

UM LUGAR POSSÍVEL PARA O SAVOIR-FAIRE DOCENTE

Andressa Cristina Coutinho BARBOZA
Universidade Federal de Ouro Preto
drecrist@ichs.ufop.br

Resumo: Este trabalho objetiva compreender as possibilidades de emancipação da singularidade do professor em sua prática pedagógica. Nosso objeto de análise é composto por entrevista realizada com sete professores da rede pública do ensino do Estado de São Paulo. O instrumento de coleta questionou como cada informante avalia e utiliza os diversos manuais que têm acesso para a preparação de suas aulas. Buscamos depreender indícios que pudessem dar a ver a emergência da subjetividade de nossos informantes com base na análise de seus enunciados. Mais especificamente, observamos a forma como cada professor argumentou a favor ou contra o uso de um determinado manual para a organização de sua prática pedagógica. Acreditamos que esta argumentação comporte possibilidades de sentidos outros que possam dar a ver como o entrevistado relaciona-se com o conhecimento. Com base no conceito de tática (CERTEAU, 1998) e escrita do ego (LACAN, 2007 [1975-76]), lançamos a hipótese de que, no momento em que o professor organiza a sua prática de modo a servir-se do Outro, taticamente, o *savoir-faire* docente ganha possibilidade de emancipação.

Palavras-chave: Manuais de orientação docente; Formação de professores; Assujeitamento; Tática; *Savoir-faire* docente.

Recentemente, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo tem investido bastante na formação e capacitação dos professores da rede pública¹. Esse investimento, que também ocorre nas redes municipais de ensino deste estado, é marcado por uma expressiva produção de manuais impressos voltados à orientação das ações do professor em sala de aula. Diante deste fato, lançamos os questionamentos: como este conhecimento é recebido pelo professor? Ele tem algum impacto em sua prática pedagógica?

Nesta investigação, empregamos a expressão “manuais de orientação docente” para nomear os diversos impressos pedagógicos oficiais postos em circulação, os quais são destinados ao apoio do trabalho do professor, como o *Caderno do Professor* (SEESP), o *Caderno de Apoio e Aprendizagem* (SMESP) e o próprio livro didático².

De acordo com Maurice Tardif (2010), o saber docente é composto por vários saberes, provenientes de diferentes fontes:

a) os saberes pessoais, provenientes da família e da educação (sentido *lato*), que integram o trabalho docente por meio da história de vida do professor e de sua socialização;

¹ Desde o ano de 2008, houve uma grande reformulação nas estruturas de formação e capacitação do quadro docente dos professores da rede pública de ensino de Estado de São Paulo por meio do programa *São Paulo Faz Escola*. Podemos citar, pelo menos, três ações desta natureza: a criação da Escola de Formação de Professores; o aperfeiçoamento dos professores aprovados em concurso público em cursos de especialização à distância, antes de seu efetivo ingresso no quadro do magistério; a elaboração e distribuição de *Cadernos do Professor*, de tiragem bimestral, que possuem orientações de conteúdo e estratégias de ensino a serem aplicadas em sala de aula.

² Entendemos que o livro didático recebeu o mérito de ser um documento de indicação oficial em razão de ser previamente selecionado pelo PNLD, antes de ser escolhido pelos professores nas escolas.

b) os saberes da formação escolar e profissional, que integram o trabalho docente por meio da instrução recebida pelas instituições de ensino;

c) os saberes provenientes da experiência profissional, adquiridos na prática do ofício, exercido em ambiente escolar.

Entendemos que os saberes de formação creditam ao professor o conhecimento que ele deve possuir para o exercício de seu ofício. Por causa deles, supomos que o professor detém um determinado conhecimento e teorizou sobre como transmiti-lo a outra pessoa. Os saberes pessoais e aqueles provenientes da experiência compõem um outro tipo de saber, de caráter prático, que se efetiva na transmissão do conhecimento, ou seja, na relação de ensino e aprendizado. Este segundo tipo de saber é proveniente da prática pedagógica.

A prática pedagógica pode ser comparada ao que historiador francês Michel de Certeau³ (1994) define como tática. Com o objetivo de compreender como os bens culturais são tomados por seus usuários, Certeau distingue duas modalidades de prática, por meio da contraposição dos conceitos estratégia e tática. A estratégia consiste na manipulação das relações de força, realizada por um sujeito de poder, institucional, que pode ser isolado. Ela postula um lugar próprio, autônomo, que prevalece sobre o tempo e serve de base para o gerenciamento das situações suscetíveis a ameaças. A estratégia permite observar, medir e controlar o que lhe é estranho, constituindo-se como um saber que se produz pelo poder.

