaste da profissão docente em tempos adversos. In: Machado, G. E., Oliveira, V. M. F. de. *Temas emergentes a educação: docências em movimento no contexto atual*. São Paulo: Pimenta Cultural.

Rigue, F. M., Amestoy, M. B., Corrêa, G. C. (2019). O Ensino de Ciências e a Formação de Professores: A criança e a alfabetização científica. *Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento*, v. 8, n. 10, p. 1-17.

Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito

Fernanda Monteiro Rigue – 25%

Gilberto Oliari – 25%

Raquel Brum Sturza – 25%

Elisete Medianeira Tomazzeti – 12,5%

Adriana Moreira da Rocha Veiga – 12,5%