A tática consiste na ação que precisa ser calculada, equacionada. Determinada pela ausência de um campo próprio, o seu lugar é o campo do outro e, por isso, “joga” com a lei que lhe é imposta. A tática é o movimento dentro do espaço controlado pelo outro, que aproveita das “ocasiões” para operar “golpe por golpe, lance por lance”. Com mobilidade e astúcia, ela se utiliza das falhas para estar onde ninguém espera e criar surpresa. A tática aponta para uma hábil utilização do tempo (CERTEAU, 1994).

Os saberes da docência podem ser compreendidos no âmbito das estratégias e das táticas. Os saberes de formação são estratégicos por possuírem seu lugar na instituição de ensino e permitirem o gerenciamento e o controle das práticas por meio dos instrumentos que normatizam e orientam o trabalho pedagógico. Neste último caso, incluímos o *Caderno do Professor*, o *Caderno de Apoio e Aprendizagem* e o livro didático. O fato de existirem instituições e materiais impressos que reproduzem estes saberes reforça seu lugar e sua permanência.

A prática pedagógica, que abarca os saberes de experiência, é tática por necessitar de constantes cálculos: o tempo todo, um professor precisa equacionar o que seu aluno sabe e o que ele deve aprender, a fim de criar ações para a promoção deste aprendizado⁴. É no “erro” do aluno que a intervenção do professor toma forma. O professor joga com a lei que lhe é imposta (os PCNs, o PNLN) e age no campo do outro, por exemplo, quando seleciona textos de livros didáticos para a preparação de suas aulas. Isso requer habilidade, mobilidade e astúcia! Este segundo tipo de saber, proveniente da prática pedagógica, dá vazão para o que compreendemos como *savoir-faire* docente.

A expressão *savoir-faire* designa as habilidades necessárias para o êxito na realização de uma ação. O psicanalista francês Jacques Lacan (2007 [1975-76]) emprega essa expressão para compreender o *sinthoma* na escrita de James Joyce⁵. Para Lacan, o *savoir-faire* é um

³ Michel de Certeau pertenceu à Escola Freudiana de Jacques Lacan desde sua fundação (1964) até sua dissolução (1980).

⁴ Considero que Vigotsky já tenha antecipado essa ação tática do professor nos cálculos que deveriam ser feitos entre a ZDP e a ZDR.

⁵ Em Lacan, a estrutura do nó borromeano é uma outra forma de compreender a instauração da lei paterna instituída pela castração, ao final do complexo edípiano. O nó representa o enlaçamento dos três registros da realidade humana: o real, o simbólico e o imaginário. O sintoma freudiano dá a ver a falha na vinculação desses registros e o *sinthoma* lacaniano assinala a reparação desta falha. Em Joyce, a falha estaria na ruptura do sujeito com a lei parterna, expressa, em sua escrita, pela enunciação sem enunciado, a negação do sentido provindo do

saber inconsciente⁶, é o artifício “que dá à arte da qual se é capaz um valor notável” e que “só se é responsável na medida de seu *savoir-faire*” (*op. cit.*, p. 59).

No intuito de compreender melhor as possíveis formas do *savoir-faire* docente, recorreremos a Lacan (2007 [1975-76]). Ao tratar da escrita subjetiva (a escrita do ego) presente na obra de James Joyce, Lacan diferencia dois tipos de escrita: uma escrita que consiste em um fazer que dá suporte ao pensamento e uma outra escrita (modificada pelo nó borromeano) que resulta da precipitação do significante.

Aproximamos a prática pedagógica à primeira escrita, o que inclui a relação tática que o professor mantém com os manuais de orientação docente. É esse fazer que dá suporte ao ato de ensinar. O *savoir-faire* docente estaria relacionado ao segundo tipo de escrita: ele precipita da ação docente, dando uma marca subjetiva ao uso tático que o professor faz dos instrumentos que amparam seu trabalho. Ele singulariza a aula de cada professor, pela forma única e criativa com que cada uma faz uso de suas habilidades visando ao êxito do ato de ensinar.

Neste momento, iniciarei a análise das entrevistas feitas com professores de Língua Portuguesa das redes públicas de ensino de São Paulo. As entrevistas foram organizadas a partir de um questionário semi-estruturado, respondido por sete informantes. As quatro questões formuladas visavam a averiguar como cada professor: 1) faz uso de manuais de orientação docente; 2) compreende a intencionalidade desse material em relação a sua prática pedagógica; 3) avalia o material fornecido pela Secretaria da Educação, confrontando-o com sua vivência em sala de aula; 4) propõem adaptações em seu uso.

A entrevista foi oferecida a professores de Língua Portuguesa que lecionam em, pelo menos, uma rede pública de ensino de São Paulo. Este instrumento solicitava a resposta escrita aos seguintes questionamentos:

- (1) Você faz uso de manuais como Cadernos de Orientações Curriculares?
- (2) Explique, com suas palavras, por que e para que esse material foi feito.
- (3) Qual a sua avaliação do material que lhe é indicado pela Secretaria da Educação? Ele atende às demandas da sala de aula? Ele pode e/ou precisa ser adaptado pelo professor? Explique.
- (4) Como você utiliza esse material em sala de aula? Relate uma ou mais situações que exemplifiquem a forma como você utiliza os manuais de orientação em sala de aula.

Sete professoras participaram desta entrevista. Todas as informantes são formadas em Letras e o tempo de atuação no magistério público dessas docentes é bastante distinto, variando entre dois, cinco, dez e mais de vinte anos de exercício. Uma primeira aproximação dos dados obtidos nos permite afirmar que o professor não aceita, passivamente, os argumentos inscritos nos documentos oficiais.

Apresentamos um panorama das respostas obtidas:

- (1) Todas as professoras afirmam que fazem uso de manuais de orientação docente e duas professoras assinalam, logo na primeira questão da entrevista, que empregam o material com restrições e que procuram complementá-lo em sala de aula;
- (2) Em relação ao objetivo da veiculação deste tipo de material, seis professoras afirmam que os manuais visam a orientar do trabalho docente e unificar o currículo das escolas. Apenas uma acredita que esses manuais possuem o objetivo de melhorar o desempenho dos alunos;

campo do Outro, do *um-sentido*. Essa negação dá-se pela presença da *lalangue* em sua escrita. Contudo, em Joyce, a *lalangue* não fica presa ao *non-sense*, mas dá a ver a polissemia de sentidos que ganha cada cadeia de significantes criada pelo escritor. É dessa forma que o *savoir-faire* de Joyce repara o enlaçamento borromeano, tornando possível a vazão do real (o gozo sexual) pela escrita (o registro simbólico).

⁶ “Joyce não sabia que ele fazia do *sinthoma*, quero dizer, que o simulava. Isso era inconsciente para ele. Por isso, ele é um puro artífice, um homem de *savoir-faire*, o que é igualmente chamado de um artista” (LACAN, 2007 [1975-76], p. 114).

(3) Três professoras avaliam positivamente o material e afirmam a necessidade de adaptação e complementação. Três o avaliam negativamente e reforçam a necessidade de complementação ou substituição. Uma opta por não avaliar os manuais, justificando que eles servem de diretriz para o trabalho docente e que devem ser adaptados para o trabalho em sala de aula.

(4) Os usos dos manuais são distintos nas entrevistas obtidas. A maioria das entrevistadas optou por descrever, de maneira geral, as estratégias criadas para o emprego destes manuais em sua prática pedagógica. Apesar disso, é possível perceber a intenção de detalhamento em um dos relatos de uso dos manuais de orientação em sala de aula (entrevista com DOR).

A seguir, selecionamos e analisamos três das sete entrevistas obtidas⁷. Para esta tarefa, procuramos índices (GINZBURG, 1989) inscritos enunciados das professoras, que nos permitam tecer considerações a respeito de como nossas entrevistadas lidam com seu *savoir-faire*. Essa análise tem como pano de fundo o fato de os professores das redes públicas de ensino de São Paulo serem constantemente convocados a trabalhar com diversos manuais de orientação docente.

- Informante 1: DOR

(1) *Sim. Faço uso do Caderno de Apoio e Aprendizagem.*

(2) *Acredito que o material tenha sido elaborado com o específico fim de melhorar o desempenho global dos alunos.*

(3) *Eu gosto muito do material. Pessoalmente, costumava criar atividades que complementassem os livros didáticos, principalmente, no repertório textual. Após a publicação do Caderno de Apoio, pude diminuir um pouco as minhas próprias atividades.*

Penso que nenhum material pode ser usado sem nenhuma reflexão. O mesmo acontece com o Caderno de Apoio. Ele necessita ser repensado durante a sua aplicação em cada uma das classes.

(4) *O Caderno de Apoio é voltado para a habilidade leitora. Sendo assim, ele possui muitas atividades em que é necessária a participação efetiva do aluno (o que nem sempre acontece).*

Nas atividades com textos da esfera literária, por exemplo, gosto que os alunos numere os parágrafos. Assim, indiretamente, sistematizo a paragrafação. Tal procedimento é algo difícil de ser feito somente com o livro didático, pois ele não deve ser riscado.

A partir dessa numeração, ler o texto e falar sobre ele fica mais fácil. Assim, fazemos a leitura compartilhada e já vamos discutindo e grifando as partes a serem evidenciadas no gênero: marcadores temporais, tempos verbais, descrição do local, da personagem, etc.

Por fim, dificilmente, peço para que eles façam algo em casa. Tudo é produzido em sala de aula. O material consumível facilita e agiliza a realização das atividades.

DOR identifica o manual de orientação docente que usa em seu dia-a-dia, mas afirmar que o mesmo é voltado ao desempenho do aluno, e não do professor. Seria o manual tão bom que poderia substituir o professor na função de transmissão do conhecimento? Ou o manual do aluno adquiriu uma qualidade tal que também deve orientar o professor? Se professor e aluno são orientados pelo mesmo instrumento, em que se distingue o saber docente?

A professora expressa sua opção pelo manual como um gosto: sua argumentação é pautada no uso do juízo de valor e não em uma justificativa de base teórico-metodológica para validar o instrumento utilizado. Isso é logo explicado: o manual substitui a função da professora no planejamento das aulas. Chama a nossa atenção o fato de o manual docente ter

⁷ Dados discutidos no VII Workshop Produção Escrita e Psicanálise: se Abelardo põe piercing, Heloísa coloca algo de si?, evento organizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise (<http://paje.fe.usp.br/~geppep/index.htm>), na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), entre os dias 31/08 a 02/09/2011.

sido considerado mais completo que o livro didático, pois essa opinião não é consensual nas entrevistas coletadas.

A leitura de alguns dos manuais de orientação docente citados pelas professoras entrevistadas nos permite afirmar que esses materiais procuram manter uma interlocução com professor, principalmente, reforçando quais orientações teórico-metodológicas devem ser compreendidas por ele e mobilizadas em sala de aula. No *Caderno do Professor* (SÃO PAULO, 2009), observamos o frequente uso da função conativa e do imperativo, estratégias de linguagem que buscam convencer o professor-leitor a estudar o que lhe é indicado e aplicar as atividades da maneira que são prescritas.

Apesar de identificarmos, nos manuais, uma função persuasiva de condução da prática docente, em seu relato, DOR explicita que utiliza esse material como suporte textual. Ou seja, pela resposta da professora compreendemos que o mérito do material não esteja na qualidade das atividades ou textos selecionados, mas no fato de o *Caderno de Apoio e Aprendizagem* poder ser consumido, riscado, pelo aluno, o que facilita a sua intervenção.

- Informante 2: BIS

(1) *Sim.*

(2) *O objetivo principal é nortear o professor quanto à aplicação do conteúdo e ao mesmo tempo unificar os currículos.*

(3) *O material enviado pela Secretaria da Educação teve um bom propósito: unificar o currículo. Contudo, o conteúdo é falho, incompleto e, muitas vezes, não segue a cronologia convencional. Logo não atende às demandas da sala de aula e sempre preciso completar e adaptar com livros didáticos.*

(4) *Primeiro faço uma sondagem a respeito da situação de aprendizagem. Depois faço uma explicação geral sobre o que vai ser estudado no capítulo em questão. Os alunos fazem os exercícios, as pesquisas sob minha orientação. Terminamos as atividades, faço a correção com retomada da explicação dos pontos que ficaram obscuros.*

BIS concorda com a finalidade do material de unificar o currículo das escolas, mas critica seu conteúdo. A crítica de BIS é pautada em duas queixas: o material não é completo e a apresentação de seu conteúdo não se encaixa com a “cronologia convencional”. Acreditamos que essa estrutura a que BIS se refere seja a disposição sequencial dos conteúdos por bimestre, visando à progressão dos temas em sua ordem e complexidade. Em outras palavras, o manual não é um modelo pronto, que se encaixa ao tradicional esquema de docência empregado pela professora.

Provavelmente, BIS acredita que um modelo lhe retiraria os encargos de preparação do trabalho pedagógico. Para a professora, a falha do manual está na necessidade de adaptá-lo, complementá-lo. Diante do que observamos nas entrevistas, os momentos de adaptação e complementação do manual de orientação docente abrem espaço para a mobilidade do *savoir-faire* do professor. Interpretamos a queixa de BIS como um desejo de padronizar esse saber em algo que pode ser modelado e seguido por qualquer pessoa, o que eliminaria os constantes cálculos que precisam ser feitos quando se ensina.

Nossa interpretação encontra respaldo na resposta que BIS dá à última pergunta da entrevista. Nesta questão, foi solicitado que a professora fizesse um relato de uma situação de sala de aula que exemplificasse a forma como ela usa os manuais de orientação docente. BIS não faz um relato, mas apresenta seu “esquema de aula”, constituído por uma sequência de ações que, provavelmente, são mantidas para todas as turmas: 1) sondagem diagnóstica; 2) exposição do conteúdo; 4), aplicação de atividades; 5) correção; 6) revisão.⁸

⁸ Avalio a elaboração do “esquema de aula” de BIS como efeito da ampla divulgação, em documentos oficiais de orientação docente, da sequência didática proposta por Dolz e Schneuwly. Não posso creditar essa “criação” de

Informante 3: LOZ

(1) *Sim.*

(2) *Este material é útil para pesquisa, para sanar dúvida sobre conteúdo a ser explorado.*

(3) *As apostilas que recebo para o ensino público estadual ficam muito sem sentido nas minhas aulas, pois não coincidem com o conteúdo dados nos bimestres, portanto ele não atende às demandas da sala de aula. Acredito que este material poderia ser eliminado pela SE [Secretaria da Educação]. Eu faço uso dele, mas os próprios alunos percebem que em nada ele ajuda. Pelo contrário, o livro didático é perfeito e, além disso, eu acrescento por minha conta tudo o que o aluno precisa saber.*

(4) *O aluno responde às questões em casa como tarefa e na sala de aula nós corrigimos e debatemos o que for necessário.*

Obs. Quanto ao material da Prefeitura de São Paulo, o livro de Apoio do ensino Fundamental está selecionado de uma forma mais apreciável e é possível trabalhar com ele. Os alunos aceitam e acham até interessante porque podem escrever direto no livro. Trabalho com ele nas aulas em que faltam professores.

LOZ considera que os manuais de orientação possam funcionar como um acessório em suas aulas. Na resposta à questão, não é claro se LOZ considera que os manuais sejam voltados ao professor ou subsídio complementar aos alunos. Na observação, a professora afirma que trabalha com material da rede municipal de São Paulo apenas nas aulas que substitui e não com suas turmas, como parte da programação de sua disciplina.

Na questão (3), ao ser solicitada a avaliar os manuais que têm acesso, LOZ critica o conteúdo dos *Cadernos* fornecidos pela rede estadual e indica a eliminação do material. Inicialmente, a professora argumenta que os cadernos não atendem às demandas dos alunos e, em seguida, diz: “Eu faço uso dele, mas os próprios alunos percebem que em nada eles ajudam”. Primeiramente, estranhamos o fato de a professora usar a opinião dos alunos para responder uma avaliação que ela foi convocada a fazer. Em seguida, nos questionamos a respeito do que, na opinião dos alunos, os manuais não ajudam: os manuais não possuem todo o conteúdo que a professora deseja ensinar? Como vimos anteriormente, eles realmente não têm esta proposta. Ou os manuais não ajudam a professora a ministrar suas aulas?

Em sua avaliação, LOZ enaltece o livro didático, considerando-o “perfeito”. Provavelmente essa apreciação se dê em razão de o livro didático já ser um velho conhecido professor, também consumido à época de seus estudos. Nos livros didáticos, as respostas das atividades são dadas e/ou comentadas para o professor. Alguns livros fazem sínteses de aportes teóricos, com o intuito de que este conhecimento seja compartilhado com os professores e seu uso pode ser adaptado em sala de aula (há professores seguem o livro na íntegra, outros selecionam alguns trechos ou capítulos ao longo do ano).

Além disso, é importante observar que, tradicionalmente, há uma consonância entre a organização do livro didático e a programação da disciplina feita pelos professores na escola. Os livros didáticos são consultados no momento de elaboração desta programação. Isso não acontece com os manuais de orientação da rede estadual, por exemplo, que chegam às mãos do professor aos poucos, ao longo do ano. É comum ouvirmos relatos de professores que, diante dessa situação, sentem-se impotentes.

A “potência” do professor estaria, por exemplo, representada na afirmação de LOZ: “eu acrescento por minha conta tudo o que o aluno precisa saber”. Com essa afirmação, nossa entrevistada expressa a sua satisfação em ocupar o lugar imaginário de quem detém o todo-saber.

BIS aos autores genebrinos, pois conheço alguns modelos de preleção mais antigos, que datam do século XVI, como a *Ratio Studiorum*.

Assim como BIS, LOZ também possui um esquema de aula que pode ser utilizado em todas as turmas que leciona, nesta ordem: 1) o aluno faz as atividades em casa; 2) a professora discute e corrige as atividades em sala de aula. Diante disso, compreendemos que prática de LOZ é coordenada por aquilo que as atividades (potencialmente, do livro didático) solicitam e, em algumas situações, motivada por dúvidas que possam surgir dos alunos.

Nas entrevistas aqui analisadas, todas as professoras fazem uso dos manuais de orientação docente. Mesmo nas críticas mais contundentes contra esses manuais, em seu lugar, o livro didático é enaltecido. Diante disso, podemos afirmar que nossas informantes não negam a instância de alteridade; pelo contrário, elas reforçam o campo do Outro (do manual ou do livro didático) como o lugar de onde parte sua prática pedagógica.

Independentemente da forma como o material impresso é apresentado ao professor – um conhecido livro didático ou um novo caderno de formação – a relação de assujeitamento que o professor com os manuais de orientação não é suprimida. Essa relação não deve ser tomada apenas no dito, ou seja, pelo fato de todas as professoras afirmarem que fazem uso dos manuais de orientação docente (questão 1), mas, principalmente, pelo seu constante esforço em justificarem o uso de um ou outro impresso pedagógico – seja livro didático, *Caderno de Formação* ou *Caderno de Apoio* - para a preparação de suas aulas. Entendemos que, ao criticar um material para enaltecer o outro, nossas informantes revelam sua crença na necessidade de se assujeitar a algo que valide sua prática pedagógica.

Nas entrevistas analisadas, vimos diferentes casos de professoras optam por apagar sua subjetividade em favor do conhecimento posto em circulação nos manuais:

- a) BIS padroniza sua atuação docente, provavelmente, baseada nos modelos disponibilizados em impressos de orientação docente;
- b) DOR diminui suas atividades próprias em favor daquelas propostas pelo manual de orientação;
- c) LOZ valida o livro didático como “perfeito” e organiza suas aulas com base na dinâmica das atividades propostas por este material.

Diante do exposto, de qual outro lugar o professor poderia consolidar uma nova ética na educação? Acreditamos que esse outro lugar esteja estreitamente relacionado ao espaço que é dado ao *savoir-faire* docente. Conforme exposto inicialmente, o *savoir-faire* ganharia espaço na prática pedagógica nos momentos de uso tático dos materiais de orientação. Ou seja, a adaptação dos manuais de orientação docente abriria um espaço para o ajuste da prática pedagógica, possibilitando que o professor sirva-se do Outro, no lugar de assujeitar-se a ele.

Desses ajustes emancipar-se-ia o *savoir-faire* docente que, neste caso, seria a marca da subjetividade do professor. Ele surgiria entre os cálculos que são feitos por aquele que procura responsabilizar-se por sua prática e favoreceria o reconhecimento de um professor por meio da forma singular como ele ensina. Acreditamos que esse seja um lugar possível para que um professor possa assumir sua relação ética com a educação.

Referências bibliográficas

- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes do fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- GINZBURG, Carlo. **Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das letras, 1989.
- LACAN, Jacques (1975-76). **O seminário, livro 23: o sinthoma**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.
- SÃO PAULO (Estado). **Caderno do Professor: língua portuguesa, ensino fundamental – 6ª. série, volume 1**. São Paulo: SEE, 2009.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.